

OKUL TÜKENMİŞLİĞİ, OKULA YABANCILAŞMA, BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE
ÖZ YETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YUSUF İSKENDER ÖZSARI

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı İçin
Öngördüğü Yüksek Lisans Tezi

NİĞDE
Nisan, 2024

OKUL TÜKENMİŞLİĞİ, OKULA YABANCILAŞMA, BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE
ÖZ YETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZIRLAYAN
YUSUF İSKENDER ÖZSARI

DANIŞMAN
DOÇ. DR. SELİM GÜNDOĞAN

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı İçin
Öngördüğü Yüksek Lisans Tezi

NİĞDE
Nisan, 2024

TEZ ONAY SAYFASI

Yusuf İskender ÖZSARI tarafından hazırlanan Okul Tükenmişliği, Okula Yabancılaşma, Bilinçli Farkındalık ve Öz Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı için öngörülen Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Doç. Dr. Selim GÜNDOĞAN (Danışman)

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Yasemin YAVUZER (Üye)

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Doç. Dr. Yavuz KOŞAN (Üye)

Muş Alparslan Üniversitesi

Bu tez Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / Tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mesut SAĞNAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Etik Beyanı



Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada, tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi beyan ederim. Ayrıca, bu tez çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza :

Ad, Soyad : Yusuf İskender ÖZSARI

ÖZET

OKUL TÜKENMİŞLİĞİ, OKULA YABANCILAŞMA, BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE ÖZ YETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZSARI, Yusuf İskender

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Selim GÜNDOĞAN

Nisan 2024, (XIII + 115 sayfa)

Bu çalışmada lise öğrencilerinde okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunu Hatay ilinin İskenderun ilçesinde öğrenim gören 759 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri Demografik Bilgi Formu, Okul Tükenmişlik Ölçeği, Okula Yabancılaşma Ölçeği, Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları incelemek amacıyla ilişkisel model kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon, çoklu doğrusal regresyon, t testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Okul tükenmişliği ile okula yabancılaşma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; okul tükenmişliği ile bilinçli farkındalık ve öz yeterlik arasındaysa negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğini pozitif olarak yordadığı; bilinçli farkındalık ve öz yeterliğin ise okul tükenmişliğini negatif olarak yordadığı bulunmuştur. Cinsiyetler arası anlamlı farklılıklar incelendiğinde; okul tükenmişliği değişkeni için anlamlı farklılık olmadığı ancak okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunda kız öğrencilerin daha çok okula yabancılaşma yaşadığı, bilinçli farkındalığın reaktif olmamak, yargılayıcı olmamak ve alt boyutlarında kız öğrencilerin daha çok bilinçli farkındalık düzeyine sahip olduğu ve öz yeterlik akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarında erkek öğrencilerin öz yeterlik algısının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınıf düzeyleri açısından okul

tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılıklar okul tükenmişliği, okula yabancılaşma ve öz yeterlik değişkenleri sınıf düzeyi arttıkça artış göstermiştir. Bilinçli farkındalık değişkeni ise farklı sınıf düzeylerinde farklılaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçları liselerde okul tükenmişliğini azaltmada yararlı olacaktır. Bu çalışmadan sonra yapılacak çalışmaların daha farklı eğitim kademelerinde yürütülmesi ilişkilerin derinlemesine incelenmesi için yararlı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık, öz yeterlik



ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL BURNOUT, SCHOOL ALIENATION, MINDFULNESS, AND SELF-EFFICACY

ÖZSARI, Yusuf İskender

Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Selim GÜNDOĞAN

April 2024, (XIII + 115 page)

This study investigated the relationships between school burnout, alienation, mindfulness, and self-efficacy among high school students. The research group consisted of 759 high school students attending schools in the İskenderun district of Hatay province, Turkey. Research data were collected using a Demographic Information Form, School Burnout Scale, School Alienation Scale, Mindfulness Scale for Adolescents and Adults, and Self-Efficacy Scale for Children. A relational model was used to examine the relationships and connections between variables. Correlation, multiple linear regression, t-test, and ANOVA analyses were conducted for data analysis. According to the research results, a significant positive relationship was found between school burnout and alienation.

In contrast, a significant negative relationship was found between school burnout and mindfulness as well as self-efficacy. School alienation positively predicted school burnout, while mindfulness and self-efficacy negatively predicted school burnout. When examining significant differences between genders, no significant difference was found out the school burnout variable, but significant differences were found for school alienation, mindfulness, and self-efficacy variables. Furthermore, it was found that school burnout, school alienation, mindfulness, and self-efficacy variables significantly differed according to grade levels. The differences in variables such as school burnout, school alienation and self-efficacy have shown an increase as the class level increases. The variable of mindfulness, however, has differentiated across different class levels. The results of this research will be beneficial in reducing school burnout in high schools. Conducting further studies in different educational levels after this study will be useful for a deeper investigation of the relationships.

Keywords: school burnout, school alienation, mindfulness, self-efficacy

ÖN SÖZ

Başta 6 Şubat depremlerinde hayatını kaybedenler olmak üzere, bu afetten etkilenen tüm katılımcılara ve bu çalışmanın ortaya konmasını destekleyen tüm paydaşlara en samimi duygularım ile minnetlerimi sunarım. Araştırma sürecimde görüş ve önerileriyle bana yol gösteren ve değerli zamanını akademik gelişimime harcayan kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Selim GÜNDÖĞAN'a teşekkürü borç bilirim. Yoğun emekleri ile beni bugünlere getiren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen anne ve babama, lisans ve yüksek lisans yolculuğuna beraber çıktığım arkadaşım Mehmet Mustafa ÇAPTUĞ'a ve bu çalışmada hep yanımda olan eşim Şermin ÖZSARI'ya katkıları için teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
EKLER LİSTESİ.....	xiii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.1.1.Araştırmanın Alt problemleri.....	5
1.2.Araştırmanın Amacı.....	6
1.3.Araştırmanın Önemi	6
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5.Tanımlar.....	8
1.5.1.Okul tükenmişliği	8
1.5.2.Okula Yabancılaşma	8
1.5.3.Bilinçli Farkındalık.....	8
1.5.4.Öz Yeterlik	8

II. BÖLÜM

2.KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1.Kuramsal Açıklamalar	9
2.1.1.Okul Tükenmişliği.....	9
2.1.1.1.Okul Tükenmişliğinin Alt Boyutları.....	11
2.1.1.1.1.Duygusal Tükenmişlik.....	12
2.1.1.1.2.Duyarsızlaşma	12
2.1.1.1.3.Düşük kişisel başarı hissi.....	13
2.1.2.Okula Yabancılaşma	14
2.1.2.1.Okula Yabancılaşmanın Alt Boyutları	15
2.1.2.1.1.Güçsüzlük	15
2.1.2.1.2.Anlamsızlık.....	16
2.1.2.1.3.Kuralsızlık	16
2.1.2.1.4.Sosyal izolasyon	16
2.1.3.Bilinçli Farkındalık.....	17
2.1.3.1.Bilinçli Farkındalığın Alt Boyutları.....	18
2.1.3.1.1.Dikkat ve Farkındalık	18
2.1.3.1.2.Reaktif Olmamak.....	19
2.1.3.1.3.Yargılayıcı Olmamak.....	19
2.1.3.1.4.Kendini Kabul	20
2.1.4.Öz Yeterlik	20

2.1.4.1.Öz Yeterliğin Alt Boyutları	23
2.1.4.1.1.Akademik Öz Yeterlik	23
2.1.4.1.2.Sosyal Öz Yeterlik	23
2.1.4.1.3.Duygusal Öz Yeterlik.....	23
2.2.İlgili Araştırmalar	24
2.2.1.Okul Tükenmişliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar	24
2.2.2.Okula Yabancılaşma ile İlgili Yapılan Araştırmalar	25
2.2.3.Bilinçli Farkındalık ile İlgili Yapılan Araştırmalar	27
2.2.4.Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar	28
2.2.5.Okul Tükenmişliğiyle Bilinçli Farkındalık, Okula Yabancılaşma ve Öz Yeterlik Arasındaki İlişkiyi Ele Alan Çalışmalar	29
2.2.5.1.Okul Tükenmişliği ve Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişki	29
2.2.5.2.Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişki.....	29
2.2.5.3. Okul Tükenmişliği ve Öz yeterlik Arasındaki İlişki.....	30

III. BÖLÜM

3.YÖNTEM	32
3.1.Araştırmanın Modeli	32
3.2.Evren ve Örneklem.....	32
3.3.Veriler Toplama Araçları.....	35
3.3.1.Demografik Bilgi Formu	35
3.3.2.Okul Tükenmişlik Ölçeği	35

3.3.3.Okula Yabancılaşma Ölçeği.....	35
3.3.4.Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği	36
3.3.5.Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği.....	36
3.4.Verilerin Analizi ve İşlem.....	37

IV. BÖLÜM

4.BULGULAR	39
4.1.Okul Tükenmişliği, Okula Yabancılaşma, Bilinçli Farkındalık ve Öz Yeterlik Değişkenlerine Ait Betimleyici İstatistiğe İlişkin Bulgular.....	39
4.2. Okul Tükenmişliği, Okula Yabancılaşma, Bilinçli Farkındalık ve Öz Yeterlik Değişkenlerine Ait Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular	40
4.3. Okul Tükenmişliği, Okula Yabancılaşma, Bilinçli Farkındalık ve Öz Yeterlik Değişkenlerinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular	41
4.4.Okula Yabancılaşmanın Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına Dair Regresyon Analizine İlişkin Bulgular	45
4.5.Bilinçli Farkındalığın Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına Dair Regresyon Analizine İlişkin Bulgular	46
4.6.Öz Yeterliğin Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına Dair Regresyon Analizine İlişkin Bulgular	48
4.7.Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişliğinin Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testine İlişkin Bulgular	49
4.8. Cinsiyet Değişkenine Göre Okula Yabancılaşmanın Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testine İlişkin Bulgular	50
4.9.Cinsiyet Değişkenine Göre Bilinçli Farkındalığın Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testine İlişkin Bulgular	51

4.10.Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterliğin Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testine İlişkin Bulgular	52
4.11.Sınıf Değişkenine Göre Okul Tükenmişliğinin, Okula Yabancılaşmanın, Bilinçli Farkındalığın ve Öz Yeterliğin Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testine İlişkin Bulgular	52

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA	58
5.1.Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Okul Tükenmişliği Düzeylerini Anlamli Olarak Yordayıp Yordamadığına Ait Bulguların Tartışılması.....	58
5.2.Lise Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Okul Tükenmişliği Düzeylerini Anlamli Olarak Yordayıp Yordamadığına Ait Bulguların Tartışılması.....	59
5.3.Lise Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin Okul Tükenmişliği Düzeylerini Anlamli Olarak Yordayıp Yordamadığına Ait Bulguların Tartışma ve tartışılması	61
5.4.Lise Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği, Okula Yabancılaşma, Bilinçli Farkındalık ve Öz yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Ait Bulguların Tartışılması.....	62
5.5.Lise Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği, Okula Yabancılaşma, Bilinçli Farkındalık ve Öz Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına Ait Bulguların Tartışılması	65

VI. BÖLÜM

6.SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	69
6.1.Sonuçlar	69
6.2.Öneriler	70
KAYNAKÇA.....	72
EKLER	104

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Betimsel İstatistikler	33
Tablo 2. Betimsel İstatistikler	39
Tablo 3. Değişkenlere Ait Korelasyon Analizi	40
Tablo 4. Değişkenlerin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Analizi	41
Tablo 5. Okula Yabancılaşmanın Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına Dair Regresyon Analizi Sonucu	45
Tablo 6. Bilinçli Farkındalığın Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına Dair Regresyon Analizi Sonucu	46
Tablo 7. Öz Yeterliğin Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına Dair Regresyon Analizi Sonucu	48
Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişliğinin Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testi Sonucu	49
Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Okula Yabancılaşmanın Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testi Sonucu	50
Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Bilinçli Farkındalığın Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testi Sonucu	51
Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterliğin Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testi Sonucu	52
Tablo 12. Sınıf Değişkenine Göre Okul Tükenmişliğinin, Okula Yabancılaşmanın, Bilinçli Farkındalığın Ve Öz Yeterliğin Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi Sonucu	53

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu.....	104
EK-2. Okul Tükenmişlik Ölçeği.....	105
EK-3. Okula Yabancılaşma Ölçeği.....	106
EK-4. Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği.....	108
EK-5. Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği.....	110
EK-6. Okul Tükenmişlik Ölçeği İzin Belgesi	112
EK-7. Okula Yabancılaşma Ölçeği İzin Belgesi.....	113
EK-8. Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği İzin Belgesi	114
EK-9. Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği İzin Belgesi	115

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Öğrencilerde okul tükenmişliği artan ders yükü ve uzun vadeli akademik baskının bir sonucu olarak ortaya çıkmakta olup (Cornér vd., 2017, s. 94) okul yaşantısındaki sonuçları açısından anlaşılması ve çok boyutlu ele alınması gereken önemli bir sorundur (Hastunç ve Tanhan, 2023, s. 238). Bir başka ifadeyle öğrenciler; okulda yoğun ders çalışma, sınavlar, ödevler, grup projeleri ve diğer akademik gerekliliklerle karşı karşıya kaldıklarında, zamanla artan okul tükenmişliği belirtileri gösterebilirler (Kaya ve Sarı, 2023, s. 120). Bu bağlamda oluşan stresin; okula karşı alaycı bir tutum ve öğrencilerde yetersizlik hissi olan (Salmela-Aro vd., 2008, s. 1317) okul tükenmişliğinin tetikleyicilerinden olduğu belirtilmektedir (Stelling ve Cherniss, 1982; Divaris vd., 2011; Walburg, 2014). Bu nedenle okul tükenmişliği her okul kademesinde öğrenciler için akademik, ekonomik ve psikolojik boyutları olan önemli bir konudur (Kordzanganeh, 2021, s. 1). Özellikle gelişim dönemleri arasında bir geçiş dönemi olarak nitelendirilen lise kademesinde öğrencilerin birtakım uyum ve motivasyonel sorunları her zamankinden daha fazla olabilir (Tuominen-Soini vd., 2012, s. 292). Böylece okul tükenmişliğini anlayıp tanımak ve olumsuz sonuçlara yol açmadan önce müdahale etmek öğrencileri okul tükenmişliği riskinden koruyacaktır.

Okul tükenmişliği, öğrencilerin okul yaşantısı ve öğretim sürecinde karşılaştıkları aşırı taleplerin sonucunda duygusal, bilişsel ve fiziksel olarak yıpranması veya bitkin düşmesi durumudur (Aypay ve Eryılmaz, 2011, s. 28). Öğrencilerin öğretmenlerinden gelen yoğun taleplere verdiği yanıtlar, akademik bilgi ve becerilerde sağlam bir temele sahip olmama, farklı sınıf yapılarında öğrenme etkinliklerini sürdürme gibi faktörler öğrencilerde okul tükenmişliğine neden olabilir (Roderick ve Camburn, 1999, s. 335).

Okul tükenmişliği, aile, okul ve öğrencinin sosyal ortamları gibi çevresel faktörler tarafından da tetiklenebilir. Bu çevresel faktörler bakımından olumlu ve güvenli bir çevre

ile sosyal ortam öğrencileri öğrenmeye motive ederken, olumsuz ve güvensiz bir çevre ile sosyal ortam, öğrenme sırasında öğrenciler arasında okul tükenmişliğine neden olabilir (Kurnia ve Supriatiningsih, 2023, s. 31).

Polat ve Özdemir (2018, s. 1403) yaptığı araştırmalarında okul tükenmişliği ile okula yabancılaşmanın ilişkili olduğunu saptamışlardır. Testoni vd. (2022, s. 361) göre okul tükenmişliği öğrencilerin okula yabancılaşmalarına sebep olmaktadır. Oto kontrole sahip ve hedefleri doğrultusunda güdülenmiş olan öğrencilerde okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma daha az görülmektedir (Leithwood vd., 1996, s. 200).

Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin düşük bilinçli farkındalığa sahip olduğu söylenebilir (Moen vd., 2015, s. 103). Öte yandan yüksek bilinçli farkındalık; stresi ve okul tükenmişliğini azaltır ve öğrencilerin karar alma süreçlerinde daha aktif rol almalarını sağlar (Shashwathi vd., 2023, s. 931). Öğrencilerin okul tükenmişliğini önlemek adına bilinçli farkındalık düzeyini artırmak faydalı olabilmektedir (Meiklejohn vd., 2012, s. 303).

Öz yeterlik ve okul tükenmişliği birbirleriyle ilişkili kavramlardır (Brouwers ve Tomic, 2000). Araştırmalar öz yeterlik inancının düşük olmasına doğrudan okul tükenmişliğinin neden olduğunu ve akademik performansı engellediğini (Lee ve Ashforth, 1993; Leiter, 1989; Vansoeterstede vd., 2023, s. 28) ortaya koymuştur. Öz yeterliliği yüksek olan öğrenciler okul tükenmişliğine karşı daha dirençlidir (Leithwood vd., 1996, s. 200). Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin öz yeterliğinde ve üretkenliğinde azalma görülmektedir (Maslach, 1998). Buna göre öğrencilerin öz yeterlik inançları artırılarak okul tükenmişliği ile başa çıkmaları sağlanabilir (Betoret ve Artiga, 2010, s. 650).

Araştırmalar öz yeterlilik ve bilinçli farkındalığın yakından ilişkili kavramlar olduğunu göstermiştir (Brausch, 2011, s. 37; Bedel, 2012, s. 3054; Asıcı ve Uygur, 2017, s. 1355). Buna göre bilinçli farkındalık ve öz yeterlik inancı yüksek öğrencilerde okul tükenmişlik düzeylerinin azalması beklenmektedir (Ender vd., 2018, s. 12). Öz yeterlik ve okula yabancılaşma gibi özellikleri, öğrencilerin okula tutumunu etkileyen değişkenler arasındadır (Williams vd., 2014, s. 6; Polat vd., 2015, s. 229). Öğrencilerdeki öz yeterlilik inancının artması okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmanın sonucu olarak ortaya çıkan okuldan ayrılma isteğini azaltabilir (Peguero ve Schaffer, 2014, s. 49). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeyleri

düşüktür (Yıkılmaz ve Demir-Güdül, 2015, ss. 307-308). Özetle okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik okul tükenmişliği ile bağlantılı kavramlardır.

Okula yabancılaşma, öğrencinin çevresindeki olaylara karşı kontrolünü yitirdiği (Kurdi, 2018, s. 16) okula bağlılığının düştüğü, okula karşı olumsuz tutum sergilediği, okulun hem sosyal hem de akademik boyutlarını anlamsız gördüğü ve öğrenme sürecine karşı isteksizlik sergilediği bir kavram olarak tanımlanır (Finn, 1989; Hadjar vd., 2016; Ünsal, 2017, s. 436). Tanımdan da anlaşılacağı gibi okula yabancılaşma geniş yelpazede ele alınması gereken bir konudur (Hascher ve Hagenauer, 2010).

Okula yabancılaşma bazı öğrencilerin okul sürecine başlamadan gelişse de genellikle okul ortamındaki belirli etmenler tarafından etkilenir. Bu etmenler; öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışları, öğretim süreçlerinde uyguladıkları yöntem ve teknikler, öğrencilerin derse etkin katılımı gibi etmenlerdir (Grecu vd., 2022, ss. 3-4). Ayrıca okulun sahip olduğu imkanlar da bu etmenlerden biri olup bireyin hem kendine içsel olarak hem de etrafındaki insanlara dışsal olarak yabancılaşmasında kritik bir rol oynamaktadır (Yapıcı, 2004, s. 8).

Coşkun ve Altay (2009, s. 42) yoğun stres yaşayan öğrencilerde okula yabancılaşmanın ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir. Yoğun stres sonucunda ortaya çıkan olumsuz durumlardan biriyse öğrencilerin kendi beklentileri ile aile, arkadaş ve öğretmenleri gibi yakın çevresinin beklentilerinden kaynaklı olarak okul tükenmişliğidir (Cırcır ve Sargın, 2018, s. 48). Okula yabancılaşma, okul tükenmişliğine katkıda bulunan bir faktör olarak da ele alınabilir (Leithwood vd., 1996, s. 201).

Okula yabancılaşan öğrencilerin, okuldaki etkinliklere ödül almak amacıyla katıldıkları ve bu etkinlikleri başkalarını memnun etmek için gerçekleştirdikleri, bunun sonucunda oluşan başarılarından gurur duymadıkları söylenebilir (Canlı ve Demirtaş, 2022, s. 5). Okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma öğrencilerin başarılarında azalmaya ve okul terkine neden olabileceğinden üzerinde durulması gereken kavramlardır (Arslan, 2021, s. 443). Bu kavramların incelenmesi, öğrencilerin okul deneyimlerini iyileştirebilir ve okul süreçlerine olumlu katkılarda bulunabilir.

Bilinçli farkındalık köklü bir Budist uygulamasıdır (Aktepe ve Tolan, 2020, ss. 535-536). Bu kavramın temel amacı anlık deneyimlere dikkat kesilme, şimdiki an içinde,

tepkisiz, yargılamadan ve içtenlikle geliştirilen bir durumdur (Van Dam vd., 2018, s. 37). Öğrencinin şu anda yaşanan olay ve durumlara önyargısız ve kabullenici bir şekilde odaklanması ve dikkatini vermesidir (Kısmetoğlu, 2019, s. 5). Bilinçli farkındalık tam olarak ânın içerisinde olup o ânı deneyimlemeyi ifade eder (Siegel vd., 2009, s. 20). Bir başka deyişle sürekli olarak deneyimleri geçmiş anılar ve gelecek beklentileriyle değerlendirmek yerine, sadece şu anda olanlara dikkat etmektir. Deneyimi ve tepkileri ayrıntılı bir şekilde düşünmek yerine, sadece şu anda gerçekleşenlere dikkat etmek ve gözlemlemektir (Dreyfus, 2011, s. 43). Bu yüzden bilinçli farkındalık anın farkına varmak, dikkati odaklamak ve duyguları yönetmek için güçlü bir araçtır. Bu durumda kişi, dikkatinin anlık olarak nereye gittiğini ve zihnin hangi konularla meşgul olduğunu fark eder (Cengiz vd., 2016, s. 1321). Öğrencilerin bilinçli farkındalık kazanması sonucunda bilişsel esneklik kazanabilir böylece zihinsel ve duygusal refahını artırabilirler (Atalay vd., 2017, s. 1804).

