



**ERGENLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME
BECERİLERİ İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİDE AKADEMİK ÖZ
YETERLİĞİN ARACI ROLÜ**

Halil ERTEK

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ERGENLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ İLE OKUL
TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE AKADEMİK ÖZ YETERLİĞİN ARACI
ROLÜ**

(The Mediating Role of Academic Self-Efficacy in the Relationship Between Adolescents'
Social-Emotional Learning Skills and School Burnout)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Halil ERTEK

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN

Erzurum
Mayıs, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Halil ERTEK tarafından hazırlanan ‘‘Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracı Rolü’’ başlıklı çalışması 28/ 01 / 2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Muhammed ÇİFTÇİ

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Serkan CENGİZ

AĞrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracı Rolü” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

28 / 01 / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Halil ERTEK

- Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.
- Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolünün incelendiği bu araştırmanın alanyazına katkı sağlamasını temenni ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca gerek ders gerek tez dönemimde bilgisinden istifade ettiğim, ihtiyacım olduğu her an yanımda olan, motivasyonumun düştüğü anlarda beni cesaretlendirip yol gösteren ve en önemlisi de samimiyetiyle, sabır ve hoşgörüsüyle bana bu süreçte destek veren değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN'a teşekkür ediyorum.

Tüm yoğunluklarına rağmen tez raporumu sabır ve titizlikle değerlendiren, geri bildirimleri ve önemli katkılarıyla final raporunun gelişmesine katkı sunan kıymetli hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Muhammet ÇİFTÇİ ve Dr. Öğretim Üyesi Serkan CENGİZ'e teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitim süreci boyunca yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen kıymetli kurum müdürüm Yılmaz KIZGIN' a, bu sürece başlarken tecrübeleriyle hem yol gösteren hem de cesaretlendiren kıymetli dostum Volkan AKKOYUNOĞLU'na ve desteklerini esirgemeyen Recep Birsin Özen Özel Eğitim Uygulama Okulu çalışanlarına teşekkür ediyorum.

Hayatımın her anında desteklerini esirgemeyen, varlıklarıyla bana her daim güç veren, evlatları olmaktan gurur duyduğum ailemizin çınarı kıymetli babam Özer ERTEK'e, cefakârlığı ve fedakârlığı sıradan bir görev gibi gören canım annem Ayser ERTEK'e ayrıca süreç içerisinde desteklerini her zaman hissettiğim Serap GÜLTEKİN'e, Sümeyye TURHAN'a ve Ömer Faruk ERTEK'e teşekkür ediyorum.

Desteğini her zaman yanımda hissettiğim, sevgisiyle bana güç veren, yol arkadaşım sevgili eşim Merve ERTEK'e minnet ve teşekkürlerimi bir borç bilirim. Ayrıca hayatımıza anlam katan, ailemizin neşe kaynakları, bana her daim güç veren güzel kızlarım Zeynep Rana' ya ve Elif Zümra' ya en içten sevgilerimi sunuyorum.

Halil ERTEK

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERGENLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE AKADEMİK ÖZ YETERLİĞİN ARACI ROLÜ

Halil ERTEK

Mayıs 2025, 100 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolünün araştırılmasıdır. Ayrıca bu çalışmada ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri; cinsiyet, yaş, ailenin sosyo-ekonomik durumu, akademik başarı algısı ve sınıf düzeyi değişkenlerine bağlı olarak da değerlendirilmiştir.

Yöntem: Araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından yordayıcı korelasyonel araştırma modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırma için 2023-2024 eğitim- öğretim yılında Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde bulunan farklı türdeki resmi liselerde öğrenim görmekte olan 814 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için; *Kişisel Bilgi Formu*, *Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu (MTE-ÖF)*, *Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ)* ve *Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)* olmak üzere dört ölçeğe aracı kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz yeterlik düzeyleri ile istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Dahası araştırma kapsamında yapılan analizler ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliğinin alt boyutları olan duygusal tükenme, inancını kaybetme ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik düzeyinin kısmi aracılık rolüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmanın bulgularına bir bütün olarak bakıldığında, çalışma grubunda yer alan lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz yeterlik düzeyleri ile yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete, yaşa, akademik başarı algısına ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı; sosyo-ekonomik düzeye göre ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliği arasında akademik öz yeterliğin aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: akademik öz yeterlik, sosyal duygusal öğrenme, okul tükenmişliği, ergenlik

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE MEDIATING ROLE OF ACADEMIC SELF-EFFICACY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN ADOLESCENTS' SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING SKILLS AND SCHOOL BURNOUT

Halil ERTEK

May 2025, 100 Pages

Aim: The main aim of this study is to investigate the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between adolescents' social-emotional learning skills and school burnout. In addition, adolescents' school burnout levels were evaluated according to the variables of gender, age, socio-economic status of the family, perception of academic success, and grades.

Method: The study was structured according to the predictive correlational research model, which is a quantitative research approach. The study sample included 814 students from different types of public high schools in the Aziziye, Palandöken, and Yakutiye districts of the Erzurum province in the 2023-2024 academic year. Four measurement tools were used to collect data within the scope of the study: a Personal Information Form, the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), the Adolescent Social-Emotional Learning Scale (SELS), and the Academic Self-Efficacy Scale (ASES).

Findings: As a result of the research, it was determined that the school burnout levels of adolescents had a statistically significant negative relationship with their social-emotional learning skills and academic self-efficacy levels. Also, the analyses conducted within the scope of the research indicated that the academic self-efficacy level had a partial mediating role in the relationship between social-emotional learning skills and emotional exhaustion, loss of faith, and self-efficacy, which are the sub-dimensions of school burnout.

Conclusions: When the findings of this research were examined as a whole, it was understood that the school burnout levels of the high school students in the study group were closely related to their social-emotional learning skills and academic self-efficacy levels. Additionally, it was determined that the school burnout levels of adolescents differed significantly according to gender, age, perception of academic success, and grade but did not vary by socio-economic levels. Moreover, it was found that academic self-efficacy had a mediating role between social-emotional learning skills and school burnout.

Keywords: academic self-efficacy, social-emotional learning, school burnout, adolescence

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Hipotezleri.....	6
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
Varsayımlar.....	7
Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	8
Tükenmişlik.....	8
Tükenmişlik ile İlgili Temel Kuramsal Açıklamalar.....	9
Tükenmişlik Belirtileri.....	12
Tükenmişliğin Boyutları.....	12
Tükenmişliğin Nedenleri.....	13
Okul Tükenmişliği.....	15
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....	19
Sosyal Duygusal Öğrenme ile İlgili Yaklaşımlar.....	20
Başlıca Sosyal Duygusal Öğrenme Modelleri.....	22
Sosyal Duygusal Öğrenme ile İlgili Araştırmalar.....	26
Öz Yeterlik.....	28

Öz yeterlik Bilgi Kaynakları	28
Öz Yeterlik İnancını Harekete Geçiren Süreçler	29
Akademik Öz Yeterlik	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	36
Yöntem	36
Araştırmanın Modeli	36
Evren ve Örneklem	36
Veri Toplama Araçları	37
Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu (MTE-ÖF)	38
Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ)	38
Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)	39
Veri Toplama Araçlarının Normallik ve Güvenirlilik Analizi	39
Veri Analizi	40
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	41
Bulgular	41
BEŞİNCİ BÖLÜM	51
Sonuç ve Tartışma	51
Sonuç	51
Tartışma	52
Hipotez 1'e İlişkin Bulguların Tartışılması	52
Hipotez 2'ye İlişkin Bulguların Tartışılması	53
Hipotez 3'e İlişkin Bulguların Tartışılması	53
Hipotez 4'e İlişkin Bulguların Tartışılması	54
Hipotez 5'e İlişkin Bulguların Tartışılması	55
Hipotez 6'ya İlişkin Bulguların Tartışılması	56
Hipotez 7'ye İlişkin Bulguların Tartışılması	58
Hipotez 8'e İlişkin Bulguların Tartışılması	58
Hipotez 9'a İlişkin Bulguların Tartışılması	59
Hipotez 10'a İlişkin Bulguların Tartışılması	60
Öneriler	61
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	61
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	62
Politika Yapıcılar Yönelik Öneriler	63
KAYNAKÇA	64
EKLER	80

EK-1. Kişisel Bilgi Formu	80
EK-2. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu.....	81
EK-3. Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği	82
EK-4. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	83
EK-5. Uygulama İzni	84
EK-6. Etik Kurul İzni.....	86
ÖZ GEÇMİŞ.....	87



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. <i>Araştırmanın Hipotezleri</i>	6
Tablo 2. <i>Lise Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri</i>	36
Tablo 3. <i>MTE- ÖF'nun Cronbach Alfa Sonuçları</i>	38
Tablo 4. <i>SDÖÖ'nün Cronbach Alfa Sonuçları</i>	39
Tablo 5. <i>AÖYÖ'nin Cronbach Alfa Sonuçları</i>	39
Tablo 6. <i>Ölçme Araçlarına Ait Betimsel İstatistikler, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ile Güvenirlik Analizleri</i>	40
Tablo 7. <i>Tükenmişlik Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırması</i>	41
Tablo 8. <i>Tükenmişlik Alt Boyutlarının Yaşa Göre Karşılaştırması</i>	41
Tablo 9. <i>Tükenmişlik Alt Boyutlarının SED Algısına Göre Karşılaştırması</i>	43
Tablo 10. <i>Tükenmişlik Alt Boyutlarının Akademik Başarıya Göre Karşılaştırması</i>	43
Tablo 11. <i>Tükenmişlik Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırması</i>	44
Tablo 12. <i>Tükenmişlik Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırması</i>	45
Tablo 13. <i>Değişkenler Arasındaki İkili Korelasyonlar</i>	46
Tablo 14. <i>Sosyal Duygusal Öğrenme İle Duygusal Tükenme Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracılık Rolü</i>	47
Tablo 15. <i>Sosyal Duygusal Öğrenme İle İnancını Kaybetme Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracılık Rolü</i>	48
Tablo 16. <i>Araştırma Hipotezlerinin Değerlendirme Sonuçları</i>	51

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>CASEL Tarafından Ortaya Konulan Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Modeli</i>	23
Şekil 2. <i>WHO Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Modeli Çerçevesi</i>	24
Şekil 3. <i>OECD'nin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Çerçeve Modeli</i>	24
Şekil 4. <i>Big Five-Büyük Beş Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Modeli Çerçevesi</i>	25
Şekil 5. <i>Sosyal Duygusal Öğrenme İle Duygusal Tükenme Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracı Rolü</i>	48
Şekil 6. <i>Sosyal Duygusal Öğrenme İle İnancını Kaybetme Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracı Rolü</i>	49
Şekil 7. <i>Sosyal Duygusal Öğrenme İle Öz Yetkinlik Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracılık Rolü</i>	49
Şekil 8. <i>Sosyal Duygusal Öğrenme İle Öz Yetkinlik Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracı Rolü</i>	50

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AÖYÖ	: Akademik Öz Yeterlik Ölçeği
CASEL	: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MTE-ÖF	: Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu
SDÖÖ	: Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği
SED	: Sosyo-Ekonomik Düzey
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
WHO	: World Health Organization
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın problem durumu tanıtılmış, sonrasında amacı, önemi, hipotezleri, varsayımları, sınırlılıkları ve temel değişkenlerine ilişkin tanımlar sunulmuştur.

Problem Durumu

Eğitim doğumdan ölüme devam eden, politik, sosyal, kültürel ve bireysel boyutları olan, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin amaçlandığı uzun soluklu bir süreçtir (Çelikkaya, 1990). Bu süreç içerisinde bireyin hem davranışlarında hem de bilişsel gelişiminde değişimler yaşanmaktadır (Sayan, 2015). Eğitimin okulda geçen sürecini kapsayan öğretim ise; okulla alakalı her türlü bilişsel çalışmaları içinde barındıran bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Altunçekiç, 2021). Bu bilgiler ışığında bakıldığı zaman eğitim öğretim sisteminin ana amacının bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel manada tam bir uyum içerisinde gelişimini tamamlamasını ve bireylere planlanmış bir takım bilgi ve becerilerin öğretilip, benimsetilmesini sağlamaktır (Aslanargun, 2007). Bu sürecin sorunsuz ve nitelikli olabilmesi adına eğitimin tüm bileşenleri ile paydaşlarının uyum içerisinde olması beklenir (Brubacher & Büyükdüvenci, 2019). Fakat eğitim üzerine yapılan çalışmalara bakıldığı zaman bu süreci olumsuz etkileyebilecek birçok olumsuz durumun olduğu görülmektedir. Özellikle fırtınalı ve çalkantılı bir süreci içinde barındıran ergenlik döneminde, eğitimi olumsuz etkileyen faktörlerin daha yoğun olduğu ifade edilmektedir (Özkan, 2006). Literatüre bakıldığı zaman; başarı güdüsünün düşük olması, kaygı düzeyindeki yükseliş, okul ve eğitim koşullarındaki yetersizlik, sosyo-ekonomik düşüklük gibi okul tükenmişlik düzeyinin yüksek olması da eğitimin okulda geçen sürecini kapsayan öğretimi olumsuz etkileyen önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Kara, 2009). Bu süreçte okula karşı geliştirilen olumsuz ve umursamaz tavırlar ile bireyin kendisini yetersiz hissetmesi olarak karakterize edilen okul tükenmişliği öğrencinin akademik başarısının düşmesine ve hatta okul tükenmişliğine yönelik önleyici çalışmaların yapılmaması ise okul terkine ve yine sosyal, duygusal ve bilişsel birçok problemin yaşanmasına sebep olabilecek önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Özhan, 2019). Eğitim sürecindeki tükenme, duyarsızlaşma ve ergenin kendisini yetersiz hissetmesi Maslach'ın ortaya koyduğu modele göre tükenmişliğin alt bileşenleri olarak ifade edilmektedir (Maslach & Goldberg, 1998). Yüksek beklentilerin,

sorumlulukların yerine getirilmesi noktasında yaşanan stresin sonucu olarak ortaya çıkan tükenme duygusu da ergenin okula ve paydaşlarına karşı beslemiş olduğu olumsuz duyguların ana sebepleri arasında gösterilmektedir (Gizir, 2007).

Alanyazın incelendiği zaman okullarda yaşanması muhtemel her türlü problem için koruyucu ve önleyici birtakım çalışmaların yapılması büyük önem arz etmektedir (Atik, 2016). Bu manada okullarda yaşanan tükenmişliği azaltmak ve nihayetinde ortadan kaldırmak için birçok önleyici faktör bulunmakla beraber sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de kazandırılması bu noktada oldukça etkili olacaktır (Uşaklı, 2017). Hem bilişsel açıdan hem de sosyal duygusal açıdan yeni becerilerin, yeterliklerin kazandırılması, bu manada bireyin desteklenmesi önem arz etmektedir (Yıldız, 2022). Bu beceriler vesilesiyle akademik, sosyal ve duygusal gelişim gerçekleşerek birey hem kendi potansiyelini ortaya çıkarma konusunda daha etkili olacak hem de sosyal hayatını, iş hayatını, kariyerini daha verimli planlayıp hayata geçirebilecektir. Bu bağlamda özellikle tüm yaşam boyu devam eden değişim ve gelişimin en hızlı ve etkili olduğu dönem olan ergenlik dönemi bu sürecin en önemli etabını oluşturmaktadır (Türnüklü, 2004). İniş ve çıkışların yoğun yaşandığı bir süreç olan, bireyin kimlik arayışı içinde olduğu, genelde okul başarısının düştüğü, çatışmaların yaşandığı bu dönemde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bireye kazandırılması büyük avantaj sağlayacak ve bireyin bu fırtınalı, çalkantılı süreci daha sağlıklı atlmasına sebep olacaktır (Ağırkan & Ergene, 2021). Sosyal duygusal öğrenme, özellikle bireyin duygularının farkına varmasını, yönetebilmesini, hayata daha olumlu bakıp bu manada daha pozitif amaçlar belirleyip hedefler koymasını, sorumluluklarının farkına varıp ona uygun davranmasını, kişiler arası iletişimi daha sağlıklı kurabilmesini ve bütünüyle kazandırılması planlanan bu becerilerin geliştirilmesini amaçlayan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Davis vd., 2014). Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İçin İş Birliği (CASEL) ise bu manada bireye kazandırılması istenen beş beceriden bahsederek bireyin kendini anlamasına, olumlu benlik imajı geliştirmesine, sorumluluktan kaçmayıp yeri geldiğinde o taşın altına elini sokabilecek cesareti ve güveni kazanmasına, çevresiyle sağlıklı etkileşim kurabilmesine, geleceğe dair daha isabetli ve olumlu hedefler belirleyebilmesine, problem çözme becerileri kazanabilmelerine dikkat çekmiştir (Taş & Arabacı, 2020). CASEL'in beş temel becerisine bakıldığında zaman ilk olarak 'öz farkındalık' becerisi karşımıza çıkmaktadır. Bu becerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasındaki temel ve öncü bir beceri olduğu ifade edilmektedir (Walker vd., 2006). Bireyin kendini, duygularını tanıması ve bunları tanımlayabilmesi kişinin daha gerçekçi bir benlik imajı kazanması adına önemli bir yeti olarak değerlendirilmektedir. Böylece kişi kendi potansiyelinin farkında olacak, avantajlı veya dezavantajlı yönlerini bilecektir (Maurice, 2004). İkinci olarak karşımıza çıkan 'öz yönetim'

becerisi ise, öz farkındalıkla yakından ilgili olup farkındalığı kazanılmış veya tanınmış, tanımlanabilmiş duyguların farklı ortam ve durumlarda en verimli şekilde yönetilebilmesini sağlayan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Davis vd., 2010). Öz yönetim becerisiyle birlikte kişinin daha isabetli hedefler koyabileceği, konsantrasyonunu kaybetmeyeceği, duygularını daha kolay yönetip, kontrol edebileceğini ve bu şekilde daha hızlı bir kişisel gelişim kat edebileceği ifade edilmektedir (Temur, 2023). ‘Sosyal Farkındalık’ ise öz farkındalıktan farklı olarak bireyin kendisinden ziyade diğer bireylerin ve o bireylerin eylemlerinin farkında olarak onlara karşı daha olumlu düşünce ve duyguları hissetmesi olarak düşünülebilir (Denham vd., 2010). Bu becerinin en önemli göstergesi daha empatik ve anlayışlı olmak olarak karşımıza çıkmaktadır (Durualp, 2014). CASEL’in kazandırılması gerektiğini vurguladığı bir diğer beceri alanı ise ‘iletişim becerileri’ setidir. Bu set, çevreyle olumlu ilişkiler kurabilmeyi, bu etkileşimin devam ettirilebilmesini, süreç içerisinde karşılaşılabilecek tüm olumsuzluklara direnç göstererek yılmadan olumsuzlukların üstesinden gelebilmeyi amaçlayan bir beceri alanıdır. (Temur, 2023). Son olarak kazandırılması planlanan beceri olarak karşımıza çıkan ‘sorumlu karar verme’ becerisi ise; bireyin seçimlerinin sorumluluğunu göz önünde bulundurarak ahlaki, güvenilir ve olumlu kararlar verme yeteneği olarak kabul görmektedir (Zins & Elias, 2007). Bu vesileyle birey alacağı kararların sonuçlarını değerlendirebilme becerisini kazanmış olacaktır. Tüm bu becerilerin ışığında sosyal duygusal öğrenme becerileri ile özellikle çalkantılı bir sürecin içerisinde yer alan ergenlerde akademik başarının artırılacağı, olumsuz davranışların söndürülüp yeni olumlu ve istendik davranışların kazandırılacağı, özellikle yoğun olarak ergenlik döneminde yaşandığı bilinen depresyon vakalarının azaltılacağı ve çeşitli sebeplerle yine bu dönemde yoğun yaşanan kaygının, stresin azaltılacağı ve bunlarla baş edilebileceği, ayrıca bu becerilerin özellikle akademik hayat için en önemli risklerden biri olan okul tükenmişliğini önleyeceği değerlendirilmektedir (Kimberly, 2003).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin doğrudan okul tükenmişliğini önleme noktasında etkili olacağı düşünülmekle beraber, diğer koruyucu faktörlerin gelişimini destekleyerek de dolaylı biçimde okul tükenmişliğinin azaltılması ve önlenmesi noktasında önemli derecede işlevde bulunacağı beklenmektedir (Melikoğlu, 2020). Bu bağlamda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini destekleyeceği önemli bir koruyucu faktör de akademik öz yeterlidir (Gül, 2019). Böylece akademik öz yeterliğin artması da okul tükenmişliğinin yoğunluğunun azaltılması noktasında önemli derecede katkı sağlayacaktır (Tülübaş, 2021). Bireyler toplumda var oldukları sürece hep etkileşim içerisinde olur ve bu süreçte etkileşimin zenginliğine, boyutuna göre etkilenir ve hem kişiler hem de kendilerine dair algılar geliştirirler (Lee vd., 2014). Bu algı sonucunda kişinin yeterli olup olmadığına dair

düşüncesi onun öz yeterliğini ortaya koymuş olur (O'Sullivan, 2011). Eğitim sürecinde karşılaşılan olumsuz ve başarısız durumlara dair araştırmalarda akademik öz yeterlik dikkat çeken bir kavram olarak karşımıza çıkmıştır (Wood & Locke, 1987). Özellikle akademik öz yeterliği yüksek öğrencilerin daha karmaşık akademik görevleri yerine getirme noktasında ayrıca ders dışı faaliyetlerde, sosyal hayatlarında daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Honicke & Broadbent, 2015). Ergenlerin akademik öz yeterliklerini artıran en önemli kaynağın kendi başarı performansları olduğu ifade edilmektedir (Huang, 2013). Yine akademik öz yeterlik inançlarının artırılması noktasında ödüllendirmelerin, bireylerin motivasyonlarının artırılmasının, stres oluşturacak faktörlerin ortadan kaldırılmasının, hayata ve okula dair hedeflerinin var oluşunun etkili olacağı değerlendirilmektedir (Cascio vd., 2014).

Özetle 1990'lı yılların sonu itibariyle gelişme gösteren pozitif psikoloji; bireylerin ve toplumların gelişimlerini etkileyen, artıran faktörleri kendine konu edinmiş, bireyin kendini gerçekleştirme konusunda olumlu katkılar sunmayı ve aynı prensiple gelişimi olumsuz etkileyen etmenleri de ortadan kaldırmayı hedef olarak belirlemiştir (Güngör, 2017). Bu bakış açısından hareketle bu araştırmada öncelikle bireylerin sahip olduğu önemli becerilerden biri olan sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul tükenmişliği üzerindeki yordayıcı rolü incelenecektir. Bunun yanında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan yordayıcı rolünün yanında akademik öz yeterliği güçlendirmek suretiyle sahip olduğu dolaylı yordayıcı rolü de incelenecektir. Bir başka ifade akademik öz yeterliğin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide anlamlı aracı değişken rolüne sahip olup olmadığını incelemek bu araştırmanın temel problem durumunu ifade etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik değişkeninin aracı rolünü belirlemektir. Bununla birlikte araştırmanın bağımlı değişkeni olan okul tükenmişliğinin araştırma kapsamında ele alınan demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf, okul türü, SED, genel akademik başarı algısı) göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek de araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Okul tükenmişliği üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında zaman zaman okul tükenmişliğinin ergenlerin yaygın olarak yaşadıkları ve akabinde okul terki gibi daha ciddi problemlere neden

olabilen bir sorun olarak değerlendirildiği görülmektedir (Öztürk, 2023). Özellikle okulun bireyden eğitsel beklentilerinin fazla olması ve bireyin bu beklentileri karşılama noktasında yetersiz kalışı tükenmişliği tetiklemekte ve okula karşı duyarsız, ilgisiz bir tavrın ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Çam vd., 2014). Bu süreç bireyin akademik hayatıyla birlikte yaşamının diğer boyutlarını da olumsuz etkilemektedir (Gündüz vd., 2012). Alanyazına bakıldığı zaman okul tükenmişliğinin insanın hayatını çok yönlü etkilediği noktasında birçok araştırma mevcuttur. Bu olumsuzlukların giderilmesi noktasında birçok önleyici çalışma yapılmakla beraber araştırmamıza konu olan sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de olumsuz davranışların ortaya çıkması noktasında engelleyici, istedik davranışları kazandırma noktasında da destekleyici bir role sahip olduğu birçok araştırmada ortaya koyulmuştur. Sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyleri yüksek bireyler duygularını daha rahat kontrol edip yönetebilmekte, sosyal ilişkilerini daha sağlıklı kurabilmekte, bu bireylerin kendilerine ve çevrelerine dair farkındalıkları daha yüksek olmakta, bu bireyler kararlarının sorumluluğunu alabilmekte, eleştirel düşünebilmekte, empati gibi iletişim becerilerini daha etkili kullanabilmekte ve hem psikolojik hem de fizyolojik manada sağlıklı bir gelişim gösterebilmektedirler (Katherine & Patrick 2018). Sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyi yüksek bireylerde zararlı alışkanlıkları edinme oranının ve şiddete eğilimin daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Özdemir & Bacanlı, 2020). Ayrıca bireyin psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik manada sağlıklı ve bir bütün olarak gelişimi açısından sosyal duygusal öğrenme becerileri büyük bir önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalarda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul tükenmişliğinin etkilerinin azaltılması noktasında etkili olduğu tespit edilmiştir bununla birlikte sosyal duygusal öğrenme becerilerinin desteklediği bir diğer koruyucu faktörün de akademik öz yeterlik olduğu sonucuna varılmıştır (Pomerantz vd., 2002).

Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde ergenlik dönemi gibi çalkantılı ve keskin değişimlerin yaşandığı bu dönemde birçok problemle karşı karşıya kalınmaktadır. Bu problemlerden en yaygın görülen okul tükenmişliğine dair önleyici veya koruyucu tedbirler alınmadığı zaman yaşanan olumsuzluklar insan yaşamını derinden etkileyen okul terkine kadar gidebilmektedir. Bu problemlerin bertaraf edilmesi noktasında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin önemli olduğu ayrıca bu becerilerin desteklediği akademik öz yeterlik koruyucu faktörünün de desteklenmesinin önemli ve etkili olduğu düşünülmektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın koruyucu faktörlerden sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz yeterliğe dair okullarda yapılacak çalışmalara katkı sunma noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın ergen öğrencilerde yaşanan okul tükenmişliği problemi ve bu problemin önlenmesi noktasında koruyucu faktörler olan sosyal duygusal öğrenme

becerileri ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişkilere dair bilgi birikiminin artırılması ve alanyazına katkı sağlaması noktasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Hipotezleri

Tablo 1. *Araştırmanın Hipotezleri*

Hipotez No	Hipotez
1	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.
2	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri yaşa göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.
3	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri öğrencilerin kendi sosyo-ekonomik düzeylerine yönelik algılarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.
4	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri öğrencilerin kendi akademik başarılarına yönelik algılarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.
5	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.
6	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve öz-yetkinlik değişkenlerine ilişkin puanlar öğrenim görülen okul türüne göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.
7	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, sosyal duygusal öğrenme becerileri akademik öz yeterliği pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
8	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, sosyal duygusal öğrenme becerileri okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve öz yetkinlik değişkenlerini negatif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
9	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, akademik öz yeterlik okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve öz yetkinlik değişkenlerini negatif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
10	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, akademik öz yeterlik, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve öz yetkinlik değişkenleri arasında anlamlı aracı değişken rolüne sahiptir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmadan elde edilen veriler Erzurum ili merkez ilçeleri olan Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin verdiği yanıtlar ile sınırlı kalmış, tüm ilçelerden veri toplanamamıştır.

- Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) hazırlık süreci içerisinde bulunan 12. Sınıf öğrencilerinin veri toplama aşamasında direnç gösterebilecekleri ve sınav hazırlık süreci nedeniyle içerisindeki buldukları ruh halinin onların yaşadıkları okul tükenmişliği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz yeterlik algılarına karıştırıcı etki edebileceği düşünülerek 12. Sınıf öğrencilerine araştırmada örnekleminde yer verilmemiştir.
- Araştırma ölçme araçları açısından, öğrencilerin bireysel olarak doldurduğu *Kişisel Bilgi Formu*, *Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu (MTE-ÖF)*, *Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ)* ve *Akademik Öz yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)* ile sınırlıdır.

Varsayımlar

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarında yer alan sorulara katılımcıların tarafsız, samimi ve gerçek tutumlarını ifade ederek cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırma örnekleminin evreni temsil gücüne sahip olduğu varsayılmıştır.

Tanımlar

Okul Tükenmişliği: Eğitim-öğretimi sürdürmekte olan öğrencinin beklentilerin yüksek olması ve bu duruma uzun süre maruz kalması sonucu yaşadığı fiziksel, duygusal ve ruhsal yorgunluk durumu olarak tanımlanmaktadır (Maslach & Leiter, 1997).

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Bireylerin duygularını anlama, yönetme, olumlu hedefler belirleme, empati kurma, olumlu ilişkiler geliştirebilme, sorumlu ve etik kararlar verebilmeye yönelik bilgi, tutum ve becerileri kazanma ve kullanabilme sürecidir (CASEL, 2005).

Akademik Öz Yeterlik: Bireylerin oluşturduğu akademik hedeflere ulaşmada gereksinim duyulan davranışları düzenlemek ve bu davranışları gerçekleştirebilmek için potansiyellerine duydukları inanç ve yargılar olarak tanımlanmaktadır (Ekici, 2012).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul tükenmişliği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik kavramlarına ilişkin kuramsal çerçeve ile bu kavramlarla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Tükenmişlik

Bu kavram ilk olarak 1974 yılında Herbert Freudenberger tarafından çalıştığı uyuşturucu bağımlılığı kliniklerinde kendisinin ve arkadaşlarının maruz kaldığı yoğun, sıkıntılı ve stresli iş yaşamının getirmiş olduğu psikolojik bir sorun olarak ele alınmıştır (Güler, 2019). Bu süreçten sonra tükenmişlik kavramı çeşitli araştırmalara konu olmuştur ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından da kabul gören bu kavram Uluslararası Hastalık Sınıflandırması listesinde yer alan psikolojik bir hastalık olarak karşımıza çıkmaktadır. Tükenmişlik, bireyin stresle, problemlerle başa çıkabilme kabiliyetine ve psikolojik sağlamlığına göre kişiden kişiye farklı düzeylerde yaşanmaktadır. Bu kavram günümüze kadar birçok araştırmacı tarafından ele alınmış olup, bu hastalığın teşhisi noktasında özellikle Maslach Tükenmişlik Envanterini geliştiren Christina Maslach (1976) bu durumun; beklentilerin yüksek olduğu, sürekli tempolu bir çalışma hayatının içerisinde bulunulması sonucu bireylerde yorgunluk, çaresizlik, umutsuzluk, mutsuzluk, olumsuz tutum ve tavırlar içerisine girme olarak karşımıza çıktığını ifade etmiştir.

Yine tükenmişlik hakkında yapılan başka bir tanımda ise Daley (1979) özellikle çalışma ortamında yaşanan gerilimlere, belirsizliklere ve sorumlulukları noktasında herhangi bir tasarrufunun bulunmamasına dikkat çekerek, tükenmişliğin bireyin yaşadığı tatminsizlik, isteksizlik, duyarsızlaşma olarak ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Perlman ve Hartman (1982) yapılan açıklamalara benzer olarak tükenmişliği yine fiziksel ve zihinsel olarak direncinin kırılmasına buna bağlı verimliliğinin azalmasına ve hissizleşmesine vurgu yaparak tanımlamışlardır. Cordes ve Dougherty (1993) ise tükenmişlik noktasında başarı isteğindeki azalmayı vurgulayıp kişinin yaşadığı duygusal çöküntüye vurgu yapmışlardır.

Tüm bunlarla birlikte, tükenmişlik kavramına dair birçok araştırma yapılmış olup birçok model geliştirilmiştir. Alanyazına bakıldığında zaman ilk model, bu kavramın da ortaya çıkmasında öncü olan Herbert Freudenberger tarafından geliştirilmiştir (Ağır, 2018).

Tükenmişlik kavramını Freudenberger yoğun ve yıpratıcı yaşantı sonucu bireyden bireye farklı belirtilerle ortaya çıkabilen bir tür bitkinlik durumu olarak ifade etmiştir.

Cherniss'in (1980) geliştirmiş olduğu modelde ise özellikle sürece vurgu yapılarak tükenmişliğin aniden gelişen bir durum olmadığı özellikle bireyin kapasitesinin üzerinde bir beklentinin olduğu durumlarda ortaya çıkan stres ile başlayan, bu yüksek beklentilerin belli bir zaman devam etmesi sonucu ortaya çıkan bir olgu olduğu değerlendirilmiştir. Bu tükenmişlik durumundan kurtulmak adına en önemli ve etkili yöntemin ise gerilime neden olabilecek nedenlerin ortadan kaldırılması olduğu vurgulanmıştır (Akpınar, 2016).

Suran ve Sheridan (1985) modeli ise Erik Erikson'un kuramına dayanmaktadır. Model gelişimsel tükenmişlik modeli olarak adlandırılmıştır. Bu model tükenmişliğin kimliğe karşı rol karmaşası, yeterlik edinimi, üretkenliğe karşı durgunluk ve yeniden bağlanmaya karşı hayal kırıklığı olarak dört aşamada gerçekleştiğini ifade etmiştir (Özhan, 2019).

Edelwich ve Brodsky (1980) geliştirmiş oldukları modelde tükenmişliğin bireylerin yaşamlarında meydana gelen enerji kayıplarına, hedeflerindeki sapma ve yitimlere neden olduğunu vurgulamışlardır.

Albert Bandura'nın görüşleri ile temellendirilen bir diğer model ise Meier ve Schmeck (1985) tarafından geliştirilmiştir. Meier bu modelde tükenmişliğin; pekiştirme, sonuç, yetkinlik beklentileri ve bağlamsal süreçler olarak dört bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir.

İlk olarak 1976 yılında tükenmişliği ele alan Christina Maslach, 1982 yılında geliştirdiği modelde tükenmişliğin çok boyutlu yapısına dikkat çekmiştir (Özhan, 2019). Alanyazında da oldukça sık kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri [Maslach Burnout Inventory: MBI] ilk olarak yüz yüze hizmet veren (öğretmen, hemşire, vs.) çalışan bireylere yönelik geliştirilmiş daha sonra üniversite öğrencilerine uyarlanarak öğrenci formu oluşturulmuştur (Schaufeli vd., 2002).

Tükenmişlik ile İlgili Temel Kuramsal Açıklamalar

Tükenmişlik hem bireysel boyutta hem de grup boyutuyla iş hayatını ciddi oranda olumsuz etkileyen, verimsizleştiren sorun ortadan kaldırılmadığı müddetçe her geçen gün daha büyüyerek bahsedilen sorunların katlanarak artmasına sebep olabilecek bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Akyavuz, 2020). Tükenmişlik kavramının eğitim hayatına yansımalarıyla birlikte özellikle 2000'li yıllardan sonra okul tükenmişliği kavramı alanyazında kendisine yer bulmuştur. Tükenmişliğin getirmiş olduğu olumsuzlukların etkileri görüldükçe ve yaşanma sıklığının artmasıyla birlikte kavram alanyazında oldukça dikkat çekmiş ve açıklanması noktasında da çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir (Cengiz, 2022).

Kaynakların Korunması Kuramı.

Stres teorisi olarak alanyazında bilinilen bu kuram bireyin sahip olduğu nesnelere, kişilik özellikleri, enerjisi ve koşulları gibi kaynaklarını koruma ve yeni kaynaklar bulma çabası olarak karşımıza çıkmaktadır (Grandey & Cropanzano, 1999).

Bireyin kaynaklarını yitirme riskini yaşaması, mevcut kaynaklarını yitirmesi ve sahip olduğu kaynaklarını harcaması ile birlikte stres yaşanmaya başlanmaktadır (Çam vd., 2014). Bireyler bahsi geçen kaynaklarını koruduğu ayrıca mevcut kaynaklarını artırıp, geliştirdiği müddetçe kendisini daha iyi hissedecek ve bu iyi oluş hali çalışma veya okul hayatına daha olumlu yansıtacaktır (Cengiz, 2022).

Varoluşçu Kuram.

Bu kuram bireyin kendi varlığını bulabilmesi, anlamlandırabilmesi adına içinde yer aldığı dünyayı anlamasına yardımcı olan, özüne dair bir arayış içerisinde girmesini sağlayan bir perspektif sunmakta ayrıca yaşamının anlamını keşfetmesini sağlamaktadır (Kremer-Hayon & Kurtz 1985). Bu anlayış geçmiş veya gelecek kavramlarını bireyin sorumluluklarını üstlenmemesi noktasında birer kaçış olarak değerlendirmekte ve şimdi ve burada olmanın önemli olduğunu değerlendirmektedir (Frankl, 2018).

İnsanı tükenmişliğe iten en önemli etkenlerden olan başarısızlık ve sorumluluklarından kaçış göz önünde bulundurulduğunda, kuramın şimdi ve burada kalma ilkesiyle birlikte bireyin yaşanan başarısızlıklarla ve sorumluluklarıyla yüzleşerek olumsuzlukları gidermesinin tükenmişliğe neden olan etmenleri ortadan kaldıracığı düşünülmektedir. Ayrıca bireyin içinde yaşadığı iş veya okul ortamı içerisinde kendi dünyasına dair bir şeyler bulup anlamlandırabilmesi de tükenmişliğin giderilmesi noktasında etkili olacaktır (Pines & Keinan 2005).

Gelişimsel Süreç Modeli.

Gelişimsel süreç modeli boyamsal araştırmalara daha çok yer vererek araştırmaya konu olan değişkenlerin süreç içerisindeki gelişimleri ve değişimlerini ortaya koymaya çalışan ve araştırmayı zenginleştiren bir modeldir. Bu model baz alınarak yapılacak çalışmalarda veri toplama süreci oldukça uzun ve kâlfetli olsa da sağladığı veri ve bulgular bu modelin önemine dikkat çekmektedir (Çam & Öğülmüş, 2019). Alanyazına bakıldığında zaman kesitsel çalışmaların tükenmişliğin gelişimsel süreçlerini açıklamada yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Tang vd., 2016).

Tükenmişliğin gelişimsel boyutunu irdeleyen ve bu yönüyle bir model ortaya koyan Golembiewski (1989) tükenmişliğin iyi oluşu ve başarıyı yordadığını ifade etmiştir (Schaufeli vd., 2002). Araştırmada tükenmişliğin sekiz ayrı aşamada olmak üzere ilk olarak duyarsızlaşma ile başlayıp yetersizlik ve duygusal tükenme boyutlarında da bu sürecin gerçekleştiğini ortaya konulmuştur (Golembiewski 1989). Leiter (1990) tarafından geliştirilen modelde ise duygusal tükenmenin tükenmişliğin ilk etmeni olduğu ve sonrasında duyarsızlaşmanın geliştiği vurgulanmıştır. Lee ve Asforth (1993) ise Leiter'in bu modelini destekler araştırma sonuçlarına varmışlardır. Taris vd. (2005) tarafından geliştirilen modelde ise duygusal tükenmenin duyarsızlaşma ile birlikte öz yeterliği yordadığı sonucuna varmışlardır. Tüm bunlarla birlikte okul tükenmişliğinin gelişimsel süreçleri ve nedensellik ilişkileri üzerine daha geniş yapılabilecek boylamsal çalışmaların okul tükenmişliği riskini azaltma adına önemli olabileceği ifade edilmektedir (Cengiz, 2022).

Sosyal Bilişsel Kuram.

Sosyal bilişsel kuram bireyin kendi davranışlarının ve beklentilerinin öğrenme üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bireylerin bu süreçte sembolleştirme yapabilmeleri, öngörülebilir bulunabilmeleri, davranışlarını kontrol edip, yönlendirebilmeleri, değerlendirebilmeleri ve bir davranışı yerine getirip getiremeyeceklerine dair inançları bireyin kendisinde barındırması gerekli özelliklerdir (Xanthopoulou vd., 2009).

Tükenmişlik kavramı bu bahsi geçen özellikler ile birlikte ele alındığında tükenmişliğin özellikle kişinin kendine olan inancını ifade eden öz yeterlik kavramıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir (Yang, 2004). Öz yeterliğin düşük olması bireyin davranışı yerine getirmesi için onu harekete geçirebilecek güdünün ve motivasyonun düşmesine sebep olacaktır (Koca & Dadandı, 2019). Bu durumun yaşatmış olduğu stres ise tükenmişliği artıracaktır. Bu bağlamda düşünüldüğü zaman tükenmişliği öz yeterlik doğrudan etkilemektedir (Schwarzer & Hallum 2008). Özellikle okullarda öz yeterliği geliştirici faaliyetlere yer verilmesinin okul tükenmişliğinin azalmasına sebep olacağı vurgulanmaktadır (Walburg, 2014).

Talep Kaynaklar Modeli.

Bu model ilk olarak stresi, sonrasında ise tükenmişliği ele alarak nedenlerini açıklamaya çalışmıştır. Modelin hareket noktası ise çalışanlar üzerindeki talepleri ve bu taleplerin yerine getirilmesi sürecinde sahip olunan kaynakları ele alarak tükenmişliği açıklamaya çalışmaktır. Model ile taleplerin, beklentilerin yüksek ve ağır oluşu ayrıca çalışanların yüksek performans göstermelerine bağlı olarak gelişen yorgunluk ve yılgınlık ile

gelişen iki aşamalı bir süreç olarak tükenmişlik açıklanmaya çalışılmaktadır. Hockey (1993) bir çalışanın bir işi yaparken göstereceği çabanın ve enerjinin yüksek oluşunun o işi fizyolojik olarak maliyetli hale getireceğini ve bu sürecin bu haliyle maliyetli devam etmesinin kişinin enerjisinin bitmesine neden olabileceğini ve böylelikle bireyin duygusal bir tükenmişlik içerisine girebileceğini ifade etmiştir.

Taleplerin yüksek ve ağır oluşu tükenmişliği etkilerken çalışanların sağlıklarını koruyarak tükenmişliğe sebep olabilecek bu yüksek beklentilerin üstesinden gelebilmeleri adına yapılan araştırmalar ise kaynakları ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığı zaman kaynaklar bir işin amaçlarına ulaşılabilmesi, ruhsal ve bedensel her türlü oluşabilecek maliyeti azaltması ve çalışanın gelişimini sağlaması olarak değerlendirilmektedir (Demerouti vd., 2001).

Özetle tükenmişliğin iki süreçle geliştiğini ifade eden bu model; ilk olarak taleplerin ağırlığına, aşırı yüksek oluşuna ve bu durumun da kişide duygusal tükenmeyi tetiklediğine vurgu yapmaktadır. Diğer bir süreç ise; taleplerin karşılanması noktasında kaynakların yetersizliğinin kişide yüksek bir gerilim ve belirsizlik oluşturması, sonrasında ise bu sürecin uzaması ile de işe dair bağlılığın azalıp ilişkilerin kopma aşamasına gelmesi ile sonuçlanmaktadır (Wei vd., 2015).

Bu modele dair teorik bilgilerin okul tükenmişliği ile ilgili açıklamalarının alanyazında sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Çam vd., 2014). Talepler kaynaklar modeline göre okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin ders ve diğer akademik faaliyetler konusunda ağır ve yüksek talepler ile karşı karşıya kaldıkları ve öz yeterlik, motivasyon, okula bağlılık, okul çalışmalarına katılma isteği vb. kaynaklarının yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Bu açıklamalar ışığında öğrencilerin talepleri karşılayabilmeleri adına bahsi geçen motivasyonel kaynaklarının güçlendirilmesinin onların okula karşı bağlılıklarını artıracığı ve böylece okul tükenmişliğine karşı koruyucu bir etmen olarak işlev göreceği değerlendirilmektedir (Salmela-Aro, 2016).

Tükenmişlik Belirtileri

Freudenberger (1974), tükenmişlik durumunda baş ağrısı, sindirim sistemi problemleri, uykusuzluk, halsizlik ve nefes darlığı gibi fizyolojik belirtilerin görüldüğünü ifade etmiştir (Özhan, 2019).

Tükenmişliğin Boyutları

Tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı olmak üzere üç boyutu vardır (Schaufeli vd., 2002).

Duygusal Tükenme.

Bireyin yüksek stres sonucu fiziksel ve zihinsel tükenmenin haricinde yaşamış olduğu yaşam enerjisindeki azalma olarak tanımlanmaktadır (Tuğrul & Çelik, 2002). Duygusal tükenme yaşayan birey, yaptığı işten haz duymayıp sürekli yorgun ve bitkin hisseden bir ruh hali içerisinde olacaktır. Duygusal tükenme yaşayan birey motivasyonunu kaybetmiş olacak ve keyifsiz ve kendisini yetersiz hissedecektir (Özer-Karakaplan, 2013).

Duyarsızlaşma.

Bireyin kendisine ve çevresine karşı ilgisiz olması, umursamaz tavırlar sergilemesi, gösterilen davranışları olumsuz algılayıp düşmanca tavırlar sergilemesi tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunu içermektedir. Ortaya çıkan bu olumsuz düşünce ve tavırlar kişinin yaşamış olduğu yoğun stresten kaynaklanmaktadır. Kişinin yaşamış olduğu bu tükenmişlik öz güvenini olumsuz etkilemekte ve buna bağlı olarak da duyarsızlaşma yaşayan bireyler çevresiyle sürekli çatışma halinde, kızgın, vurdumduymaz davranışlar geliştirmektedir. Tükenmişliğin bu boyutu karşılıklı etkileşim ile ortaya çıktığından dolayı tükenmişliğin etki alanı bireyin temas halinde olduğu herkesi etkilemektedir (Çakır, 2015).

Düşük Kişisel Başarı.

Bireyin kendine dair hissetmiş olduğu yetersizlik duygusunun getirmiş olduğu özgüven kaybından dolayı birey kendisini sürekli başarısız bulacaktır. Bundan ötürü de tükenmişlik hissiyatını yoğun yaşayıp depresyona varan patolojik bir durum söz konusu olacaktır (Demirel, 2018).

Tükenmişliğin Nedenleri

Genel olarak bakıldığında zaman bireyin tükenmişlik yaşamasına neden olan bireysel ve çevresel olmak üzere iki faktör söz konusudur. Bu faktörler ile ilgili yaşanabilecek olumsuzluklar kişinin tükenmişlik düzeyini yükseltecektir (Kaya & Sarı, 2023).

Bireysel Faktörler.

Kişilik Yapısı: Kendine güvenen, hedefleri olan ve bu doğrultuda harekete kolay geçebilen, dışa dönük, kendini rahat ifade edebilen bireylerin tükenmişlik hissiyatını daha az yaşadıkları ifade edilmiştir (Özhan, 2019). Sorumluluk duygusunun fazla olduğu, çevresiyle paylaşımları kısıtlı olan bireylerde ise bu duygu yoğun olarak yaşanabilmektedir (Özdemir, 2015). Birey başarılı olabilmek adına kendisini çevresinden soyutlayıp tüm ilgisini işine verirse yoğun bir stres durumu yaşayacak ve stresle başa çıkma noktasında da destek

bulamayacağından dolayı yoğun bir tükenmişlik duygusu yaşayacaktır (Cengiz, 2022). Sabırsız, sinirli bireylerin de yine tükenmişlik yaşama olasılıkları yüksek olacaktır (Atik, 2016).

Beklenti: Bireyin işine dair beklentisi ve çevrenin kendisinden beklentilerin örtüşmemesi ayrıca çevrenin yoğun beklentileri kişiyi tükenmişliğe itecek ve yaşanan olumsuzluklar yoğun stres için de bir sebep olacaktır (Kaya & Sarı, 2023).

Demografik Etkenler: Kadınların erkeklere, gençlerin yaşlılara göre, tükenmişlik düzeyleri daha yüksek olduğu sonucu gözlemlenmiş olup, ayrıca mesleki deneyimin fazla, eğitim düzeyinin yüksek olmasının da tükenmişliği olumlu manada etkilediği ifade edilmektedir (Kutsal, 2009).

Çevresel Faktörler.

Tükenmişlikte içsel faktörler kadar dışsal faktörlerin de etkili olduğu Maslach ve Leiter (1997) tarafından ifade edilmiş ve bu faktörler iş yükü, kontrol, ödül, topluluk, adalet ve değerler olmak üzere altı başlıkta ele alınmıştır.

İş Yükü: Yapılan işin yoğunluğunun fazla olması, zamanın kısıtlı olması, desteğin az olması gibi nedenlerden dolayı tükenmişlik yaşanır (Arı & Bal, 2008).