Öğrencilerin okul yaşamında hedeflerine ulaşabilmeleri amacına yönelik gereken eylemlerini düzenleme yeteneklerine dair bireysel değerlendirmeleri olarak tanımlanan öz yeterlik (Bandura, 1986, s. 391) öğrencilerin stres ve başa çıkılması zor durumlarla başa çıkmasıyla ilişkilendirilen, öğrencilerin bir işin üstesinden gelebileceğine yönelik gerekli beceriye sahip olmasına yönelik geliştirdiği inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997, s. 3). Bu inanca sahip öğrenciler yeniliklere daha açıktırlar ve problemlere çeşitli alternatifler üreterek çözüme kolayca ulaşırlar. Bu öğrenciler çoğu etkinliğe ve faaliyete daha arzulu katılıp, daha verimli çalışabilirler (Asıcı ve Uygur, 2017, ss. 1354-1355). Öte yandan düşük öz yeterlik inancına sahip öğrenciler görevlerden kaçınma eğilimindedirler ve zorluklar karşısında çabuk pes ederler (Long vd., 2007, s. 200). Öğrencilerin öz yeterlik inançlarının önemi, bu inançların onların eylemleri üzerindeki etkisinde yatmaktadır. Çünkü hedefledikleri bir işin üstesinden gelebileceğine inanmayan öğrencilerin harekete geçmeleri oldukça zordur (Bandura vd., 1996, s. 1206).

Okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği ile ilişkilendirilebilen düşük öz yeterlik inancı öğrencileri akademik zorluklardan ve büyüme fırsatlarından uzaklaşmaya yönlendirebilir (Bandura, 1986, s. 391). Ahmadi vd., (2023, s. 5) yaptığı çalışmada öz yeterlik faktörünün yabancılaşma faktörü ile negatif yönde ilişkili olduğunu saptamışlardır. Okulun taleplerinin karşısında öz yeterliği güçlü olan öğrenciler, okul tükenmişliğine etkili bir biçimde karşı koyabilir ve daha olumlu bir okul deneyimi yaşayabilirler. Öte yandan,

öz yeterliği düşük olan öğrenciler, okul tükenmişliği riski taşıyabilirler ve bu durum onların okul deneyimlerini etkiler (Bardhoshi ve Um, 2021, s. 290). Öz yeterliğin artması okula yabancılaşmayı ve okul tükenmişliğini azaltmaktadır. Diğer yandan öğretmen ve öğrenci arasındaki uyumlu ve destekleyici davranışlar, empatik ve saygılı iletişim, öğrencinin sınıf içi davranışları, öğrencinin cinsiyeti, öğrencinin duygusal kontrolü, öğrenme stratejileri ve davranışlarını yönlendirme yeteneği öz yeterliğin artmasına yardımcı olmaktadır (Baker vd., 2008, s. 4).

Yukarıda raporlaştırıldığı gibi, okul tükenmişliği öğrencilerde yoğun olarak ortaya çıkan ve çok yönlü etkilere sahip olan akademik temelli bir sorundur. Okula yabancılaşma okul tükenmişliğini artıran bir etmendir. Buna karşın öz yeterlik ve bilinçli farkındalıkta öğrencilerin okul tükenmişliği üzerinde olumsuz yönde etkilidir. Başka bir ifadeyle öz yeterlik ve bilinçli farkındalığı iyi düzeyde olan öğrencilerin okul tükenmişliği yaşama sıklığı daha da azalmaktadır. Bu bağlamda, öz yeterlik, okula yabancılaşma ve bilinçli farkındalık kavramlarının okul tükenmişliği üzerinde etkileri ve rolleri birlikte ele alınmalıdır. Öğrencilerin özgüven, özyeterlilik ve özsaygı gibi kişisel gelişimlerinin desteklenmesi ve öğrenme süreçlerine motive edilmeleri gereklidir. Bu şekilde, okullar daha sağlıklı ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlayarak, öğrencilerin sorunlarla değil, kendilerini daha güvende ve değerli hissederek geliştirmelerine katkıda bulunabilirler (Atila, 2019, s. 51).

Bu araştırmanın temel problemi “‘Lise öğrencilerinde öz yeterlilik, okula yabancılaşma ve bilinçli farkındalık düzeylerinin okul tükenmişliğini yordama gücü nedir?’” şeklindedir.

1.1.1.Araştırmanın Alt problemleri

1. Lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Lise öğrencilerinin okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlikleri okul tükenmişliğinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
3. Lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlikleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 14-18 yaş arası lise öğrencilerinde okul tükenmişliğiyle okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz-yeterlilik kavramları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak; öz yeterlilik algısı, okula yabancılaşma ve bilinçli farkındalık düzeylerinin okul tükenmişliğini yordama gücünü tespit etmektir. Aynı zamanda okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, öz-yeterlilik ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin bazı demografik özelliklere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi) farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

1.3.Araştırmanın Önemi

Eğitim süreçlerine devam eden öğrencilerde pek çok sorun ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerde görülen ve pek çok olumsuz etkisi olan bir durum da son yıllarda araştırma konusu yapılmış olan okul tükenmişliği problemidir. Bir öğrencinin okul tükenmişliği yaşaması eğitim ortamlarında istenilmeyen bir durumdur. İnsan gelişiminde önemli dönüm noktası olan ergenlik döneminde de okul tükenmişliğinin sonuçları kritik olabilmektedir (Salmela-Aro vd., 2009, s. 48). Lise eğitimine devam eden ergenler gerek akademik gerekse ergenlik döneminin kendine has zorlayıcı bir süreç olmasından kaynaklı farklı problemler yaşamaktadırlar. Ergenler enerjik ve coşkulu olmalarına rağmen zaman zaman kayıtsızlık ve sıkılma hissi yaşar, neşe ve kahkaha yerine hüznün ve melankoli hissiyle karşılaşır, kibirlilik ve övünme yerine aşağılanma ve utangaçlık hissiyle mücadele eder, duyarlılık yerine vurdumduymazlık sergiler ve şefkatli olmaya karşı acımasızlık eğilimleri gösterirler (Hall, 1904, s. 555-589). Bu problemlere okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma gibi problemlerin eklenmesi öğrencilerin bu zorlu sürecini daha da yıpratıcı bir hale getirmektedir. Bu bağlamda lise eğitimine devam eden öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamasını tetikleyen ya da azaltan faktörlere odaklanmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Öz yeterlik ve bilinçli farkındalığın öğrencilerin okul tükenmişliğini azaltıcı yönde bir etkisinin olduğu ifade edilebilir (Akdeniz, 2021, s. 30). Başka bir ifadeyle öz yeterlik algısı ve bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğrenciler daha az okul tükenmişliği yaşamaktadır. Okula yabancılaşmanın ise okul tükenmişliği üzerinde pozitif bir etkisi olduğu ve okula yabancılaşmanın öğrencinin daha çok okul tükenmişliği yaşamasına yol açtığı dikkat çekmektedir (Atik, 2016, s. 46-47). Bu bağlamda okul tükenmişliği üzerinde bilinçli farkındalık, öz yeterlik ve okula yabancılaşma değişkenlerinin ilişkisinin

incelenmesi okul tükenmişliğine eşlik eden durumları ortaya çıkaracağından okul tükenmişliğinin azaltılmasına katkı sunabilir.

Sonuç olarak okul tükenmişliğinin okula yabancılaşmayla doğru orantılı ancak bilinçli farkındalık ve öz yeterlikle ters orantılı olabileceği beklenmektedir. Alan yazındaki çalışmalar dikkate alındığında okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik kavramlarını birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada bu araştırmanın alan yazındaki boşluğu gidereceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerde okul tükenmişliğinin olumsuz etkilerini azaltmak için alan çalışanları ve eğitimciler, aileler adına yol gösterici bir rol oynayabileceği öngörülmektedir. Ayrıca önleyici ve koruyucu rehberlik ve okul psikolojik danışmanlığı çalışmaları için de önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatürde daha önce yürütülen çalışmalarda incelenen farklı değişkenlerin bu çalışma kapsamında birlikte ele alınması, değişkenlerin bütüncül olarak incelenmesini sağlayarak farklı bulgular elde edilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu konuda araştırmaların yapılması eğitim alanında lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın okullarda eğitim öğretim süreçlerinin geliştirilmesine ve daha sonra yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışmada ulaşılan bulgular yalnız çalışmanın örnekleminde yer alan bireyler bağlamında geçerli olması, çalışmanın sınırlılıklarından birisidir.
- Araştırma lise düzeyinde öğrenim gören bireyler ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma katılımcıların ölçeklere vermiş olduğu subjektif cevaplar ile sınırlıdır.
- Elde edilen verilerin toplandığı ölçeklerin ölçtüğü kuramsal temelle sınırlıdır.
- Demografik değişkenlerin ölçülmesi ile elde edilen veriler, sözel beyana dayalı elde edilmesi ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

1.5.1.Okul tükenmişliği

Tükenmişlik tanımının betimlenmesi son zamanlarda yapılan araştırmalarla lise öğrencilerini de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Eğitim-öğretim ortamlarındaki okul tükenmişliği üç boyutlu bir duygusal tepki olarak kavramsallaştırılmıştır. Bunlar; okulla ilgili işlerden kaynaklanan kronik tükenme hali, okulun zihindeki anlamına yönelik bıkmışlık ve okulla ilgili başarıya yönelik yetersizlik inancı ile pekiştirilen strestir (Salmela-Aro vd., 2009, ss. 48-49).

1.5.2.Okula Yabancılaşma

Okula yabancılaşma okulun öğrencilerin beklentisini karşılayamaması, işlevsel olmaması ve gerçek hayatla uyumlu olmaması sonucunda bireylerin öğrenme süreçlerinden soğuması, okulun sıkıcı ve tekdüze gelmesiyle birlikte okulun anlamının yitirilmesi sürecidir (Sidorkin, 2004, ss. 254-259).

1.5.3.Bilinçli Farkındalık

İç dünya birlikte dış dünyayı da yargılamadan farkındalıkla deneyimlemek demektir. Diğer insanları da içeren bireyin tüm duyularının rehberliğinde, şimdiki anı olduğu gibi kabul etme pratiğidir. Temel olarak, tepki vermeden önce mevcut anın farkında olma ve kabul etme bilincidir (Kabat-Zinn, 2003, s. 145).

1.5.4.Öz Yeterlik

İnsanların hayatları üzerinde etkisi olan olayları etkileme becerilerine yönelik inançlar olarak tanımlanır. Öz-yeterlik inancı, bireylerin nasıl hisler yaşayacağını, neler düşüneceğini ve nasıl motive olacağını belirleyen bir etmendir. Öz yeterlik inancı; dört temel süreçle çeşitli etkiler oluşturur. Bu süreçlerin “bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim” süreçleri olduğu belirtilmiştir (Bandura, 1994, s. 72).

II. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Açıklamalar

2.1.1.Okul Tükenmişliği

Tükenmişlik kavramı ilk ortaya çıktığında iş yaşamını ilgilendiren hatta spesifik olarak sağlık alanında çalışanlar üzerinde çalışılan bir konu olmuştur (Maslach, 1982, s. 7). Sağlık çalışanları diğer meslek gruplarına göre daha fazla tükenmişlikle ilişkilendirilmiştir (Lee vd., 2015, s. 104). Tükenmişlik kavramını psikoloji alanında ise 1974 yılında ilk kez Freudenberger kullanmıştır. Aynı zamanda eğitim ortamlarının rekabetçi yapısı nedeniyle veya okulda yapılan görevler de iş olarak nitelendirilebileceğinden artık okula da iş gözüyle bakılmaya başlanmıştır (Lee vd., 2010, ss. 404-405). Bunun sonucunda okul tükenmişliği kavramı da yakın zaman içerisinde literatürde kullanılmaya başlanmıştır (Schaufeli ve Taris, 2005; Çapri, vd., 2011, s. 136). Freudenberger (1974) tükenmişliği; bireylerin yaşamlarındaki beklentilerinden kaynaklanan, güç ve edinmeyi arzuladığı kaynaklar üzerinde oluşan taleplerinden dolayı tükenmeye başlamak olarak tanımlamıştır. Schaufeli ve Enzmann (1998, ss. 5-6), tükenmişliği olumsuz bir zihinsel durum olarak ifade etmişlerdir. Bu durum, sıkıntıya eşlik eden duygusal tükenmişlik, azalmış yeterlilik hissi, düşük motivasyon ve işte işlevsiz tutumların gelişimi ile karakterize edilir.

Moreno-Jiménez, vd. (2001, ss. 2-3) tarafından tükenmişliği duygusal, bilişsel, davranışsal ve sosyal belirtilerle karakterize olduğu belirtilmektedir. Duygusal belirtiler arasında depresyon, çaresizlik ve umutsuzluk yer alırken, bilişsel belirtiler arasında anlam kaybı ve kendilik kavramının değişmesi bulunmaktadır. Davranışsal belirtiler arasında sorumluluktan kaçınma ve devamsızlık ön plana çıkmaktadır. Sosyal belirtiler ise sosyal uzaklaşma ve kişilerarası çatışmalar olarak ifade edilmektedir.

Tükenmeye başka bir açıdan bakıldığında ise; bireylerin yürüttükleri işlerde duygularını yönetmesi ve düzenlemesini tükenmişlik açısından önemli görülmektedir. Örneğin bireyler; hastalarla, müşterilerle veya çocuklarla etkileşim içinde kaldıkça zaman içerisinde empati gibi iletişim becerilerini kullanmakta zorlanmaya başlar. Tükenmişlik ise

bu durumlarda bireylerin etkileşimde olduğu kişilerle bu becerileri ve duyguları yeterince yönetemediklerinde ortaya çıkar (Zapf vd., 2001, s. 527).

Gold (1988) tükenmişliği bireysel deneyimler sonucunda ortaya çıkan duygusal ve tutumsal bir tepki olarak tanımlamıştır (s. 142). İş yaşamında profesyoneller için çalışma ortamı ve bireylerin özellikleri gibi faktörlerin etkisiyle; stres veya gerilimin sonucunda oluşan olumsuz tutum ve davranış değişikliklerine tükenmişlik denmektedir (Stelling ve Cherniss, 1982, ss. 105-106). Görevden beklenen kişisel özelliklerle kişinin kişilik özellikleri arasında bir uyumsuzluk olduğu zaman tükenmişlik riski artmaktadır (Doğan, 2020, s. 2).

Tükenmişliğin ana faktörleri; yüklenen aşırı işleri kontrol eksikliğinden kaynaklı “ödül yoksunluğu, değerlerin çatışması ve adalet eksikliğidir” (Doğan, 2020, s. 2). Tükenmişliğin bazı belirtileri arasında düşük motivasyon ve işten duyulan memnuniyette azalma, artan sağlık sorunları, sosyal çatışmalar ve düşük iş verimliliği sayılabilir. Ayrıca tükenmişlik, fiziksel yorgunluk, uykusuzluk ayrıca artan uyuşturucu ve alkol kullanımı gibi çeşitli kişisel işlev bozukluklarıyla da ilişkilidir (Ahola, 2007, s. 33).

Tükenmişlik, yetişkinler arasında mesleki durumlarda iyi bilinen bir kavramdır; son on yılda bu kavram okul bağlamında da incelenmiştir. Bu alanla ilgili yapılan araştırmalar, fenomenin ergenler üzerindeki önemini ve onların zihinsel sağlığı ve akademik performansını etkilediğini göstermiştir (Walburg, 2014, s. 32). Tükenmişliğin temel yapısı tüm mesleklerde aynıdır. Hizmet sektöründe (örneğin; okullar), bu boyutlar çalışanın işinin nesnesini oluşturduğu için insanlarla iletişim kurmayı içerir ve kendini duygusal zorlanmadan kaynaklanan tükenmişlik (duygusal tükenme) ve alıcılarla olan ilişkilerden çekilme (duygusuzlaşma) olarak kendini gösterir. Diğer mesleklerde tükenmişliğin temel semptomları, genel olarak işten tükenme ve geri çekilme şeklinde kendini gösterir (Schaufeli ve Taris, 2005, s. 260). Buradan anlaşılabacağı üzere tükenmişlik ile yapılan tanımlar ve alt tanımların tümü okul tükenmişliğini de kapsamaktadır. Tükenmişlik yaşayan öğrenci okula karşı ilgisiz ve kayıtsız bir tutum sergileyebilir (Lacombe, vd., 2023, s. 1).

Yang (2004, s. 287) okul tükenmişliğini şu şekilde tanımlamaktadır: “öğrencilerin öğrenme süreçlerinde eğitim stresi, ders yoğunluğu veya farklı psikolojik faktörlerden kaynaklı duygusal olarak tükenmesi, duyarsızlaşma eğiliminde olması ve düşük kişisel

başarı duygusu sergilemesi” durumudur. Bu üç faktör okul tükenmişliğinin alt boyutlarıdır. Ayrıca öğrencilerin tükenmişlik yaşamasının sonucu olarak, akademik başarının azalması, sınıf dinamiklerinin bozulması ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin zayıflaması gösterilebilir (Oberle vd., 2020, s. 1742).

Okul tükenmişliği psikolojik sağlığı olumsuz etkileyen; insanlardan uzaklaşma, özgüven kaybı gibi sorunlarla karakterize edilen psikolojik bir sorundur (Kara, 2014, s. 4). Daha çok performans odaklı hedeflere ve sonuçlara yönelen öğrenciler okul tükenmişliğine daha yatkındır (Tuominen-Soini, vd., 2012, s. 291). Okul tükenmişliği potansiyel olarak bireyler üzerinde olumsuz sağlık sonuçları ile gelmekte ve bunların sonucunda çeşitli psikolojik sorunlar ortaya çıkmaktadır (Ahola ve Hakanen, 2014, ss. 24-25).

Öğrenciler arasında okul tükenmişliği yaşayanlar, uyku problemleri, depresyon, yorgunluk, düşük özsaygı ve akademik performansında düşüş yaşama olasılığı yüksek olan grup olarak dikkat çeker (Tomaszek ve Muchacka-Cymerman, 2022, s. 1). Okul tükenmişliğinin sonuçları arasında devamsızlık, geç kalma, psikosomatik şikayetler (baş ağrısı, mide rahatsızlığı ve yorgunluk gibi), öğrenciler arası çatışmalar nihayetinde okuldan ayrılma yer almaktadır (Pines vd., 1981; Constable ve Russell, 1986, s. 20). Tüm bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, okul tükenmişliği öğrenciler arasında oldukça yaygın olan ve pek çok olumsuz etkileri olan önemli bir durumdur (Gündoğan, 2019, s. 29). Yani, öğrenciler arasında okul tükenmişliği, öğrencilerin ruhsal ve fiziksel sağlığını ayrıca akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilen bir durumdur.

2.1.1.1.Okul Tükenmişliğinin Alt Boyutları

Tükenmişlik üç boyuttan oluşur: "duygusal tükenmişlik, düşük kişisel başarı hissi ve duyarsızlaşma" (Maslach, 1982, s. 3). Aynı şekilde okul tükenmişliği de bu üç boyutta şekillendirilmiştir (Salmela-Aro vd., 2009). Duygusal tükenmişlik, aşırı yorgunluk hissiyle ilişkilidir. Kişisel başarı hissini azalması ise, kişilerin işlerinde başarısız olduklarını düşünme ve yeteneklerini olumsuz değerlendirme durumunu ifade eder. Duyarsızlaşma ise, işe (okula) karşı olumsuz tutumların ve duyguların yoğun yaşanması anlamına gelir (Maslach ve Jackson, 1981, s. 101).

Özetle bu boyutlar; “duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı”dır. Bu alt boyutlar okul tükenmişliği ölçeğinin de alt boyutlarıdır (Velando-Soriano vd., 2020, ss. 1-2).

2.1.1.1.1.Duygusal Tükenmişlik

Duygusal tükenmişlik; öğrencinin duygusal yönden, çok fazla düzeyde yıpranmış, tükenmiş, bitkin olarak hissetmesi ve duyarsızlaşmasıdır (Barutçu ve Serinkan, 2008, ss. 547-548). Öğrencinin öğrenme sürecinde duygusal olarak aşırı yüklenmiş hissetme durumunu ifade eder (Salmela-Aro vd. 2009, s. 48). Duygusal tükenmişlik yaşayan öğrenciler, özellikle duygusal açıdan yıpranır ve yaşam kalitesinde düşüş yaşarlar (West, vd., 2013, s. 1056).

Duygusal tükenmişlik, öğrencilerin bunalmış hissetmelerini ve psikolojik düzeyde yaptıkları işlere kendilerini verememelerine neden olan stres faktörlerini ifade eder (Maslach ve Jackson, 1981; Jacobs ve Dodd, 2003, s. 291). Öğrenci dışarıdan gelen bir talebi tehdit olarak değerlendirirse stres oluşmaya başlar ve öğrenci bu stresle başa çıkmak için yeterli kaynaklara sahip değilse bu durum duygusal tükenmeye yol açabilir (Klusmann vd., 2023, s. 2).