Kontrol: Bireylerin buldukları ortamda desteklenmemeleri, sorumluluk yetkilerinin olmaması, aidiyet hissedememeleri gibi nedenler de tükenmişliği tetikleyen önemli faktörlerdir (Güven, 2005).

Ödül: Yapılan işin karşılığını bireyin alamaması kendisini yetersiz ve değersiz hissetmesine neden olacağından dolayı önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Demirel vd., 2015).

Topluluk: Bireylerin buldukları ortamda desteklenmeleri ve kabul görmeleri bu faktörle alakalı olup bu manada gerekli hassasiyet gösterilmez ise birey başarılı olsa bile kendisini yetersiz ve değersiz hissedecektir (Özdemir, 2015).

Adalet: Bireyin yine bulunduğu toplumda kararların adil ve eşit olması durumudur. Bu adalet duygusu bireyin bulunduğu ortama saygı duymasını sağlayacak ve bireyin kendisini o ortama ait hissetmesine neden olacaktır (Schaufeli vd., 2002).

Değerler: Bireyin kişisel değerleri ile bulunduğu ortamın, topluluğun değerlerinin örtüşmesi ve bu değerlere ilişkin karşılıklı saygının olması da tükenmişliği yakından etkileyen faktörlerdendir (Maslach & Leiter, 1997).

Okul Tükenmişliği

Tükenmişlik sadece çalışma hayatını ilgilendiren bir kavram olmamakla birlikte bireyin geleceğe dair beklentilerinin bittiği, bir şeyi yapma noktasında kendine dair yetersizlik hissetmeye başladığı noktada tükenmişlik de ortaya çıkmaktadır (Öztañ, 2014). Bu doğrultuda bakıldığı zaman okulun ve ailenin yüksek beklentileri, öğrencilerin de okulda görev ve sorumlulukları noktasında beklentileri karşılayamadıkları hissiyatı tükenmişlik duygusunu tetikleyecektir (Salmela-Aro vd., 2008). Bireyin ve toplumun geleceğini doğrudan etkileyecek bu durumun değerlendirilmesi ve bu manada tedbirlerin alınması önem arz etmektedir. Okul tükenmişliği derse katılımı, akademik ve sosyal aktivitelerde bulunmayı olumsuz etkilemektedir (Kaçmaz, 2005).

Okul Tükenmişliğinin Nedenleri.

Öğrencinin yaşamış olduğu okul tükenmişliğinin içsel ve dışsal birçok nedeninin olduğu yapılan araştırmalarda birçok kez ortaya konmuştur. Öğrencinin güdülenme ve motivasyon açısından yetersizliği ile kendine dair beklentileri içsel faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı şartlarda bazı öğrenciler tükenmişlik yaşarken bazıları yaşamayabilir (Çapri ve Yedigöz, 2013). Bu da yaşanan tükenmişliğin kişisel özelliklerine göre herkeste aynı etkiyi göstermemesinden kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerde tükenmişliğin en yaygın nedenlerinden biri yüksek akademik beklentilerin olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca fizyolojik ve psikolojik sağlık problemleri, özgüven eksiklikleri, mükemmeliyetçi anlayış da en önemli faktörler arasında değerlendirilmektedir (Seçer & Gençdoğan, 2012). Tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyleri, yaş, akademik ve sosyal destek gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği Aypay ve Sever (2015) tarafından ifade edilmektedir. Bireyler için sosyal desteğin yeterli olmaması da tükenmişlik için yeterli bir sebep olarak değerlendirilmektedir (Çam vd., 2014). Ders dışı etkinliklere zaman ayıran öğrencilerin derslere karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri ve tükenmişlik yaşama ihtimallerinin daha düşük olduğu ifade edilmiştir (Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Okul Tükenmişliğinin Belirtileri.

Alanyazın incelendiğinde okul tükenmişliğine dair belirtilerin duygusal, davranışsal ve bedensel olmak üzere üç başlıkta incelendiği görülmektedir. (Sweeney & Summers, 2002). Değersizlik hissiyatı, kaygı, çaresiz hissetme, özgüven eksikliği, güdülenme ve motivasyonun azalması gibi belirtiler duygusal belirtileri ifade ederken, alınganlık, işleri zamanında yapamama, çevre ile ilgili problemler yaşama gibi belirtiler de davranışsal belirtileri ifade

etmektedir. Uyku problemleri, mide rahatsızlıkları, yorgunluk, baş ağrısı gibi fizyolojik olarak hissedilen belirtilerde bedensel belirtiler olarak belirtilmektedir (Eker, 2007).

Öğrencinin akademik görevlerini yerine getirme noktasında yaşadığı yetersizlik duygusu, bıkkınlığı, okula karşı duyarsızlaşması da okul tükenmişliğinin en belirgin genel belirtileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Seçer, 2015). Öğrencinin anksiyete seviyesinin artması, kendisini suçlu hissetmesi, kendine dair saygısında azalmanın olması, görevlerini yerine getirme noktasında duyarsızlaşma gibi belirtilerde okul tükenmişliğinin en belirgin belirtilerdir (Wang vd., 2015).

Okul Tükenmişliği ile Başa Çıkma.

Öğrencilerinin tükenmişlikle başa çıkabilmeleri akademik hayatları dolayısıyla da tüm hayatlarını etkilemesi açısından önemlidir (Gündoğan & Seçer, 2022). Bu manada başa çıkabilmeleri adına aileden, öğretmenden ve akranlarından aldıkları destek önemli olacaktır. Öğrenciler, bu sayede kendilerini daha iyi ifade edebilecek ve böylece onların yalnızlık kaygısından kurtularak bu olumsuz duruma karşı koymaları daha kolay olacaktır (Saray, 2023).

Öğrencilerin, okul içerisindeki görev ve sorumluluklar noktasında desteklenmeleri, takdir edilmeleri ve olumlu geri bildirim almaları motivasyonlarını artıracığı için, bu faktörler okul tükenmişliği ile başa çıkma noktasında destekleyici olacaktır (Saka, 2016).

Tükenmişliğin en önemli etkenlerinden biri kapasitenin üzerinde beklentilerin ve iş yükünün olmasıdır. Bu manada öğrencilerin bireysel kapasiteleri göz önünde bulundurulmalı, beklentiler bu manada kapasiteye uygun olmalı ve görev-sorumluluk dengeli dağıtılmalıdır (Balkıs vd., 2011).

Okul tükenmişliği ile başa çıkmada fiziksel ve psikolojik sağlık da çok önemlidir (Öztan, 2014). Bu açıdan fiziksel ve ruhsal sağlığı olumlu etkileyebilecek etkinliklere öğrencilerin yönelmesi de destekleyici olacaktır (Bask & Salmela-Aro, 2013). Spor yapmak, sağlıklı beslenmek, yeterli uyku, fiziksel aktiviteler, hobiler vs. tükenmişlik hissinin azalmasında büyük rol oynayacaktır (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013).

Sosyal medyada geçirilen zamanın da tükenmişliği doğrudan etkilediği, sosyal medyada fazla zaman geçiren bireylerde tükenmişlik duygusunun daha fazla yaşandığı son zamanlarda yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Bu açıdan öğrencilerde farkındalık kazandırılıp, kontrollü olarak sosyal medya kullanımının sağlanması da okul tükenmişliği ile baş etme noktasında önem arz etmektedir (Pamuk vd., 2016).

Okul Tükenmişliğinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi.

Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde öncelikli olarak okula ve derslere karşı ilginin azaldığı, görev ve sorumlulukların yerine getirilmediği, okula karşı alaycı ve isteksiz tutumun yaşanması ve sonunda okul terkine kadar gidebilecek sonuçların görüldüğü belirtilmektedir (Aypay, 2012). Bu olumsuz durumun zorbalığa neden olabileceği ifade edilmekle beraber zorbalık mağduriyetinin de nedeni olabileceği belirtilmektedir (Aypay vd., 2016).

Okul Tükenmişliği ile İlgili Araştırmalar.

Akademik hayata dair öğrencileri bekleyen en önemli risk okula dair beslenen olumsuz duygular ve bunların doğrudan etkileridir. Bu olumsuz durumların yaşanmaması ve başarılı akademik bir gelecek için özellikle okul tükenmişliği üzerine çalışmaların yapılıp gerekli risklerin ve çözümlerin tespiti çok kıymetli olacaktır. Alanyazına bakıldığında zaman okul tükenmişliğinin araştırıldığı farklı çalışmaların olduğu görülmektedir.

Meier ve Schmeck (1985) tarafından yapılan çalışmada derslerde rutin faaliyetlerin öğrencileri sıkarak sonrasında okul tükenmişliğine ardından okul devamsızlığına, motivasyonun düşmesine ve okul terkine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mccarthy vd. (1990) tarafından öğrencilerde derslerden dolayı oluşan stresin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük akademik başarılarla neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Schaufeli vd. (2002) tarafından Portekiz’ de okuyan 727, İspanya’da okuyan 623 ve Hollanda’da okuyan 311 üniversite öğrencisi üzerinde akademik performans ve okul bağlılığı düzeyiyle tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş, tükenmişlik ve öz yetkinlik arasında negatif ilişki olduğu, tükenmişliğin akademik başarı ile negatif; akademik başarının okula bağlılık ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Lackritz (2004) araştırmasında üniversitelerdeki görülen tükenmişliği çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve duygusal tükenmişlik puanının kadınlarda erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Duyarsızlaşma alt boyutu ise erkeklerde daha yüksek görülmüştür.

Yang ve Farn (2005) tarafından yapılan çalışmada ise meslek ve teknik lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerine etki eden değişkenlerin belirlenmesi amacıyla araştırma yapılmış olup, sosyal destek ve öz yeterliğin öğrencilerin tükenmişliğinde anlamlı rollerinin olduğu bulunmuştur.

Aypay ve Eryılmaz (2011) tarafından 337 lise öğrencisi ile bir araştırma yapılmış olup derse katılım motivasyonu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelenmiş ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Kutsal ve Bilge (2012) tarafından 657 lise öğrencisi ile tükenmişlik ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş, sosyal destek düzeyinin tükenmişliği negatif yönde yordadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte tükenmişliğin arttığı da görülmüştür.

Seçer ve Gençdoğan (2012) tarafından 503 ortaöğretim öğrencisi ile okul tükenmişliği lise türü, cinsiyet, dershaneye devam durumu, akademik başarı ve seçmiş oldukları alan bağlamında incelenmiş ve bu değişkenlere göre okul tükenmişliğinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Çam vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada sosyal destek ve okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelenmiş olup, sosyal desteğin artmasıyla okul tükenmişliğinin azaldığı sonucuna varılmıştır.

Aypay ve Sever (2015) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmada tükenmişlik düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalamaları, dershaneye gidip gitmeme durumlarına göre farklılaşma durumları incelenmiş olup, tükenmişliğin bu değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Erkek öğrencilerde okul tükenmişlik seviyelerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yüksek sınıf düzeyinde tükenmişliğin de arttığı görülmüştür.

Acar ve Çakır (2015) lise öğrencileri ile bir çalışma yapmış olup, bu çalışmada okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, barınma şekli, öğrenim görülen alan ile aile sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür.

Kara (2014) ise sosyal ve akademik hayatta beklentilerin potansiyelin üzerinde olmasının bireylerde tükenmişlik hissiyatını artırdığı, bunun da psikolojik iyi oluşu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Kapıkıran vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada benlik saygısı ile okul tükenmişliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olup benlik saygısı ve öz düzenleme desteklendikçe yaşanan okul tükenmişlik hissinin azaldığı ifade edilmiştir.

Şahan ve Duy (2017) tarafından yapılan çalışmada okul ve paydaşlarına bağlılığın, bu süreçte kurulan sosyal ilişkilerin ayrıca kişinin bir işi başarabileceğine, üstesinden gelebileceğine dair algısının okul tükenmişliği riskini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özhan (2019), lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada öz düzenleme, ailenin okula katılımı, öğrenci öğretmen ilişkileri ve akran ilişkilerinin okul tükenmişliğini, okul tükenmişliğinin ise akademik başarı ve iyi oluşu yordadığını bulmuştur

Arslan (2021) tarafından yapılan çalışmada okul terki riskinin okula bağlılıkla negatif, tükenmişlik ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Buradan harekete, özellikle okullarda önleyici mahiyette okula bağlılığı artıracak çalışmaların yapılmasının okul terkini azaltacağı ön görülmektedir.

Özhan ve Boyacı (2021) tarafından yapılan araştırmada ise psikolojik sağlamlık, umut, pozitiflik arttıkça okul tükenmişliğinin azaldığı ifade edilmekle birlikte özellikle bahsedilen bu üç değişkenin artırılması adına okullarda bireysel ve grup çalışmalarının önemi vurgulanmıştır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme becerileri kavramı, özellikle duygusal zekâ üzerine yapılan çalışmalar ile gündeme gelmiştir. Davranışçı teorinin insan davranışlarının izahı noktasında yetersiz kaldığını düşünerek, yine davranışçı teoriyi benimseyen ancak insanın sadece gözlenebilir davranışlarının araştırma konusu olabileceği ve davranışların sadece pekiştirme yoluyla açıklanabileceği fikrine karşıt bir tepki geliştiren bazı teorisyenler sosyal öğrenme teorisini benimseyerek bilişsel, davranışsal ve çevresel etkenlerin etkileşimleri ile öğrenme konusu açıklanmaya çalışılmışlardır (McKown vd., 2009).

Sosyal öğrenme kuramı temsilcilerinden Bandura gözlemsel öğrenmeye dikkat çekerek, bu sürecin bir öykünmeden ziyade, yapılan gözlemin bilişsel boyutlarıyla özümsemesinden ibaret olduğunu vurgulayarak öğrenmenin sosyal bir ortamda daha verimli olduğunu ifade etmiştir (Bandura, 1999).

Alanyazına bakıldığı zaman özellikle 1980'lerden sonra akademik başarı boyutunun ötesine çıkılarak sosyal ve duygusal gelişimin de bireyin gelişim ve öğrenmesinde etkili olduğu vurgulandığı görülmektedir. Çağın getirmiş olduğu sosyolojik ve teknolojik gelişmeler bireyin gelişimi açısından sosyal duygusal becerileri önemli kılmıştır (Lopes & Salovey, 2004).

Sosyal duygusal öğrenmenin kavramsal alt yapısı, 1994 yılında ilk defa Daniel Goleman ile birlikte bir grup araştırmacının ele aldığı bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine aynı yıl çocukların gelişimlerini destekleyici tedbirler üzerine tertip edilen toplantıda bu kavramın bilimsel olarak ele alınması gerektiği dile getirilerek Sosyal ve

Duygusal Öğrenmeyi Geliştirmek için İş birliği (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) kurulmuştur (Alan vd., 2014).

Sosyal Duygusal Öğrenme ile İlgili Yaklaşımlar

Duygusal Zekâ.

Alanyazına bakıldığı zaman son zamanlarda psikoloji ve sosyal bilimler alanında en çok araştırılan konulardan biri de duygusal zekâ kavramı olmuştur. İlk olarak Salovey ve Mayer'in (1990) kullandığı bu kavram, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını izleme, ayırt edebilme kabiliyeti olarak ifade edilmiştir. Bu kavramın tanınmasında büyük pay sahibi olan Goleman (2011) duygusal zekânın bilişsel zekadan daha önemli olduğunu vurgulamış ve duygusal zekanın kişinin kendi ve çevresiyle olan ilişkilerini doğrudan; bu ilişkilerin niteliğinin de akademik başarıdan, sağlığına kadar her şeyi dolaylı etkileyeceğini vurgulamıştır. Duygusal zekâ; bireyin harekete geçmesini, tüm olumsuzluklara karşı koyup yoluna devam edebilmesini, dürtü kontrolünü, ruh halini düzenleyebilmeyi, empati yapabilmeyi ve geleceğe dair umutlu olabilmeyi sağlayan becerileri içermektedir (Goleman, 2011). Tüm bu ifadeler doğrultusunda bakıldığı zaman duygusal zekanın sosyal duygusal öğrenme becerileri ile doğrudan ilişkili olduğu ve kuramsal bir alt yapı sağladığı ifade edilebilir.

Çoklu Zekâ Kuramı.

Howard Gardner tarafından 1983 yılında zekanın birçok özel boyutunun olduğuna vurgu yapılarak oluşturulmuş bir yaklaşımdır. Gardner var olan zekanın hangi alanlarda daha etkili ve baskın olduğunun önemli olduğunu vurgulamış ayrıca bu alanların geliştirilebilir olduğunu ifade etmiştir. Çoklu zekâ kuramı; uzamsal, kinestetik, müziksel, sözel, içsel, sosyal, matematiksel, doğasal zekâ olmak üzere 8 farklı boyuttan oluşmaktadır. Gardner'in sosyal ve içsel zekâ boyutları ele alındığında içsel zekanın sosyal duygusal öğrenme becerilerinden öze dönük beceri alanıyla, sosyal zekanın ise öz farkındalık, öz yönetim ve sorumlu karar verme becerileriyle örtüştüğü görülmektedir (Alan vd., 2014).

Karakter Eğitimi.

Temel insani değerlere karşı farkındalığı sağlama ve bu değerleri içselleştirerek kazandırabilmeyi amaçlayan her türlü faaliyet karakter eğitimi olarak değerlendirilmektedir (Cascio vd., 2014). Karakter eğitiminin kazandırmayı amaçladığı saygı, empati, sorumluluk bilinci, toplumsal temel değerlere bağlılık gibi becerilerin sosyal duygusal öğrenme eğitimlerinin amaçlarıyla örtüştüğü görülmektedir (Elias vd., 1997).

Yaşam Becerileri.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) yaşam becerilerine sahip bireylerin gündelik ihtiyaçlarını karşılama ve zorluklarla başa çıkabilme noktasında daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Bu beceriler ise karar verme, problem çözme, empati, öz farkındalık, iletişim, stresle başa çıkma, yaratıcı ve eleştirel düşünme olarak belirtilmiştir (WHO, 1996). Sosyal duygusal öğrenme becerilerine bakıldığı zaman Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımını yaptığı yaşam becerileriyle birebir örtüştüğü görülmektedir (Asra, 2022). Alanyazına bakıldığı zaman sosyal duygusal öğrenme ve yaşam becerileri eğitimlerinin sosyal ve kişisel liyakati artırdığı ve her iki eğitimin de benzer sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir (Akbulut-Kılıçoğlu, 2016; Asra, 2022; Kabakçı, 2006).

Sosyal Beceri Eğitimi.

Çocuklarda dış dünyayla olan bağlarının sağlıklı ve kalıcı olabilmesi adına planlanan yöntemsel eğitimlerin verilmesinin gerekliliğini savunan bir yaklaşımdır. Bu dönemde alınan sosyal beceri eğitimleri çocuğun toplumsal yeterliğinin artmasına ve toplum nezdinde kabul görmesine vesile olacaktır. Bireyin toplum içerisinde yer edinebilmesi, yaşayabilmesi ve sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesi adına ihtiyaç duyduğu tüm yetenekler bu eğitim vesilesiyle çocuğa kazandırılmaktadır (Elksnin & Elksnin, 2004).

Sosyal beceriler toplumsal yaşamın devam etmesi, ilişkilerin sağlıklı yürütülmesi adına; başkalarıyla olan iletişimde olumsuz tepkileri önleyen, iletişimin başlamasını ve devamını sağlayan, toplumsal normlara uygun olan, bulunduğu çevreye göre değişebilen dinamik davranışları içermektedir (Cartledge & Milburn,1983). Bir başka tanımda ise insanın kendisinin ve diğer bireylerin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını tanımasına vurgu yapmaktadır (Maurice vd., 2008). Sosyal beceri eğitimi alan bireyler özellikle iletişimi başlatma ve sürdürülebilirlik noktasında daha başarılı olacaklar ayrıca grup içerisinde verilebilecek görevleri tamamlama, duygularını yönetme, saldırgan davranışlarla baş etme ve problem çözme gibi becerilere de sahip olacaklardır (Kim vd., 2009). Sosyal beceri eğitimlerinin genel olarak tanımlarına bakıldığı zaman sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki sosyal farkındalık, ilişki kurma ve öz farkındalık becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu ve örtüştüğü görülmektedir (Zins vd., 2004).

Sosyal Öğrenme Kuramı.

Sosyal öğrenme kuramının temelinde gözlem ve taklit yoluyla dolaylı öğrenme vardır (Bandura, 1977). Fakat zaman içerisinde öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar sonrasında taklit ve gözlemin öğrenmeyi açıklamada yeterli olmadığını, düşünme, hafıza, davranışların

sonuçlarının öngörülmesi ve değerlendirilmesi gibi bilişsel süreçlerinde olması gerektiğini vurgulamıştır (Davis vd., 2014).

Sosyal öğrenme kuramının; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme ve öz yargılama kapasitesi olmak üzere altı temel ilkesi vardır (Senemoğlu, 2020). Sosyal öğrenme kuramının ilkelerinden biri olan öngörü kapasitesi bireyin hedef belirleyebilmesini ve plan yapabilmesini sağlayan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu beceri sosyal duygusal öğrenme becerilerinden öz yönetim becerisiyle birebir örtüşmektedir. Ayrıca öz düzenleme ve yargılama kapasitesinin de SDÖ becerilerinden öz farkındalık ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir (Asra, 2022).

Bütünsel Çocuk Yaklaşımı.

Öğrencilerin mevcut potansiyellerinin açığa çıkartılabilmesi için tüm gelişim alanlarında bir mesafe katedilmelidir. Tek bir alanda gelişimin gösterilmesi başarı ve öğrenme noktasında yeterli olmayacaktır. Bundan ötürü öğrencinin sosyal, fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim alanlarının topyekûn geliştirilmesi gerekir (Slade & Griffith, 2013). Bu yaklaşımın dayandığı beş temel ilke bulunmaktadır (Lewallen vd., 2015).

1. Sağlıklı (Healty): Bireyin sağlıklı bir yaşam tarzını öğrenmesi, benimsemesi ayrıca okulda geçirdiği süreyi sağlıklı bir şekilde nihayetlendirmesidir.
2. Güvenli (Safe): Öğrenci ruhsal ve fiziksel olarak kendini güvende hissettiği ortamda daha verimli olarak öğrenme faaliyetini gösterir.
3. Katılımlı (Engaged): Öğrenmenin en önemli faktörlerinden biri aktif katılımın sağlanmasıdır.
4. Destekli (Supported): Öğrenme, kendisini geliştirme noktasında çevrenin desteğini almalıdır.
5. Meydan Okuyan (Challenged): Öğrenci gelişimini sağlayabilme adına zorluklara karşı koymak zorundadır (Asra, 2022).

Başlıca Sosyal Duygusal Öğrenme Modelleri

Hayatın sosyal, duygusal boyutlarını anlamaya, kavramaya, duyguları verimli ve etkili yönetebilmeye, problem anlarında kalıcı çözümler bulabilmeye dair bir süreci içeren sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kavramlaştırılması adına çeşitli modeller geliştirilmiştir.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında zaman CASEL Modeli, Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü- OECD Modeli, Dünya Sağlık Örgütü -WHO Modeli, Big Five -Büyük Beş Modeli ve P21- 21. Yy. Becerileri Modeli gibi farklı kavramsallaştırmalar dikkat çekmektedir.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İş birliği [Collaboration of Academics for Social Emotional Learning (CASEL) sosyal duygusal öğrenme üzerine kuramsal çalışmalar yapmış ve bu minvalde ortaya konan birçok programı irdeleyerek sosyal duygusal öğrenmenin duygusal boyutu olarak kabul edilen beş faktörlü bir model ortaya koymuştur. (Sarısöy vd., 2021)

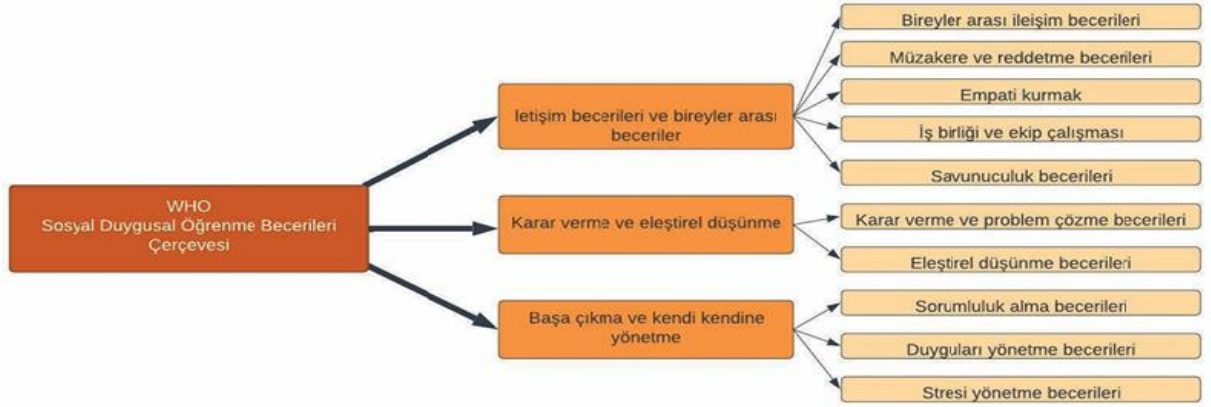
CASEL'in duygusal beş alt boyutuna bakıldığı zaman öncelikle bireyin anlık duygularının, yeteneklerinin bilincinde olduğu 'öz farkındalık' boyutu dikkat çekmektedir. Bir diğer boyut ise; kişinin duygularıyla baş edebildiği, azim ve sabrın gösterilebildiği, tüm olumsuzluklara rağmen metanetle tekrardan ayağa kalkıp sorumluluklarını yerine getirebildiği 'öz yönetim' boyutudur. Yine bireyin empati kurabildiği ve bunu gösterip ifade edebildiği 'sosyal farkındalık' boyutu da CASEL'in üzerinde durduğu bir alt boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Olumlu ilişkilerin kurulduğu, grup çalışmalarına uyum sağlanabildiği boyut olan 'ilişki becerileri' boyutu ve alınan kararlarda etik ilkelerin göz önünde bulundurulduğu "sorumlu karar verme" boyutu ise modelin diğer bileşenleridir.