Duygusal tükenmişlik, öğrencilerde duygudan yoksunlaşma ve azalmış mesleki etkinlik ile karakterize edilir (Stefanovska-Petkovska vd., 2020, s. 1). Yüksek performans beklentilerine sahip olmak öğrencilerin duygusal tükenmişlik hissini şiddetlendirebilir (Leithwood vd., 1996, s. 203). Ayrıca duygusal tükenmişlik, herhangi bir neden olmadan ortaya çıkan en erken ve en önemli belirti olarak kabul edilir ve birçok kişi azalan başarıyı okul tükenmişliğinin bir sonucu olarak değerlendirir (Lee vd., 2015, s. 104).

2.1.1.1.2.Duyarsızlaşma

Okul tükenmişliğinin boyutlarından duyarsızlaşma kişinin kendini işinden uzaklaştırmasını içeren olumsuz başa çıkma stratejisi olarak tanımlanır. Bireylerin duygusal kaynaklarının tükendiği hissini ifade eder ve bireylerde temel stres bileşenlerinden biridir. Bireylerin diğer insanlara karşı olumsuz alaycı veya aşırı tarafsız tepkilere karşı duyarsızlaşmasıdır (Maslach, 1998, s. 69). Öğrencilerde duyarsızlaşma, derslere, öğretmenlere ve aile bireylerine yönelik sergilenen ilgisiz, duygusuz ve uzak

tutumlar olarak görülmektedir (Salmela-Aro vd. 2009, s. 48). Diğerlerine karşı duyarsızlık hissi olarak tanımlanabilen bu kavram; genellikle negatif, duygusuz ve uzak tepkiler şeklinde kendini gösterir (Freudenberger ve Richelson, 1980, s. 62).

Duyarsızlaşan öğrenci ne kadar reddedilmiş hissederse, okuldan o kadar kopuk hale gelir (Bianchi vd., 2014, s. 317). Bu nedenle, kalabalık öğrenci grupları, toplumsal katılımı ve okuldaki atmosferi olumsuz etkileyerek, öğrencilerin okula aidiyet duygusunu olumsuz yönde etkileyebilir (Pittman ve Haughwout, 1987, s. 343).

2.1.1.1.3.Düşük kişisel başarı hissi

Öğrencilerin kendi akademik yetenekleri hakkında düşündüğü olumsuz inançları ifade eden bu alt boyut öğrencinin kendi yeteneklerine güvensizlik duyması ve başarısızlık hissiyatının yoğunlaşması anlamına gelir (Salmela-Aro vd. 2009, s. 48). Deneyimlerinin olumsuz sonuçlanacağına inandıkları için düşük bir özsaygıya sahip olabilirler (Cordes ve Dougherty, 1993, ss. 623-624). Bu da öğrencinin okula karşı olumsuz duygular geliştirmesine sebep olabilir, okulu bırakmasına yol açabilir (Tatlı, 2023, s. 32). Öğrenciler diğer insanlarla etkileşimden kaçınırlar ve öğrencilerin veya öğretmenlerin duygularını değerlendirmeye önem vermezler (Cordes ve Dougherty, 1993, ss. 623-624).

Düşük kişisel başarı hissi yaşayan öğrenciler, okulda verilen görevleri başarıyla tamamlayamayacaklarını düşünürler. Öğrenciler kendilerini görevlerinde etkili hissetmezler, sorunları çözme konusundaki inançlarını kaybederler ve kendi yetkinlikleri hakkında düşük özsaygıya sahip olurlar (Wilczek-Ruzyczka ve Jableka, 2013, s. 241). Bunların sonucunda öğrencide artık problem çözmenin mümkün olmadığı fikri oluşur, geleceğe dair umutsuzluklar baş gösterir, hayatta sürekli olumsuzlukların kendi başına gelebileceği inancı gelişir ve birey kendisi hakkında başarısızlık inancına kapılır ve yenilgi psikolojisine kendini mahkûm eder (Dolgun, 2015, s. 289).

2.1.2.Okula Yabancılaşma

Yabancılaşma kelime anlamı olarak, bir kişinin başka bir kişi veya şeyden uzaklaşarak onlardan uzaklaşması ve onları kendine yabancı görmesi sürecini ifade eden bir kavramdır. Bu süreç, bireyin o diğer kişi veya şeyle ilişkisini kaybetmesi, yabancılaşması ve aralarındaki bağı koparması anlamına gelir (Cevizci, 1999, s. 906).

Yabancılaşma, bireyin kendi özünü kaybetmesi, gerçek kimliğinden uzaklaşması veya iç içe geçmemiş bir benlik deneyimi yaşaması olarak açıklanabilir (Feuerlicht, 1978; Miyamoto, 1987, s. 6). Yabancılaşma, bireyin diğer insanlardan veya bir ortamdan ve süreçten uzaklaşarak ayrışmalarını ifade eden bir kavram olarak görülmektedir (Marshall, 1999, s. 798).

Okula yabancılaşma bireyin, diğer öğrencilere ve öğretmenlere karşı soğuması, genel olarak okulun yapısı ve ortamına ilişkin önemli bilgi eksikliği veya düşük bağlılık şeklinde tanımlanır (Warner vd., 1999, s. 62). Okula yabancılaşma tek tür ve küresel olma boyutuyla bireysel boyutta yabancılaşmadan daha etkili, kasıtlı ve organize bir yapılanmadır (Yapıcı, 2004, s. 8). Okula yabancılaşma öğrencilerde iki şekilde ortaya çıkabilmektedir. İlki derste öğretilen içeriklere kendini bağlantısız hisseden gençler, öğrenmeden kaynaklı okula yabancılaşma yaşarlar (Weiner, 2018, s. 163). İkinci olarak öğretmenlere olan güvensizlik ve öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırma yeteneğine olan inancın eksikliği ile öğretmenlerden kaynaklı yabancılaşma ortaya çıkar (Murdock, 1999, ss. 71-72).

Okula yabancılaşma, büyük sınıflara sahip okullarda, ikili eğitim uygulanan okullarda, öğrenci sayısında hızlı artış yaşanan okullarda ve yetersiz öğrenci-öğretmen oranına sahip okullarda daha çok ortaya çıkmaktadır (Warner vd., 1999, s. 62). Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uymayan sınırlı ders saatleri, sessiz ve pasif bir sınıf ortamının hareketli sınıflara tercih edilmesi, itaatkâr öğrencilere ayrıcalık tanınması, geleneksel davranışların başarı olarak kabul edilmesi ve farklılık gösteren öğrencilere yeterince değer verilmemesi, yaratıcılığın desteklenmemesi gibi sorunlar öğrencilerde okula yabancılaşmaya sebep olmaktadır (Kılıççı, 2000, ss. 12–17). Öğrencilerin akranlarıyla kıyaslanması da öğrencilerde okula yabancılaşmaya sebep olabilir (Baltaş ve Baltaş, 1990, s. 132). Bunun bir sonucu olarak, öğrencilerin okula olan olumlu tutumları, davranışları ve düşünceleri azalma eğilimi gösterebilir (Atila, 2019, s.41). Hatta okula

yabancılaşan bazı öğrenciler, geri çekilir ve sonunda okulu bırakırlar (Archambault vd., 2009, s. 409). Okulu bırakma, öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentileri ile okulun talepleri ve faydaları arasında tam bir uyumsuzluğun açık bir göstergesidir (Archambault vd., 2009, s. 409).

Okula yabancılaşmayı azaltmak için öğrencilerin okula katılımını, bağlılığını ve entegrasyonunu artırmayı hedefleyen çalışmalar yararlı olabilir. Çünkü aktif katılım ve ilgi olmadan, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkili ve başarılı olması zorlaşabilir. Eğer öğrenciler sosyal çevreleri içinde etkileşimde bulunurlarsa ve aktif katılımcılar olarak çalışırlarsa birbirleriyle ilişki kurar, farklı bakış açılarına maruz kalır ve sosyal becerilerini geliştirirler (Newmann, 1981, s. 549).

Öğrencilerin okula yabancılaşmasını azaltmak için öğrenciler bir hedef doğrultusunda güdülenmeli ve o hedefe ulaştıklarında ödüllendirilmelidir (Baltaş ve Baltaş, 1990, ss. 232-233). Okullarda yabancılaşmayı azaltmak için insan onurunu ihlal eden faaliyetleri desteklememek için önlemler almak gereklidir (Newmann, 1981, s. 549). Böylelikle, öğrencilerin yabancılaşma hissiyatı azaltılabilir ve daha olumlu bir okul deneyimi yaşamalarına yardımcı olunabilir.

2.1.2.1.Okula Yabancılaşmanın Alt Boyutları

Okula yabancılaşma, gençler için büyük bir stres kaynağıdır ve onlarda güçsüzlük ve anlamsızlık duyguları yaratır. Bu durum öğrenmeyi engeller ve gençleri günlük okul yaşamından ve sosyal hayattan uzaklaştırır (Brown ve Ryan, 2003, ss. 825-826). Mau'ya (1989, s. 17) göre öğrenciler okulda güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşadığında okula yabancılaşma ortaya çıkar. Bu kavramlar okula yabancılaşmanın alt boyutlarıdır.

2.1.2.1.1.Güçsüzlük

Öğrencilerin olaylar üzerinde düşük kontrol hissi yaşaması ve olayları hakimiyet altına almada yetersizlik hissetmesidir. Öğrenciler, kendilerinin başlarına gelenler üzerinde kontrol sahibi olmadıklarını, kendi seçimlerini yapamadıklarını ve okulun kendi çıkarlarını gözetmediğini hissettiklerinde güçsüz hissederler (Oerlemans ve Jenkins, 1998). Böylece daha yoğun şekilde okuldan soğuyup, okula karşı yabancılaşırlar.

2.1.2.1.2.Anlamsızlık

Öğrencilerin okuldaki etkinliklerin yararsız veya gerekli olmadığına inanmalarıyla ifade edilir (Boz, 2020, s. 33). Öğrencinin okula yabancılaşmasının bir boyutu olan anlamsızlık, öğrencilerin derslerin ve ders içeriğinin gelecekleriyle ne kadar bağlantılı olduğunu sorguladıkları durumlarda ortaya çıkar (Oerlemans ve Jenkins, 1998). Okulun bir üretim yeri olarak görülmesiyle öğrencilerin ürettiği şeyler öğrencilerin gözünde gerçek dünyada alınıp kullanılabilir bir değeri olmadığından genellikle anlamsız olarak görülmektedir (Sidorkin, 2004, s. 254).

2.1.2.1.3.Kuralsızlık

Öğrencinin belirli hedeflere ulaşmak amacıyla toplumsal olarak onaylanmayan yöntemlere başvurması ve okul kurallarından uzaklaşmasıdır (Seeman, 1959, s. 783; Şimşek vd., 2015, s. 310). Normlardan uzaklaşma, öğrencinin okulun davranış normlarıyla özdeşleşmemesi durumunda ortaya çıkan bir okula yabancılaşma boyutudur. Bu normlar, okul üniforması giyme, uygun davranma ve okul kurallarına uymaya istekli olma gibi unsurları içerir. Bu kurallara uymayı istememe durumunda ortaya çıkar (Oerlemans ve Jenkins, 1998).

Yukardaki durumlarda öğrenciler, okula karşı soğuma hissi yaşayabilir ve hatta okuldan kaçma eğilimi gösterebilirler. Bu da öğrenci ve öğretmenler arasında kural dışı ve istenmeyen davranışların artmasıyla sonuçlanabilir (Avcı, 2012, s. 25).

2.1.2.1.4.Sosyal izolasyon

Öğrencinin okul ortamından dışlanma veya reddedilme duygusuna karşı yaşadığı duygusal durumdur (Seeman, 1975, s. 94). Sosyal yönden izole olan öğrencilerin çoğu hiçbir okul etkinliğine katılmamaktadır. Öğrencilerin çoğu sorunlarını kendilerine saklamaktadır ve öğrenciler, okulun dostça olmayan ve düşmanca bir ortam olduğunu algılamaktadır. Okulda çok fazla kavga, hoşgörüsüzlük olduğu ve belirli bir grup öğrencinin zor tipler oldukları, olumsuzluklardan bunların sorumlu oldukları algısı vardır (Oerlemans ve Jenkins, 1998). Sosyal uzaklık sonucunda öğrenci, psikolojik ve sosyal olarak okula bağlantısızlık hissi yaşar ve çevresinden uzaklaşır (Dean, 1961, s. 754).

2.1.3.Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık kavramı yakın tarihte psikoloji alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır ve psikolojik müdahalelerde, tekniklerde kullanımı yaygınlaşmıştır (Hayes, 2002, s. 63). Bilinçli farkındalığın kökeni Budizm ve diğer düşünceye dayalı geleneklere dayanmaktadır (Brown ve Ryan, 2003, s. 822). Bu kavram aslında 2500 yıllık Budist geleneğinden gelen bir geçmişe sahiptir (Kang ve Whittingham, 2010, s. 161). Bilinçli farkındalık, Budist meditasyonunun önemli bir kavramı ve "kalbi" olarak nitelendirilmiştir (Thera, 1962, s. 7). Kelime kökenine baktığımızda Budistlerin kullandığı Pali dilinden doğan "Sati" kelimesinden gelmektedir bu da Türkçede "hafıza" anlamına gelmektedir (Aktepe ve Tolan, 2020, s. 535). Pali sözlüğünde ise tanıma, bellek gibi anlamları vardır (Tin Maung, 1920, s. 215). Bu kavram, son yıllarda Batı toplumunda büyük ilgi görmüş olup, mental sağlık ve refah üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu düşünülmektedir (Baer, 2003; Grossman vd., 2004; Hölzel vd., 2011, s. 36). Pek çok felsefi, ruhsal ve psikolojik ekol psikolojik sağlığın sürdürülmesi ve geliştirilmesi için bilinç kalitesinin önemini vurgular (Vohra ve Pandey, 2018). Ancak insan sağlığında bilincin önemi göz ardı edilmiştir (Brown ve Ryan, 2003, s. 822). Bundan dolayı bilinçli farkındalık kavramı önem kazanmıştır.

Bilinçli farkındalık; dikkatlice, amaçlı olarak, şimdiki anın içinde ve yargılamadan deneyimin an be an gelişimine odaklanarak ortaya çıkan farkındalıktır (Marlatt ve Kristeller, 1999, s. 68). Bilinçli farkındalık, kişinin içinde bulunduğu an içinde bilinçli bir şekilde dikkatini iç ve dış deneyimlere odaklama pratiğidir ve çoğunlukla meditasyon egzersizleriyle öğretilir (Baer, 2003, s. 125).

Tanımsal olarak en yaygın görüş; şu anda olup bitenlere dikkat etme ve farkında olma durumudur (Brown ve Ryan, 2003, s. 822). Genellikle, bilinçli farkındalık, zihinsel bir yetenek olarak kabul edilir, şimdiki ana yargılamayan bir dikkat ve daha toplumsal bir şekilde davranışları düzenleme yeteneği olarak algılanır (Kabat-Zinn, 1994, s. 4). Bilinçli farkındalık her an içinde birçok yargı ve düşüncenin ortaya çıkabileceğini, ancak bu düşüncelere değerlendirme, yargılama veya tepki gösterme zorunluluğu olmadığını belirtir. Bu, her anın özgürleştirici bir seçenek olduğunu gösterir; yani bağlanma ve kendini tanımlama ya da bağlanmama ve özgürleşme arasında seçim yapma şansına sahip olduğunu gösterir. Buna ek olarak, bilinçli farkındalığın içsel özgürleştirici niteliği

sayesinde bazen bağlanmaktan doğal olarak uzaklaşabileceği de keşfedilebilir (Kabat-Zinn, 2011, s. 292). Bilinçli farkındalık, duygusal düzenleme ve duygusal zeka aracılığıyla duyguları yönetme becerisini içerir (Schutte ve Malouff, 2011, s. 1117). Ayrıca, bilinçli farkındalık bir kişilik özelliği şeklinde de tanımlanabilir (Garland, 2013, s. 439).

Bilinçli farkındalık, Kabat-Zinn (1994, s. 4) tarafından "zihinsel süreçlerin iç deneyimine odaklanan, anlayış ve kabulü teşvik eden ve özellikle meditasyon yoluyla geliştirilen bir farkındalık türü" olarak tanımlanan bir yaklaşımdır. Bilinçli farkındalık; tanıdık bir nesne üzerinde dikkati sürdürmek, bir süreç veya bir dizi fikri sistematik olarak hatırlamak; bir işi yapmaya yönelik kararlılık dikkatini belli bir yöne kanalize etme ve zihnin her şeyden arınması olarak tanımlanabilir (Wallace ve Hodel, 2008; Kang ve Whittingham, 2010, s. 163).

Bilinçli farkındalık, geçmiş veya gelecekle ilgili düşüncelerden ayrılan bir durumu içerir ve odaklanmış dikkatle şimdiki anı, düşünceleri ve duyguları içerir. Bu durumda, birey bilinçli farkındalıkla, geçmişte veya gelecekte olanlarla meşgul olmaktan ziyade, sadece şimdiki anı ve içinde bulunan düşünce ve duyguları gözlemlemeye yönelir (Baer, 2003, s. 125).

Bilinçli farkındalık kişisel deneyimleri; inançlar, varsayımlar, beklentiler ve istekler filtresiyle gözlemlemek yerine, çeşitli nesneleri adeta ilk kez görür gibi doğrudan gözlemlemeyi içerir (Bishop vd., 2004, s. 233). Bilinçli farkındalık pratiği, düşüncelere, duygulara ve bedensel duyumlara dikkati tepkisiz ve kabullenici bir şekilde getirmeyi içerir (Baer, 2003, s. 125). Bunu uygulamak kulağa kolay gelse de anın farkındalığında olmak zor olabilir (Brown vd., 2007, s. 272).

Droutman vd. (2018, s. 35) bilinçli farkındalığın alt boyutlarını "dikkat ve farkındalık, reaktif olmamak, yargılayıcı olmamak ve kendini kabul olarak" tanımlamıştır.

2.1.3.1. Bilinçli Farkındalığın Alt Boyutları

2.1.3.1.1. Dikkat ve Farkındalık

Bilinçli farkındalık, dikkati yargılamadan veya dikkat dağıtmadan şimdiki ana getirme pratiğidir (Davis ve Hayes, 2011, s. 198). Dikkat, mevcut anın deneyimine odaklandığında, geçmişteki düşünceler, gelecekteki endişeler veya ön yargılar yerine

sadece şimdiki anın gerçekliğiyle temas halindedir. Bu durumda, zihin, geçmiş ve gelecek hakkında kuruntu ve spekülasyonlarla meşgul olmak yerine, sadece anlık yaşantıya odaklanır (Demir, 2014, s. 26). Kısaca, dikkat ve şimdiki anın farkındalığı, bilinçli farkındalığın temel bir bileşenidir (McKeen vd., 2023, s. 6578).

Bilinçli farkındalık kavramında; yoğun duyguları kontrol etmeye veya bastırmaya çalışmak yerine, bireyin dikkatini başka bir şeye yönlendirerek duyguları yönetebileceği vurgulanır (Siegel, vd., 2009, s. 18). Bilinçli farkındalık hali dikkatin en açık halidir. Bir başka deyişle bu dikkat; ardışık algı alanlarında gerçekte ne olduğunu fark etmeyi sağlayan mekanizmadır (Thera, 1972, s. 35).

2.1.3.1.2.Reaktif Olmamak

Reaktif olmamak, düşüncelere ve duygulara takılmadan deneyimlenmesine izin verme durumunu içerir. Bir diğer deyişle bir düşünce veya duygu üzerinde "takılıp kalmamak" ve onları doğal olarak akışına bırakmaktır (Baer vd., 2006; Barnhart vd., 2023, s. 54). Aslında düşüncelerin ve duyguların gelip geçmesine izin vermek, onlara kapılmamaktır (Hulsbosch, 2021, s. 287).

Bilinçli farkındalık sayesinde bireyler hayatlarında zor koşullarla karşılaştığında, otomatik verdiği tepkilere bağımlı olmak yerine daha farkında olarak yanıt verme fırsatını yakalar. Bu şekilde, kendi alışkanlıkları ve zorunluluklarının tutsağı olmaktan kurtulur ve daha özgürce hareket edebilir (Dreyfus, 2011, s. 43).

2.1.3.1.3.Yargılayıcı Olmamak

Yargılayıcı olmamak, içsel duruma karşı kabullenme ve açıklık içerir. Örneğin, birey negatif bir duygu yaşandığında eleştirel olarak değil tarafsız bir şekilde yanıt verir (Baer, 2006; Barnhart vd., 2023, s. 54). Bilinçli farkındalık, anlık deneyimlere odaklanmayı ve herhangi bir yargı yapmadan gözlemlemeyi mümkün kılar (Kabat-Zinn, 2003, s. 150). Başka bir deyişle bilinçli farkındalık, değerlendirme ve yargılama yapmamayı içerir. Bilinçli bir farkındalık durumunda olan birey, uyanık dikkat durumunda olduğu için, anlık olarak neler olduğuna odaklanır ve değerlendirmeler ve yargılamalar olmadan mevcut anı yaşar (Good vd., 2016, s. 129). Bu şekilde, insanlar birbirleriyle

yargılamadan iletişim kurduğunda empatik bir güven ortamı oluşur (Yiğiter vd., 2007, s. 139).

2.1.3.1.4.Kendini Kabul

Bilinçli farkındalık, bireyin kendisini içsel ve dışsal düşüncelerin ve uyarıların şimdiki an farkındalığına yoğun bir şekilde odaklanmasını ve aynı zamanda anlık deneyimleri yargılamadan kabullenmesini ifade eder (Keng vd., 2011, s. 1042). Bilinçli farkındalığın bu boyutu olumsuz duygusal durumlarla karşılaşıldığında, bireyin bu duyguları yargılamadan, direnç göstermeden ve kaçınmadan kabul etmeyi öğrenmesi ile karakterize edilir (Demir, 2014, s. 30).

Kabul, bilinçli farkındalık bağlamında, deneyimleri tamamen deneyimleme yeteneğini ifade eder. Bu, olayları olduğu gibi kabul etmek ve onlarla ilgili aşırı düşüncelere kapılmadan veya deneyimi bastırmadan yaşayabilmeyi ifade eder (Keng vd., 2011, s. 1042).

Kabul, deneyimleri yargılamadan, onları değiştirmeye çalışmadan veya direnç göstermeden izlemek demektir. Kişi, zihinsel veya duygusal deneyimlere karşı açık ve hoşgörülü bir yaklaşım sergileyerek, olayları olduğu gibi kabul etmeyi öğrenir (Faustino vd., 2020, s. 147). Bu sayede, olumsuz düşünceler ve duygularla [örneğin, okul tükenmişliği ve dolayısıyla okula yabancılaşma (Langer, 1989; Carson ve Langer, 2006, s. 30)] daha etkin bir şekilde başa çıkabilir, ayrıca daha esnek şekilde bir şekilde tavır geliştirebilir (Carson ve Langer, 2006, s. 30). Böylece kişi yaşadığı olumsuz duygusal deneyimi tam olarak fark eder, ona odaklanır ve onu kabul eder ve olumsuz duygusal durumun daha fazla şiddetlenmesini engeller. Bunun sonucunda öğrencilerde görülen okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeylerinde azalma beklenir.

2.1.4.Öz Yeterlik

Öz yeterliği 1977 yılında Bandura ilk kez tanımlamıştır (Hacıoğlu, 2023, s. 18). Kavramın ortaya çıkışı Albert Bandura'nın çalışmaları ile geleneksel davranışçılık kuramlarının eksik kalan yönlerini ele alarak bilişsel kuramların doğuşuna kadar varmaktadır. Geleneksel davranışçılık, davranışları sadece dışarıdan gelen uyarıcılara

verilen tepkiler olarak ele alırken, Bandura'nın çalışmaları insanların pasif bir şekilde uyarıcılara tepki veren varlıklar olmadığını göstermiştir (Tatlıoğlu, 2021, ss. 20-21).

Bandura'ya (Bandura, 1977, s. 190) göre, insanlar çevreleriyle etkileşim halinde olurken pasif değil aktif bir şekilde düşünce ve bilinç kullanırlar. Davranışları sadece ödül-ceza sistemi ile açıklamak yetersizdir. Onun sosyal öğrenme kuramı, insanların çevreleriyle etkileşimlerinin yanı sıra kendi düşünceleri, motivasyonları, inançları ve değerleri gibi içsel süreçlerinin de davranışlarını belirlediğini öne sürer (Burger, 2006, s. 530).

Bireyler, yaşamlarında deneyimledikleri olaylarla birlikte inançlar geliştirebilirler. Bu inançlar, daha sonra karşılaştıkları olaylarda rehberlik edici bir rol oynayabilir (Hacıoğlu, 2023, s. 18). Öz yeterlilik inancı, kişisel gelişim, başarılı uyum ve değişimde önemli bir rol oynayan bir kişisel kaynaktır. Bireylerin kendilerini nasıl düşündükleri, ne kadar motive oldukları ve zorluklarla nasıl başa çıktıkları gibi süreçleri etkiler. Aynı zamanda hedefleri ve beklentileri şekillendirir, çabalarının sonuçlarına dair beklentilerini belirler ve çevresel fırsatları nasıl değerlendirdiklerini etkiler (Bandura, 2006, s. 4).

Öz yeterlik üzerine birçok tanım bulunmasına rağmen literatürde yaygın olarak Bandura'nın tanımları kullanılmaktadır. Öz yeterlilik, belirli başarıları elde etmek için gerekli eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneğine yönelik inançlardır (Bandura, 1997, s. 3). Bireylerin günlük yaşamdaki yoğun stres ve zorlu yaşam olaylarının oluşturduğu olumsuzluklarla başa çıkabilmesiyle ilişkilendirilen, bireyin bir rolü ya da görevi bitirebileceğine dair uygun becerilere sahip olmasına yönelik geliştirdiği inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1982; Atalay vd., 2017, s. 1805). Aynı zamanda öz-yeterlik belirli bir göreve bağlılık, inanç ve azim olarak tanımlanabilir (Klassen, 2006, s. 195).

Öz yeterlik verilen bir işi veya görevi başarıyla yerine getirebilmenin yanında belirli bir hedefe ulaşma konusundaki inançtır. Bu yüzden bu inançlar önemlidir. Çünkü öz yeterlik bir kişinin davranışını, motivasyonunu ve bir hedefe ulaşmak için harcadığı çaba düzeyini etkiler (Bandura, 1997, s. 14). Öz yeterlik, öğrencilerin bir matematik problemini çözebileceklerine, bir kitap okuyabileceklerine, bisiklete binebileceklerine veya ayakkabılarını bağlayabileceklerine inanmalarıyla ilgili bir konudur. Öz yeterlik algısı bireylerin bu aktiviteleri yapabilme veya yapamama yargılarıyla ilgili bir değerlendirme

içerir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003, s. 121). Düşük öz yeterlilik düzeyine sahip kişiler çabucak pes ederken, yüksek öz yeterlilik düzeyine sahip olanlar engellerle başa çıkmak için kendilerine güvenir ve dirençli kalırlar (Bandura, 2006, s. 4).

Bandura'ya göre (1977) Öz yeterlik inancı 4 kaynaktan gelen bilgilerin yorumlanarak karakterize edilmesi ile oluşur. Bunlar “*ustalık deneyimleri, doğrudan veya dolaylı deneyimler, sosyal ikna ve psikolojik durumdur*” (s. 195). İlki ustalık deneyimleri; bireyler bazı faaliyetlerde bulunan bireyler faaliyetlerinin sonuçlarını yorumlarlar. Bu yorumlar sonraki yaşamlarını etkiler bu deneyimlerde kendilerini başarılı olarak gördükleri zaman özgüvenleri artar başarısız olarak gördükleri deneyimlerinde ise kendilerini başarısız olarak nitelendirirler. Zorlukların üstesinden gelmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan başarılar kolayca kazanan başarılarından daha esnek bir özyeterlik duygusunu teşvik eder. Ancak başarı tek başına öz yeterliği belirlemez. Bireylerin önceden sahip olduğu öz inançlar, görevin zorluğunun algılanma seviyesi, harcanan çaba ve görevi tamamlarken alınan yardım da etkilidir (Britner ve Pajares, 2006, s. 487).

Ayrıca öğrenciler diğerlerinin görevlerini başarıyla tamamlamasını gözlemleyerek dolaylı deneyim yoluyla kendi öz yeterlik inançlarının oluştururlar ve bu örnekleri kendi deneyimlerine aktarırlar bizzat deneyimlemekten daha zayıf olmasına karşın öğrenciler için bir ön deneyim olabilmektedir. Bu inancın gelişmesinde modellerin rolü büyüktür (Britner ve Pajares, 2006, s. 487).

Diğerlerinin bireyler için yaptığı yorumları içeren sosyal ikna öz yeterlik için önemli bir kaynaktır. Olumlu sosyal ikna öz yeterlik algısını sağlamlaştırırken olumsuz sosyal ikna öz yeterlik algısını düşürmektedir (Britner ve Pajares, 2006, s. 487).

Son olarak bireylerin psikolojik ve fizyolojik durumları öz yeterlik üzerinde etkilidir. Stres, uyarılma, kaygı, korku gibi denetleyici duygular bir deneyim için bireylerin harekete geçmesini engelleyebilir. Fizyolojik olarak da yetersizlik öz yeterlik inancını etkiler (Britner ve Pajares, 2006, s. 487). Araştırmalar, daha yüksek öz yeterlik düzeylerinin, depresyon ve anksiyete belirtilerinin azalması, dayanıklılığın artması gibi daha iyi zihinsel sağlık sonuçlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Carberry vd., 2010, s. 73).

2.1.4.1.Öz Yeterliğin Alt Boyutları

2.1.4.1.1.Akademik Öz Yeterlik

Akademik öz yeterlik, bir bireyin bir hedefe ulaşma yeteneğini veya bu konuda kendi inancını değerlendirmeyi içerir. Örneğin, akademik bir durumda, yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerin daha yüksek bir güdüye ulaştıkları ve bundan ötürü daha yüksek düzeyde akademik başarıya ulaştıkları görülebilir. Bu öğrenciler, hedeflerine ulaşma becerisine sahip olduklarına inandıkları için daha fazla motive olurlar (Yokoyoma, 2019, s. 2).

Öğrencilerin akademik faaliyetlerini yönetme konusunda daha fazla yeteneklerine inandıklarında, zorluklarla karşılaştıklarında bile düşük öz yeterlik inanıcına sahip öğrencilere göre daha iyi düzeyde bir akademik uyuma sahip olma eğiliminde oldukları görülmektedir. Yani, öz yeterlikleri yüksek olan öğrenciler, zorluklarla karşılaştıklarında bile kendilerine güvenerek, akademik faaliyetleri başarıyla yönetme yeteneğine sahip olduklarına inanırlar (Girelli vd., 2018, s. 3). Bu nedenle, akademik faaliyetlerini yönetme konusunda daha yüksek bir öz yeterliğe sahip olmak, öğrencilerin akademik uyumlarını artırmada önemli bir faktör olabilir. Sonuç olarak öz yeterliği iyi düzeyde olan bireyler daha üst düzey akademik performans gösterme eğilimindedir (Bandura, 1982, s. 123).

2.1.4.1.2.Sosyal Öz Yeterlik

Sosyal öz yeterlik, bireylerin kişilerarası ilişkileri kurmak ve sürdürmek için gereken sosyal etkileşimleri gerçekleştirme yeteneğine olan güvenin derecesi olarak tanımlanabilir (Erözkan, 2014). Liden vd. (2000) tarafından belirtildiği gibi, sosyal ilişki kalitesi, çalışanların iş deneyimlerini belirlemede önemli bir role sahiptir. Araştırmalar, öz-yeterliğin akademik ve iş performansının yanı sıra genel yaşam memnuniyeti açısından önemli bir öngörücü olduğunu göstermiştir (Bandura, 1997).

2.1.4.1.3.Duygusal Öz Yeterlik

Sosyal ve duygusal durumlarla başa çıkma yetisine olan inancı açıklayan boyut duygusal öz-yeterlik olarak adlandırılır (Loeb vd. 2016, s. 152). Kendi başına duygusal bir zekâ yapısı olan duygusal öz yeterlik (Kirk vd., 2008, s. 432) düzeyi yükseldikçe akran ilişkileri üzerinde, doğrudan artan bir etkiye sahip olan ancak düştükçe çocukları

akranlarından uzaklaştıran ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde antisosyal davranışlara ve suç işlemeye yol açan önemli bir alt boyuttur (Petrides vd., 2006, s. 545).

2.2.İlgili Araştırmalar

2.2.1.Okul Tükenmişliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Aypay ve Eryılmaz (2011); Ankara’da 14–17 yaşları arasındaki 337 lise öğrencisiyle yapmış oldukları çalışmada lise öğrencilerinin okula ilgi kaybı ve ödev yapmaktan tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe derse katılmaya motive olma düzeylerinin düştüğü; dinlenme ve eğlenme gereksinimini karşılama isteği yükseldikçe de derse katılmaya motive olma düzeylerinin de yükseldiği sonuca ulaşmışlardır.

Çam vd. (2014); Ankara’da 371 lise öğrencisi üzerinde yapmış oldukları çalışmada sosyal desteğin okul tükenmişliğinde azalmaya yol açtığını bulmuşlardır. Ayrıca mükemmeliyetçi bireylerin stresinin arttığı, artan stresin de okul tükenmişliğine yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gündoğan (2019); eğitim yaşamına devam eden lise öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerinde sosyal desteğin etkisini incelemiştir. Çalışmada 348 lise öğrencisi yer almıştır. Çalışmada sosyal destek ve okul tükenmişliği arasında negatif yönlü ilişki olduğu, ayrıca sosyal desteğin okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2015) çalışmasında demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, ödeve ayrılan zaman), okula bağlılık, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmayı Aydın ilinde ortaokul düzeyinde 208 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Ödeve ayrılan zamanla okul tükenmişliği arasında pozitif bir ilişki; okula bağlılık, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaysa negatif ilişki bulunmuştur.

Seçer (2015) araştırmasında okul tükenmişliği ve psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul tükenmişliğinin cinsiyete ve öğrenim görülen bölüm-sınıf ortak etkileşimine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Okul tükenmişliği ve psikolojik uyumsuzluk arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca okul tükenmişliği psikolojik uyumsuzluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu olarak bulunmuştur

Walburg (2014) literatür taraması veri tabanını inceleyerek yapmış olduğu çalışmada okul tükenmişliği, öz yeterlilik ve çözüm odaklı başa çıkma duyguları arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Bu çalışma, farklı coğrafyalardaki öğrenciler arasında okul tükenmişliğinin yaygın bir sorun olduğunu göstermektedir. Okul tükenmişliği, içselleştirilmiş sorunlara, düşük akademik başarıya ve okul terkine yol açabilir. Ayrıca, kız öğrencilerin bu sorunlarla daha fazla karşılaştığı belirlenmiştir.

Barnett ve Flores (2016); yaptığı çalışmada, narsisizm ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öz şefkat değişkeninin aracılık rolünü analiz etmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversite öğrencilerinde yürütülen çalışmanın sonucuna göre narsisizm; öz şefkat aracılığıyla okul tükenmişliğiyle ilişkilidir.

Balogun vd. (1996); 27 üniversite son sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüş olduğu çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ve tükenmişlik seviyelerini incelemiştir. Yapmış oldukları araştırmada okul tükenmişliğinin akademik başarıyı olumsuz etkilediğini saptamışlardır.

Hastunç ve Tanhan (2023) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin okul tükenmişliğini azaltmayı hedefleyen motivasyonel görüşme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu çalışmada, motivasyonel görüşmenin temel prensiplerine dayalı bir psiko-eğitim programı ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Psiko-eğitim uygulamalarının ardından bu programın öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerini önemli ölçüde azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. İzleme testi sonuçlarına göre, okul tükenmişliği düzeylerindeki azalmanın istikrarlı olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, çalışma, motivasyonel görüşmeye dayalı psiko-eğitim müdahalelerinin okul tükenmişliği yaşayan öğrenciler için faydalı olabileceğini ortaya konmuştur.

2.2.2.Okula Yabancılaşma ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Hascher ve Hagenauer (2010), Avusturya'da 780 öğrenciyle okula yabancılaşmanın zaman sürecini anlamaya yönelik yapmış olduğu çalışmada erken ergenlik döneminde okula yabancılaşmayı etkileyebilecek faktörleri belirlemiştir. Öğrencilerin okula entegrasyonunun önemli bir faktör olduğunu vurgulamışlardır.

Morinaj vd. (2017), Lüksemburg'da ilkököl düzeyinde 486 ilkököl öğrencisiyle yürütmüş oldukları çalışmada okula yabancılaşmanın okula karşı olumlu tutumlar ve okuldan alınan keyifle negatif ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Taylor (2001), Amerika'da öğrencilerle yaptığı araştırmada baskı gören ve ayrıcalıksız grupların zaman içerisinde okula yabancılaştığını tespit etmiştir. Ayrıca 16 öğrencinin öyküleri kullanılarak, azınlık öğrencilerin yabancılaşmasının geleneksel üniversite ortamına uyum sağlayamamalarının bir sonucu olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Üniversite ortamının belirli yönlerinin yabancılaşmayı oluşturduğunu ve desteklediğini saptamıştır. Çalışma, daha kapsayıcı bir müfredat ve pedagoji önererek, yükseköğretimin bu öğrencilerin seslerini dinlemesini, ihtiyaçlarına uygun destek ve hizmetler sunan ve eğitimlerini onlar için anlamlı kılacak yeni bir yükseköğretim kültürü oluşturmasını önermektedir.

Külekçi-Akyavuz (2020), Kilis il merkezinde yapmış olduğu çalışmada okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği kavramlarının öğrencilerin okulda akademik başarıları ve sosyal duygusal olarak gelişmesinde engel olduğunu saptamıştır.

Murray, vd. (2016), iki farklı yaş grubundan (anaokulundaki 157 çocuk, erken ergenlerdeki 171 katılımcı) 322 öğrenciyle yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin öğretmenlerine karşı güven düzeyi ile okula yabancılaşmaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bu araştırmanın sonuçları göre öğretmen-öğrenci ilişkilerinin erken ergenlik döneminde öğrencilerin okula uyumunu önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Aksoy-Akbaş (2022), yaptığı çalışmada lise öğrencileri arasında okula yabancılaşma, internet bağımlılığı ve mutluluk arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, 599 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin internet bağımlılığı ile okula yabancılaşma ve mutluluk düzeyleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Sabzian (2023), tarafından yapılan çalışma, COVID-19 pandemisi sırasında uzaktan eğitimde üniversite yabancılaşma ölçeğinin psikometrik özelliklerini ve etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Lorestan Üniversitesi'nin lisans öğrencilerini kapsayan 2022-2023 akademik yılında tanımlayıcı-analitik araştırma yöntemi kullanılarak

yürütülmüştür. Araştırmada öz yeterlik ve okula yabancılaşma arasında anlamlı bir negatif ilişki olduğu bulunmuştur.

2.2.3.Bilinçli Farkındalık ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Firth vd. (2019) bilinçli farkındalığın (mindfulness) özyeterlik, akademik performans ve ağrıyla başa çıkma becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. 92 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen üç bölümlü çalışma, bilinçli farkındalık, özyeterlik ve iyi oluş faktörleri ile akademik başarı arasındaki bağlantıyı test etmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada, bilinçli farkındalığın kısa vadeli olarak öz-yeterliliği artırabileceğini, ancak uzun vadede artırmayabileceği bulunmuştur.

Hoge vd. (2013), ABD’de kaygı ve kaygı ile bağlantılı bozukluğa sahip hastalarla yapmış oldukları çalışmada kaygı ve bağlantılı bozuklukların bilinçli farkındalık temelli terapi ile azaltılmasını amaçlamıştır. Çalışmaya 93 kişi katılmıştır. Sonuçlar, bilinçli farkındalık temelli çalışmaları en az bir oturum tamamlayan katılımcıların dahi olumlu yönde değiştiklerini göstermiştir. Ayrıca, bilinçli farkındalık temelli çalışmalara katılanların, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmayla da bağlantılı olduğu bilinen stresi azalttığı ve stresle başa çıkma becerilerini artırdığını düşündürmektedir.

Sala vd. (2020), ABD’de yeme bozuklukları ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 74 birey katılmıştır. Çalışmanın sonucunda bilinçli farkındalık ve yeme bozukluğu arasında negatif bir ilişki olduğunu saptanmıştır. Özellikle aşırı yeme, duygusal/dışsal yeme ve vücut memnuniyetsizliği ile "farkında olma" ve "yargılamama" gibi farkındalık bileşenleri arasındaki ilişki daha güçlüdür. Bu bulgular, bilinçli farkındalığın yeme bozukluğunun etkilerini azaltmada önemli bir etken olabileceğini göstermektedir.

Siebelink vd. (2020), bilinçli farkındalık ve DEHB arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya 55 kişilik bir aile temelli grup oluşturulmuş daha sonra çocuklar dahil edilmiştir. Çalışma Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu bulunan çocuklarla 8 haftalık grup temelli yürütülmüştür. Çalışmada bilinçli farkındalık düzeyinin artırılmasının Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu semptomlarında azalma sağladığını saptamıştır.

2.2.4.Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Akçınar ve Özbek (2017) farklı illerden seçtikleri 332 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öz-yeterliğin, özerk-ilişkisel benlik ve özerk benlikle pozitif olarak ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, sağlıklı ebeveyn ilişkileriyle öz yeterlik pozitif yönde ilişkili olarak bulunmuştur.

Aydiner (2011), Sakarya ilinde 526 üniversite öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmasında öz yeterlik, yaşam amacı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaşam amaçları ve genel öz yeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öz yeterlik yaşam amaçları ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Özkan vd. (2018), İstanbul ilinde 284 ilkokul öğrencisiyle yapmış oldukları çalışmada bilinçli farkındalık temelli öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Bilinçli farkındalık temelli öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet açısından çok az farklılaştığı görülürken; okul türü açısından ise anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir.

Heslin ve Klehe'nin (2006) çalışmasına göre, öz-yeterlik inancı, bireylerin hedefleriyle birlikte performanslarını belirlemede en güçlü öngörücülerden biridir. Yani, bireyler ne kadar yüksek bir öz yeterlik inancına sahipse, o alanda daha başarılı olma olasılıkları da o kadar yüksektir.

Keye ve Pidgeon (2013), psikolojik sağlamlığı yordamada farkındalık ve akademik öz-yeterliğin rolünü incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Farkındalık ve akademik öz yeterlik psikolojik sağlamlığın pozitif yordayıcıları olarak bulunmuştur.

Karaköse vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, aday matematik öğretmenlerinin akademik öz yeterlik, akademik motivasyonsuzluk, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve sınıf yönetimi kaygısı arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak incelenmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan yedi üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim gören aday matematik öğretmenleri arasından basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçim yapılmıştır. Çalışmada akademik öz yeterliliğin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumlu olarak yordadığı bulunmuştur.