Şekil 1. CASEL Tarafından Ortaya Konulan Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Modeli



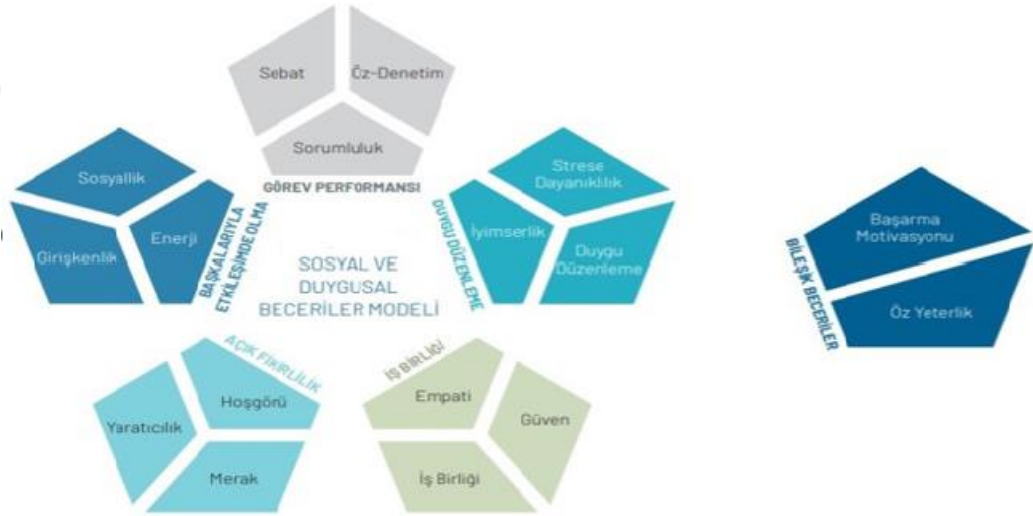
Dünya Sağlık Örgütü (WHO) geliştirmiş olduğu model kapsamında vurgulamış olduğu iletişim becerileri ve bireyler arası beceriler, karar verme ve eleştirel düşünme ile başa çıkma ve kendi kendini yönetme olarak ifade ettiği üç ana becerinin birbiriyle ilişkili olduğunu ve bunların birlikte geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda beceriye dayalı sağlık eğitimi yaklaşımına vurgu yapılarak, çeşitli öğrenme deneyimleriyle bilginin, tutumun ve becerilerin geliştirilmesi yoluyla sağlıklı yaşam tarzlarının ve koşullarının oluşturulabileceği ifade edilmektedir.

Şekil 2. WHO Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Modeli Çerçevesi



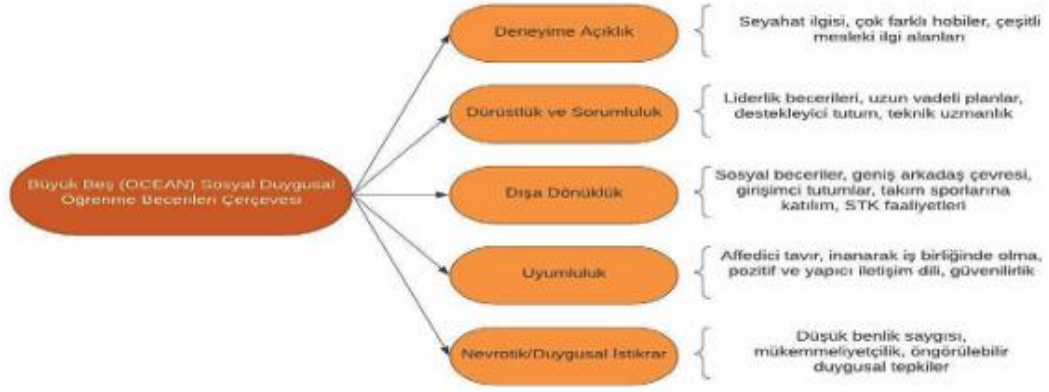
Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) geliştirmiş olduğu model ise bireyin beceri gelişimine ve böylelikle değişime etki edebilecek her türlü çevresel faktöre dikkat çekmiştir. OECD sosyal duygusal becerilerin yaşla orantılı olduğunu yaş ilerledikçe beceri gelişiminde de mesafe kat edildiğini vurgulamaktadır. OECD modeli görev performansı, duygu düzenlemesi, iş birliği, açık fikirlilik, başkalarıyla etkileşim ve birleşik beceriler olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır (OCED, 2015, 2018).

Şekil 3. OECD'nin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Çerçeve Modeli



Big Five (Büyük Beşli) modeli beş faktörlü kişilik kuramı esas alınarak geliştirilmiştir. Model ile deneyime açıklık, dürüstlük ve sorumluluk, dışa dönüklük, uyumluluk ve nevroitiklik/duygusal dengesizlik olmak üzere beş temel beceriye dikkat çekilmiştir. Bu modelde daha çok çalışma hayatına yönelik becerilere yer verilmiştir. Büyük beşli modeliyle birlikte öğrenmenin daha kolay olacağı, davranış problemlerinin azalacağı ve bu becerilerin dezavantajlı öğrencileri destekleyeceği vurgulanmıştır. (MEB, 2023).

Şekil 4. Big Five-Büyük Beş Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Modeli Çerçevesi



P21-21. Yüzyıl becerileri; hızla gelişmekte, değişmekte ve dönüşmekte olan dünyada, bireylerin bu değişimlere daha kolay uyum sağlaması ve yaşamını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi adına önem arz etmektedir.

Bu araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde CASEL tarafından ortaya konulan kavramsal çerçeve temel alınmıştır. Bu nedenle CASEL tarafından ortaya konulan çerçevede yer alan beceri setini oluşturan beceriler aşağıda sırasıyla ve daha detaylı olarak açıklanmaktadır. CASEL (2005) tarafından ortaya konulan sosyal duygusal öğrenme becerileri modeli 5 temel beceriye dikkat çekmiş ve becerilerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar;

Öz Farkındalık.

Bireyin duygu, düşünce ve davranış dinamiklerinin farkında olma kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Bu becerinin gelişmiş olması kişinin kendini tanımasına dolayısıyla eksikliklerinin farkına varıp o alanda kendini geliştirmesine olanak sağlayacaktır (Gizir, 2007). Ayrıca kendilerini iyi tanıyan bireyler duygularının davranışlarını nasıl etkilediğini bilir ve nelere yol açabileceğine dair değerlendirme yapabilirler. Bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade biçimleri, eleştirel fikirlere karşı tutumları, kendilerini ifade etme biçimleri vb. öz farkındalık kapasiteleri hakkında bilgi vermektedir (Kabakçı,2006).

Öz Yönetim.

Öz farkındalıkla yakından ilgili olup farkındalığı kazanılmış veya tanınmış, tanımlanabilmiş duyguların farklı ortam ve durumlarda en verimli şekilde yönetilebilmesini sağlayan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Davis vd., 2014). Öz yönetim becerisiyle birlikte kişinin daha isabetli hedefler koyabileceği, konsantrasyonunu kaybetmeyeceği, duygularını daha kolay yönetip, kontrol edebileceği ve bu şekilde daha hızlı bir kişisel gelişim kat edebileceği ifade edilmektedir

Sosyal Farkındalık.

Bireyin iletişim becerilerini etkin kullanarak çevresindeki insanların duygularını, düşüncelerini anlayabilmesi olarak ifade edilmektedir. Bu beceri bireysel farklılıkları, farklı düşünceleri ve anlayışları fark edebilmeyi sağlayacaktır (Mutlu, 2020). Öz farkındalıktan farklı olarak bireyin kendisinden ziyade diğer bireylerin ve o bireylerin eylemlerinin farkında olarak onlara karşı daha olumlu düşünce ve duyguları hissetmesi olarak düşünülebilir (Denham vd., 2010). Bu becerinin en önemli göstergesi daha empatik ve anlayışlı olmak olarak karşımıza çıkmaktadır (Durualp, 2014).

İlişki Kurma Becerileri.

Çevreyle olumlu ilişkiler kurabilmeyi, bu etkileşimin devam ettirilebilmesini, süreç içerisinde karşılaşılabilecek tüm olumsuzluklara direnç göstererek yılmadan olumsuzlukların üstesinden gelebilmeyi amaçlayan bir beceri alanıdır (Aksoy, 2020).

Sorumlu Karar Verme.

Bireyin seçimlerinin sorumluluğunu göz önünde bulundurarak ahlaki, güvenilir ve olumlu kararlar verme yeteneği olarak kabul görmektedir (Elias, 1997). Bu vesileyle birey alacağı kararların sonuçlarını değerlendirebilmeyi kazanmış olacaktır.

Sosyal Duygusal Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Durualp (2014) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 7. ve 8. sınıf kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca 8. Sınıf kız öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerinin 6. sınıf kız öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kabakçı ve Korkut (2008) tarafından yapılan araştırmada sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri ile sınıf seviyesi, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişki incelenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça sosyal duygusal öğrenme becerilerinin arttığı, kız öğrencilerin de erkek öğrencilere göre sosyal öğrenme becerilerinin düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kabakçı (2006) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerine yönelik akran zorbalığına yönelik bir çalışma yapılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme çalışmalarıyla akran zorbalığının azaldığı ifade edilmiştir.

Yıldız ve Kahraman'ın (2021) ortaokul öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik dayanıklılık, yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir.

Yılmaz'ın (2014) ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmada; öğrencilerin anne baba tutumlarına ilişkin algıları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anne psikolojik kontrol hariç pozitif yönde ve istatistik bakımından anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Candan ve Yalçın'ın (2018) ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi adlı çalışmada; sosyal ilişki unsurları ve umut düzeylerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin tüm alt boyutları üzerinde yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Totan (2018) ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi adlı çalışmada; araştırmaya 905 ergen katılmış ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları klasik test teorisi kullanılarak incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ortaya konulan yapının kuramsal temelle örtüştüğünü ifade etmektedir. Ölçme aracının sosyal ve duygusal öğrenmeyi toplamda 23 maddeden ve beş temel bileşenden oluşan bir yapı olarak değerlendirdiği ifade edilmiştir.

Aksoy'un (2020) ergenlerin sosyal duygusal öğrenme düzeyinin incelenmesi adlı çalışmada okulda öğrendiği her bilgiyi öğrencinin sosyal hayata aksettirmesinin her zaman mümkün olmayabileceği vurgulanmış fakat okul ortamında sosyalleşen ve sosyal duygusal öğrenmesini sağlayan çocukların okulda öğrendikleri bilgiyi de okul dışı hayatlarına daha kolay aktarabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Taş ve Arabacı'nın (2020) çalışmada; ergenlere uygulanan yapılandırılmış psikoeğitim programının, suça itilmiş ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı ölçüde bir değişime neden olduğu ifade edilmiştir.

Maurice (2004), sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazanamayan bireylerde öğrenme güçlüğüne görüldüğünü de ifade ederek, kendinin ve başkalarının duygularının farkında olmak, duygularını düzenlemek, yönetmek, ihtiyaçlarının farkında olmak gibi sosyal duygusal öğrenmenin temel beceri alanlarının geliştirilmesinin akademik öğrenmeyi de etkilediği sonucuna varmıştır.

Davis vd. (2014), sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek öğrencilerin sosyal ilişkilerinde ve akademik hayatlarında daha başarılı bir gelişim gösterdiklerini vurgulamaktadır. Motivasyon, sosyal ilişkiler, psikolojik, duygusal sıkıntılarla baş edebilme ve yönetebilme vb. gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelecekteki akademik sonuçların bir göstergesi olarak ne ölçüde kullanılabileceğini tartışmışlardır.

Öz Yeterlik

Bireyin bir işi yapabileceğine dair inancını ifade eden öz yeterlik kavramı ilk kez 1977 yılında Bandura tarafından çeşitli fobilere sahip bireylerle yapılan çalışmalar ile ele alınmıştır (Sakız, 2013). Bu inanç ya da bireyin kendine dair beslemiş olduğu bu düşünceler kişinin duygularını, düşüncelerini, bir işi yapabilme isteğini ve dolayısıyla davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Bandura, 1999).

Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Kuramın temel ilkelerinden olan öz yeterlik bireyi harekete geçiren en önemli motivasyon kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Arseven, 2016). Bireylerin potansiyellerinin farkına varmaları ve bir işin yapılması noktasında kesin kanaat getirip gerekli planlamaları yaparak harekete geçmeleri öz yeterlik algısını ifade etmektedir (Okur & Ümmet, 2021). Öz yeterlik bireyin bir görevin yerine getirilmesi noktasında üstesinden gelebileceğine dair inanç olarak değerlendirilmektedir (Schunk, 1995). Öz yeterlik; bireyin harekete geçmesine zemin oluşturan ve bunun sonucunda önemli kararların alınmasında etkili olan bilişsel kapasiteyi içermektedir (Bandura, 1999). Sahip olunan bilgi ve becerilerin açığa çıkması da bireyin kendine dair sahip olduğu yapabilirlik düşüncesine göre farklılık göstermektedir (Öncü, 2012).

Öz yeterlik Bilgi Kaynakları

Öz yeterlik inancının oluşumunda birçok psiko-sosyal faktör etkili olmaktadır (O'Sullivan, 2011). Bandura bu noktada etkili olan dört temel etkene vurgu yaparak bunların; doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durum olduğunu ifade etmiştir (Bandura, 1977).

Doğrudan Deneyimler.

Bandura (1982) öz yeterlik inancının en önemli kaynağının geçmiş başarılı yaşantılar olduğunu ifade etmiştir. Bireyin özellikle tecrübe ettiği yaşantılarla tekrar karşılaşması o işi başarabileceğine dair inancı daha güçlü hale getirmektedir. Olumsuz deneyimler ise bu noktada kişiyi olumsuz etkileyebilmektedir (Yang, 2004). Deneyimler esnasında yaşanan

güçlükler, bireyin göstermiş olduğu çabası, yardım alıp almaması gibi etkenler öz yeterlik inancının oluşumunu etkilemektedir. Birey bir işi yaparken az bir çabayla başarabilmiş ise kendine dair inancı o oranda daha güçlü gelişmektedir veya hiç yardım alamadan bir işi tamamlamışsa yine kendine dair algısı daha güçlü olacaktır (Bandura, 1999).

Dolaylı Yaşantılar.

Bireyin karşılaşabileceği her şeyi önceden deneyimlemesi mümkün değildir bu yüzden başkalarının bu manada yaşantıları ve aldıkları sonuçlar, o işe karşı bireyin öz yeterlik inancını etkilemektedir (Kaygas vd., 2023). Özellikle aynı özellik ve standartlara sahip kişilerin deneyimlerinin gözlemlenmesinin bu inancın gelişimi noktasında daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bir işin tamamlanması noktasında en belirleyici faktörlerin güç, yaş, fiziksel ve mental durum vb. olduğu düşünüldüğünde aynı özelliklere sahip kişilerin benzer başarılar elde edebileceği ifade edilmektedir.

Sözel İkna.

Öz yeterlik inancının en önemli kaynaklarından biri olan sözel iknada bireyin çevresinin, yetenekleri ve becerileri noktasında kendisini desteklenmesinin oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bandura, 1988). Bu manada çevrenin birey üzerindeki kanaatleri bu inancın oluşumu ve gelişimi noktasında doğrudan etkili olmaktadır. Çevrenin birey üzerinde bu inancın gelişmesi adına etkili olabilmesi için, iletilen sözel ikna ifadelerinin gerçeği yansıtması, bireyin yetenekleriyle sözel ikna ifadelerinin örtüşmesi ayrıca verilen mesajın içeriği, mesajın verilme şekli ve mesajı veren kişi de bu ifadelerin etkili olması açısından önem arz etmektedir (Yıldız & Seferoğlu, 2020).

Fizyolojik ve Duygusal Durum.

Öz yeterlik inançları kişinin yetenekleriyle doğrudan ilişkilidir, bir işi yapma adına yeterli yeteneğe sahip olduğunu düşünen bireyin bu manada yeterlik inancı da yüksek olacaktır, fakat yeteneğin tek başına değerlendirilmesi yeterli olmamakla beraber kişinin fizyolojik ve psikolojik durumu da anlık performansını açığa çıkartmasına mâni olacağı için yeterlik inancını yakından etkileyecektir. Bireyin pozitif bir psikolojik yapıya sahip olması veya fizyolojik olarak herhangi bir rahatsızlık hissetmemesi yeteneklerini daha verimli kullanmasına bu da öz yeterlik inancını geliştirmesine sebep olacaktır (Bandura, 1988).

Öz Yeterlik İnancını Harekete Geçiren Süreçler

Birey yapı olarak bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve sosyal bir varlıktır. İnsanın varlığını inşa eden bu alanlar birbirlerini doğrudan etkilemektedirler. Bir işin yapabileceğine dair

düşüncesi olan bireyin duyuşsal açıdan da hazır olması o işi yerine getirme noktasında davranışlarını da etkileyerek bireyi harekete geçirecektir. Bandura (1999), öz yeterlik inancının ortaya çıkmasında etkili olan dört temel sürecin olduğunu belirterek bu süreçlerin; bilişsel, motivasyonel, duygusal süreçler ve seçim süreçleri olduğunu ifade etmiştir.

Bilişsel Süreçler.

Birey hedefleri doğrultusunda yaşayan, bu doğrultuda kendini gerçekleştirme adına başarının peşinde koşan bir varlıktır. Bu süreç içerisinde gösterilen her türlü davranışsal ve duygusal tepki bilişsel bir sürecin ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin bir işi yapabileceğine dair düşüncesi onun öz yeterlik inancının oluşmasına ve güçlendirmesine etki sebep olacaktır (O'Sullivan, 2011).

Motivasyonel Süreçler.

Bireyi harekete geçiren ve bu hareketin devamlılığını sağlayan bir güç olarak karşımıza çıkan motivasyon kavramı bireyin öz yeterlik inançlarını doğrudan etkilemektedir. Birey bir davranışı yerine getireceği zaman yeterli motivasyona sahip ise o davranışı ortaya koyabileceği yeterlik inancına da doğal olarak sahip olacaktır (Coşkun, 2023).

Duygusal Süreçler.

Düşünceler bireyin duygu ve davranışları üzerinde yüksek etkiye sahiptir. Bir kişi kendine dair olumsuz düşüncelere sahip ise duygu durumu ve buna bağlı olarak davranışları da olumsuz bir hal alacaktır. Bir bütün olarak ele alındığı zaman düşünce, duygu ve davranışların olumlu ya da olumsuz olması bireyin öz yeterlik inancını etkileyecektir. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin ise duyuşsal manada daha dirençli olacakları ve olumsuzluklarda daha az etkilenecekleri ifade edilmektedir (Ciminli, 2022).

Seçim Süreçleri.

İnsan çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde. Bu etkileşimin sonucu olarak hem çevreden etkilenmekte hem de çevresini etkilemektedir. Bu etkileşim içerisinde en önemli etken kişinin seçimleri olmuştur (Ekinci, 2011). Bu seçimler, birey sahip olduğu kapasitesinin ne kadarının farkında ise bu kapasiteden o oranda etkilenecektir. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin seçimler noktasında daha geniş bir yelpazeye sahip olacağı için bundan dolayı bu bireylerin sonuca gitme başarıları da daha yüksek olacaktır (Eker & Taş, 2023).

Akademik Öz Yeterlik

Öz yeterlik bireyin sahip olduğu kapasitesine dair inançlarını yansıtan genel bir kavramdır. Fakat özele inildiği zaman bireyin meşgul olduğu veya yapmak istediği bir davranışa dair inancı o alan ait öz-yeterliliğini ifade etmektedir (Bandura, 1999). Akademik öz yeterlik de akademik alandaki görev ve sorumluluklarını yerine getirme noktasında kişinin kendine dair beslemiş olduğu inançlarını içermektedir (Bandura, 1999; Owen & Froman, 1988; Zimmerman,1995). Yine alanyazına bakıldığında zaman farklı tanımların da olduğu görülmektedir. Akademik öz yeterlik belirlenen hedeflere ulaşma noktasında kişinin kapasitesine dair kişisel inancı olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 1995). Başka bir tanımda ise akademik öz yeterlik bireyin eğitim hedeflerine ulaşma noktasında sahip olması gereken davranışları yerine getirme kapasitesine dair inancını ifade etmektedir (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Akademik öz yeterlik inancı öğrencinin davranışlarını, bilişsel dünyasını ve motivasyonunu doğrudan etkileyen bir faktördür. Bir öğrencinin öğrenme ve bu öğrenme faaliyetlerine katılma isteği öz yeterlik inancından kaynaklanmaktadır. Öğrenme süreci başarılı sonuçlanırsa bu durum öz yeterlik inancının da gelişmesine ve güçlenmesine katkı sağlayacaktır (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Ayrıca akademik öz yeterliği yüksek öğrencilerin zorlu şartlara maruz kaldığı dönemlerde geliştirmiş oldukları duygusal tepkiler de daha hafif olmaktadır ve bu öğrenciler bu süreci daha sakin ve sorunsuz atlattıklarıdır (Eccles & Wigfield, 1995).

Öğrencinin okula dair olumlu tavırlar geliştirebilmesi, okula aidiyet hissedebilmesi de akademik öz yeterlilik inancına doğrudan bağlıdır (Schunk & Mullen, 2012). Öğrencinin hedef belirlemesi ve hedefleri doğrultusunda hareket edebilmesi için öz yeterlik noktasında belli bir inanca sahip olması gerekir (Karamanlı, 2019).

Akademik Öz Yeterliğin Boyutları.

Akademik öz yeterlik teknik beceri, sosyal statü ve bilişsel uygulama olmak üzere üç ana boyuttan oluşmaktadır. Teknik beceri; bir işin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi adına gerekli bilgi, yöntem ve tekniklerin doğru ve yerinde kullanılabilmesi yeteneğidir (Biricik, 2015). Sosyal statü boyutu; bireyin yaptıkları ve başardıkları ile elde ettiği değer olarak ifade edilmektedir. Davranışlar durağan olmadığı için bireyin statüsü de sürekli değişiklik göstermektedir (Atik, 2016).Bilişsel uygulama boyutu ise; bireyin sosyalleşme aşamasında kendisini hayata hazırlayacağı yeni ve faydalı bilgileri öğrendiğini ifade etmektedir (Bostan, 2021).

Akademik Öz Yeterliği Etkileyen Faktörler.

Öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları eğitim yaşantılarını doğrudan etkilemektedir (Bilge vd., 2014). Eğitim süreci nitelik açısından ne kadar kaliteli ve verimli geçirilirse geleceğe dair daha başarılı ve isabetli kararlar alınacak ve arzu edilen bir hayatın da temelleri atılmış olacaktır. Akademik öz yeterlik algısı öğrenciler adına onların başarılarını yordayan ve akademik öz güvenlerini ortaya koyan bir inanç olarak ifade edilmiştir (Chermers vd., 2001).

Öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları, yaşantıları ve kabiliyetleri ile doğrudan ilişkilidir (Schunk vd., 1995). Bu algıyı etkileyen faktörlere de dikkat çekilerek yapılacak çalışmalar bu doğrultuda planlanmalıdır. Öğrencilerin deneyimledikleri ve başarıya ulaştıkları oranda akademik öz yeterlik algılarını geliştirecekleri bilinmeli ve bu noktada beklentiler ve verilen görevlerin onların kapasitelerine uygun olmasına özen gösterilmelidir (Boyacı & Özhan, 2018). Akademik öz yeterlik algısı çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmelidir. Öğrencilerin başardıkları alana dair akademik algıları yüksek olurken, başarısız oldukları alana dair algı düzeyleri düşük olacaktır. Öğrencilerin buldukları ortam, sınıf yapısı vb. nedenler kendilerine dair algılarını doğrudan etkilemektedir. Öğrenciler ancak yeteneklerini ortaya koyabileceği uygun bir ortamın olduğu durumlarda var olan yeteneklerini beceri seviyesine taşıyabileceklerdir (Güzel, 2017).

Öğrencilerin akademik öz yeterlik algılarını etkileyen faktörleri Schunk (1995); hedef belirleme, bilgi işleme süreçleri, model alma, geri bildirim ve ödüller olarak sınıflandırmıştır (Pehlivan, 2023).

Hedef belirleme; öğrenciyi hareket geçirecek, motivasyonunu artıracak en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Bu manada öğrenciler hedefe ulaşma noktasında öğretime katılma suretiyle bir performans göstereceklerdir. Öğrencinin bilişsel hareketliliğini sağlayan bu durum kendisine dair algısını da doğrudan etkileyecektir. Özellikle bu süreçte motivasyonu daha çok teşvik eden yakın hedeflerden başlanması daha etkili olacaktır (Ekinci, 2011).

Bilgi işleme; öğrencinin bilgi edinme süresi, seviyesi bu manada kendine dair besleyeceği öz güveni doğrudan etkilemektedir. Uygulanan bilişsel stratejilerin etkisi görüldükçe motivasyon artacaktır. Schunk (1995) öz yeterlik algısının uygulanan öğrenme stratejilerini kullanma motivasyonu ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Modeller; öğrenciler akranlarının performanslarından doğrudan etkilenirler. Onların başarılı oldukları alanlarda kendilerinin de yapabileceklerine dair bir öz güven geliştirirler. Bu süreçte gözlemlenebilecek başarısızlık deneyimleri de öz yeterlik algısını olumsuz

etkileyebilmektedir. Dolaylı yaşantılardan kaynaklı olumsuz algılar kişinin kendi deneyimleri sayesinde aşılabilmektedir.

Geribildirim; öğrencilerin öğrenme sürecinde dönüt almaları, motivasyonlarını, sürece olan bağlılıklarını, işlevselliklerini doğrudan etkilemektedir. Öğrenme becerileri yüksek öğrencilere anında geri bildirimde bulunmak da onların öğrenmeye dair yeterliklerini artırabilir (Güzel, 2017).

Ödüller; Öğrencinin bir mesafe kat ettiğini düşünmesine neden olabilecek en önemli somut göstergelerden biri de ödüllendirilmesidir. Bu öğrenciye bir gelişmenin olduğunu mesajını vermektedir. Bandura (1988), ödülün en önemli motivasyon kaynaklarından biri olduğunu ifade etmektedir.

Akademik öz yeterlik inancı, öğrencilerin eğitim sürecine daha aktif katılımlarının sağlanmasıyla geliştirilebilir. Öğrenme stratejilerinin kullanılabilirliği, model alınan kişiler, dönütler ve ödüller akademik öz yeterlik algısını doğrudan etkilemektedir (Saticı, 2013).

Akademik Öz Yeterlik ile İlgili Araştırmalar.

Saticı (2013) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen araştırmada akademik öz yeterlik üzerinde akademik başarının, akademik motivasyonun ve akademik kontrol odağının önemli yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir.

Şah (2013) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada iletişim becerileri ile akademik öz yeterlik arasında pozitif ve yüksek bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Koçer (2014) tarafından 460 ortaokul öğrencisine yönelik yapılan araştırmada öğrencilerin benlik algıları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiş olup iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Güldü (2015) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin okul metaforları, akademik öz yeterlikleri ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Akademik öz yeterlik ile istenmeyen mekân faktörü arasında negatif yönde ve anlamlı; yaşam kaynağı ile akademik öz yeterlik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Aksu (2015) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin suça eğilimleri, sosyal ilişkileri ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin suça eğilim davranışlarının, akademik öz yeterlik ve sosyal ilişki düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Akyüz vd. (2016) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada örgütsel güven ve akademik öz yeterlik algılarının öğrencilerin sinizm ve etik dışı davranış eğilimlerini nasıl etkilediğine bakılmıştır. Akademik öz yeterlik algısı ile yönetime güven sinizmi arasında pozitif, arkadaşına güven genel sinizmi arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik öz yeterlik etik dışı davranışları negatif yönlü anlamlı etkilemektedir.

Atık ve Erkan (2017) tarafından lise öğrencileri ile bir araştırma yapılmış olup, umut düzeyleri ile akademik öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca akademik öz yeterlik ile problem çözme becerisi öğrencilerdeki umut düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Genel bir ifadeyle umut düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyi ile problem çözme becerilerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aktaş (2017) tarafından ilahiyat fakültesi öğrencileri ile yapılan araştırmada akademik güdülenme ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişki incelenmiş olup, iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arttıkça akademik öz yeterlik düzeyleri de artmaktadır.

Koç ve Arslan (2017) tarafından ortaokul öğrencileri ile bir çalışma yapılmış olup, öz yeterlik ile okuma stratejileri biliş üstü farkındalıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. İki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Polat (2017) tarafından üniversite öğrencilerine yapılan çalışmada ise akademik öz yeterlik, kaygı ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Akademik öz yeterlik ile akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca normal düzeyde yaşanan kaygı ile akademik öz yeterlik arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Karademir vd. (2018) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik bir araştırma yapılmış olup, akademik öz düzenleme ile akademik öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Gültekin ve Gürer (2018) tarafından 400 öğretmen adayı üzerine bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada akademik öz yeterlik ile akademik erteleme arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Uslu (2018) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma yapılmış liderlik, akademik öz yeterlik ve okula yabancılaşma arasındaki ilişki incelenmiştir. Akademik öz

yeterlik ile liderlik arsında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, akademik öz yeterlik ile okula yabancılaşma arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Sıvacı ve Çöplü (2020) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma yapılmış olup, öğrencilerin akademik öz yeterlik, akademik motivasyon ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin akademik motivasyon düzeylerini %25 oranında açıklamakta olduğu bulunmuştur. Ayrıca akademik öz yeterliğin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini hem doğrudan hem de dolaylı olarak yordamakta olduğu sonucuna varılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın metodolojik temelini oluşturan model, evren ve örneklem, veri toplama yöntemleri ve verilerin analiz süreçleri detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik değişkeninin aracı rolünü belirleme amacını taşımaktadır. Bu amaca ulaşmak için nicel araştırma yaklaşımlarından yordayıcı korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Şata, 2020). Yordayıcı korelasyonel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve yönünü belirlemeye odaklanan araştırma desenleridir (Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet liselerinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmakta iken, araştırmanın örneklemini ise olasılıklı olmayan örnekleme metodlarından biri olan uygun örnekleme ile seçilen 814 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler toplanıp veri temizleme ve inceleme sürecinden geçirilmiş ve kayıp değer olmadığı fakat altı öğrencinin uç değerlere sahip olduğu belirlendiğinden bu öğrenciler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Sonuç olarak toplam 808 öğrenci ile araştırma yürütülmüştür. Örneklem seçimi, araştırmacının mevcut maddi olanakları ve zaman kısıtlamaları göz önünde bulundurularak ulaşılabilir öğrencilerden yapılmıştır. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerine ait ayrıntılı frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Lise Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri*

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	443	54.8
	Erkek	365	45.2
Yaş	14 yaş	168	20.8
	15 yaş	322	39.9
	16 yaş	221	27.3
	17 yaş	97	12.0

Tablo 2 (Devamı)

Gelir Düzeyi	Düşük	28	3.5
	Orta	655	81.0
	Yüksek	125	15.5
Başarı Durumu	Kötü	52	6.5
	Orta	386	47.8
	İyi	305	37.7
	Çok iyi	65	8.0
Sınıf Düzeyi	9.sınıf	270	33.4
	10.sınıf	353	43.7
	11.sınıf	185	22.9
Okul Türü	Anadolu Lisesi	298	36.9
	Fen Lisesi	123	15.2
	İmam Hatip Lisesi	99	12.3
	Meslek Lisesi	100	12.3
	Sosyal Bilgiler Lisesi	136	16.8
	Spor ve Güzel Sanatlar Lisesi	52	6.4
Toplam		808	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencilerinde kız öğrencilerinin oranının daha fazla olduğu ve yaş düzeyine göre dağılımlarında en fazla 15 yaş, en az 17 yaş grubundan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Gelir algıları incelendiğinde araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ailelerinin gelir düzeyini orta düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine yönelik algılarına bakıldığında ise öğrencilerin en büyük bölümünün kendi başarılarını “orta”, en az bölümünün ise “kötü” düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Sınıf düzeylerine ilişkin dağılımları incelendiğinde araştırma örnekleminde en fazla 10.sınıf, en az 11.sınıf öğrencilerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Okul türlerine ilişkin dağılımları incelendiğinde ise araştırma örnekleminde en fazla anadolu lisesi, en az ise spor ve güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yer aldığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu* ile birlikte üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlar *Maslach Tükenmişlik Envanteri*

Öğrenci Formu (MTÖ-ÖF), Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) ve Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (AÖYÖ) olarak belirlenmiştir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu (MTE-ÖF)

Maslach tarafından geliştirilen orijinal Maslach Tükenmişlik Envanteri, Schaufeli ve arkadaşları (2002) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTÖ-ÖF), Kutsal (2009) tarafından Türkçeye kazandırılmıştır. Ölçeğin orijinalinde tükenmişliğin üç boyutu olan tükenme, duyarsızlaşma ve yeterlik yer alırken, ortaöğretim öğrencilerine yönelik Türkçe uyarlaması üç alt boyuttan (tükenme, inancını kaybetme ve öz yetkinlik) ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışması 657 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş ve ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlilik analizleri sonucunda elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları tükenme alt boyutu için .75, inancını kaybetme alt boyutu için .78 ve öz yetkinlik alt boyutu için .71 olarak hesaplanmıştır (Tablo 3). Bu sonuçlar, uyarlanan üç alt boyutlu ölçeğin ortaöğretim öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. *MTE- ÖF'nun Cronbach Alfa Sonuçları*

Faktörler	Cronbach Alfa
Tükenme	.75
İnancını Kaybetme	.78
Öz Yetkinlik	.71

Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ)

Araştırmaya katılan ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileriyle ilgili veri elde etmek amacıyla kullanılan SDÖÖ, Totan (2018) tarafında geliştirilmiştir. 5'li Likert formunda ve 23 maddeden oluşan ölçek beş alt boyutlu (öz yönetim, öz farkındalık, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar alma) bir yapı halinde ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçülemektedir. Ölçek geliştirme sürecinde araştırmaya 905 ergen katılmıştır. Ölçme aracının kuramsal bir temeli olsa da analizlerde yapı geçerliliğini ampirik bulgularla güçlendirmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış olup beş faktörün öz değerlerinin 1.25 ile 4.79 arasında değiştiği ve ölçeğin sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin toplam varyansın % 48'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa katsayıları alt boyutlar için .70 ile .83 arasında, ölçeğin tamamı için ise .92 olarak hesaplanmıştır (Tablo 4). Doğrulayıcı faktör

analizi sonuçları da ölçeğin iyi düzeyde geçerliğe sahip olduğunu desteklemektedir ($\chi^2/sd \leq 5$, CFI, NFI, NNFI $\geq .90$, RMR, RMSEA $\leq .08$).

Tablo 4. *SDÖÖ'nün Cronbach Alfa Sonuçları*

Faktörler	Cronbach Alfa
Öz Farkındalık	.76
Sosyal Farkındalık	.70
Öz Yönetim	.73
İlşki Kurma Becerileri	.74
Sorumlu Karar Verme	.83
Toplam	.92

Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan AÖYÖ, Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilmiş ve Ekici (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 33 maddeden oluşan ölçek, sosyal statü (10 madde), bilişsel uygulamalar (19 madde) ve teknik beceriler (4 madde) olmak üzere üç alt boyuta sahiptir ve 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin genel Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunurken, alt boyutlar için sırasıyla .88 (sosyal statü), .82 (bilişsel uygulamalar) ve .90 (teknik beceriler) olarak hesaplanmıştır (Tablo 5). Bu değerler ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. *AÖYÖ'nin Cronbach Alfa Sonuçları*

Faktörler	Cronbach Alfa
Sosyal Statü Boyutu	.88
Bilişsel Uygulamalar Boyutu	.82
Teknik Beceriler Boyutu	.90
Toplam	.86

Veri Toplama Araçlarının Normallik ve Güvenirlik Analizi

Bu araştırma kapsamında toplanan verilere dayalı olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda ortaya çıkan araştırma değişkenlerine ait verilerin betimsel istatistik sonuçları, çarpıklık ve basıklık değerleri ile güvenirlik analizi sonuçları Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Ölçme Araçlarına Ait Betimsel İstatistikler, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ile Güvenirlilik Analizleri

Değişkenler/Ölçekler	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α
Tükenme	3.85	1.40	-0.33	-0.57	.815
İnancını Kaybetme	3.32	1.52	-0.11	-0.72	.820
Öz Yetkinlik	2.54	1.15	0.23	0.05	.772
Sosyal Ve Duygusal Öğrenme	3.61	0.47	0.06	-0.18	.825
Akademik Öz Yeterlik	2.77	0.53	-0.27	0.16	.750

Tablo 6 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları ile araştırma değişkenlerine ilişkin elde edilen ölçümlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.96 aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgu değişkenlere ilişkin puanların dağılımlarının normal dağılım özellikleri sergilediğine işaret etmektedir (George & Mallery, 2010, s.21). Araştırma değişkenlerine ilişkin puanların normal dağılım özelliği sergilemesinden dolayı fark analizlerinde parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Tablo 6’da ölçme araçlarına ilişkin güvenirlilik değerlerinin ise .750 ile .825 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirlilik katsayısının .70 ve üzeri olması iyi düzeyde güvenirliliği (Salvucci ve diğerleri, 1997), .60 ile .70 arası olması ise kabul edilebilir düzeyde güvenirliliği (Griethuijsen ve diğerleri, 2014) ifade ettiğinden, bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerin yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Veri analiz sürecinde öncelikle betimsel istatistikler (frekans ve yüzdeler), çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ardından, gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Son olarak, akademik öz yeterliğin aracılık rolünü belirlemek amacıyla regresyon tabanlı aracılık analizi gerçekleştirilmiştir. Tüm bu analizler Jamovi (versiyon 2.4.11), JASP (versiyon 0.18.1.0) ve SPSS (versiyon 25) istatistiksel paket programları aracılığıyla yapılmış ve istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak okul tükenmişliğinin bileşenlerini ifade eden ve Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin üç alt boyutuna ait olan puanların sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşması incelenmiştir. Cinsiyete göre farklılaşma durumu ilk olarak incelenmiş ve bu incelemenin sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Tükenmişlik Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırması*

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	d
Tükenme	Kız	443	4.06	1.35	806	4.79*	0.34
	Erkek	365	3.59	1.42			
İnancını Kaybetme	Kız	443	3.36	1.49	806	0.77	--
	Erkek	365	3.28	1.56			
Öz Yetkinlik	Kız	443	2.52	1.11	806	0.74	--
	Erkek	365	2.57	1.18			

Not. * $p < .05$

Tablo 7'deki verilere göre, tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenme seviyesinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(806) = 4.79$; $p < .05$). Bu farkın kaynağını belirlemek üzere ortalamalar incelendiğinde, kız öğrencilerin duygusal tükenme düzeyleri erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuş ve bu farkın pratik açıdan küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Öte yandan, inancını kaybetme ve öz yetkinlik düzeylerinde ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($p > .05$).

Tükenmişliğin bileşenlerinin cinsiyet durumuna göre nasıl değiştiği incelendikten sonra, yaş düzeyine göre farklılaşma durumu ele alınmış ve bu konudaki bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Tükenmişlik Alt Boyutlarının Yaşa Göre Karşılaştırması*

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	SS	sd	F	Fark
Tükenme	14 yaş (1)	168	3.66	1.45	3-804	3.20*	4 > 1
	15 yaş (2)	322	3.93	1.38			
	16 yaş (3)	221	3.74	1.42			
	17 yaş (4)	97	4.14	1.30			

Tablo 8 (Devamı)

İnancını Kaybetme	14 yaş (1)	168	3.14	1.53	3-804	3.22*	4 > 1
	15 yaş (2)	322	3.33	1.49			
	16 yaş (3)	221	3.28	1.58			
	17 yaş (4)	97	3.73	1.44			
Öz Yetkinlik	14 yaş (1)	168	2.53	1.16	3-804	0.68	--
	15 yaş (2)	322	2.60	1.13			
	16 yaş (3)	221	2.46	1.18			
	17 yaş (4)	97	2.56	1.08			

Not. * $p < .05$

Tablo 8'deki bulgulara göre, lise öğrencilerinin duygusal tükenme düzeyleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3-804)} = 3.20$; $p < .05$). Anlamlı bulunan bu farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi (varyansların homojenliği sağlandığından) yapılmış ve 17 yaşındaki lise öğrencilerinin duygusal tükenme düzeylerinin 14 yaşındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8'de, lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeyleri de yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3-804)} = 3.22$; $p < .05$). Anlamlı bulunan bu farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmış (varyansların homojenliği sağlandığından) ve 17 yaşındaki lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin 14 yaşındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8'de, lise öğrencilerinin öz yetkinlik düzeylerinin yaşa göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir. ($F_{(3-804)} = 0.68$; $p > .05$). Buna göre öğrencilerin yaş düzeyi fark etmeksizin öz yetkinlik düzeylerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Tükenmişliğin bileşenlerinin yaşa göre farklılaşma durumu incelendikten sonra, öğrencilerin SED algılarına göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Tükenmişlik Alt Boyutlarının SED Algısına Göre Karşılaştırması

Değişken	SED	N	\bar{X}	SS	sd	F	Fark
Tükenme	Düşük	28	4.01	1.59			
	Orta	655	3.88	1.37	2-805	1.96	--
	Yüksek	125	3.63	1.48			
İnancını Kaybetme	Düşük	28	3.74	1.62			
	Orta	655	3.32	1.50	2-805	1.14	--
	Yüksek	125	3.27	1.62			
Öz Yetkinlik	Düşük	28	2.74	1.08			
	Orta	655	2.57	1.15	2-805	1.96	--
	Yüksek	125	2.37	1.14			

Not. * $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin inancını kaybetme, duygusal tükenme ve öz yetkinlik düzeylerinin sosyo-ekonomik düzey algısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre lise öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey algıları fark etmeksizin tükenme, inancını kaybetme ve öz yetkinlik düzeylerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Tükenmişliğin bileşenlerinin sosyo-ekonomik düzey algısına göre farklılaşma durumu incelendikten sonra, akademik başarı düzeyine yönelik algıya göre farklılaşması ele alınmış ve bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Akademik Başarıya Göre Karşılaştırması

Değişken	Başarı	N	\bar{X}	SS	sd	F	Fark
Tükenme	Kötü (1)	52	4.51	1.32			
	Orta (2)	386	4.03	1.32	3-804	12.69*	1 > 3;4
	İyi (3)	305	3.60	1.41			2 > 3;4
	Çok iyi (4)	65	3.34	1.52			
İnancını Kaybetme	Kötü (1)	52	4.35	1.39			
	Orta (2)	386	3.53	1.40	3-804	19.68*	1 > 2;3;4
	İyi (3)	305	3.03	1.56			2 > 3;4
	Çok iyi (4)	65	2.63	1.56			
Öz Yetkinlik	Kötü (1)	52	3.90	1.16			
	Orta (2)	386	2.83	1.05	3-804	78.01*	1 > 2;3;4
	İyi (3)	305	2.16	0.90			2 > 3;4
	Çok iyi (4)	65	1.54	1.13			3 > 4

Not. * $p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde, lise öğrencilerinin duygusal tükenme düzeylerinin akademik başarı düzeyi algısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu tespit edilmektedir ($F_{(3-804)} = 12.69$; $p < .05$). Anlamlı bulunan bu farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmış (varyansların homojenliği sağlandığından) ve akademik başarı düzeyi algısı yüksek (çok iyi ve iyi) olan öğrencilerin duygusal tükenme düzeylerinin, başarı düzeyi düşük (kötü ve orta) olan öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 10 lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin de akademik başarı düzeyi algısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($F_{(3-804)} = 19.68$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmış (varyansların homojenliği sağlandığından) ve öğrencilerin akademik başarı düzeyi algısı yükseldikçe inancını kaybetme düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir.

Son olarak, lise öğrencilerinin öz yetkinlik düzeylerinin de akademik başarı düzeyi algısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($F_{(3-804)} = 78.01$; $p < .05$). Anlamlı bulunan bu farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmış (varyansların homojenliği sağlandığından) ve öğrencilerin akademik başarı düzeyi algısı yükseldikçe düşük öz yetkinlik düzeyinin de azaldığı tespit edilmiştir.

Tükenmişliğin bileşenlerinin akademik başarı düzeyi algısına göre farklılaşma durumu incelendikten sonra, sınıf düzeyine göre farklılaşması ele alınmış ve bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Tükenmişlik Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırması

Değişken	Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	SS	sd	F	Fark
Tükenme	9.sınıf (1)	270	3.78	1.40			
	10.sınıf (2)	353	3.82	1.41	2-805	1.56	--
	11.sınıf (3)	185	4.00	1.36			
İnancını Kaybetme	9.sınıf (1)	270	3.16	1.51			
	10.sınıf (2)	353	3.33	1.53	2-805	3.67*	3 > 1
	11.sınıf (3)	185	3.55	1.52			
Öz Yetkinlik	9.sınıf (1)	270	2.53	1.14			
	10.sınıf (2)	353	2.55	1.12	2-805	0.02	--
	11.sınıf (3)	185	2.55	1.20			

Not. * $p < .05$

Tablo 11'deki verilere göre, lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinde sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F_{(2-805)} = 3.67$; $p < .05$). Bu anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi (varyansların homojenliği varsayımı karşılandığı için) sonucunda, 11. sınıf öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aynı tabloda görüldüğü üzere, lise öğrencilerinin duygusal tükenme ve öz yetkinlik düzeylerinde ise sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$). Bu sonuç, lise öğrencilerinin duygusal tükenme ve öz yetkinlik düzeylerinin, öğrenim gördükleri sınıf seviyesinden bağımsız olarak benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir.