Ferrari ve Parker (1992) yaptıkları araştırmada sosyal ve genel öz yeterliğin akademik kontrol odağı ile ilişkisini incelemişlerdir. 319 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin öz yeterlik inancı ve akademik performansı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

2.2.5.Okul Tükenmişliğiyle Bilinçli Farkındalık, Okula Yabancılaşma ve Öz Yeterlik Arasındaki İlişkiyi Ele Alan Çalışmalar

2.2.5.1.Okul Tükenmişliği ve Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişki

Yıldız-Akyol'un (2016) yılında gerçekleştirdiği çalışma, öğrencilerin bilinçli farkındalıklarının okul tükenmişliği ile ilişkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 449 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrenciler arasında bilinçli farkındalık ile okul tükenmişliği düzeyleri arasında negatif olarak bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Wen vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkökul öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi ve algılanan öğretmen desteğinin aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırma Çin'deki ilkökul öğrencilerinin yoğun bir şekilde okul tükenmişliği yaşadığını akademik çalışmalara yönlendirilen öğrenciler; sınav baskısı, yüksek ebeveyn beklentileri, öğretmenlerin akademik başarıya vurgu yapması ve okul arkadaşları arasındaki rekabet gibi faktörlere maruz kaldığını yordamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bilinçli farkındalık ve okul tükenmişliği arasında negatif yönde ilişki bulunmaktadır. Ayrıca araştırma, öğretmenlerin destekleyici ve ilgili tavırlarının, öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerini azaltabileceği sonucuna ulaşmıştır.

2.2.5.2.Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişki

Tomaszek (2020), yabancılaşma ile tükenmişlik arasındaki ilişkide okul katılımının aracılık rolünü test etmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırma, 13-15 yaş aralığındaki 109 erken ergenin (52 kız) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, yüksek yabancılaşma düzeylerinin düşük katılımı ve yüksek okul tükenmişliğiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, özellikle normsuzluk yaşayan okula yabancılaşmış öğrencilerin okul sorumluluklarından kopuk hissettikleri ve bunalımlar yaşadıkları belirlenmiştir. Okul bağlamında öğrencilerin yabancılaşma ve tükenmişlik riskini azaltmak

için, eğitim uygulayıcılarının öncelikli olarak okul katılımını (özellikle aidiyet ve üretkenlik) artırmaya yönelmeleri önerilmektedir.

Özdoğan-Özbal (2020), yaptığı çalışmada okula yabancılaşma, okul tükenmişliği ve sosyal adalet liderliği arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Okula yabancılaşma, okul tükenmişliği ve sosyal adalet liderliği arasındaki ilişkiyi analiz etmek için korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara ilinde öğrenim gören 382 lise öğrencisi katılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar, sosyal adalet liderliği ile okul yabancılaşması ve okul tükenmişliği arasında ters bir ilişki olduğunu ve okuldaki sosyal adalet liderliğinin artışının okul yabancılaşması ve okul tükenmişliğini azaltabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği pozitif yönde ilişkili kavramlar olduğu bulunmuştur.

İnandi ve Büyüközkan (2022), çalışmalarında Mersin'in merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing davranışı, yabancılaşma ve tükenmişlik arasındaki ilişki araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 455 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing davranışı ile yabancılaşma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, okul yöneticilerinin mobbing davranışı, öğretmenlerin tükenmişlikleriyle pozitif bir ilişkiye sahiptir. Mobbing davranışının okul yabancılaşma boyutu dışında, yabancılaşmanın diğer tüm boyutlarını ve tükenmişliğin tüm boyutlarını önemli ölçüde yordadığı bulunmuştur.

2.2.5.3. Okul Tükenmişliği ve Öz yeterlik Arasındaki İlişki

Mazlum (2023) tarafından yapılan araştırmada, 24-48 aylık çocuğu olan annelerin tükenmişlik, mükemmeliyetçilik ve ebeveynlik görevlerindeki öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. İstanbul Sancaktepe Şht. Prof. Dr. İlhan Varank Eğitim Araştırma Hastanesi'ne başvuran 264 anne üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri çeşitli ölçekler kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, annelerin tükenmişlik düzeyi ile öz yeterlik düzeyi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu da annelerin tükenmişlik düzeylerinin arttıkça öz yeterliklerinin azaldığını göstermektedir.

Barman (2023) tarafından yapılan araştırmaya göre, Türkiye'deki spor bilimlerinde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlilik, KPSS sınavına hazırlık

kaygısı ve okul tükenmişliği algıları incelenmiştir. Araştırmada, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında spor bilimlerinde öğrenim gören 429 kadın ve erkek öğrenciden oluşan bir örneklem kullanılmıştır. Veriler, dört bölümden oluşan bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, akademik öz yeterliliği yüksek olan bireylerin daha az okul tükenmişliği sergilediğini göstermektedir.

Loeb vd. (2016) yaptığı çalışmada, iş yerinde sosyal ve duygusal öz-yeterlilik boyutlarını araştırmak ve bilişsel görev odaklı öz yeterlilikle karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada 226 İsveçli ve 591 Alman çalışanın verileri kullanılarak araştırma analiz edilmiştir. Araştırma duygusal öz yeterlilik, duygusal rahatsızlık ve duygusal tükenmişlik üzerinde arasındaki negatif ilişkiler saptanmıştır. Bir başka deyişle öz yeterlilikteki artışlar tükenmeyi azaltmaktadır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel model kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar genellikle ilişkisel araştırma olarak adlandırılır. Bu tür araştırmalar, genellikle gruplar arasındaki farklılıkların veya değişkenler arasındaki keşfedici veya yordayıcı ilişkilerin test edilmesine odaklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2023, s. 16).

İlişkisel modelde, araştırmacılar, iki veya daha fazla değişken veya puan seti arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve ölçmek için ilişkisel istatistiksel testini kullanır (Creswell, 2005, s. 338). İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla yapılan araştırma türü ilişkisel araştırmadır. Bu tür araştırma, daha akılcı tahminler yapılmasına yardımcı olabilir. Araştırmacılar, ilişkisel araştırmalarda mevcut olan değişkenleri ölçebilir ve ilişkilerini analiz edebilirler, ancak bu değişkenleri bilinçli olarak manipüle edemezler (Fraenkel vd., 2012, s. 12).

3.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmada evreni, Hatay ili İskenderun ilçesindeki liselerde 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 16783 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, evrendeki objelerin kendi içerisindeki benzeşikliğinden dolayı belli sayıdaki lise üzerinden seçkisiz örnekleme yöntemlerinde tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 759 öğrenci oluşturmaktadır. Okullar belirlenirken farklı okul türlerinden ve sınıf düzeylerinden öğrenci belirlemek amacıyla bu örnekleme türü seçilmiştir. Örneklem sayısının belirlenmesinde Krejcie ve Morgan tarafından geliştirilen örneklem büyüklüğü belirleme tablosundan yararlanılmıştır. Evren büyüklüğü 15000 ve üzerinde olduğu durumlar için 375 örneklem sayısının yeterli olduğu belirtilmiş veri kaybı olasılığı da dikkate alınarak 759 olmasına karar verilmiştir (Krejcie ve Morgan, 1970, s. 608). Seçkisiz örneklemede, evrendeki öğelerin her olası birleşiminin, örneklem içinde yer alması için

eşit bir ihtimali vardır (Kerlinger ve Lee, 1999; Baltacı, 2018, s. 240). Alt grupların homojen olmasını sağlamak için ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılır (Büyüköztürk vd., 2023, s. 89).

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Betimsel İstatistikler

		N	%
Cinsiyet	Erkek	405	53.4
	Kız	333	43.9
	Belirtmek istemiyorum	21	2.8
Yaş	13	52	6.9
	14	138	18.2
	15	261	34.4
	16	225	29.6
	17	67	8.8
	18	12	1.6
	19	1	0.1
	20	1	0.1
	21	1	0.1
	22	1	0.1
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	183	24.1
	10. Sınıf	246	32.4
	11. Sınıf	258	34.0
	12. Sınıf	72	9.5

Okulu	İskenderun Demirçelik Anadolu Lisesi	229	30.2
		16	2.1
	Tosçelik Fen Lisesi	131	17.3
	Mavi Vatan Spor Lisesi	217	28.6
	Diğer	166	21.9
	Ulubatlı Hasan Anadolu Lisesi		
Ailesinin Maddi durumu	Düşük	92	12.1
	Orta	578	76.2
	Yüksek	89	11.7

Not. N = 759

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 405'inin (%53.4) erkek, 333'ünün (%43.9) kız ve 21'inin (%2.8) cinsiyetini belirtmek istemediği gözlemlenmektedir. Tablo 1'deki verilere dayanarak katılımcıların yaş dağılımı incelenmiştir. Verilere göre, katılımcıların 52'sinin(%6.9) 13 yaşında, 138'inin(%18.2) 14 yaşında, 261'inin (%34.4) 15 yaşında, 225'inin (%29.6) 16 yaşında, 67'sinin (%8.8) 17 yaşında, 12'sinin (%1.6) 18 yaşında, 1'inin (%0.1) 19 yaşında, 1'inin (%0.1) 20 yaşında, 1'inin (%0.1) 21 yaşında, 1'inin (%0.1) 22 yaşında olduğu görülmektedir. Tablo 1'de katılımcıların sınıf düzeyi incelendiğinde 183'ünün (%24.1) 9. Sınıf, 246'sının (%32.4) 10. Sınıf, 258'inin (%34.0) 11. Sınıf, 72'sinin (%9.5) 12. Sınıf olduğu görülmektedir. Tablo 1'de katılımcıların okulları incelendiğinde 229'unun (%30.2) Demirçelik Anadolu Lisesi, 16'sının (%2.1) Tosçelik Fen Lisesi, 131'inin (%17.3) Mavi Vatan Spor Lisesi, 217'sinin (%28.6) Diğer Okullar ve 166'sının (%21.9) Ulubatlı Hasan Anadolu Lisesinde öğrenim gördüğü görülmektedir. Tablo 1'de katılımcıların Ailelerinin Maddi Durumları incelendiğinde 92'sinin (%12.1) düşük, 578'inin (%76.2) orta, 89'unun (%11.7) yüksek gelire sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, Okul Tükenmişlik Ölçeği, Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Okula Yabancılaşma Ölçeği, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde ilk olarak ölçekleri kullanmak üzere ölçekleri geliştiren veya Türkçeye uyarlayan yazarlardan gerekli onaylar alınmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Bu form araştırmacı tarafından katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili bilgileri (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul bilgisi, gelir düzeyi) saptamak için geliştirilmiştir.

3.3.2. Okul Tükenmişlik Ölçeği

Ölçek Salmela-Aro vd. (2009) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçek Türkçeye Seçer vd. (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 9 madde ve üç alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi öz bildirime dayalı bir ölçme aracıdır. Artan puanlar ölçülen özelliğin daha çok var olduğu anlamına gelmektedir. Duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olmak üzere üç alt boyutta %63,25 varyans açıkladığı ve ayrıca bu üç faktörlü yapının doğrulayıcı faktör analizi ile de model uyumunun iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .87 test tekrar test güvenilirliği .88 olarak bulunmuştur (Seçer vd., 2013). Bu araştırma kapsamında ise iç tutarlılık kat sayısı .79 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Okula Yabancılaşma Ölçeği

Ölçek, Şimşek vd. (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık olmak üzere dört boyuttan ve toplam 19 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireylerin daha fazla yabancılaşma yaşadığını göstermektedir. Çağlar (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak ölçeğin faktör puanlarının toplanabilir olduğu kabul edilebilir şekilde kanıtlanmıştır. Bu çalışma, Öz Yabancılaşma Ölçeği'nin (OYÖ) dört faktörlü tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve elde edilen puanların lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ölçme açısından

iyi bir yapı geçerliği taşıdığını göstermiştir. Ayrıca, OYÖ'nün güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarıyla değerlendirilmiştir ve Güçsüzlük (6 madde, $r=.80$), Kuralsızlık (6 madde, $r=.76$), Anlamsızlık (3 madde, $r=.78$), Sosyal Uzaklık (4 madde, $r=.66$) ve OYÖ (19 madde, $r=.86$) alt ölçekleri için yüksek güvenilirlik göstermiştir. Bu nedenle, genel olarak ölçeğin güvenilirliği yüksek olarak değerlendirilebilir (Şimşek vd., 2015). Bu araştırma kapsamında ise iç tutarlık kat sayısı .85 olarak bulunmuştur.

3.3.4.Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Ölçek Droutman vd. (2018) tarafından geliştirilmiştir. Türk kültürüne uyarlama çalışması Arslan vd. (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek bilinçli farkındalığı dört öge aracılığıyla ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu dört öge (1) dikkat ve farkındalık, (2) reaktif olmamak, (3) yargılayıcı olmamak ve (4) kendini kabuldür. Ölçekte toplam 19 madde vardır. İlk boyut 9, ikinci boyut 3, üçüncü boyut 4 ve dördüncü boyut 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi derecelendirmeye dayalıdır (1=Hiçbir zaman doğru değil, 5=Her zaman doğru). Tüm alt ölçeklerde artan puanlar ölçülen özelliğin daha çok var olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin geçerliliği yapılan analizlere göre yüksek bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini desteklemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve yapı güvenilirliği değerlendirilmiştir. Dikkat ve farkındalık için hesaplanan Cronbach alfa değeri .71, reaktif olmama için .78, yargılayıcı olmama için .84, kendini kabul için .72 ve ölçeğin genel güvenilirliği için .64 olarak tespit edilmiştir. Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin yapı güvenilirliği, dikkat ve farkındalık için .72, reaktif olmama için .80, yargılayıcı olmama için .82, kendini kabul için .80 ve ölçeğin genel güvenilirliği için .92 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin güvenilir olduğu söylenebilir. Orijinal ölçek geliştirme çalışmasında 18-25 yaş aralığındaki katılımcılarda elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları dikkat ve farkındalık için .78, reaktif olmama için .77, yargılayıcı olmama için .77, kendini kabul için .77 ve ölçeğin genel güvenilirliği için .81 olarak bulunmuştur (Arslan vd., 2020). Bu araştırma kapsamında ise iç tutarlık kat sayısı .81 olarak bulunmuştur.

3.3.5.Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği

Muris (2001) tarafından 14–17 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen bir ölçektir. Ölçeğin Türk

kültürüne uyarlamasını Telef ve Karaca (2012) gerçekleştirmiştir. Ölçek, Sosyal, Akademik ve Duygusal öz-yeterlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Toplamda 21 madde içermektedir ve her alt boyutta yedişer madde bulunmaktadır. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Beşli Likert Tipi (1= hiç ve 5= çok iyi) bir ölçektir. Toplam öz-yeterlik puanı, alt faktörlerden elde edilen puanların toplamıyla hesaplanır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Yüksek puan alınması, ergenin ilgili öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret ederken, düşük puan alınması ise öz yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce versiyonları arasında eşdeğerlik bulunmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için hem açımlayıcı faktör analizi hem de doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca, benzer bir ölçek kullanılarak anketin ölçüt-bağımlı geçerliliği incelenmiştir. Faktör analizi sonuçları, ölçeğin Türkçe versiyonunun faktör yapısının orijinal versiyon ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, toplam açıklanan varyans %43.74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genelinde Cronbach alfa katsayısı .86'dır. Alt faktörler incelendiğinde, akademik öz yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64 ve duygusal öz-yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. İlköğretim ve lise öğrencileri üzerinde yapılan uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir (Telef ve Karaca, 2012). Bu araştırma kapsamında ise iç tutarlık kat sayısı .89 olarak bulunmuştur.

3.4.Verilerin Analizi ve İşlem

Veriler araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan sonra okullara gidilerek ve bizzat araştırmanın amacı açıklanarak toplanmıştır. Tüm veriler araştırmacı tarafından elden toplandıktan sonra SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, 22. versiyon) programına işlenmiştir. Veriler analiz edilmeye hazırlanması amacıyla araştırmacı tarafından incelenerek ön analizler için veriler hazır hale getirilmiştir. Araştırmada grupların normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Normallik testi için Skewness(çarpıklık) ve Kurtosis(basıklık) değerlerine bakılmıştır. Skewness değeri -.306 ile .847 arasında Kurtosis değeri ise -.892 ile .517 arasında değiştiği gözlenmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği aritmetik ortalama, medyan, basıklık ve çarpıklık değerleri ile incelenmiştir.

Tablo 2’de modelde yer alan değişkenler için normallik testi bulguları sunulmaktadır. Farklılıkların tespit edilmesi amacıyla yapılan analizler için T-testi, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca farklılıkların kaynağını saptamak için TUKEY testinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2020, s. 8). Regresyon analizi yapılabilmesi için değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin .90’dan küçük bir değerde olması bir başka deyişle çoklu bağlantı probleminin olmaması gerekir (Büyüköztürk, 2020, s. 102-103). Ek olarak çoklu bağlantı probleminin sınanması için Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve Tolerans Değeri (TV) hesaplanmıştır. Çoklu bağlantı probleminin olmaması için VIF değerinin 10’dan küçük; TV’nin de 0.2’den büyük olması gerekmektedir (Field, Miles ve Field, 2009; Camadan vd. 2018, s. 122). Çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirebilmek için bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığını kontrol etmek amaçlanmıştır. Bu kontrol için Durbin-Watson katsayısı hesaplanmıştır. Genellikle, bu katsayının 1.5 ile 2.5 arasında olması beklenir (Kalaycı, 2014, ss. 259-269). Özetle verilerin analizinde korelasyon, regresyon, T testi ve ANOVA analizi kullanılmıştır. Söz konusu analizlerin ön koşulları sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Ön koşulları sağladığının görölmesi üzerine analizler gerçekleştirilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak elde edilen veriler incelenmiş ve bu doğrultuda gerçekleştirilen analizlere ait bulgular sunulmuştur. İlk olarak, lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, bilinçli farkındalığı, okula yabancılaşması ve öz yeterlik düzeyleri detaylı şekilde incelenmiştir. Ardından, okul tükenmişliği, bilinçli farkındalık, okula yabancılaşma ve öz yeterlik düzeyleri arasında olası ilişkileri belirlemek amacıyla elde edilen korelasyon değerleri sunulmuştur. Daha sonra öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin bilinçli farkındalık, okula yabancılaşma ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki regresyon analizi yapılmıştır. Son olarak, öğrencilerin okul tükenmişliği, bilinçli farkındalığı, okula yabancılaşması ve öz yeterliklerinin çeşitli sosyo-demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği üzerine bulgular sunulmuştur.

4.1.Okul Tükenmişliği, Okula Yabancılaşma, Bilinçli Farkındalık ve Öz Yeterlik Değişkenlerine Ait Betimleyici İstatistiğe İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2

Betimsel İstatistikler

<i>Değişkenler</i>	<i>Ort.</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Min</i>	<i>Max.</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Duygusal Tükenmişlik	11.69	3.18	4.00	20.00	-.148	-.639
Duyarsızlaşma	8.67	3.05	3.00	15.00	.238	-.626
Düşük Başarı Hissi	5.82	2.06	2.00	10.00	.247	-.681
Anlamsızlık	17.33	6.22	6.00	30.00	.248	-.794
Kuralsızlık	13.85	4.92	6.00	30.00	.847	.517
Güçsüzlük	8.88	3.51	3.00	15.00	.174	-.892

Sosyal Uzaklık	12.04	4.07	4.00	20.00	.190	-.739
Dikkat ve Farkındalık	29.03	6.53	8.00	40.00	-.306	-.596
Reaktif Olmamak	10.12	2.88	3.00	15.00	-.238	-.544
Yargılayıcı Olmamak	14.02	3.86	4.00	20.00	-.259	-.536
Kendini Kabul	8.59	3.20	3.00	15.00	.097	-.754
Akademik Öz Yeterlik	20.23	6.01	7.00	35.00	.189	-.553
Sosyal Öz Yeterlik	22.19	6.07	7.00	35.00	-.014	-.789
Duygusal Öz Yeterlik	20.30	6.18	7.00	35.00	.206	-.622

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin Okul tükenmişliği ölçeği alt boyutlarına göre; duygusal tükenmişlik ortalaması 11.69, duyarsızlaşma ortalaması 8.67, düşük başarı hissi ortalaması 5.82 olarak bulunmuştur. Okula yabancılaşma ölçeği alt boyutlarına göre; anlamsızlık ortalaması 17.33, kuralsızlık ortalaması 13.85, güçsüzlük ortalaması 8.88, sosyal uzaklık ortalaması 12.04 olarak bulunmuştur. Ergen ve yetişkin bilinçli farkındalık ölçeği alt boyutlarına göre; dikkat ve farkındalık ortalaması 29.03, reaktif olmamak ortalaması 10.12, yargılayıcı olmamak ortalaması 14.02, kendini kabul ortalaması 8.59 olarak bulunmuştur. Çocuklar için öz yeterlik ölçeği alt boyutlarına göre, akademik öz yeterlik ortalaması 20.23, sosyal öz yeterlik ortalaması 22.19 ve duygusal öz yeterlik ortalaması 20.30 olarak bulunmuştur. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin tüm değişkenler için -1.5 ile +1.5 arasında değişmekte olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

4.2. Okul Tükenmişliği, Okula Yabancılaşma, Bilinçli Farkındalık ve Öz Yeterlik Değişkenlerine Ait Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 3

Değişkenlere Ait Korelasyon Analizi

	1	2	3	4
1. Okul Tükenmişliği	-			
2. Okula Yabancılaşma	.615**	-		
3. Bilinçli Farkındalık	-.258**	-.407**	-	
4. Öz Yeterlik	-.373**	-.448**	.476**	-

Not. ** $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde yapılan korelasyon analizinin sonucunda okul tükenmişliği ile okula yabancılaşma ($r=.615$, $p<.01$) arasında pozitif yönde yüksek anlamlı bir ilişki; okul tükenmişliği ile bilinçli farkındalık ($r=.258$, $p<.01$) arasında negatif yönde düşük anlamlı bir ilişki ve öz yeterlik ($r=.373$, $p<.01$) arasındaysa negatif yönde orta düzey anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okula yabancılaşma ile bilinçli farkındalık ($r=.407$, $p<.01$) ve öz yeterlik ($r=.448$, $p<.01$) arasında negatif yönde orta düzey anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bilinçli farkındalık ile öz yeterlik ($r=.476$, $p<.01$) arasında pozitif yönde yüksek anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin .90'dan küçük bir değerde olması çoklu bağlantı probleminin olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2020, s. 102-103).