Tükenmişliğin alt boyutlarının sınıf düzeyine göre nasıl değiştiği incelendikten sonra, okul türüne göre farklılaşma durumu analiz edilmiş ve bu analize ilişkin bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. *Tükenmişlik Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırması*

Değişken	Okul türü	N	\bar{X}	SS	sd	F	Fark
Tükenme	Anadolu (1)	298	3.90	1.38	5-802	3.20*	4;5 > 6
	Fen (2)	123	3.60	1.26			
	İmam Hatip (3)	99	3.85	1.47			
	Meslek (4)	100	4.03	1.41			
	Sosyal Bilimler (5)	136	4.03	1.41			
	Spor Ve Güzel Sanatlar (6)	52	3.32	1.50			
İnancını Kaybetme	Anadolu (1)	298	3.22	1.52	5-802	4.39*	5 > 1 3;5 > 6
	Fen (2)	123	3.18	1.32			
	İmam Hatip (3)	99	3.64	1.52			
	Meslek (4)	100	3.24	1.48			
	Sosyal Bilimler (5)	136	3.70	1.53			
	Spor Ve Güzel Sanatlar (6)	52	2.80	1.77			
Öz Yetkinlik	Anadolu (1)	298	2.54	1.20	5-802	2.51*	5 > 4
	Fen (2)	123	2.55	1.07			
	İmam Hatip (3)	99	2.60	1.17			
	Meslek (4)	100	2.31	1.02			
	Sosyal Bilimler (5)	136	2.77	1.09			
	Spor Ve Güzel Sanatlar (6)	52	2.29	1.22			

Not. * $p < .05$

Tablo 12'deki analizler sonucunda, lise öğrencilerinin duygusal tükenme düzeylerinde okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F_{(5-802)} = 3.20$; $p < .05$). Bu anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi (varyansların homojenliği varsayımı karşılandığı için) sonuçları göstermiştir ki, meslek lisesi ve sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal tükenme düzeyleri, spor ve güzel sanatlar lisesinde okuyan öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Yine Tablo 12'deki verilere göre, lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinde de okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($F_{(5-802)} = 4.39$; $p < .05$). Bonferroni testi sonuçlarına göre, sosyal bilimler lisesindeki öğrencilerin inancını kaybetme düzeyleri anadolu lisesindeki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Dahası, imam hatip lisesi ve sosyal bilimler lisesindeki öğrencilerin inancını kaybetme düzeylerinin ise spor ve güzel sanatlar lisesindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak, lise öğrencilerinin öz yetkinlik düzeylerinde de okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($F_{(5-802)} = 2.51$; $p < .05$). Bonferroni testi sonuçları, sosyal bilimler lisesinde okuyan öğrencilerin öz yetkinlik düzeylerinin meslek lisesinde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğunu göstermiştir.

Lise öğrencilerinde tükenmişliğin alt boyutlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelendikten sonraki aşamada, lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik, okul tükenmişliği ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Değişkenler Arasındaki İkili Korelasyonlar

	1.	2.	3.	4.
1. Duygusal Tükenme	--			
2. İnancını Kaybetme	.70**	--		
3. Öz Yetkinlik	.29**	.41**	--	
4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	-.22**	-.34**	-.45**	--
5. Akademik Öz Yeterlik	-.39**	-.43**	-.48**	.34**

Not. ** $p < .01$

Tablo 13 incelendiğinde, duygusal tükenme ile inancını kaybetme arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmakta iken öz yetkinlik arasında ise pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca duygusal tükenmenin akademik öz yeterlik ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile negatif yönlü ve düşük

düzyeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. İnancını kaybetme ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ilişki bulunmakta iken akademik öz yeterlik arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Son olarak öz yetkinlik ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz yeterlik arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın temel değişkenleri arasındaki ikili ilişkiler analiz edildikten sonraki aşamada, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliğinin alt boyutları arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik algısının aracılık rolü incelenmiştir. Bu bağlamda, ilk olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri ile duygusal tükenme arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik algısının aracılık etkisi analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur

Tablo 14. Sosyal Duygusal Öğrenme İle Duygusal Tükenme Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracılık Rolü

Yol	Etki	Katsayı	SH	β	Z	p
Dolaylı	SDO \Rightarrow AOY \Rightarrow DT	-0.36	0.05	-0.12	-7.24	< .001
Bileşenler	SDO \Rightarrow AOY	0.38	0.04	0.34	10.22	< .001
	AOY \Rightarrow DT	-0.93	0.09	-0.35	-10.26	< .001
Doğrudan	SDO \Rightarrow DT	-0.31	0.10	-0.11	-3.06	.002
Toplam	SDO \Rightarrow DT	-0.67	0.10	-0.23	-6.53	< .001

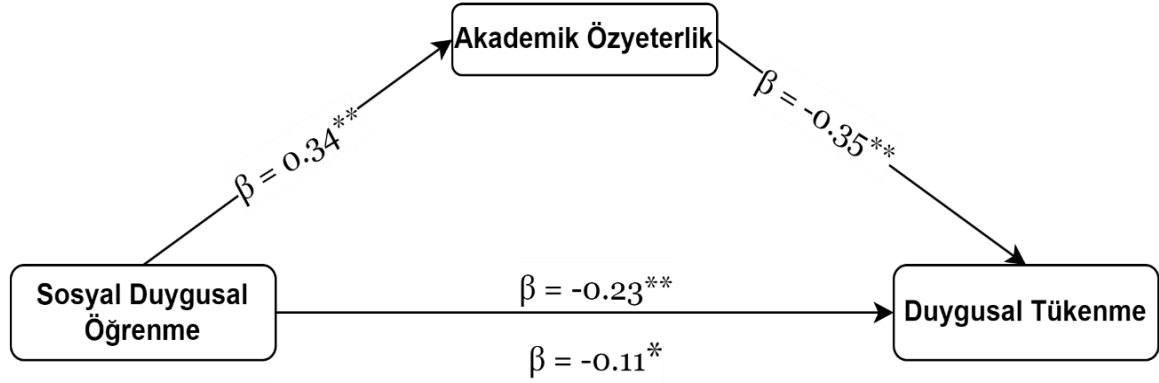
Not. SH = Standard hata; SDO = Sosyal duygusal öğrenme, AOY = Akademik öz yeterlik, DT = Duygusal tükenme

Tablo 14 incelendiğinde, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul tükenmişliğinin duygusal tükenme alt boyutu üzerindeki toplam doğrudan etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (toplam etki, $\beta = -0.23$, $p < .001$). Buna göre lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin duygusal tükenmeyi negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerisi aynı zamanda akademik öz yeterlik algısını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır (doğrudan etki, $\beta = 0.34$, $p < .001$).

Aracı değişken olan akademik öz yeterlik modele eklendiğinde, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin duygusal tükenme üzerindeki istatistiksel olarak anlamlı etkisinin devam ettiği belirlenmiştir (doğrudan etki, $\beta = -0.11$, $p < .01$). Bu bağlamda, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik öz yeterlik aracılığıyla duygusal tükenme üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (dolaylı etki, $\beta = -0.12$, $p < .001$). Sonuç olarak, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliğinin alt boyutu olan duygusal tükenme düzeyleri arasındaki ilişkide akademik öz

yeterlik düzeyinin kısmi aracılık rolüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Test edilen bu yapısal modele ilişkin görsel sunum Şekil 5'te yer almaktadır.

Şekil 5. Sosyal Duygusal Öğrenme İle Duygusal Tükenme Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracı Rolü



** $p < 0.001$; * $p < 0.05$

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile duygusal tükenme arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik algısının aracılık rolü analiz edildikten sonra, aynı şekilde sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliğinin alt boyutu olan inancını kaybetme arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik algısının aracılık rolü incelenmiş ve bu analize ait bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İnancını Kaybetme Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracılık Rolü

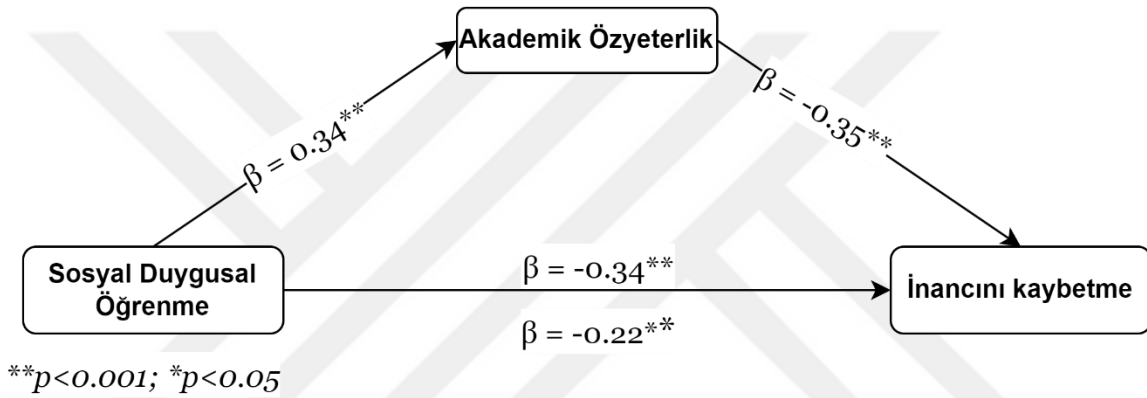
Yol	Etki	Katsayı	SH	β	Z	p
Dolaylı	SDO \Rightarrow AOY \Rightarrow IK	-0.39	0.05	-0.12	-7.41	< .001
Bileşenler	SDO \Rightarrow AOY	0.38	0.04	0.34	10.22	< .001
	AOY \Rightarrow IK	-1.02	0.09	-0.35	-10.76	< .001
Doğrudan	SDO \Rightarrow IK	-0.71	0.11	-0.22	-6.62	< .001
Toplam	SDO \Rightarrow IK	-1.10	0.11	-0.34	-10.19	< .001

Not. SH = Standard hata; SDO = Sosyal duygusal öğrenme, AOY = Akademik öz yeterlik, IK = İnancını kaybetme

Tablo 15'teki verilere göre, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin inancını kaybetme üzerindeki toplam doğrudan etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (toplam etki, $\beta = -0.34$, $p < .001$). Bu sonuç, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin inancını kaybetmeyi negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Aynı zamanda, sosyal duygusal öğrenme becerisinin akademik öz yeterlik algısının pozitif bir yordayıcısı olduğu da tespit edilmiştir (doğrudan etki, $\beta = 0.34$, $p < .001$).

Aracı değişken olan akademik öz yeterlik modele dahil edildiğinde, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin inancını kaybetme üzerindeki istatistiksel olarak anlamlı etkisinin devam ettiği saptanmıştır (doğrudan etki, $\beta = -0.22$, $p < .01$). Bu bulguya dayanarak, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik öz yeterlik algısı aracılığıyla inancını kaybetme üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (dolaylı etki, $\beta = -0.12$, $p < .001$). Sonuç olarak, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile inancını kaybetme düzeyleri arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik düzeyinin kısmi bir aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir. Test edilen bu yapısal modele ilişkin görsel sunum Şekil 6'da sunulmaktadır.

Şekil 6. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İnancını Kaybetme Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracılık Rolü



Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile inancını kaybetme arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik düzeyinin aracılık rolü incelendikten sonra, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile düşük öz yeterlik algısı arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik algı düzeyinin aracılık rolü incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 16'de verilmiştir.

Şekil 7. Sosyal Duygusal Öğrenme İle Öz Yetkinlik Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracılık Rolü

Yol	Etki	Katsayı	SH	β	Z	p
Dolaylı	SDO \Rightarrow AOY \Rightarrow OY	-0.30	0.04	-0.12	-7.74	< .001
Bileşenler	SDO \Rightarrow AOY	0.38	0.04	0.34	10.22	< .001
	AOY \Rightarrow OY	-0.79	0.07	-0.37	-11.86	< .001
Doğrudan	SDO \Rightarrow OY	-0.80	0.08	-0.33	-10.68	< .001
Toplam	SDO \Rightarrow OY	-1.10	0.08	-0.45	-14.40	< .001

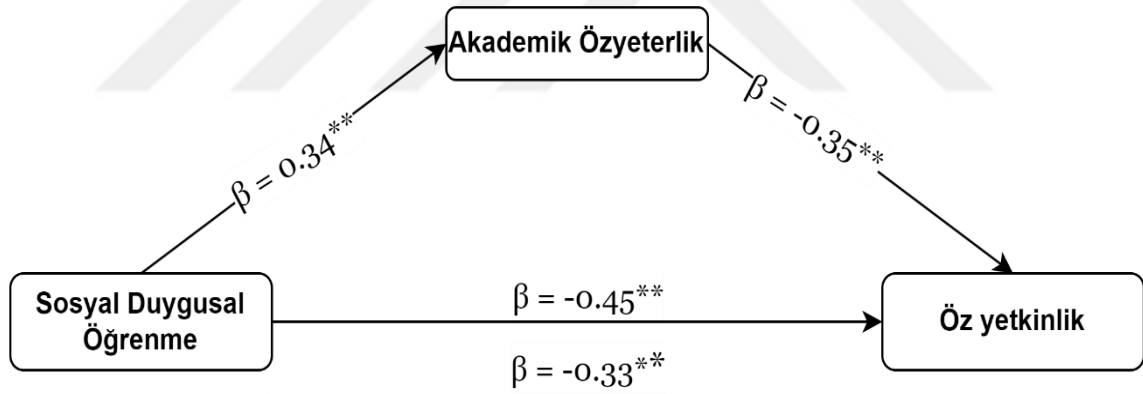
Not. SH = Standard hata; SDO = Sosyal duygusal öğrenme, AOY = Akademik öz yeterlik, OY = Öz yeterlik

Tablo 16'daki bulgulara göre, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düşük öz yeterlik algısı üzerindeki toplam doğrudan etkisinin istatistiksel olarak

anlamalı olduğu görülmektedir (toplam etki, $\beta = -0.45$, $p < .001$). Bu sonuç, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düşük öz yeterlik algısını negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını işaret etmektedir. Aynı zamanda, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik öz yeterliğin pozitif bir yordayıcısı olduğu da saptanmıştır (doğrudan etki, $\beta = 0.34$, $p < .001$).

Aracı değişken olan akademik öz yeterlik modele dâhil edildiğinde, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düşük öz yeterlik algısı düzeyi üzerindeki istatistiksel olarak anlamlı etkisinin devam ettiği belirlenmiştir (doğrudan etki, $\beta = -0.33$, $p < .01$). Bu durum, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik öz yeterlik algısı aracılığıyla düşük öz yeterlik algısı üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (dolaylı etki, $\beta = -0.12$, $p < .001$). Sonuç olarak, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile düşük öz yeterlik algıları arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik düzeyinin kısmi bir aracılık rolü üstlendiği tespit edilmiştir. İncelenen bu modele ait görsel sunum Şekil 7'de yer almaktadır.

Şekil 8. Sosyal Duygusal Öğrenme İle Öz Yetkinlik Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracı Rolü



** $p < 0.001$; * $p < 0.05$

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Tartışma

Sonuç

Ergenlerde sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolünün araştırıldığı bu çalışmada yapılan analiz sonuçlarına göre hipotezlerin test edilmesi ile ulaşılan sonuçlar aşağıda Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 16. Araştırma Hipotezlerinin Değerlendirme Sonuçları

Hipotez No	Hipotez	Sonuç
1	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.	Kabul
2	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri yaşa göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.	Kabul
3	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri öğrencilerin kendi sosyo-ekonomik düzeylerine yönelik algılarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.	Red
4	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri öğrencilerin kendi akademik başarılarına yönelik algılarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.	Kabul
5	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.	Kabul
6	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve öz-yetkinlik değişkenlerine ilişkin puanlar öğrenim görülen okul türüne göre göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.	Kabul
7	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, sosyal duygusal öğrenme becerileri akademik öz yeterliği pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.	Kabul
8	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, sosyal duygusal öğrenme becerileri okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve öz yetkinlik değişkenlerini negatif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.	Kabul
9	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, akademik öz yeterlik okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve öz yetkinlik değişkenlerini negatif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.	Kabul
10	Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, akademik öz yeterlik, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve öz yetkinlik değişkenleri arasında anlamlı aracı değişken rolüne sahiptir.	Kabul

Not. İlgili değişkenlerin bazı alt bileşenleri bağlamında doğrulanan hipotezler de yukarıdaki tabloda “Kabul” olarak değerlendirilmiştir. Hipotezlerin alt bileşenler bağlamında değerlendirilmesi Bulgular ve Tartışma bölümlerinde detayları ile yer almaktadır.

Tartışma

Hipotez 1'e İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında test edilen ilk hipotez; “*Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.*” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerinin duygusal tükenme düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu fakat ‘inancını kaybetme’ ve ‘öz yetkinlik’ düzeylerinin ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak kız öğrencilerinin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Alanyazında okul tükenmişliğinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur.

Özdemir (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada kız öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Gan vd.’nin (2007) kız öğrencilerin rekabet ortamından, stresli durumlardan daha çabuk ve daha fazla etkilendiklerini ortaya koydukları çalışmaları kız öğrencilerin tükenmişlik duygusunu daha fazla yaşadıklarını destekler bir araştırma olarak kabul edilebilir. Salmela-Aro vd. (2008), Herrmann vd. (2019), Gündüz vd. (2012), Çimen (2007), Yılmaz (2009) yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varmışlardır. Pomerantz vd. (2002), Hoffman vd. (2004), Moksnes vd. (2010) yaptıkları çalışmada yine mevcut çalışmamızı destekler sonuçlar ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar ile kızlarda erkeklerden daha yüksek okul kaynaklı tükenmişlik ve okul kaynaklı stres puanları bulunmuş, kızların daha yüksek düzeyde içselleştirilmiş sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde lise öğrencilerinde cinsiyet değişkeni ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda genel olarak mevcut çalışmayı destekleyen birçok tutarlı araştırma olmasına rağmen erkek öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığını ortaya koyan ve bu iki değişkenin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulan çeşitli çalışmalar da mevcuttur. Acar ve Çakır, (2015), Aypay ve Eryılmaz (2011), Balkıs vd. (2011), Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013), Kutsal (2009), Kutsal ve Bilge (2012), Seçer ve Gençdoğan (2012), Ören ve Türkoğlu (2006), ve Yang (2004) tarafından yapılan çalışmalarda tükenmişliğin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farkın erkeklerin aleyhine olduğu görülmüştür. Bresó vd. (2007), Kara (2014), Pehlivan (2023), Sevcen ve ark. (2011), çalışmalarında tükenmişliğin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını orta koyan bulgulara ulaşmışlardır.

Alanyazına bakıldığı zaman mevcut çalışmalardan elde edilen sonuçların tutarsızlık göstermesinin en önemli nedeninin farklı örneklem gruplarıyla çalışılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu grupların kültürel farklılıkları, buna bağlı olarak cinsiyet rollerindeki beklentiler ve aldıkları sosyal desteğin farklılaşması gibi faktörlerin mevcut çalışmalar üzerinde farklı sonuçlara ulaşılmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Hipotez 2'ye İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında test edilen ikinci hipotez; “*Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri yaşa göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.*” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin duygusal tükenme ve inancını kaybetme düzeylerinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu, bu bağlamda 17 yaşındaki lise öğrencilerinin duygusal tükenme ve inancını kaybetme düzeylerinin 14 yaşındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu, öz yetkinlik düzeylerinin ise yaş düzeyi fark etmeksizin birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak ergenin yaş almasıyla birlikte görev ve sorumlulukların artması, toplumsal rollerin değişmesi, beklentilerin yükselmesi tükenmişliğe neden olabilir (Pehlivan, 2023).

Kutsal ve Bilge (2012), yaptıkları çalışmada yaş arttıkça okul tükenmişliğinin arttığını ifade etmişlerdir. Yine Pehlivan (2023) ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada yaş arttıkça okul tükenmişlik düzeyinin arttığına dair sonuçlara ulaşmıştır. Literatüre bakıldığı zaman farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Özdemir’ in (2015), ortaokul öğrencileri ile Güler’ in(2019), üniversite öğrencileri ile ve Maraşlı’nın (2005) lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmada yaş ile tükenmişlik arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazın incelendiğinde daha önce yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun mevcut çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Bireyin hem akademik hayatı hem de yaşamına yön verme noktasında en kritik süreci içerisinde barındıran ergenlik döneminde yaş ilerledikçe kaygıların, çevrenin beklentilerinin ve sorumlulukların artmasından dolayı özellikle duygusal tükenme ve inancını kaybetme daha yoğun yaşanabilmektedir.

Hipotez 3'e İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında test edilen üçüncü hipotez; “*Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri öğrencilerin kendi sosyo-ekonomik düzeylerine yönelik algılarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.*” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, araştırma örnekleminde yer alan lise öğrencilerinin

sosyo-ekonomik algıları fark etmeksizin tükenme, inancını kaybetme ve öz yetkinlik düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Alanyazında okul tükenmişliğinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermediğini ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur. Cemaloğlu ve Şahin'in (2007) yapmış olduğu tükenmişlik çalışmasında da sosyo-ekonomik duruma göre tükenmişlik üzerindeki fark anlamsız bulunmuştur. Yine Uzun ve Kemerli (2019) Muğla Fethiye'de 6 farklı okul türünde eğitim gören 630 öğrenci ile okul tükenmişliği üzerine yaptıkları çalışmada tükenmişlik alt boyut puanları üzerinde sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Özbakır (2015) ve Saka (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Fakat Kara (2014), Acar ve Çakır (2015) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmalarda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin daha düşük gelire sahip olanlara göre daha az tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuşlardır.

Alanyazına bakıldığı zaman mevcut çalışmalardan elde edilen sonuçların tutarsızlık göstermesinin en önemli nedeninin okul tükenmişliğini doğrudan etkileyen birçok faktörün yer almasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Genel olarak bakıldığında yüksek gelire sahip bireylerin mutluluk seviyelerinin de yüksek olması beklenmektedir (Diener, 1984). Buna bağlı olarak da tükenmişlik düzeyinin daha düşük olacağı düşünülmektedir. Bu parametrelerin birbirlerini etkilemesinden kaynaklı olarak derslerden, öğretmenden, beklentilerin yüksek oluşundan, kültürel farklılıklardan, buna bağlı olarak cinsiyet rollerindeki beklentilerden ve aldıkları sosyal desteğin farklılaşmasından kaynaklanan çeşitli etkileşimlerin farklı sonuçlara ulaşılmasına sebep olabileceği düşünülmektedir.

Hipotez 4'e İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında test edilen dördüncü hipotez; *“Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri öğrencilerin kendi akademik başarılarına yönelik algılarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.”* biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise lise öğrencilerinin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve öz yetkinlik düzeylerinin kendi akademik başarılarına yönelik algılarına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı, bu noktada akademik başarı düzeyini çok iyi ve iyi olarak algılayan öğrencilerin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve öz yetkinlik düzeylerinin başarı düzeylerini kötü ve orta olarak algılayan öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde mevcut çalışmayı destekleyen birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (Aypay & Eryılmaz, 2011; Balkıs & ark., 2011; Çağatay & Şanlı, 2020; Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013; Çavuşoğlu, 2009; Kiuru vd.,2008; Kutsal, 2009;

Kutsal & Bilge, 2012; Schaufeli vd., 2002; Seçer & Gençdoğan, 2012; Şeker & Yavuzer, 2017).

Araştırmaya ilişkin akademik başarı düzeyi ile ilgili elde edilen veriler kişisel bilgi formunda yer alan ilgili maddeye verilen cevaplar dikkate alınarak ve öğrencilerin kendi algılarını içerecek biçimde toplanmıştır. Bir başka ifade ile bu araştırmada akademik başarı öğrencinin kendine dair öznel değerlendirmesi sonucu ölçümlenmiştir. Bu noktada akademik başarıya ilişkin objektif bir değerlendirmenin yapılabilmesi adına çeşitli başarı ölçütlerine yer verilerek daha kapsamlı bir çalışma yapılabileceği düşünülmektedir. Özetle alanyazında yer alan kuramsal önermeler ve araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde bu araştırmanın sonuçlarının alanyazın ile büyük ölçüde tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Hipotez 5'e İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında test edilen beşinci hipotez; "*Araştırmanın rnekleminde yer alan lise ğrencisi ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.*" biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise lise ğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılığa sahip olduğu, bu noktada 11. Sınıftaki ğrencilerin inancını kaybetme düzeylerinin 9.sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmayı destekleyen birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Wang vd. (2015), Kim vd. (2009), Aypay ve Sever (2015), Gündüz ve zyrek (2018), elik (2017), Gündoğmuş (2017), Kutsal ve Bilge (2012), Dündar (2018), Erdoğan (2019), Güler (2019), Gündüz (2016), Güneş (2016), Kaya (2020), Sunay (2018), Tırpanioğlu (2019) alışmalarında okul tükenmişliğinin st sınıflarda daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Balkıs ve ark. (2011) ğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada st sınıf ğrencilerinin alt sınıf öğrencilerine göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarının tespit etmişlerdir. Şeker ve Yavuzer (2017) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında en fazla tükenmişliğin 12. Sınıflarda olduğunu tespit etmişlerdir. Aypay ve Sever (2015) sınıf düzeyi arttıkça sorumlulukların artmasından dolayı st sınıflarda daha fazla tükenmişliğin yaşandığını ifade etmektedirler. Ayrıca Aypay ve Eryılmaz (2011) motivasyon kaybının st sınıflarda daha fazla yaşandığını ifade ederek st sınıflardaki tükenmişliğin yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Alanyazın incelendiğinde lise ğrencilerinde sınıf düzeyi değişkeni ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda genel olarak mevcut çalışmayı destekleyen birçok tutarlı araştırma olmasına rağmen alt sınıfların aleyhinde ve bu iki değişkenin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. akmak ve Şahin (2017) alt sınıf öğrencilerin birçok alt boyutta st sınıf öğrencilerine göre daha fazla

tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Şahan ve Duy (2017) da bu çalışmada elde edilen sonucun aksine 6. Sınıf öğrencilerinin üst sınıftaki öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını ifade etmektedirler. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) ise yetkinlik boyutunda üst sınıfların, diğer boyutlarda alt sınıfların daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Özdemir (2015) ise yaptığı çalışmada sınıf düzeyi değişkeninin tükenmişliği etkilemediğine dair bir sonuca varmıştır.