4.3. Okul Tükenmişliği, Okula Yabancılaşma, Bilinçli Farkındalık ve Öz Yeterlik Değişkenlerinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 4

Değişkenlerin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Duygusal Tükenmişlik	-													
2.Duyarsal	.574*	-												

Tablo 4 incelendiğinde yapılan korelasyon analizinin sonucunda duygusal tükenmişlik ile duyarsızlaşma ($r=.574, p<.01$) , düşük başarı hissi ($r=.620, p<.01$) , anlamsızlık ($r=.468, p<.01$) , kuralsızlık ($r=.253, p<.01$) , güçsüzlük ($r=.554, p<.01$) , sosyal uzaklık ($r=.157, p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; duygusal tükenmişlik ile dikkat ve farkındalık ($r=.197, p<.01$), reaktif olmamak ($r=.154, p<.01$), yargılayıcı olmamak ($r=.136, p<.05$) , kendini kabul ($r=.188, p<.01$), akademik öz yeterlik ($r=.357, p<.01$), sosyal öz yeterlik ($r=.215, p<.01$), duygusal öz yeterlik ($r=.276, p<.01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Duyarsızlaşma ile Düşük Başarı Hissi ($r =.620, p<.01$), Anlamsızlık ($r =.561, p<.01$), Kuralsızlık ($r =.349, p<.01$), Güçsüzlük ($r =.613, p<.01$), Sosyal Uzaklık ($r =.200, p<.01$), arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; Duyarsızlaşma ile Dikkat ve Farkındalık ($r =.117, p<.01$), Reaktif Olmamak ($r =.126, p<.01$), Yargılayıcı Olmamak ($r =.082, p<.05$) Kendini Kabul ($r =.231, p<.01$), Akademik Öz Yeterlik ($r =.380, p<.01$), Sosyal Öz Yeterlik ($r =.209, p<.01$), Duygusal Öz Yeterlik ($r =.276, p<.01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Düşük başarı hissi ile anlamsızlık ($r =.451, p<.01$), kuralsızlık ($r =.309, p<.01$), güçsüzlük ($r =.560, p<.01$), sosyal uzaklık ($r =.175, p<.01$), arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; düşük başarı hissi ile dikkat ve farkındalık ($r =.157, p<.01$), reaktif olmamak ($r =.077, p<.01$), yargılayıcı olmamak ($r =.099, p<.01$) kendini kabul ($r =.216, p<.01$) akademik öz yeterlik ($r =.345, p<.01$), sosyal öz yeterlik ($r =.240, p<.01$), duygusal öz yeterlik ($r =.241, p<.01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anlamsızlık ile kuralsızlık ($r =.485, p<.01$), güçsüzlük ($r =.647, p<.01$), sosyal uzaklık ($r =.259, p<.01$), arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; anlamsızlık ile dikkat ve farkındalık ($r =.137, p<.01$), reaktif olmamak ($r =.232, p<.01$), yargılayıcı olmamak ($r =.162, p<.01$), kendini kabul ($r =.302, p<.01$), akademik öz yeterlik ($r =.367, p<.01$), sosyal öz yeterlik ($r =.208, p<.01$), duygusal öz yeterlik ($r =.211, p<.01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Kuralsızlık ile güçsüzlük ($r =.450, p<.01$), sosyal uzaklık ($r =.220, p<.01$), arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; kuralsızlık ile dikkat ve farkındalık ($r =.197, p<.01$), reaktif olmamak ($r =.186, p<.01$), yargılayıcı olmamak ($r =.127, p<.01$), kendini

kabul ($r = .285, p < .01$), akademik öz yeterlik ($r = .312, p < .01$), sosyal öz yeterlik ($r = .226, p < .01$), duygusal öz yeterlik ($r = .155, p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Güçsüzlük ile sosyal uzaklık ($r = .196, p < .05$), arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; güçsüzlük ile dikkat ve farkındalık ($r = .100, p < .01$), reaktif olmamak ($r = .137, p < .05$), yargılayıcı olmamak ($r = .082, p < .01$), kendini kabul ($r = .328, p < .01$), akademik öz yeterlik ($r = .410, p < .01$), sosyal öz yeterlik ($r = .283, p < .05$), duygusal öz yeterlik ($r = .303, p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sosyal uzaklık ile dikkat ve farkındalık ($r = .383, p < .01$), reaktif olmamak ($r = .264, p < .01$), yargılayıcı olmamak ($r = .278, p < .01$), kendini kabul ($r = .122, p < .01$), akademik öz yeterlik ($r = .357, p < .01$), sosyal öz yeterlik ($r = .423, p < .01$), duygusal öz yeterlik ($r = .310, p < .05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dikkat ve farkındalık ile reaktif olmamak ($r = .431, p < .01$), yargılayıcı olmamak ($r = .537, p < .01$), akademik öz yeterlik ($r = .334, p < .01$), sosyal öz yeterlik ($r = .391, p < .01$), duygusal öz yeterlik ($r = .332, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dikkat ve farkındalık ile kendini kabul ($r = .106, p < .05$) negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Reaktif olmamak ile yargılayıcı olmamak ($r = .472, p < .01$), akademik öz yeterlik ($r = .340, p < .01$), sosyal öz yeterlik ($r = .195, p < .01$), duygusal öz yeterlik ($r = .193, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Reaktif olmamak ile kendini kabul ($r = .084, p < .05$) negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yargılayıcı olmamak ile akademik öz yeterlik ($r = .307, p < .01$), sosyal öz yeterlik ($r = .311, p < .01$), duygusal öz yeterlik ($r = .298, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yargılayıcı olmamak ile kendini kabul ($r = .106, p < .01$) negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kendini kabul ile akademik öz yeterlik ($r = .155, p < .05$), sosyal öz yeterlik ($r = .123, p < .01$), duygusal öz yeterlik ($r = .144, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Akademik öz yeterlik ile sosyal öz yeterlik ($r = .590$, $p < .01$), duygusal öz yeterlik ($r = .625$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal öz yeterlik ile duygusal öz yeterlik ($r = .676$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin .90'dan küçük bir değerde olması çoklu bağlantı probleminin olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2020, ss. 102-103).

4.4.Okula Yabancılaşmanın Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına Dair Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 5

Okula Yabancılaşmanın Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına Dair Regresyon Analizi Sonucu

	<i>Duygusal Tükenmişlik</i>			<i>Duyarsızlaşma</i>			<i>Düşük Başarı Hissi</i>		
<i>Yordayıcılar</i>	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>B</i>	<i>SH</i>	β
Sabit	6.528	.385		2.559	.343		2.241	.250	
Anlamsızlık	.102	.021	.199***	.130	.019	.265***	.044	.014	.133***
Kuralsızlık	-.031	.023	-.049	.013	.020	.020	.013	.015	.032
Güçsüzlük	.400	.036	.442***	.370	.032	.424***	.265	.023	.451***
Sosyal Uzaklık	.023	.024	.030	.033	.022	.044	.023	.016	.045
	$R^2=.33^{**}$			$R^2=.43^{**}$			$R^2=.33^{**}$		
	$F=95.852_{(4-754)}$			$F=139.169_{(4-754)}$			$F=92.824_{(4-754)}$		

Not. *** $p < .001$ (SH= Standart Hata)

Tablo 5 incelendiğinde yapılan regresyon analizi sonucunda okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($B=6.528$, $R^2=.33$, $p < .001$). Okula yabancılaşmanın anlamsızlık ($B=.102$,

$\beta=.199$, $p<.001$) ve güçsüzlük ($B=.400$, $\beta=.442$, $p<.001$) alt boyutları anlamlı birer yordayıcıyken, kuralsızlık ($B=-.031$, $\beta=-.049$, $p>.05$) ve sosyal uzaklık ($B=.023$, $\beta=.030$, $p>.05$) ise anlamlı birer yordayıcı değildir.

Tablo 5 incelendiğinde yapılan regresyon analizi sonucunda okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($B=2.559$, $R^2=.43$, $p<.001$). Okula yabancılaşmanın anlamsızlık ($B=.130$, $\beta=.265$, $p<.001$) ve güçsüzlük ($B=.370$, $\beta=.424$, $p<.001$) alt boyutları anlamlı birer yordayıcıyken, kuralsızlık ($B=-.013$, $\beta=.020$, $p>.05$) ve sosyal uzaklık ($B=.033$, $\beta=.044$, $p>.05$) ise anlamlı birer yordayıcı değildir.

Yine Tablo 5 incelendiğinde yapılan regresyon analizi sonucunda okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğinin düşük başarı hissi alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($B=2.241$, $R^2=.33$, $p<.001$). Okula yabancılaşmanın anlamsızlık ($B=.044$, $\beta=.014$, $p<.001$) ve güçsüzlük ($B=.265$, $\beta=.451$, $p<.001$) alt boyutları anlamlı birer yordayıcıyken, kuralsızlık ($B=.013$, $\beta=.032$, $p>.05$) ve sosyal uzaklık ($B=.023$, $\beta=.045$, $p>.05$) ise anlamlı birer yordayıcı değildir.

4.5.Bilinçli Farkındalığın Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına Dair Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 6

Bilinçli Farkındalığın Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına Dair Regresyon Analizi Sonucu

Yordayıcılar	Duygusal Tükenmişlik			Duyarsızlaşma			Düşük Başarı Hissi		
	B	SH	β	B	SH	β	B	SH	β
Sabit	16.876	.646		12.942	.551		8.713	.422	
Dikkat ve Farkındalık	-.068	.021	-.139***	-.029	.020	-.062	-.040	.014	-.128**
Reaktif Olmamak	-.102	.045	-.092**	-.115	.043	-.108**	-.014	.029	-.019

Yargılayıcı olmamak	-.033	.036	-.040	-.019	.035	-.024	-.024	.023	-.045
Kendini Kabul	-.201	.035	- .203***	-.232	.034	- .243***	-.145	.023	- .224***
$R^2=.085^{**}$			$R^2=.079^{**}$			$R^2=.074^{**}$			
$F=17.534_{(4.754)}$			$F=16.179_{(4.754)}$			$F=15.142_{(4.754)}$			

Not. $^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$ (SH= Standart Hata)

Tablo 6 incelendiğinde yapılan regresyon analizi sonucunda bilinçli farkındalığın okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($B=16.876$, $R^2=.085$, $p<.001$). Bilinçli farkındalığın dikkat ve farkındalık ($B=-.068$, $\beta=-.139$, $p<.001$), reaktif olmamak ($B=-.102$, $\beta=-.092$, $p<.01$) ve kendini kabul ($B=-.201$, $\beta=-.203$, $p<.001$) alt boyutları anlamlı birer yordayıcıyken, yargılayıcı olmamak ($B=-.033$, $\beta=-.040$, $p>.05$) ise anlamlı bir yordayıcı değildir.

Tablo 6 incelendiğinde yapılan regresyon analizi sonucunda bilinçli farkındalığın okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($B=12.942$, $R^2=.079$, $p<.001$). Bilinçli farkındalığın reaktif olmama ($B=-.029$, $\beta=-.062$, $p<.01$) ve kendini kabul ($B=-.232$, $\beta=-.243$, $p<.001$) alt boyutları anlamlı birer yordayıcıyken, dikkat ve farkındalık ($B=-.029$, $\beta=-.062$, $p>.05$) ve yargılayıcı olmamak ($B=-.019$, $\beta=-.024$, $p>.05$) ise anlamlı birer yordayıcı değildir.

Yine Tablo 6 incelendiğinde yapılan regresyon analizi sonucunda bilinçli farkındalığın okul tükenmişliğinin düşük başarı hissi alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($B=8.713$, $R^2=.074$, $p<.001$). Bilinçli farkındalığın dikkat ve farkındalık ($B=-.040$, $\beta=-.128$, $p<.001$) ve kendini kabul ($B=-.145$, $\beta=-.224$, $p<.001$) alt boyutları anlamlı birer yordayıcıyken, reaktif olmama ($B=-.014$, $\beta=-.019$, $p>.05$) ve yargılayıcı olmama ($B=-.024$, $\beta=-.045$, $p>.05$) ise anlamlı birer yordayıcı değildir.

4.6.Öz Yeterliğin Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına Dair Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 7

Öz Yeterliğin Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına Dair Regresyon Analizi Sonucu

	<i>Duygusal Tükenmişlik</i>			<i>Duyarsızlaşma</i>			<i>Düşük Başarı Hissi</i>		
<i>Yordayıcılar</i>	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>B</i>	<i>SH</i>	β
Sabit	15.687	.444		12.499	.423		8.426	.290	
Akademik Öz Yeterlik	-.167	.024	- .316***	-.196	.023	- .385***	-.105	.016	- .306***
Sosyal Öz Yeterlik	.024	.025	.045	.018	.024	.036	-.016	.016	-.047
Duygusal Öz Yeterlik	-.056	.026	- .109**	-.013	.024	-.026	-.006	.017	-.018
	$R^2=.133^{**}$			$R^2=.145^{**}$			$R^2=.121^{**}$		
	$F=17.988_{(3-755)}$			$F=42.743_{(3-755)}$			$F=34.742_{(3-755)}$		

Not. ** $p<.01$, *** $p<.001$ (SH= Standart Hata)

Tablo 7 incelendiğinde yapılan regresyon analizi sonucunda öz yeterliğin okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($B=15.687$, $R^2=.133$, $p<.001$). Öz yeterliğin akademik öz yeterlik ($B=-.167$, $\beta=-.316$, $p<.001$) ve duygusal öz yeterlik ($B=-.056$, $\beta=-.109$, $p<.05$) alt boyutları anlamlı birer yordayıcıyken, sosyal öz yeterlik ($B=.024$, $\beta=.045$, $p>.05$) ise anlamlı bir yordayıcı değildir.

Tablo 7 incelendiğinde yapılan regresyon analizi sonucunda öz yeterliğin okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($B=12.499$, $R^2=.145$, $p<.001$). Öz yeterliğin akademik öz yeterlik ($B=-.196$, $\beta=-.385$, $p<.001$) alt boyutu anlamlı bir yordayıcıyken, sosyal öz yeterlik ($B=.018$, $\beta=.036$, $p>.05$) ve duygusal öz yeterlik ($B=-.013$, $\beta=-.026$, $p>.05$) ise anlamlı birer yordayıcı değildir.

Yine Tablo 7 incelendiğinde yapılan regresyon analizi sonucunda öz yeterliğin okul tükenmişliğinin düşük başarı hissi alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($B=8.713$, $R^2=.121$, $p<.001$). Öz yeterliğin akademik öz yeterlik ($B=-.105$, $\beta=-.306$, $p<.001$) alt boyutu anlamlı bir yordayıcıyken, sosyal öz yeterlik ($B=-.016$, $\beta=.047$, $p>.05$) ve duygusal öz yeterlik ($B=-.006$, $\beta=-.018$, $p>.05$) ise anlamlı birer yordayıcı değildir.

4.7.Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişliğinin Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testine İlişkin Bulgular

Tablo 8

Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişliğinin Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testi Sonucu

<i>Alt boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S.s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal	Kız	333	11.82	3.10	1.759	.079
Tükenme	Erkek	405	11.41	3.17		
Duyarsızlaşma	Kız	333	8.66	3.00	.391	.696
	Erkek	405	8.57	3.06		
Düşük Kişisel	Kız	333	5.90	2.02	1.514	.130
Başarı Hissi	Erkek	405	5.67	2.07		

Tablo 8 incelendiğinde lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puan ortalamasının duygusal tükenmişlik ($t=1.759$ $p>.05$), duyarsızlaşma ($t=.696$; $p>.05$) ve düşük kişisel başarı hissi ($t=.130$; $p>.05$) alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmamıştır.

4.8. Cinsiyet Değişkenine Göre Okula Yabancılaşmanın Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testine İlişkin Bulgular

Tablo 9

Cinsiyet Değişkenine Göre Okula Yabancılaşmanın Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testi Sonucu

<i>Alt boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S.s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Anlamsızlık	Kız	333	16.91	6.17	-1.060	.290
	Erkek	405	17.39	6.18		
Kuralsızlık	Kız	333	13.72	4.90	-.123	.902
	Erkek	405	13.76	4.91		
Güçsüzlük	Kız	333	9.19	3.62	2.582	.010*
	Erkek	405	8.52	3.37		
Sosyal uzaklık	Kız	333	12.11	4.31	.221	.825
	Erkek	405	12.04	3.88		

*Not. * $p<.05$*

Tablo 9 incelendiğinde lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puan ortalamasının güçsüzlük ($t=2.582$; $p<.05$) alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuca göre; cinsiyete göre güçsüzlük, alt boyutunda kız öğrencilerin daha çok okula yabancılaşma yaşadığı söylenebilir. Lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puan ortalaması anlamsızlık ($t=-1.060$, $p>.05$), kuralsızlık ($t=-.123$, $p>.05$) ve

sosyal uzaklık ($t=.221$; $p>.05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır.

4.9.Cinsiyet Değişkenine Göre Bilinçli Farkındalığın Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testine İlişkin Bulgular

Tablo 10

Cinsiyet Değişkenine Göre Bilinçli Farkındalığın Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testi Sonucu

<i>Alt boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S.s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Dikkat ve Farkındalık	Kız	333	29.46	6.43	1.814	.070
	Erkek	405	28.59	6.56		
Reaktif Olmamak	Kız	333	10.40	2.82	2.172	.030*
	Erkek	405	9.94	2.89		
Yargılayıcı Olmamak	Kız	333	14.43	3.73	2.712	.007*
	Erkek	405	13.66	3.88		
Kendini Kabul	Kız	333	8.23	3.32	-3.032	.003*
	Erkek	405	8.95	3.07		

*Not. * $p<.05$*

Tablo 10 incelendiğinde lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık puan ortalamasının reaktif olmamak ($t=2.172$, $p<.05$), yargılayıcı olmamak ($t=2.712$, $p<.05$) ve kendini kabul ($t=-3.032$; $p<.05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuca göre; cinsiyete göre reaktif olmamak, yargılayıcı olmamak ve alt boyutlarında kız öğrencilerin daha çok bilinçli farkındalık düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

4.10.Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterliğin Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testine İlişkin Bulgular

Tablo 11

Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterliğin Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair T Testi Sonucu

<i>Alt boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S.s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Akademik öz yeterlik	Kız	333	19.72	6.04	-2.315	.021*
	Erkek	405	20.74	5.89		
Sosyal öz yeterlik	Kız	333	21.35	6.26	-3.474	.001*
	Erkek	405	22.90	5.75		
Duygusal öz yeterlik	Kız	333	18.84	5.88	-6.189	.000*
	Erkek	405	21.59	6.09		

*Not. *p<.05*

Tablo 11 incelendiğinde lise öğrencilerinin öz yeterlik puan ortalamasının akademik öz yeterlik ($t=-2.315$, $p<.05$), sosyal öz yeterlik ($t=-3.474$, $p<.05$) ve duygusal öz yeterlik ($t=-6.189$, $p<.05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuca göre; cinsiyete göre akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarında erkek öğrencilerin öz yeterlik algısının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.11.Sınıf Değişkenine Göre Okul Tükenmişliğinin, Okula Yabancılaşmanın, Bilinçli Farkındalığın ve Öz Yeterliğin Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testine İlişkin Bulgular

Tablo 12

Sınıf Değişkenine Göre Okul Tükenmişliğinin, Okula Yabancılaşmanın, Bilinçli Farkındalığın Ve Öz Yeterliğin Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi Sonucu

Alt boyutlar	Sınıf	N	X	S.s.	Sd	F	p	Anlamlı fark
Duygusal tükenmişlik	9. sınıf	183	11.06	3.07				
	10. sınıf	246	12.06	3.14				
	11. sınıf	258	11.91	3.00	3/755	4.544	.004*	A-B, A-C
	12. sınıf	72	11.22	3.90				
Duyarsızlaşma	9. sınıf	183	8,27	3,22				
	10. sınıf	246	8,80	3,16				
	11. sınıf	258	8,85	2,88	3/755	1.487	.217	
	12. sınıf	72	8,61	2,83				
Düşük kişisel başarı hissi	9. sınıf	183	5.48	1.90				
	10. sınıf	246	6.02	2.32				
	11. sınıf	258	6.02	1.98	3/755	5.008	.002*	A-B, A-C, B-D, C-D
	12. sınıf	72	5.27	1.99				
Anlamsızlık	9. sınıf	183	16.03	6.26				
	10. sınıf	246	17.96	6.47	3/755	4.011	.008*	A-B, A-C
	11. sınıf	258	17.75	6.01				

	12. sınıf	72	17.01	5.56				
Kuralsızlık	9. sınıf	183	13.74	5.11				
	10. sınıf	246	13.88	4.81				
					3/755	.806	.491	
	11. sınıf	258	13.67	4.91				
	12. sınıf	72	14.66	4.82				
Güçsüzlük	9. sınıf	183	8.13	3.53				
	10. sınıf	246	9.32	3.57				
					3/755	4.411	.004*	A-B, A-C
	11. sınıf	258	9.06	3.41				
	12. sınıf	72	8.68	3.30				
Sosyal uzaklık	9. sınıf	183	11.71	4.12				
	10. sınıf	246	12.42	4.13				
					3/755	1.412	.238	
	11. sınıf	258	11.85	3.91				
	12. sınıf	72	12.30	4.30				
Dikkat ve farkındalık	9. sınıf	183	28.60	6.54				
	10. sınıf	246	28.50	6.88				
					3/755	2.507	.058	
	11. sınıf	258	29.42	6.25				
	12. sınıf	72	30.59	6.00				

Reaktif olmamak	9. sınıf	183	9.95	2.92	3/755	.510	.676	
	10. sınıf	246	10.16	2.94				
	11. sınıf	258	10.11	2.83				
	12. sınıf	72	10.43	2.75				
Yargılayıcı olmamak	9. sınıf	183	13.51	3.83	3/755	5.000	.002*	A-D, C-D
	10. sınıf	246	13.94	3.89				
	11. sınıf	258	14.02	3.96				
	12. sınıf	72	15.56	3.13				
Kendini kabul	9. sınıf	183	8.62	3.04	3/755	.040	.989	
	10. sınıf	246	8.56	3.09				
	11. sınıf	258	8.56	3.28				
	12. sınıf	72	8.69	3.77				
Akademik öz yeterlik	9. sınıf	183	20.48	6.05	3/755	1.521	.208	
	10. sınıf	246	19.84	5.76				
	11. sınıf	258	20.08	6.00				
	12. sınıf	72	21.47	6.69				

Sosyal öz yeterlik	9. sınıf	183	22.10	5.71	3/755	2.891	.035*	B-C
	10. sınıf	246	21.38	6.08				
	11. sınıf	258	22.75	6.20				
	12. sınıf	72	23.20	6.25				
Duygusal öz yeterlik	9. sınıf	183	20.41	6.03	3/755	3.691	.012*	B-D
	10. sınıf	246	19.54	6.24				
	11. sınıf	258	20.40	5.97				
	12. sınıf	72	22.25	6.76				

Not. * $p < .05$ (A= 9. Sınıf, B= 10. Sınıf, C= 11. Sınıf, D= 12. Sınıf)

Tablo 12 incelendiğinde lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puan ortalamasının duygusal tükenmişlik ($F=4.544$; $p < .05$) ve düşük kişisel başarı hissi ($F=5.008$; $p < .05$) alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Okul tükenmişlik puan ortalamasının duyarsızlaşma ($F=1.487$; $p > .05$) alt boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek için TUKEY testi yapılmıştır. Duygusal tükenmişlik alt boyutunda 9. sınıf ile 10. Sınıf ve 9. sınıf ile 11. Sınıf öğrencileri arasında okul tükenmişliğinin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda 9. sınıf ile 10. sınıf, 9. sınıf ile 11. Sınıf ve 10. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencileri arasında okul tükenmişliğinin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencilerinin okula yabancılaşma puan ortalamasının anlamsızlık ($F=4.011$; $p < .05$) ve güçsüzlük ($F=4.411$; $p < .05$) alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek için TUKEY testi yapılmıştır. Anlamsızlık alt boyutunda 9. sınıf ile 10. Sınıf, 9. sınıf ile 11. sınıf öğrencileri

arasında okula yabancılaşmanın anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük alt boyutundaysa 9. sınıf ile 10. Sınıf, 9. sınıf ile 11. sınıf öğrencileri arasında okula yabancılaşmanın anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık puan ortalamasının Yargılayıcı olmamak ($F=5.000$; $p<.05$) alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek için TUKEY testi yapılmıştır. Yargılayıcı olmamak alt boyutunda 9. sınıf ile 12. sınıf ve 11. sınıf ile 12. sınıf öğrencileri arasında bilinçli farkındalığın anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencilerinin öz yeterlik puan ortalamasının Sosyal öz yeterlik ($F=2.891$; $p<.05$) ve Duygusal öz yeterlik ($F=3.691$; $p<.05$) alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek için TUKEY testi yapılmıştır. Sosyal öz yeterlik alt boyutunda 10. sınıf ile 11. sınıf öğrencileri arasında, Duygusal öz yeterlik alt boyutunda ise 10. Sınıf ile 12. Sınıf alt boyutlarında bilinçli farkındalığın anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA

5.1.Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Okul Tükenmişliği Düzeylerini Anlamli Olarak Yordayıp Yordamadığına Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucu, okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okula yabancılaşmanın alt boyutu olan anlamsızlık ve güçsüzlük; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissini pozitif yönde yordamaktadır. Literatüre bakıldığında birçok çalışma okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğinin anlamli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Polat ve Özdemir, 2018; Atik ve Özer, 2020; Külekçi-Akyavuz, 2020; Koç ve Dilmaç, 2020). Bu yapılan çalışmalar okul tükenmişliğinin, okula yabancılaşmanın anlamli bir yordayıcısı olduğunu destekler niteliktedir. Özçınar (2011, s. 148) yabancılaşma ve tükenmişlik alt boyutları arasında karşılıklı ve pozitif bir ilişki saptamıştır. Bu durum, yabancılaşmanın okul tükenmişliğini etkilediği gibi, okul tükenmişliğinin de yabancılaşmayı etkilediğini göstermektedir. Polat (2018, s. 268) ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğinin pozitif yönde anlamli yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyi arttıkça okula yabancılaşma düzeyleri yükselmektedir. Atik (2016, s. 110) yaptığı araştırmada bu araştırmaya benzer olarak okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğinin pozitif yönde anlamli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Camadan vd. (2017, s. 1322) psikolojik danışmanlar üzerine yürüttüğü araştırmada psikolojik danışmanların tükenmişliklerinin yabancılaşmalarının anlamli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak yapılan başka bir araştırmada okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Tüm kaya, 2016, s. 261). Sakar (2023, s. 66) sporcular üzerine yapmış olduğu araştırmada tükenmişlik ve yabancılaşma düzeyleri arasında anlamli ilişkiler olduğuna ulaşmıştır. Özellikle farklılaşma düşük kişisel başarı hissi ve duyarsızlaşma alt boyutlarından kaynaklanmaktadır. Taboli (2015, s. 70) bu çalışmayla paralel olarak okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasında pozitif yönde anlamli bir ilişki olduğunu göstermişlerdir. Osin (2015, s. 65) okula yabancılaşmanın okul

tükenmişliğini yordadığını raporlamışlardır. Okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma hisleri birbirlerini etkilemektedir (O'Donohue ve Nelson, 2012, s. 10). Okula yabancılaşan özellikle kuralsızlık yaşayan öğrencilerin, okul görevlerinden kopukluk ve okuldan bunalma yaşadıklarını bunun sonucu olarak tükenmişlik düzeylerinin arttıkları söylenebilir (Tomaszek 2020, s. 95).

Jia vd. (2009, s. 288) okul tükenmişliğinin okula yabancılaşmanın sonucu olduğunu ifade etmiştir. Buna göre okula yabancılaşmanın azaltılması da okul tükenmişliğini azaltmada etkili olabilir. Başka bir araştırmada okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeyi yüksek öğrencilerin; stres, başarı duygusu eksikliği ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum yaşadıkları bulunmuştur (Huang ve Lin, 2010, s. 5). Yakın arkadaşlarının okul başarıları düşük olan öğrencilerin, okul ikliminden memnun olmayan öğrencilerin, baskıcı okullarda okuyan öğrencilerin ise daha fazla okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği yaşadığı söylenebilir (Şimşek ve Katıtaş, 2014, s. 94). Bu bağlamda değerlendirildiğinde okul süreçlerinin ve okula ilişkin faktörlerin okul tükenmişliğini önemli ölçüde artırmakta ya da azaltmakta olduğu vurgulanabilir. Bu araştırmada da ulaşılan sonuç okula yabancılaşan öğrencilerin daha yoğun okul tükenmişliği yaşadığını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmadan farklı olarak güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarının okul tükenmişliğini yordamadığı, kuralsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarının tükenmişliği yordadığı görülmüştür (Kesen ve Pabuççu, 2016, s. 1156). Okula yabancılaşmanın alt boyutlarından anlamsızlık; okul tükenmişliğinin alt boyutlarından duygusal tükenmişlik ve düşük kişisel başarı hissini yordamamaktadır (Özçınar, 2011, s. 148). Bu farklılaşan çalışmaların farklı sonuçlar vermesi çalışmanın örnekleme veya katılımcıların bireysel farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Aynı şekilde mevcut araştırmada da okula yabancılaşmanın iki boyutu okul tükenmişliğini anlamlı olarak yordamamaktadır.

5.2.Lise Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Okul Tükenmişliği Düzeylerini Anlamlı Olarak Yordayıp Yordamadığına Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada bilinçli farkındalığın okul tükenmişliğini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucu, bilinçli farkındalığın okul tükenmişliğini yordamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilinçli farkındalığın dikkat ve farkındalık, reaktif olmama ve kendini kabul alt boyutlarının okul tükenmişliği alt boyutu olan duygusal tükenmişlik üzerinde negatif yönde etkili olduğu sonucuna ulaşıldı. Bilinçli

farkındalığın reaktif olmama ve kendini kabul alt boyutlarının okul tükenmişliği alt boyutu olan duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi üzerinde negatif yönde etkili olduğu bulundu. Bu etkiler şu şekildedir; dikkat ve farkındalık arttıkça duygusal tükenmişliğin azaldığı görülmektedir. Reaktif olmama arttıkça; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi azalmaktadır. Kendini kabul arttıkça, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi azalmaktadır. Gül (2022, s. 2756) bu araştırma ile benzer olarak bilinçli farkındalığın tükenmişliği negatif yönde yordadığı ve bu yordayıcılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmayla benzer olarak bilinçli farkındalığın; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissini negatif yönde güçlü ve tutarlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Abenavoli vd., 2013, s. 60).

Bilinçli farkındalık ile okul tükenmişliği birbiriyle doğrudan ilişkili kavramlardır (Cohen-Katz vd., 2005, s. 78). Tonga ve Tantekin-Erden (2021, s. 161) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise bu ilişkiyi negatif yönde anlamlı olarak bulmuştur. Benzer şekilde Efecan (2022, s. 90) okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki orta düzeyde negatif yönde ilişki olduğu bulmuştur. Bilinçli farkındalık uygulamaları sayesinde bireylerin farkındalığı artar, bireyler daha özgür hisseder ve tükenmişlik hisleri azalır (Buchanan, 2017, s. 72) Bilinçli farkındalık uygulamaları etkili sınıf yönetimi, yüksek düzeyde öğrenci öğretmen ilişkisi ve olumlu sınıf iklimlerinin oluşmasına olumlu katkı sağlamaktadır (Albrecht vd., 2012, s. 1). Okullarda bilinçli farkındalığın artması okullara yeni boyutlar getirir ve okulun kalitesini artırır (Capel, 2012, s. 671). Böylece bilinçli farkındalık düzeyinin artması sonucunda değişen bu yeni okul ortamlarında okul tükenmişliğinin azalması sağlanabilir. Erwin ve Robinson (2015, s. 280) bilinçli farkındalık uygulamalarının çocuklar üzerindeki değişimlerini literatür taramasıyla araştırmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre bilinçli farkındalık uygulamaları sayesinde çocukların seçici dikkat ve akademik performansında gelişme; öz düzenleme becerileri, sosyal duygusal davranışları yönetme becerileri ve motor becerilerinde ise artış gözlenmiştir. Chiesa ve Serretti (2010, s. 1245) bilinçli farkındalığın artmasının birçok faydası olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu araştırmada bilinçli farkındalığın öğrencilerde artmasının okul tükenmişliği gibi problemleri azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hartigan (2017, s. 157) bilinçli farkındalık düzeyleri artan öğretmen adaylarının stresle başa çıkma becerilerinin arttığını öne sürmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde hem

öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerini artırmak öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamasını önlemeyi sağlayabilir. Carmody ve Baer (2008, s. 30) tarafından yürütülen çalışmada ise bilinçli farkındalığın artmasının stresi ve psikolojik semptomları azalttığı psikolojik iyi oluşu artırdığı saptanmıştır. Bu bulgular bilinçli farkındalığın artmasının okul tükenmişliğini azaltmada fayda sağlayabileceğini göstermektedir. Bu araştırmada ulaşılan sonuç da bunu göstermektedir.

5.3.Lise Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin Okul Tükenmişliği Düzeylerini Anlamlı Olarak Yordayıp Yordamadığına Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada öz yeterliğin okul tükenmişliğini yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucu, öz yeterliğin okul tükenmişliğini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterliğin akademik öz yeterlik boyutu; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissini negatif yönde yordamaktadır. Duygusal öz yeterlik ise duygusal tükenmişliği negatif yönde yordamaktadır. Camadan vd. (2017, s. 1322) psikolojik danışmanlar üzerine yürüttüğü araştırmada psikolojik danışmanların öz yeterlik algıları arttıkça tükenmişlik hislerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahan ve Duy (2017, s. 1262) yapmış oldukları araştırmada bu araştırmaya benzer olarak öz yeterlik değişkeninin, okul tükenmişliğinin okula ilgi kaybı dışındaki diğer tükenmişlik boyutlarını ve toplam tükenmişlik puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığını bulmuşlardır.

Salanova vd. (2002, s. 11) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; öz yeterlilik algısı ile duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. Bu sonuçlar, öz yeterlik algısının duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi gibi okul tükenmişliği alt boyutlarını azaltmada olumlu bir rol oynadığını işaret etmektedir. Literatüre bakıldığında birçok çalışma öz yeterlik ile okul tükenmişliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (Charkhabi vd., 2013; Cherniss, 1993; Hallsten, 1993; Hobfoll ve Freedy, 1993). Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyi azaldıkça öz yeterlik inançları yükselmektedir. Hastunç (2018) yaptığı araştırmada öz yeterlik ile okul tükenmişliği ters yönlü ilişkiyi olduğuna ulaşmıştır. Aynı zamanda Chen vd. (2023, s. 1624) benzer olarak öz yeterlik inancı arttıkça okul tükenmişliği düzeyinin azaldığını bulmuştur. Huang vd. (2023, s. 1405) bu araştırmayla paralel olarak öz yeterlik inancının artmasıyla okul tükenmişliğinin azaldığını bulmuştur.

Gönüldaş ve Gümüşkaya (2022, s. 35) ulaştığı sonuca göre; bulundukları görevlerde kendini yeterli hisseden bireylerin daha az kaygı ve okul tükenmişliği yaşadığı söylenebilir. Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde, enerji eksikliği, duygusal tükenmişlik ve akademik başarıda düşüş gibi semptomlar görülebilir (Tomaszek, 2020, s. 95). Okul tükenmişliği ve öz yeterlik arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiye göre bu durum, öğrencilerin okul deneyimlerini ve akademik öz yeterliklerini olumsuz etkileyebilir. Karahan ve Uyanık-Balat (2011, s. 11) yapmış oldukları çalışmada özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin özyeterlik algıları yükseldikçe duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın azaldığını, kişisel başarılarının arttığını yordamışlardır. Caprara vd. (2011, s. 78) ise öz yeterliğin akademik başarıyı pozitif yönde yordadığını bulmuşlardır. Eğitimde istendik bir durum olarak öğrencilerin öz yeterliklerinin yüksek ve okul tükenmişlik düzeylerinin düşük olması sonucunda eğitimde başarı ve verimlilik artacak böylece öğrencilerin okulda sorun yaşama ihtimalleri azalacaktır (Pehlevan, 2023, s. 57). Ayrıca öz yeterliliğe sahip insanlar, planlıdırlar ve akademik sorunlarla karşılaştıklarında pes etmezler ve sorunlarına yararlı çözümler bulmaya çalışırlar (Charkabi vd. 2013, s. 3). Öz yeterlik inancı yüksek öğrenciler kendilerine rahatlıkla hedefler belirleyebilir, etkili bir zaman yönetimi yapabilir, kendi öğrenme stratejilerini geliştirebilir ve etkili problem çözme becerilerine sahip olurlar.

Evers vd. (2001) tarafından yürütülen bir çalışmanın sonuçlarına göre, öz yeterlilik algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişki bu çalışmanın bulgularıyla karşılaştırıldığında bazı farklılıklar göstermektedir. Evers vd. (2001) çalışmalarında öz yeterlilik ile kişisel başarı hissi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuşken, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Durán vd. (2006, s. 158) bu araştırmadan farklı olarak duygusal tükenmişlik ile duyarsızlaşmanın öz yeterliği pozitif yönde yordadığını bulmuşlardır. Bu farklılıkların sebebi çalışma örnekleme, ölçüm araçları, metodoloji veya sosyo-kültürel faktörler gibi birçok değişkene bağlı olabilir.

5.4.Lise Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği, Okula Yabancılaşma, Bilinçli Farkındalık ve Öz yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Ait Bulguların Tartışılması

Bu araştırmanın bulgularına göre okul tükenmişliği düzeyleri bakımından cinsiyetler arasında hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak

farklılaşmaktadır. Bu farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde yargılayıcı olmamak, reaktif olmamak ve kendini kabul alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Ayrıca bilinçli farkındalığın reaktif olmamak, yargılayıcı olmamak alt boyutlarında kız öğrencilerin daha yüksek puan aldığı; kendini kabul alt boyutunda ise erkeklerin daha yüksek puan aldığı saptanmıştır. Öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde ise akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Ayrıca öz yeterliğin tüm alt boyutlarında erkek öğrencilerin daha yüksek puan aldığı bulunmuştur.

Bu araştırmayla benzer olarak Kutsal ve Bilge (2012, s. 293) ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığını raporlamıştır. Benzer olarak Çapri ve Yedigöz-Sönmez (2013, s. 207) de cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Ören ve Türkoğlu (2006, s. 6) da benzer şekilde cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Ayrıca (Breso vd., 2007, s. 467) okul tükenmişliği açısından cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık olmadığını raporlamıştır. Tırpancioğlu (2019, s. 74) yaptığı araştırmada da cinsiyetler arası bir farklılık tespit etmemiştir.

Doğan ve Eser (2015, s. 131) bu araştırmadan farklı olarak kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını ifade etmişlerdir. Gündoğan (2019, s. 38) lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini araştırdığı çalışmada okul tükenmişliği düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek duygusal tükenmişlik ve düşük kişisel başarı hissi yaşadığını raporlamıştır. Salmela-Aro vd. (2008 s. 682) okul tükenmişliği düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını raporlaştırmışlardır. Ayrıca Salmela-Aro vd. (2009, s. 1324) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem okul tükenmişliğinden hem de depresif belirtilerden daha fazla etkilendiğini yordamışlardır. Şeker ve Yavuzer (2017, s. 929) yapmış oldukları çalışmada bu araştırmadan farklı olarak erkek öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını bulgulamışlardır.

İlmaz (2023, s. 95) bu çalışmayla benzer olarak okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunda cinsiyetler arası anlamlı farklılık olduğunu raporlamıştır. Gedik (2014, s. 84) yine benzer şekilde güçsüzlük alt boyutunda cinsiyetler arası anlamlı farklılık olduğunu raporlamıştır. Wenkai vd. (2022, s. 212) cinsiyete göre okula yabancılaşma değişkeninin; sosyal uzaklık alt boyutu için cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığını bulmuştur. Polat

(2018, s. 270) ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu raporlamıştır. Tümkiye (2016, s. 258) sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve erkeklerin daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşadığını raporlaştırmıştır. Çelik (2005, s. 57) ise kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşadığını ancak okula yabancılaşmanın cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını raporlamışlardır. Başka bir çalışmada okula yabancılaşma cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamıştır ancak kız öğrencilerin okula yabancılaşma ortalamaları daha yüksektir (Aksoy-Akbaş ve Gökbulut, 2023, s. 745). Bu farklılıkların sebebi öğrencilerin eğitim kademelerindeki farklılık olabilir.

Bilinçli farkındalığın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; Kocaarslan (2016, s. 85) bu çalışmayla paralel olarak cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı ve bilinçli farkındalığın kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu raporlaştırmıştır. Yılmaz'ın (2019 s. 58) yaptığı çalışmanın sonuçları da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Lilja vd., (2011, s. 295) bu çalışmayla benzer olarak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulmuşlardır ve kız öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyinin daha yüksek olarak raporlaştırmışlardır. Bu çalışmadan farklı olarak yapılan bir çalışmada lise öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve erkek öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Yenice, 2020, s. 66). Bu çalışmadan farklı olarak Bellinger vd. (2015, s. 129) cinsiyet açısından bilinçli farkındalık düzeyi anlamlı bir farklılık bulgulanamamışlardır. Güldal (2019, s. 93) yaptığı çalışmada ise cinsiyet açısından bilinçli farkındalık düzeyi anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öz yeterliğin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde Özgen ve Bindak (2011, s. 1087) bu çalışmayla benzer olarak öz yeterliğin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığını ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğunu raporlamıştır. Yine benzer şekilde Smist (1993, s. 11) yaptığı çalışmada öz yeterlik algılarının cinsiyetler açısından farklılaştığını ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğunu saptamıştır. Bong (1999, s. 318) da benzer şekilde öz yeterlik algısı olarak cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık olduğunu ve erkeklerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu bulgulanmıştır.