Ülkemizde, öğrenci ve veliler açısından akademik ve mesleki anlamda en önemli dönüm noktalarından birinin özellikle yükseköğretime geçiş amacıyla yapılan merkezi sınavlar olduğu bilinmektedir. Öğrenci üst sınıfa ilerledikçe, sınavların önemi ile ilgili farkındalık artmaya ve öğrenci üzerinde kişisel ve çevresel baskı oluşmaya başlamaktadır. Bunun sonucunda stres düzeyi yükselmektedir. Bundan dolayı okul tükenmişlik düzeyinin sınıf seviyesi yükseldikçe daha çok arttığı düşünülmektedir. Aynı şekilde sınavlara atfedilen değer de bu anlamda belirleyici olacaktır. Örneğin Türkiye’de eğitim sisteminin sınav odaklı olması ve ortaokuldan istihdam sürecine kadar birçok aşamada ulusal düzeyde yapılan sınavların çoğunlukla da tek belirleyici kriter olarak kabul edilmesi eğitim stresini kaçınılmaz olarak artırmaktadır. Buna öğrencilerin gelecek endişesine kapılmasına sebep olan anne-babaların yüksek başarı beklentisi de eklenince, öğrenciler üzerindeki stres daha da artmaktadır (Kara, 2009). Okul tükenmişliği fiziksel, duygusal enerjinin biterek, okula gitmeyi istememe ve öğrencinin başarısız olduğunu düşünmesi gibi okula ve kendine karşı bir takım olumsuz tavır geliştirme olarak düşünüldüğünde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve öz-yetkinlik değişkenlerine ilişkin puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşacağı öngörülebilmektedir. Özetle alanyazında yer alan kuramsal önerme ve araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde bu araştırmanın sonuçlarının alanyazın ile büyük ölçüde tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Hipotez 6’ya İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında test edilen altıncı hipotez; *“Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve öz-yetkinlik değişkenlerine ilişkin puanlar öğrenim görülen okul türüne göre göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.”* biçiminde ifade edilmiştir. Bu hipotez doğrultusunda yapılan analizler sonucunda ise araştırmaya konu olan meslek ile sosyal bilimler liselerinde okuyan öğrencilerin duygusal tükenme düzeyinin spor ve güzel sanatlar liselerinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal bilimler lisesinde okuyan öğrencilerin inancını kaybetme düzeylerinin anadolu lisesinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek, bunun yanında imam hatip ve sosyal bilimler lisesinde okuyan

öğrencilerin inancını kaybetme düzeylerinin de spor ve güzel sanatlar lisesinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak ise sosyal bilimler lisesinde okuyan öğrencilerin düşük öz yetkinlik düzeyinin meslek lisesinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmayı destekleyen birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) yaptıkları çalışmada tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde fen lisesi, anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları; yetkinlik alt ölçeğinde ise genel lise öğrencilerinin daha yüksek puana sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Çavuşoğlu (2009) yılında üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmasında ise mezun olunan okul türü değişkenini ele almış ve süper lise öğrencilerinin en yüksek tükenmişlik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Deniz ve Karbeyaz, (2018) mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerinin orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varmıştır. Aypay ve Eryılmaz (2011) ise genel lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada tükenmişlik düzeyinin orta seviyede olduğunu ifade etmiştir.

Akademik başarının yüksek olduğu okullarda öğrencilerin bilgi düzeylerinin diğer okul türlerinde eğitim gören öğrencilerin bilgi düzeylerine göre daha yüksek oluşu, ailelerin, öğretmenlerinin ve kendilerine dair beklentilerinin yüksek oluşu, okul içerisinde rekabetin yine yüksek olması gibi faktörlerin tükenmişliği artırmakta etkili olduğu düşünülmektedir. Kulaksızoğlu (2007) yapmış olduğu araştırmada akademik seviyenin yüksek olduğu fen, sosyal ve anadolu liselerinde öğrencilerin gelecekte seçecekleri meslekleri ve yerleşecekleri üniversite bölümlerini diğer lise grubu öğrencilerine göre daha fazla kaygı ettikleri sonucuna varmıştır.

Akademik başarı düzeyi yüksek olan okullarda ailenin, öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin daha fazla olması, buna bağlı olarak bu beklentileri karşılama noktasında karşılaşılabilecek birçok faktörden kaynaklı olarak öğrencilerin kaygı düzeylerinin fazla olması, rekabet ortamının öğrenciler üzerinde stres oluşturması, öğrencilerin bu rekabet içerisinde birçok kişiyle yarışır olması ayrıca mezun olduktan sonra neler yapabileceğine dair gelecek kaygısını yaşaması gibi etmenlerin stresi artırdığı düşünüldüğünde okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve öz-yetkinlik değişkenlerine ilişkin puanların öğrenim görülen okul türüne göre göre anlamlı bir biçimde farklılaşabileceği düşünülmektedir. Özetle alanyazında yer alan kuramsal önermeler ve araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde bu araştırmanın sonuçlarının alanyazın ile büyük ölçüde tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Hipotez 7'ye İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında test edilen yedinci hipotez; *“Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, sosyal duygusal öğrenme becerileri akademik öz yeterliği pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.”* biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu hipotezin doğrulandığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öz yeterliğin sorunlu, aykırı, tehlikeli davranışlarla negatif ilişkili olduğuna dair birçok çalışma alanyazında yer almaktadır (Arslan & Balkıs, 2016). Buna mukabil Telef ve Ergün, (2013) yaptıkları araştırmada akademik öz yeterliğin öznel iyi oluşu, Bandura 1999 yılında yaptığı araştırmasında akademik başarıyı yordadığı, Sert ve Traş (2019) tarafından yapılan araştırmada ise akademik öz yeterliğin duygusal zekayla pozitif ilişkili olduğuna dair sonuca ulaşmışlardır. Kişinin olumlu ilişkiler kurup geliştirebilmesini, problemlere karşı çözümler bulabilmesini, isabetli kararlar alabilmesini ve öz farkındalığını artırabilmesini sağlamak amacıyla işlev gören sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrencinin akademik gelişimi açısından da önemli olduğu düşünüldüğünde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik öz yeterliliğin pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordayıcısı olduğu öngörülebilmektedir. Özetle alanyazında yer alan kuramsal önerme ve araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde bu araştırmanın sonuçlarının alanyazın ile tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Hipotez 8'e İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında test edilen sekizinci hipotez; *“Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, sosyal duygusal öğrenme becerileri okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve öz yetkinlik değişkenlerini negatif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.”* biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizlerde bu hipotezin doğrulandığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmayı destekleyen birçok araştırmaya rastlamak mümkündür.

Zins vd. (2004) yapmış oldukları araştırmalarında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasıyla istenmedik okul davranışlarında azalmanın olacağını ayrıca akademik performansın artacağını ifade etmişlerdir. Başka bir araştırmada ise Temur (2023) sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. CASEL öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sosyal ilişki becerileri ve sorumlu karar verme becerilerinin bireyde bulunan riskli kabul edilebilir davranışlar için birer koruyucu faktör olduğunu kabul etmektedir (Ross & Tolan, 2018). Joseph (2011) yaptığı çalışmasında ise düşük sosyal duygusal öğrenme düzeyine sahip

bireylerin suç işleme, madde kullanımı, saldırganlık, stres, okul terki gibi istenmedik davranışlarda bulunma ihtimallerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Elias vd. (1997) tarafından yapılan yine bir araştırmada sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri yüksek bireylerde okul terki gibi olumsuz davranışların yaşanma olasılığının düşük olduğunu ifade edilmiştir. Alanyazına bakıldığı zaman sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul atmosferini olumlu etkilediği buna bağlı olarak olumsuz ve riskli kabul edilebilir davranışları azalttığı görülmektedir (Kabakçı & Korkut 2008).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyallik, başarı, öz yeterlik, sorumluluk, strese dayanıklılık gibi birçok pozitif özelliği barındırdığı düşünüldüğünde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük öz-yeterlik değişkenlerinin negatif yönlü yordayıcısı olduğu öngörülebilmektedir. Özetle alanyazında yer alan kuramsal önermeler ve araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde bu araştırmanın sonuçlarının alanyazın ile tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Hipotez 9'a İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında test edilen dokuzuncu hipotez; *“Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, akademik öz yeterlik okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve öz yeterlik değişkenlerini negatif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.”* biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizlerde bu hipotezin doğrulandığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmayı destekleyen birçok araştırmaya rastlamak mümkündür.

Huang (2013) araştırmasında akademik öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okulu terk etme riskinin daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Bandura (1999) akademik öz yeterliğin kişinin akademik gelişimini olumlu etkileyecek görevleri yerine getirebileceğine dair inancını ifade ettiğini vurgulamaktadır. Pajares (1996) yapmış olduğu çalışmasında akademik öz yeterlik düzeyi düşük bireylerin akademik başarılarının hep düşük kalacağına dair kanaatlerinin olduğunu ve bu bireylerin bunun değişmeyeceğini düşündüklerinden okula devam noktasında tereddüt yaşadıklarını ve okulu bırakma eğiliminin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. McKown vd. (2009) çalışmalarında akademik öz yeterliğin okula devam noktasında olumlu bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Akademik öz yeterlik inancı öğrencinin davranışlarını, bilişsel dünyasını ve motivasyonunu doğrudan etkileyen bir faktördür (Eker & Taş, 2023). Bir öğrencinin öğrenme ve bu öğrenme faaliyetlerine katılma isteği öz yeterlik inancından kaynaklanmaktadır. Bu

öğrenme süreci başarılı sonuçlanırsa öz yeterlik inancının da gelişmesine ve güçlenmesine katkı sağlayacaktır (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde akademik öz yeterliğin okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük öz-yetkinliği azaltması beklenmektedir. Özetle alanyazında yer alan kuramsal önermeler ve araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde bu araştırmanın sonuçlarının alanyazın ile tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Hipotez 10'a İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında test edilen onuncu hipotez; “*Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerde, akademik öz yeterlik, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliğinin bileşenleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve öz yetkinlik değişkenleri arasında anlamlı aracı değişken rolüne sahiptir.*” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizlerde bu hipotezin doğrulandığı görülmüştür. Analiz sürecinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük öz yetkinlik değişkenlerinin her biri için ayrı ayrı olmak üzere üç farklı aracılık modeli test edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizler sürecinde, her üç modelde de aracı değişken (akademik öz yeterlik) modele dahil edildiğinde, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük öz yetkinlik değişkenleri üzerinde anlamlı olan ve Hipotez 8 doğrultusunda tartışılan yordayıcı etkisinin anlamlılığını sürdürmekle beraber gücünün azaldığı görülmektedir. Ayrıca test edilen her üç modelde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul tükenmişliğinin bileşenleri üzerindeki dolaylı etkilerinin de anlamlı olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile duygusal tükenme, duyarsızlık ve düşük öz yetkinlik düzeyleri arasında akademik öz yeterliğin kısmi aracılık rolüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmayı destekleyen birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Elias ve Haynes (2008) çalışmalarında sosyal duygusal öğrenme düzeyinin yüksek olmasının akademik öz yeterliği olumlu etkilediğini bunun da bireyin okula devamı noktasında motive edici bir faktör olduğunu çalışmalarında ortaya koymuşlardır. Fredricks (2011) araştırmasında sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerindeki artışın akademik başarı, okula bağlılık gibi olumlu davranışları artırdığını ifade etmiştir. Pehlivan (2023) kurum bakımı altındaki çocuklarla yaptığı araştırmasında akademik öz yeterliğin tüm alt boyutları ile okul tükenmişliği arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgulara göre akademik öz yeterlik arttıkça okul tükenmişliği azalmaktadır. Arlinkasari ve Akmal (2017), Fariborz vd. (2019) yine çalışmalarında akademik öz yeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna varmışlardır.

Tüm bu çalışmalar ışığında okul tükenmişliğinin önlenmesi noktasında bireyin duygularının farkına varması, yönetebilmesi, hayata daha olumlu bakıp bu manada daha pozitif amaçlar belirleyip hedefler koyması, sorumluluklarının farkına varıp ona uygun davranması, kişiler arası iletişimi daha sağlıklı kurabilmesi süreçlerine odaklanan sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin pratiklerin önem arz etmekle beraber bu becerilerin gelişimini desteklediği önemli bir koruyucu faktör olarak akademik öz yeterliğin de sosyal duygusal öğrenme becerilerinin etkisi ile okul tükenmişliği üzerinde önleyici bir rol oynayabilme fırsatı elde edebileceği ortaya çıkmaktadır. Bu yönü ile okul tükenmişliği azaltma ve önleme noktasında sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirme odaklı yapılacak çalışmalar hem doğrudan hem de akademik öz yeterliği desteklemek aracılığıyla dolaylı olarak önemli enstrüman işlevi kazanmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak konu ile ilgili araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın bağımsız değişkeni sosyal duygusal öğrenme becerilerinin aracı değişken olan akademik öz yeterlik modele eklendiğinde okul tükenmişliği üzerinde kısmi dolaylı etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okul tükenmişliği etkileşiminde rol oynayabilecek başka faktörlerin de olabileceğini akla getirmektedir. Bu noktada araştırmacılar sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okul tükenmişliği etkileşiminde rol oynayabilecek farklı aracı ve/veya düzenleyici değişkenlerin etkisini de araştırabilirler.
2. Araştırma örneklemini Erzurum ilinin merkez ilçeleri olan Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerinde bulunan lise öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırma örneklemini farklı il ve ilçelerden daha büyük sayıda katılımcı ile genişletilerek araştırmanın genellenebilirliği artırılabilir. .
3. Araştırma örneklemini lise öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmanın kapsamını genişletmek adına ilkokul, ortaokul ve üniversite öğrencileri ile de benzer bir çalışma yapılabilir.
4. Araştırma örnekleminde 12. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler yer almamaktadır. Gelecek araştırmalarda 12. sınıf öğrencileri de sürece dahil edilebilir.

5. Araştırmanın örnekleminde yer alan lise öğrencisi ergenlerinin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete, yaşa, öğrencilerin kendi akademik başarılarına yönelik algılarına, sınıf düzeyine ve okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmanın temel nedenlerinin ortaya çıkartılması noktasında nedensel karşılaştırma türünde çalışmalar yapılabilir.
6. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul tükenmişliği üzerindeki gelişimsel etkilerini ortaya koyabilmek için boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma kapsamında yer alan lise öğrencilerine ait veriler üzerinden yapılan analizlerde okul tükenmişliğinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinden anlamlı derecede etkilendiği yani sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzeyi arttıkça okul tükenmişlik düzeyinin azaldığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik programlar planlanarak okul tükenmişliği düzeyinin azaltılması desteklenebilir.
2. Okul tükenmişliği yüksek olan okul türlerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazandırmayı, geliştirmeyi amaçlayan müdahaleler planlanabilir. Bu kapsamda bireysel ve grup psiko- eğitimlerinden yararlanılabilir.
3. Araştırmada ergenlerin akademik öz yeterlik düzeylerinin de sosyal duygusal öğrenme becerileri ile birlikte okul tükenmişlik algıları üzerinde anlamlı negatif bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu noktada öğrencilerinin kendi başarılarını ortaya koyma ve bu manada farkındalık kazanarak kendilerine dair inançlarının oluşması adına uygun eğitim öğretim faaliyetleri ve ortamları kurgulanabilir.
4. Ergenlerde okul tükenmişlik düzeyini negatif anlamlı bir şekilde etkileyen sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılması sürecinde ergenin gelişimini etkileyen aile, öğretmenler vb. diğer tüm paydaşların sürece dahil edilmesi amacıyla paydaşları da kapsayan geniş ölçekli müdahale programları hazırlanabilir.
5. Araştırmada akademik başarı ile okul tükenmişliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Literatür de yer alan araştırmalar genel olarak çalışmamızı destekler mahiyettedir. Akademik başarısı düşük öğrencilerin daha yüksek düzeyde okul tükenmişliği yaşadıkları görülmüştür. Bu bağlamda ergenlerin başarılarını artırma noktasında; başarı güdülerinin artırılması, kaygı düzeylerinin azaltılması, okul, eğitim, beslenme ve sağlık koşulları gibi başarıyı etkileyen faktörlerin iyileştirilmesi gereklidir. Bunun için aile, okul ve diğer

paydaşlar ile birlikte özellikle rehberlik servisi aracılığıyla bireysel yardım ve destek hizmetleri sunulabilir.

6. Araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin anlamlı aracı değişken rolüne sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ergenlerin akademik öz yeterlik düzeylerini artırmaya yönelik olarak okul psikolojik danışmanları eğitsel rehberlik faaliyetleri planlayarak öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemek marifetiyle okul tükenmişliği açısından önleyici çalışmalar yapabilirler.
7. Yüksek düzeyde okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi amacıyla okul rehberlik servisi tarafından çalışmalar yürütülebilir ve yoğun tükenmişlik yaşayan öğrenciler için psiko-eğitim gruplarından yararlanılabilir. Dahası okul tükenmişliğinin detaylı sebepleri bireysel görüşmelerle tespit edilerek, tükenmişlikle başa çıkma stratejileri ile ilgili öğrencilere farkındalık kazandırılabilir.

Politika Yapıcılar Yönelik Öneriler

1. Araştırmaya genel olarak bakıldığı zaman, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve akademik öz yeterliğin okul tükenmişlik riskini azalttığı ve öğrencinin okula aidiyetini artırdığı buna bağlı olarak da fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişim açısından olumlu fırsatlar sunduğu söylenebilir. Bu noktada, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve ailelere yönelik olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri odaklı ve akademik öz yeterlik ile motivasyonu güçlendirme becerilerini kazandırmayı hedefleyen çeşitli eğitim programları düzenlenebilir.
2. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan ülke genelindeki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ve akademik öz yeterlik düzeylerini arttırmayı hedefleyen programların sayısı ve çeşitliliği artırılabilir ve bu programların okul rehberlik servisleri koordinasyonunda tüm öğretmenler ile iş birliği içerisinde uygulanması desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H., & Çakır, M. A. (2015). Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Yeşilova ilçesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 152-168. <https://doi.org/10.21764/efd.34352>
- Ağır, M. (2018). Ergenlerde psikolojik sağlamlık, okul tükenmişliği ve internet bağımlılığı üzerine bir inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(16), 5-28.
- Ağırkan, M., & Ergene, T. (2021). Sosyal ve duygusal öğrenme hakkında ne biliyoruz? Uluslararası ve ulusal çalışmaların gözden geçirilmesi ve bibliyometrik analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 280-297. <https://doi.org/10.17556/erziefd.822759>
- Akbulut-Kılıçoğlu, N. (2016). *Tek ebeveynli ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik dışavurumcu temelli grup çalışmasının etkililiğinin sınanması* (Tez No. 469583) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 459516) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksoy, Ö.N. (2020). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 576-590. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/johass/issue/54512/710512>
- Aksu, N. (2015). *Lise öğrencilerinin suça eğilimleri ile akademik öz yeterlik ve sosyal ilişki unsurlarının incelenmesi* (Tez No. 439982) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi- Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Akyavuz, E. (2020). Ortaöğretimin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 847-857. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697235>
- Akyüz, B., Kesen, M., & Oğrak, A. (2016). Örgütsel güven ve akademik özyeterlik algısının genel sinizm ve etik dışı davranışlara etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 85-106.
- Altunçekiç, A.(2021). Uzaktan eğitim: Öğrenci, öğretmen, teknoloji, kurum ve pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 417-443. <https://doi.org/10.29299/kefad.881870>
- Arı, G. S., & Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Arlinkasari, F., & Akmal, S. Z. (2017). Hubungan antara school engagement, academic selfefficacy dan academic burnout pada Mahasiswa. *Humanitas*, 1(2), 81-102. <https://doi.org/10.28932/humanitas.v1i2.418>
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *International Journal of Turkish Studies*, 11(19), 63-80. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies>

- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları; Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 431-458. <https://doi.org/10.30964/auebfd.669522>
- Arslan, G., & Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz yeterlik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 8-22. <https://doi.org/10.19126/suje.35977>
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Asra, B. (2022). *Okuma çemberinin lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi* (Tez No. 714129) [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atik, G., & Erkan-Atik, Z. (2017). Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin yordanması: Akademik öz-yeterlik ve problem çözmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 157-169. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.5348>
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* (Tez No. 452189). [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi- Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44.
- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 12(2), 782-787.
- Aypay, A., & Sever, M. (2015). School as if a workplace: Exploring burnout among high school students. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- Aypay, A., Durmuş, E., & Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1389-1396. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164317709>
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 151-165.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(1), 275-302. <https://doi.org/10.1177/03128962880130021>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org/1467-839X.00024>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>

- Bilge, F., Tuzgöl, M., & Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1727. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.1727>
- Biricik, Y. S. (2015). *Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim öğrencilerin akademik öz-yeterliliklerinin incelenmesi* (Tez No. 397578) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bostan, M. (2021). *Ergenlerde yaşam doyumu akademik öz yeterlik ve ebeveyn kabul reddi arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 665819) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boyacı, M., & Özhan, M. B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğinde umut ve aile ilişkilerinin rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 137-150. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7536>
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). Tükenmişliğin “üçüncü boyutunu” ararken: Etkinlik mi, etkisizlik mi? *Uygulamalı psikoloji*, 56(3), 460-478. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x>
- Brubacher, J. S., & Büyükdüvenci, S. (2019). Eğitimin amaçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 413-426. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000928
- Candan, K., & Yalçın, A. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 319-348. <https://doi.org/10.26466/opus.468698>
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1983). Social skills assessment and teaching in the schools. *Advances in School Psychology*, 3, 175-235.
- Cascio, M., Magnano, P., Elastico, S., Costantino, V., Zapparrata, V., & Battiato, A. (2014). The relationship among self-efficacy beliefs, external locus of control and work stress in public setting schoolteachers. *Open Journal of Social Sciences*, 2(11), 149-156. <https://doi: 10.4236/jss.2014.211021>
- Cemaloğlu, N., & Şahin D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cengiz, S. (2022). *Akademik mükemmeliyetçilik ve ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide azim, akademik öz-yeterlilik ve yılmazlığın çoklu aracılığı: boylamsal bir çalışma* (Tez No. 728623) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Akademik öz yeterlilik ve birinci sınıf üniversite öğrencisi performansı ve uyumu. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 93(1), 55-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Cherniss, C. (1980). Professional burnout in human service organizations. New York: Praeger.
- Ciminli, A. (2022). *Öğrencilerin akademik öz-yeterlilik inançlarını, umut ve okulda öznel iyi oluş düzeylerini arttırmaya dönük bdt programının etkililiği* (Tez No. 733059) [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Collaborative for Social and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago, IL. Retrieved from <https://www.casel.org/>

- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and in integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Coşkun, A. B. (2023). *Ergenlerin öz yeterlik düzeyleri ile öz bakım gücü arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 510020) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi- Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çağatay-İN, E., & Şanlı-Kula, K. (2020). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumunun incelenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 32(2), 403-442. <https://doi.org/10.19171/uefad.679322>
- Çakır, M. A. (2015). Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Yeşilova ilçesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 152-168.
- Çakmak, A., & Şahin, H. (2017). Ortaokula devam eden öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliğine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 569-582.
- Çam, Z., & Öğülmüş, S. (2019). Okul tükenmişlik envanterinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik nitelikleri. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 14-29.
- Çam, Z., Deniz, K., & Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312-327.
- Çapri, B., & Yedigöz-Sönmez, G. (2013). Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyodemografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 194-218.
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Çavuşoğlu, İ. (2009). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 241479) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, A. (2017). *6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve öğrenme sürecinde yardım istemeleri ile genel akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 241479) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi- Siirt]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikkaya, H. (1990). Eğitim olgusunun özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 67-72. <https://dergipark.org.tr/pub/maruaebd/issue/351/1894>
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik ve yeterlik alguları* (Tez No. 204341) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daley, Michael R. (1979). Burnout: Smoldering Problem in Protective Services. *Social Work*, 58(5), 375-379. <https://doi.org/10.1093/sw/24.5.375>
- Davis, A., Solberg V., Baca, C., & Hargrove, T. (2014). Use of social emotional learning skills to predict future academic success and progress toward graduation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(3), 169-182.
- Demerouti E., Bakker A.B., Nachreiner F., & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.