Fırat-Durdukoca (2010, s. 73) öz yeterliğin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını ancak öz yeterlik puanlarının erkek öğrenciler lehine olduğunu bulgulamıştır. Gömleksiz ve Kılınç (2014, s. 55) lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öz yeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları saptanmıştır. Kaplan (2016, s. 32) lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada akademik öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarında anlamlı bir fark bulmazken duygusal öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulmuştur. Genel öz yeterlik düzeyleri ise anlamlı bir farklılık göstermiştir. Erkeklerin öz yeterlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Özyürek (1995, s. 69) erkeklerin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve bu sayede erkeklerin sınav başarılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Schunk ve Pajares (2002, s. 23) bu çalışmayla benzer şekilde öz yeterlik algılarının erkeklerde daha yüksek olduğunu ancak öğrencilerin belli bir eğitim programından geçmesi sonucunda anlamlı farklılığın ortadan kalktığını raporlamışlardır. Buna göre kız öğrencilerin hazır bulunuşlukları yüksek olması öz yeterlikleri açısından önem taşımaktadır. Ay vd. (2019, s. 121) yaptığı çalışmada bu çalışmadan farklı olarak akademik öz yeterliğin kız öğrencilerde erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

5.5.Lise Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği, Okula Yabancılaşma, Bilinçli Farkındalık ve Öz Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına Ait Bulguların Tartışılması

Bu araştırmanın bulgularına göre lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik değişkenleri sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır.

Okul tükenmişliği alt boyutlarına göre; duygusal tükenmişlik 9. sınıf ile 10. sınıf ve 9. sınıf ile 11. sınıf öğrencileri arasında ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda 9. sınıf ile 10. Sınıf, 9. sınıf ile 11. Sınıf, 10. sınıf ile 12. Sınıf ve 11. Sınıf ile 12. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin bu sınıflarda duygusal tükenmişlik ve düşük kişisel başarı hissi açısından farklı deneyimlere sahip olduğunu işaret edebilir. Diğer yandan, duyarsızlaşma alt boyutlarında sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. En düşük okul tükenmişliği 9.

sınıflarda görülmektedir. Yapılan bir çalışmada öğrencinin sınıf seviyesinin yükseldikçe okula olan ilginin azaldığını, ödev yapmak istemediği, okul tükenmişliğinin arttığı bulunmuştur (Aypay ve Sever, 2015, ss. 468-469). Yine bu çalışmayla benzer olarak (Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013, s. 208) sınıf düzeyi arttıkça okul tükenmişliğinin arttığını raporlamışlardır. Yine bu çalışmayla paralel 12. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeyinin 11, 10 ve 9. sınıftaki öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Kutsal, 2009, s. 97). Yapılan çalışmada sınıf düzeyinin arttıkça okul tükenmişliğinin arttığını bu artışın öğrencilerin sınav dönemlerine yaklaşmasıyla oluşan beklenti ve sorumluluğun etkisiyle olabileceğini raporlanmıştır (Saray, 2023, s. 79). Şeker ve Yavuzer (2017, s. 930) bu çalışmayla benzer şekilde sınıf düzeyi arttıkça okul tükenmişliğinin arttığını raporlamıştır. Pehlevan (2023, s. 55) bu çalışmadan farklı olarak okul tükenmişliği hissinin en az 12. sınıf düzeyinde olduğunu raporlamışlardır. Özdemir (2015, s. 32) bu çalışmadan farklı olarak sınıf düzeyleri arasında okul tükenmişliği açısından anlamlı bir farklılık bulgulanamamıştır.

Okula yabancılaşma alt boyutlarına göre; anlamsızlık ve güçsüzlük alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Anlamsızlık alt boyutunda 9. sınıf ile 10. Sınıf, 9. sınıf ile 11. sınıf öğrencileri arasında okula yabancılaşmanın anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük alt boyutundaysa 9. sınıf ile 10. sınıf ve 9. sınıf ile 11. sınıf öğrencileri arasında okula yabancılaşmanın anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okula yabancılaşma düzeyleri 9. sınıf düzeyinde en az 12. sınıf düzeyinde en fazladır. Vangölü ve Çenesiz (2022, s. 538) bu araştırma ile benzer olarak sınıf düzeyi arttıkça okula yabancılaşma düzeyinin arttığını saptamıştır. Çiçek (2019, s. 47) okula yabancılaşmanın sınıf düzeyi açısından farklılaştığı ve 9. Sınıf öğrencilerinin daha az okula yabancılaşma yaşadığını raporlamıştır. Yine benzer olarak Aksoy-Akbaş (2022, s. 53) lise öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça okula yabancılaşma düzeylerinin arttığını raporlamıştır. Okula yabancılaşmanın sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerde artması okul ortamlarından, uygulanan eğitim programlarından, öğrencilerin sorumluluklarının artmasından, öğrencilerin kaygı ve stres düzeylerinin artmasından kaynaklandığı söylenebilir (Özcan-Candangil ve Ceyhan, 2006, s. 81). Bu araştırmadan farklı olarak (İlmaz, 2023, s. 96) okula yabancılaşmanın en az 9. Sınıf düzeyinde olduğunu ve bunun sebebinin 9. Sınıfların okula yeni başlamasından dolayı adaptasyon sorunları olabileceğini raporlamıştır.

Bilinçli farkındalık alt boyutlarına göre; yargılayıcı olmamak alt boyutunda sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu, öğrencilerin bu sınıflarda yargılayıcı olmama konularında farklı düzeylerde bilinçli farkındalık seviyelerine sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan, dikkat ve farkındalık, reaktif olmamak ve kendini kabul alt boyutunda sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yargılayıcı olmamak alt boyutundaysa 9. sınıf ile 12. sınıf ve 11. sınıf ile 12. sınıf öğrencileri arasında bilinçli farkındalığın anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Güldal (2019, s. 56) bilinçli farkındalığın sınıf düzeyine göre farklılaştığını 10. sınıf öğrencilerinin en düşük bilinçli farkındalık düzeyine sahip olduğunu bulmuşlardır. Çalışkan (2020, s. 60) bilinçli farkındalığın sınıf düzeyine göre farklılaştığını 11. sınıf öğrencilerinin en yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip olduğunu raporlaştırmışlardır. Ancak Alçay (2019, s. 67) yaptığı çalışmada bilinçli farkındalığın sınıf düzeyine farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Öz yeterlik alt boyutlarına göre; sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik alt boyutunda sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin sosyal beceri ve yeteneklerine olan öz yeterlik algılarının sınıflar arasında değişebileceğini göstermektedir. Sosyal öz yeterlik alt boyutunda 10. sınıf ile 11. sınıf öğrencileri arasında; duygusal öz yeterlik alt boyutunda 10. sınıf ile 12. sınıf öğrencileri arasında öz yeterliğin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik öz yeterlik alt boyutunda ise sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Özenoğlu-Kiremit (2006, s. 152) bu çalışmayla benzer olarak öz yeterlik inançlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve ilk sınıf ve son sınıfların öz yeterlik algıları incelendiğinde son sınıfların öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Paralel olarak Ekinci (2011, s.70) öz yeterlik bakımından sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olduğunu ve en yüksek öz yeterlik inancının 12. Sınıfta olduğunu ve 9. Sınıfta ise en düşük olduğunu tespit etmiştir. Kurbanoglu ve Takunyacı (2012, s. 118) lise öğrencilerinin öz yeterlik inançlarını inceledikleri çalışmasında öz yeterlik inançlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve sınıf düzeyi arttıkça öz yeterlik inancının arttığını raporlamışlardır. Öğrencilerin en yüksek öz yeterlik düzeyinin 12. sınıfta olması öğrencinin okuldaki yaşantıları, başarı geçmişi, konu eksiklerinin tamamlanmış olması ve kendi başlarına problem çözme yeteneğinin gelişmiş olmasından kaynaklanabilir.

Bu çalışmayla paralel olarak Erdoğdu ve Yüzbaş (2018, s. 220) öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinde sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmadığını bulgulamıştır. Ayrıca Ay vd. (2019, s. 121) lise öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını raporlamışlardır.



VI. BÖLÜM

6.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1.Sonuçlar

1. Bu araştırmanın sonuçlarına göre okul tükenmişliği arttıkça okula yabancılaşmanın arttığı, bilinçli farkındalık ve öz yeterliğin ise azaldığı bulunmuştur.
2. Okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğini artırdığı; özellikle okula yabancılaşmanın alt boyutu olan anlamsızlık ve güçsüzlüğün duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissini anlamlı ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Bilinçli farkındalığın okul tükenmişliğini azalttığı; bilinçli farkındalığın dikkat ve farkındalık, reaktif olmama ve kendini kabul alt boyutlarının okul tükenmişliğinin alt boyutu olan duygusal tükenmişliği anlamlı düzeyde azalttığı; reaktif olmama ve kendini kabul alt boyutlarının ise okul tükenmişliğinin alt boyutu olan duyarsızlaşma ve düşük başarı hissini anlamlı düzeyde azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Öz yeterliğin okul tükenmişliğini azalttığı; özellikle öz yeterliğin akademik öz yeterlik boyutu; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissini anlamlı düzeyde azalttığı ve duygusal öz yeterliğin ise duygusal tükenmişliği anlamlı düzeyde azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Kız öğrencilerin anlamlı düzeyde erkek öğrencilere göre daha fazla güçsüzlük hissini yaşadığı, kız öğrencilerin anlamlı düzeyde bilinçli farkındalığın reaktif olmama ve yargılayıcı olmama hislerini daha fazla yaşadığını, ancak kendini kabul düzeyinin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu ve öz yeterlik algısının anlamlı düzeyde erkeklerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar incelendiğinde lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik algılarının en düşük 9. Sınıfta en yüksek 12. Sınıfta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2.Öneriler

Araştırmacılar için öneriler;

1. Bu araştırma lise öğrencilerini kapsayacak şekilde kesitsel olarak yürütülmüştür. Bu araştırmanın daha alt öğrenim kademelerinde boylamsal olarak yürütülmesi ve ilişkilerin açığa çıkarılması alanyazına katkı sağlayacaktır.
2. Bu araştırmada Hatay ili İskenderun ilçesinde okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Başka bir araştırmada başka illerde veya başka araştırma gruplarında bu değişkenler incelenebilir.
3. Bu araştırma nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu değişkenler yeni yapılacak araştırmalarda nitel ve deneysel yöntemler kullanılarak derinlemesine incelenebilir.
4. Öz yeterliğin ve bilinçli farkındalığın artması okul tükenmişliğini azaltmaktadır. Bu yüzden okulların rehberlik ve psikolojik danışmanlık hedeflerine “bilinçli farkındalığı artırma” ve “öz yeterlik algısını güçlendirme” hedefleri eklenebilir.

Uygulayıcılar için öneriler;

1. Okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği birbirini artıran kavramlardır. Bu yüzden okullarda okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği artıran faktörleri değiştirmek veya hafifletmek gerekir (Iliffe ve Manthorpe, 2019, s. 375). Öğrencilerin sürekli ve nitelikli eğitimlerinin sağlanabilmesi için okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeylerinin alt boyutlarıyla birlikte azaltılması önem taşımaktadır (Polat, 2018, s. 271). Bu yüzden; Okullarda alınacak kararlara öğrencilerin dahil edilmesi, belirli periyotlarla öğrencilerin okul hakkında görüşlerinin alındığı uygulamalar yapılması, okullarda ders dışı aktivitelere sıkça yer verilmesi (sportif yarışmalar, sanatsal faaliyetler, sergiler, geziler) öğrencilerin anlamsızlık ve güçsüzlük hisleriyle mücadele ederek okul tükenmişliklerini azaltabilir veya önleyebilir.
2. Okullarda öğrencilerin güçlü yönlerini geliştirmelerine, olumlu sosyal ilişki kurabilmelerine ve kendilerini kabul etmelerine yardımcı olmak için bilinçli farkındalık temelli çalışmalar geliştirilebilir. Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerini geliştirecek sınıf rehberlik etkinlikleri düzenlenebilir. Öğrencilere

farkındalık eğitimi, yargılayıcı ve reaktif olmama becerileri ve kendini kabul çalışmaları gibi başlıkları derslere entegre etmek öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyini azaltmaya yardımcı olabilir (Huang ve Lin, 2010, s. 149). Okula devam etmek istemeyen öğrencilere ulaşılarak bilinçli farkındalık temelli grup rehberliği yapılabilir.

3. Öğrencilerin başarılarının artması öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir (Erdoğan ve Yüzbaş, 2018, s. 220). Bu yüzden okullarda öğrencilere başarı duygusu yaşatılabilir. Çünkü akademik öz yeterlik inancı yüksek öğrencilerin okul tükenmişliklerini etkili bir şekilde azaltılabilir (Chen vd. 2023, s. 1624).
4. Okula yabancılaşma ve öz yeterlik arasında da anlamlı negatif yönlü yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır (Polat vd., 2015, s. 228). Aynı zamanda akademik öz yeterlik algısı yüksek öğrencilerin bilinçli farkındalıkları da yüksektir (Poulin, 2009; s. 103). Öğrencilerde bilinçli farkındalığı veya öz yeterliği artırmaya yönelik çalışmaların okula yabancılaşmayı ve okul tükenmişliğini azaltabilmekte etkili olabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review*, 37(2), 57–69. <https://doi.org/10.53841/bpsper.2013.37.2.57>
- Ahmadi, A., Ziapour, A., lebni, J. Y., & Mehedi, N. (2023). Prediction of academic motivation based on variables of personality traits, academic self-efficacy, academic alienation and social support in paramedical students. *Community Health Equity Research & Policy*, 43(2), 195-201. <https://doi.org/10.1177/0272684X211004948>
- Ahola, K., & Hakanen, J. (2014). Burnout and health. M. P. Leiter, A. P. Bakker & C. Maslach (Ed.), *Burnout at work: a psychological perspective* içinde (s. 10-31). London: Psychology Press.
- Ahola, K. (2007). Occupational burnout and health. *Helsinki, Finland: Finnish Institute of Occupational Health*, 1–116.
- Akçınar, B., & Özbek, E. (2017). Benlik gelişiminin öz-yeterlik algısı ve ebeveyn davranışlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(40), 38-53.
- Akdeniz, H. (2021). *Bilinçli farkındalığın iş tutumları ile arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin ve öz-düzenlemenin aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Aksoy-Akbaş, S. (2022). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı, okula yabancılaşma ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Aksoy Akbaş, S., & Gökbulut, B. (2023). Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı, Okula Yabancılaşma ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 741-762. <https://doi.org/10.17755/esosder.1200249>
- Aktepe, İ., & Tolan, Ö. (2020). Bilinçli farkındalık: güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 12(4), 534-561. <https://doi.org/10.18863/pgy.692250>

- Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., & Cohen, M. (2012). Mindfully Teaching in the Classroom: a Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2>
- Alçay, E. S. (2019). *Ergenlerde problemlili internet kullanımı ile bilinçli farkındalık ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408–415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54 (2), 431-458 . <https://doi.org/10.30964/auebfd.669522>
- Arslan, Ü., Uygur, S. S., & Asıcı, E. (2020, 5 Aralık). *Ergen ve yetişkin bilinçli farkındalık ölçeğinin sunumunun türkçe versiyonun geçerlik ve güvenirliği*. [Bildiri sunumu] 2. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, İzmir.
- Asıcı, E., & Uygur, S. S. (2017). Duygusal öz-yeterlik ve affetmenin algılanan stres düzeyini yordayıcı rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1353-1375. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/itobiad/issue/30065/318284>
- Aslan, K. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18-20
- Atalay, Z., Aydın, U., Bagan, G., Taylan, R., & Özgülük, S. (2017a). Bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik ölçeği-yenilenmiş (BFÖÖ-Y): Türkiye uyarlama çalışması. *Elementary Education Online*, 16(4), 1803-1815. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342994>.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

- Atik, S., & Özer, N. (2020). Lise öğrencilerinin öğretmene güvenleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkide okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin doğrudan ve dolaylı rolü. *Eğitim ve Bilim* 2020, 45(202), 441-458, <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8500>
- Atila F. (2019). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi] İnönü Üniversitesi.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40.
- Ay, Ş., Arslan, F. Z., Adıgüzel, İ., & Çoban, K. (2019). Lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algısı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 116- 126.
- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 26-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19394/205976>
- Aypay, A., & Sever, M. (2015). School as if a workplace: exploring burnout among high school students. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior

problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>

Balogun, J. A., Hoerberlein-Miller, T. M., Schneider, E., & Katz, J. S. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout. *Perceptual and Motor Skills*, 83(1), 21–22. <https://doi.org/10.2466/pms.1996.83.1.21>

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.

Baltaş, A., & Baltaş Z. (1990). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.

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. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* içinde (s. 71–81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (5. Baskı, s. 1–43). Information Age Publishing.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206–1222. <https://doi.org/10.2307/1131888>

- Bardhoshi, G., & Um, B. (2021). The effects of job demands and resources on school counselor burnout: Self-efficacy as a mediator. *Journal of Counseling & Development*, 99(3), 289–301. <https://doi.org/10.1002/jcad.12375>
- Barman, M. (2023). *Spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlilik, KPSS sınavına hazırlık kaygısı ve tükenmişlik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi.
- Barnett, M. D., & Flores, J. (2016). Narcissus, exhausted: self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. *Personal. Individ. Differ*, 97, 102–108. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.026>
- Barnhart, W. R., Kalantzis, M. A., & Braden, A. L. (2023). Mindfulness facets differentially relate to self-reported negative and positive emotional eating types in treatment-seeking adults with overweight/obesity. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 28(1), 54.
- Barutçu, E., & Serinkan, C. (2008). Günümüzün Önemli Sorunlarından Biri Olarak Tükenmişlik Sendromu ve Denizli’de Yapılan Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8(2), 541-561.
- Bedel, E. F. (2012). An examination of locus of control, epistemological beliefs and metacognitive awareness in preservice early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3051-3060.
- Bellinger, D. B., DeCaro, M. S., & Ralston, P. A. (2015). Mindfulness, anxiety, and highstakes mathematics performance in the laboratory and classroom. *Consciousness and Cognition*, 37, 123-132. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2015.09.001>
- Betoret, F., & Artiga, A. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002316>
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2014). Is burnout a depressive disorder? A reexamination with special focus on atypical depression. *International Journal of Stress Management*, 21(4), 307–324. <https://doi.org/10.1037/a0037906>

- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/Clipsy/Bph077>
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise? *The Journal of Experimental Education*, 67(4), 315–331. <https://doi.org/10.1037/e527772014-429>
- Boz, B. (2020). *Sporcu öğrencilerde kimlik gelişimi ve okula yabancılaşma: ergenlik dönemi üzerine akran karşılaştırmalı bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Brausch, B. D. (2011). *The role of mindfulness in academic stress, self-efficacy and achievement in college students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eastern Illinois University. <https://thekeep.eiu.edu/theses/147>
- Breso, E., Salanova, M., & Schaufeli, W.B. (2007). In search third dimension of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied Psychology: An International Review*, 56 (3), 460–478. <https://10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x>
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self- efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 485–499. <https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00057-8)
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Addressing fundamental questions about mindfulness. *Psychological Inquiry*, 18(4), 272–281. <https://doi.org/10.1080/10478400701703344>

- Buchanan, T. K. (2017). Mindfulness and meditation in education. *Young Children*, 69-74.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. E., Sarioğlu Çev.). (5. Basım). İstanbul: Kaknüs Psikoloji Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. S., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camadan, F., Baştopçu, S., Tosun, G., Yangın, N., & Kılıç, Z. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 115-136. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.312295>.
- Camadan, F., Çaylak, B., Yilmazlar, O., Yılmaz, K., & Kara, S. G. (2017). Psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerinde öz yeterlik ve tükenmişliğin rolü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1309-1330. <https://doi.org/10.14686/buefad.337407>
- Canlı, S., & Demirtaş, H. (2022). The Correlation between Social Justice Leadership and Student Alienation. *Educational Administration Quarterly*, 58(1), 3-42. <https://doi.org/10.1177/0013161X211047213>
- Capel, C. M. (2012). Mindlessness/mindfulness, classroom practices and quality of early childhood education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 29(6), 666-680. <https://doi.org/10.1108/02656711211245656>
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78-96. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004>

- Carberry, A. R., Lee, H. S., & Ohland, M. W. (2010). Measuring engineering design self-efficacy. *Journal of Engineering Education*, 99, 71–80. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2010.tb01043.x>
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31, 23–33. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9130-7>
- Carson, S. H., & Langer, E. J. (2006). Mindfulness and self-acceptance. *Journal of Rational-Emotional Cognitive-Behavior Theory*, 24(1), 29-43. <https://doi.org/10.1007/s10942-006-0022-5>
- Cengiz, R., Serdar, E., & Donuk, B. (2016), Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık ve Girişimcilik Düzeylerinin İncelenmesi, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1321-1328.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Charkhabi, M., Abarghuei, M. A., & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *SpringerPlus*, 2, 677. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-2-677>
- Chen, C., Shen, Y., Zhu, Y., Xiao, F., Zhang, J., & Ni, J. (2023). The effect of academic adaptability on learning burnout among college students: The mediating effect of self-esteem and the moderating effect of self-efficacy. *Psychology Research and Behavior Management*, 16(5), 1615–1629. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S408591>
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (p. 135–149). Taylor & Francis.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2010). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological Medicine*, 40(8), 1239-1252. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991747>

- Cırcır, O., & Sargın, N. (2018). Ergenlerde okul tükenmişlik düzeylerinin okul iklimi ve alexithymia açısından yordanması. *The Journal of International Educational Sciences*, 15, 46-58. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1562>
- Cohen-Katz, J., Wiley, S., Capuano, T., Baker, D. M., Deitrick, L., & Shapiro, S. (2005). The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout: A qualitative and quantitative study, part III. *Holistic Nursing Practice*, 19, 78–86. <http://doi.org/10.1097/00004650-200503000-00009>
- Constable, J. F., & Russell, D. W. (1986). The effect of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of Human Stress*, 12