- Demirel, O. N., Yılmaz, Y., & Unguren, E. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(62),173-184.
- Demirel, Z. (2018). *Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 519910) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Denham, S., Brown, C., & Domitrovich, C. (2010). Plays nice with others: social emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Deniz, L., & Karbeyaz, A. S. (2018). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 735-755. <https://doi.org/10.24315/trkefd.34059>
- Diener, E. D. (1984). Subjektive well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 26, 13-25. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2326>
- Dündar, B. B. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı, aile tutumu ve gelecek beklentisinin okul tükenmişliği ile ilişkisi* (Tez No. 526607) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Human Sciences.
- Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri* (Tez No. 201595) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eker, H., & Taş, İ. (2023). Ergenlerde sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 33-51. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1215137>
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 174-185.
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü* (Tez No. 296469) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Elias, Maurice J., (1997). How to launch a social and emotional learning program. *Educational Leadership*, 54(8), 15-19.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-498.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 7(18), 233-255.

- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 3-8.
- Erdoğan, B. A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesi* (Tez No. 296469) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fariborz, N., Hadi, J., & Ali, T. N. (2019). Students' academic stress, stress response and academic burnout: Mediating role of self-efficacy. *Pertanika Journal Social Sciences Humanities*, 27(4), 2441-2454.
- Frankl, V. (2018). *İnsanın anlam arayışı* (S. Budak, Çev. Ed.). Okuyanıs.
- Fredricks, J.A (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice* 50(4), 327-335. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gan, Y., Shang, J., & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(8), 1087-1098.
- Gardner, H. (1983). *Frames of minds: The theory of multiple intelligence*. Basic Books.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 113-128. <https://dergipark.org.tr>
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (34. baskı). (B. S. Yüksel Çev. Ed.). Varlık.
- Golembiewski, R. T. (1989). A note on Leiter's study: Highlighting two models of burnout. *Group & Organization Studies*, 14(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/105960118901400102>
- Grandey, A.A., & Cropanzano R (1999) The conservation of resources model applied to work-family conflict and strain. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 350-370.
- Griethuijsen, R. A. L. F., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, 45(4), 581-603. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6>
- Gül, C. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiler* (Tez No. 567773) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güldü. S. (2015). *Liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okul metaforları, akademik öz yeterlik ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 439884) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve algılanan okul deneyimlerinin rolü* (Tez No. 550465) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Gültekin, S., & Gürer, G. T. (2018). Formasyon öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik özyeterlik düzeyleri ilişkisi. *International Journal of Computers in Education*, 1(1), 49-64.
- Gündoğan, S., & Seçer, İ. (2022). Okul tükenmişliğiyle başa çıkma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(3), 331-339. <https://doi.org/10.18863/pgy.1025335>
- Gündoğmuş, G. (2017). *Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği* (Tez No. 469139) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, B., Capri, B., & Gokcakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38-55.
- Gündüz, Z. B. V., & Özyürek, A. (2018). Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ve anne-baba tutum algıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 17(1), 384-395.
- Gündüz, Z. B. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ile kendine saygı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 550465) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, A. (2016). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerileri* (Tez No. 440721) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 15(2), 154-166. <https://dergipark.org.tr>
- Güven, M. (2005). Davranış düzlemi sosyal statü ve roller. M. Tikici (Ed.), *Örgütsel davranış boyutlarından seçimler* içinde (ss. 56-83). Nobel
- Güzel, H. (2017). Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinin internet kullanımı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 225-245. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40052/476404>
- Herrmann, J., Koeppen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, (69), 150-161. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011>
- Hockey, G. R. J. (1993) *Cognitive energetical cognitive mechanisms in the management of work demands and psychological health. In attention: selection, awareness and control* (ss. 328-345). Oxford, England, Clarendon Press.
- Hoffman, M. L., Powlishta, K. K., & White, K. (2004). An examination of gender differences in adolescent adjustment: the effect of competence on gender role differences in symptoms of psychopathology. *A Journal of Research*, 50, 795–810.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2015). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Joseph, G. (2011). Revisiting the relationship between adolescent drug use and high school dropout. *Journal of Drug Issues*, 41(4), 587-618. <https://doi.org/10.1177/002204261104100407>

- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri* (Tez No. 173661) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik sendromu. *İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Kapıkıran, Ş., Yaşar, M., & Kapıkıran, N. (2016). Benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 51-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/42745/515928>
- Kara, D. (2009). Eğitim-öğretim yaşantısında stres yaratan faktörler ve aile özelliklerine göre öğrencilerin stresle başa çıkma davranışlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 255-263. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61799/924502>
- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 385884) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karademir, Ç. A., Deveci, Ö., & Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(3), 14-29. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.446793>
- Karamanlı-Gül, C. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiler* (Tez No. 567773) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Katherine M. R., & Patrick T. (2018). Social and emotional learning in adolescence: testing the casel model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170-1199. <https://doi.org/10.1177/0272431617725198>
- Kaya, B., & Sarı, M. (2023). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği düzeyi, nedenleri ve sonuçları: bir karma yöntem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 112-131. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1167761>
- Kaya, S. (2020). *Ergenlerde okul tükenmişliği ve akademik başarı: akademik dayanıklılığın düzenleyici rolü* (Tez No. 634283) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaygas, Y., Şam, M., Doğan, Y., Yalçın, C., Sonkur, A., & Durmuş, E. E. (2023). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığının yordayıcıları olarak sosyal kaygı ve öz yeterlik. *Bağımlılık Dergisi*, 24(4), 461-474. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1230295>
- Kim, B., Lee, M., Kim, K., Choi, H., & Lee, S. M. (2009). Longitudinal analysis of academic burnout in Korean middle school students. *Stress and Health*, 31(4), 281-289. <https://doi.org/10.1002/smi.2553>
- Kim, M. Y., Lee, J. Y., & Kim, J. (2009). Relationships among burnout, social support, and negative mood regulation expectancies of elementary school teachers in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 10(4), 475-482. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9045-9>
- Kimberly, A. B. (2003). does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858. <https://doi.org/10.1177/0013164403251333>

- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23-55. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008>
- Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527207>
- Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilinç üstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.29>
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği* (Tez No. 368259) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kremer-Hayon, L., & Kurtz, H. (1985). The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 243-249. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90007-1](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90007-1)
- Kulaksızoğlu, A. (2007). *Ergenlik psikolojisi* (22. baskı). Remzi Kitabevi.
- Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19407/206377>
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi* (Tez No. 258331) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 713-729. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.002>
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior*, 14(1), 3-20. <https://doi.org/10.1002/job.4030140103>
- Lee, W., Bong, M., & Lee, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86-99. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.002>
- Leiter, M. P. (1990). The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 43, 1067-1083. <https://doi.org/10.1177/001872679004301102>
- Lewallen, T. C., Hunt, H., Potts-Datema, W., Zaza, S., & Giles, W. (2015). Tüm okul, tüm toplum, tüm çocuk modeli: Öğrencilerin eğitim başarısını ve sağlıklı gelişimini iyileştirmek için yeni bir yaklaşım. *Okul Sağlığı Dergisi*, 85(11), 729-739. <https://doi.org/10.1111/josh.12310>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Lopes, Paulo N., & Peter-Salovey. (2004). Toward a broader education: social, emotional, and practical skills. *building academic success on social and emotional learning: What Does The Research Say*, 23(2), 76-93. <https://www.researchgate.net/publication/267407192>

- Maraşlı, M. (2005). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 6(23), 27-33.
- Maslach, C., & Goldberg, J (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Appliedve Preventive Psychology*, 7(1), 63-74. <https://www.webofscience.com/>
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22. <https://www.researchgate.net/publication/263847499>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey Bass.
- Maurice J. E., & Norris, M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-498.
- Maurice, J. E. (2004). The connection between social emotional learning and learning disabilities: implications for intervention. *Earning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63.
- Mccarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31(3), 211-216.
- McKown, C., Gumbiner, L., Russo, N., & Lipton, M. (2009). Socialemotional learning skill, self regulation andn social competence in typically developing and clinic referred children. *Journal of Clinical Childve Adolescent Psychology*, 38(6), 858-871.
- Millî Eğitim Bakanlığı.(2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Meier, S. F., & Schmeck, R. (1985). The burned out college student: a descriptive profile. *Journal of College Student Personal*, 26, 63-69.
- Melikoğlu, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 630156) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Moksnes, U., Moljord, I., Espnes, G., & Byrne, D. (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: the role of gender and selfesteem. *Personality and Individual Differences*, 49, 430-435. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.04.012>
- Mutlu, Ü. (2020). *Saldırganlık düzeyi ve zorbalık arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici rolü* (Tez No. 649546) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- O'Sullivan, G. (2011). The relationship between hope, eustress, self-efficacy, and life satisfaction among undergraduates. *Social Indicators Research*, 101, 155-172. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9662-z>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2018). *Social and emotional skills: Well-being connectedness and success*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>
- Okur, S., & Ümmet, D. (2021). The relationship between psychological resilience and perceived stress in adults: The mediating role of general self efficacy. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(60), 67-84.

- Owen, S., & Froman, R.D. (1988). Development of a college academic self – efficacy scale. *Paper presented at the annual meeting of the national council on measurement in education*. New Orleans. LA.
- Öncü, H. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59493/855101>
- Ören, N., & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 4-12.
- Özbakır, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin İnsani Değerleri ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma* (Tez No. 423259) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, N., & Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: Öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, 323-344. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/54184/732975>
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özer-Karakaplan, E. (2013). *Tükenmişlik sendromu ve toplam kalite yönetimi arasındaki ilişki: adyaman ilkokullarında bir uygulama* (Tez No. 345236) [Yüksek lisans tezi, Adyaman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özhan, M. B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesi* (Tez No. 576499) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özhan, M. B., & Boyacı, M. (2021). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği; Okul tükenmişliği: Psikolojik sağlamlık, umut ve pozitifliğin rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19 (2), 1178-1198. <https://doi.org/10.37217/tebd.896692>
- Özkan, H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49106/626653>
- Öztaş, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi* (Tez No. 364721) [Yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, G. (2023). *Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 784829) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pamuk, M., Kutlu, M., & Kuloğlu, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde cep telefonunun problemleri kullanımı ve öğrenci tükenmişliği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21), 56-95. <https://doi.org/10.26466/opus.621117>
- Pehlivan, A. (2023) *Kurum bakımı altındaki çocukların okul başarı durumlarının akademik öz-yeterlik, okul tükenmişliği ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 795105) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi-Ordu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-305. <https://doi.org/10.1177/001872678203500402>

- Pines, A. M., & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: the significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 625-635. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.009>
- Polat, E. (2017). Kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.11611/yead.312024>
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94, 396-404. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.396>
- Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170-1199.
- Saka, D. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişliklerinin incelenmesi* (Tez No. 436753) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi- Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Salmela-Aro K., & Upadyaya, K. (2014) School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Salmela-Aro, K. (2016). Dark and bright sides of thriving school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337-349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). Peer group influence and selection in adolescents school burnout: A longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly*, 54, 23-55. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the national center for education statistics*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf>
- Saray, Ö., (2023). *Öğretmene güven ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki: Ortaokul öğrencileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 822310) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarısoy, B., Alcı, B., & Erişen, Y. (2021). Öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerini değerlendirme ölçeğinin türkçe uyarlaması: Geçerlik-güvenirlilik çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38(2), 3-26. <https://doi.org/10.52597/buje.953597>
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 331079) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sayan, H. (2015). Eğitim ve öğretmen. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 585-596. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25891/272835>
- Schaufeli, W. B., Martinez, 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. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. <http://doi.org/10.1080/10413209508406961>
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10
- Schwarzer R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171. <http://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Seçer, İ. (2015). Üniversitede öğrencilerin okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99.
- Seçer, İ., & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 1(2), 25-37. <https://doi.org/10.19128/turje.181045>
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (29. baskı). Anı.
- Sert, M., & Traş, Z. (2019). Ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1205-1220. <https://doi.org/10.33206/mjss.500797>
- Sevencan, F., Uzun, N., Yücel, E., Erdem, A., & Üner, S. (2011). Hacettepe üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinde tükenmişlik düzeyi ve etkileyen faktörler. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 42, 42-48.
- Sıvacı, S. Y., & Çöplü, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri, akademik motivasyonları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 667-700. <https://doi.org/10.29299/kefad.2020.21.01.018>
- Slade, S., & Griffith, D. (2013). Öğrenci başarısına bütünsel bir yaklaşım. *KEDI Eğitim Politikası Dergisi*, 1, 21-35 <https://www.researchgate.net/publication/287320346>
- Sunay, C. (2018). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 525338) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Suran, B. G., & Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: Training psychologists in professional life span perspectives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(6), 741-752.
- Sweeney, J., & Summers, S. (2002). The effect of the busy season workload on public accountants job burnout. *Behavioral Research in Accounting*, 14(1), 223-245. <https://doi.org/10.2308/bria.2002.14.1.223>
- Şah, N. (2013). *Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 357657) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi- Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahan, B., & Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: Okula bağlanma, sosyal destek ve öz yeterliğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.297590>
- Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. baskı) içinde (ss. 77-90). Eğiten Kitap.

- Şeker, G., & Yavuzer, Y. (2017). Ergenlerde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akademik kontrol odağı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 917-935.
- Tang, F. C., Li, R. H., & Huang, S. L. (2016). The association between job-related psychosocial factors and prolonged fatigue among industrial employees in Taiwan. *PloS One*, 11(3), 158-169.
- Taris, T., Le Blanc, P., Schaufeli, W., & Schreurs, P. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? a review and two longitudinal tests. *Work Stress*, 19, 238-255.
- Taş, G., & Arabacı, L. B. (2020). Suça sürüklenmiş ergenlere verilen psikoeğitimin sosyal duygusal öğrenme ve duygu yönetimi becerilerine etkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23, 476-485. <https://doi.org/10.5505/kpd.2020.80388>
- Telef, B. B., & Ergün, E. (2013). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olarak öz-yeterlik. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(3), 23-433.
- Temur, M.S. (2023). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin yordanması: Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve psikolojik sağlamlığa dayalı bir inceleme* (Tez No. 821943) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tırpancioğlu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul terki riski, okul tükenmişliği ve algılanan sosyal desteğin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Konak ilçesi örneği)*. (Tez No. 599835) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Totan T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 41-58. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.393209>
- Tuğrul, B., & Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 1-11.
- Tülübaş, T. (2021). Çevrim içi öğrenmede öz-düzenleme becerisinin akademik başarıya etkisi. *Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 389-416. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1021613>
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal-duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (37), 136-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10360/126835>
- Uslu, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algıları (Erzincan Üniversitesi örneği)* (Tez No. 503291) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir? Neden önemlidir? (İnsan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.314566>
- Uzun, K. & Kemerli, Ş. (2019). Ergenlerde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akılcı olmayan inançlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 10-26.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: a literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>

- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>
- Wei, X., Wang, R., & MacDonald, E. (2015). Exploring the relations between student cynicism and student burnout. *Psychol Rep, 117*, 103-115. <https://doi.org/10.2466/14.11.PR0.117c14z6>
- Wood, R., & Locke, E. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement, 47*(4), 1013-1024. <https://doi.org/10.1177/0013164487474017>
- World Health Organization (1996). *The World health report: 1996: fighting disease, fostering development/report of the Director-General. World Health Organization.* <https://iris.who.int/handle/10665/36848>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 235-244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior, 21*(6), 917-932. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.001>
- Yang, H.J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in taiwan's technical- Vocational Colleges. *International Journal of Educational Development, 24*, 283-301. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001>
- Yıldız, A., & Kahraman, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 4*(2), 23-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/opdd/issue/67587/934802>
- Yıldız, A. (2022). *Sosyal duygusal öğrenme becerileri çevrimiçi programının ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumuna etkisi* (Tez No. 722729) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, E., & Seferoğlu, S.S. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 33-46. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.514904>
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 358187) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, T. D. (2009). *Ankara üniversitesi tıp fakültesi hastaneleri"nde tıpta uzmanlık öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi ve ilişkili etmenler* (Tez No. 229988) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge University Press.
- Zins J. E., & Elias M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2), 233- 255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). Building academic success on social and emotional learning: what does the research say? *Reading and Writing Quarterly* 23(2), 197-202. <https://doi.org/10.1080/10573560600992837>



EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenciler,

Elinizdeki bu ölççekler, '*Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliliğin Aracı Rolü*' konulu tez çalışması kapsamında veri elde edebilmek için hazırlanmıştır. Verdiğiniz cevaplar araştırma için kullanılacak ve size ait bilgiler diğer kişiler tarafından incelenmeyecek ve kullanılmayacaktır. Vereceğiniz samimi cevaplar tez çalışması için son derece önemlidir. Lütfen her ölçme aracının başında verilen yönergeyi dikkatle okuyunuz ve size uygun olan cevabı veriniz. Cevaplandırılmamış soru bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN
Yüksek Lisans Öğrencisi: Halil ERTEK
Atatürk Üniversitesi KKEF, Erzurum

- 1- Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
- 2- Yaşınız:
- 3- Sınıfınız: () 9.Sınıf () 10.Sınıf () 11.Sınıf () 12.Sınıf
- 4- Okul Türü: () Fen Lisesi
() Sosyal Bilimler Lisesi
() Anadolu Lisesi
() Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi
() Anadolu İmam Hatip Lisesi
() Güzel Sanatlar Lisesi
() Spor Lisesi
- 5- Genel olarak başarı durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?
() Çok Kötü
() Kötü
() Orta
() İyi
() Çok İyi
- 6- Ailenizin sosyo-ekonomik durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
Düşük () Orta () Yüksek ()
- 7- Okul dışında dersane kurs etüt ya da özel ders vb. ek destek alıyor musunuz?
Evet () Hayır ()

EK-2. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu

(MTE-ÖF)

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda öğrencilerin okul ve derslerle ilgili tutumlarını yansıtan ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, her bir ifadeye yazılı olan durumu ne kadar sıklıkta yaşadığınızı, size uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Seçenekler 'HİÇBİR ZAMAN', 'ÇOK SEYREK', 'NADİREN', 'BAZEN', 'SIKLIKLA', 'ÇOK SIK', 'HER ZAMAN' olarak sıralanmaktadır.

Katkılarınız için teşekkürler.

MADELER	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Çok Sık	Her Zaman
1- Derslerim sebebiyle kendimi duygusal olarak tükenmiş hissediyorum.							
4- Sabah kalktığımda kendimi yorgun hissederim ve okulda bir güne daha katlanmak zorundayım diye düşünürüm.							
7- Okulda geçen bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.							
8- Hedeflerime ulaştıkça daha çok çalışma arzusu ile doluyorum.							
11- Ders çalışmak ya da derse girmek benim için gerçekten bir stres kaynağıdır.							
15-Derslerde yapılması gerekenlerle ilgili etkili olduğum konusunda kendime güveniyorum.							

EK-3. Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği

(SDÖÖ)

Değerli öğrenci, Aşağıda sizinle ilgili sorular yer almaktadır. Sorularda size göre doğru olan yanıt neyse onun karşısına X işaretini koymanız beklenmektedir. Tüm öğrencilerin verdikleri yanıtlar toplanarak değerlendirilecektir. Lütfen adınızı yazmayın. Katkılarınız için teşekkür ederiz.	Hiç doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Tamamen doğru
1 Duygusal değişimlerimi fark ederek o an duygularımın bana ne hissettirdiğini anlarım					
β. Öfkemle sevicimi kontrol altında tutarım					
6. Bir işe başlamadan önce o işi bitirip bitiremeyeceğimi düşünürüm					
9. İnsanlarla ilişkiler kurar ve bu ilişkileri sürdürmeye çabalarım					
13. Bana düşen görevleri planlayarak zamanında yaparım					
18. Başkalarının görüşleri benim için önemlidir					
23.Çok zorlandığımda çekinmeden başkalarından yardım isterim					

EK-4. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

(AÖYÖ)

<p>Aşağıda derslerde gösterdiğiniz bazı davranışlara örnekler verilmektedir. Bu davranışları okuyarak gösterme durumunuza göre 5 ile 1 arasında değişen puanlar veriniz. Yardımlarınız için teşekkür ederim.</p>	Bana Tamamen Uyuyor	Bana uyuyor	Bana Çok az uyuyor	Bana Hiç Uyumuyor
1. Lise öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.				
3. İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.				
5. Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünmüyorum.				
7. Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.				

EK-5. Uygulama İzni

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-36648235-605.01-92819922
Konu : Uygulama İzni (Halil ERTEK)
(Başak ŞADYILMAZ İPEK)

25.12.2023

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 15.12.2023 tarihli ve E.2300407277 sayılı yazınız.
b) 15.12.2023 tarihli ve E.2300407435 sayılı yazınız.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınız doğrultusunda; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Başak ŞADYILMAZ İPEK tarafından Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerinde yer alan ortaöğretim kurumlarında yapılması planlanan; *"Algılanan Sosyal Destek, Akademik Öz Yeterlik, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler: Ergenler Üzerinde Bir Araştırma"* adlı uygulama çalışması ile,

İlgi (b)'de kayıtlı yazınız doğrultusunda; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Halil ERTEK tarafından Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerinde yer alan ortaöğretim kurumlarında yapılması planlanan; *"Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracı Rolü"* adlı çalışmasının kabulüne ilişkin 22/12/2023 tarihli ve E.92717113 sayılı Valilik Onayı yazınız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Yakup YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Onayı ve Ekleri (2 adet dosya)

Bilgi: 3- İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Muratpaşa Mah. Yönetim Cad. HükümetKonağı İl MEM KAT:3

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (442) 234 48 00

Bilgi için: H.TEMEL

E-Posta: argo25@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: erzurummem@meb.gov.tr

Faks: 4422351032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **abec-0499-3dc4-af56-8920** koda ile teyit edilebilir.



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-88179374-302.08.01-2300407435
Konu : Uygulama İzni (Halil ERTEK)

15.12.2023

ERZURUM VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Halil ERTEK'in tez çalışması uygulama talebi ile ilgili adı geçen Enstitüden alınan 14.12.2023 tarih ve E-56785782-302.08.01-2300404369 sayılı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Ömer ÇOMAKLI
Rektör

Ek : 14.12.2023 tarihli E-56785782-302.08.01-2300404369 sayılı belge

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 3676ff7d-959e-44d2-80a6-b7e400af47dc

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataaturk-universitesi-ebvs>

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 Erzurum

Tel: +90 442 2311401

Elektronik Ağ: <https://birimler.atauni.edu.tr/ogrenci-isleri-daيره-baskanligi>

Keş Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Arzu TAŞ
Faks: +90 442 2315884
E-Posta: odaire@atauni.edu.tr



EK-6. Etik Kurul İzni

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :30.11.2023
Toplantının Sayısı :11

Karar-25: Danışmanlığını Doç. Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Halil ERTEK'in "Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracı Rolü " isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçeninin "Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliğin Aracı Rolü " isimli tez çalışması ile ilgili çalışmalarını gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Halil ERTEK

EĞİTİM

- 2022-2025: Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
- 2015-2017: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İş Sağlığı ve Güvenliği Ön Lisans Programı
- 2010-2014: Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı

İŞ DENEYİMİ

- 2020- (Devam ediyor): Erzurum/Palandöken-Recep Birsin Özen Özel Eğitim Uygulama Okulu- Müdür Yardımcısı
- 2016-2020 arası: Erzurum/Yakutiye-Erzurum Anadolu İmam Hatip Lisesi- Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen
- 2014-2016 arası: Erzurum /Pasinler-Alvarlı Efe Anadolu Lisesi- Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen
- 2011-2014 arası: Erzurum /İspir-İspir Lisesi- Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen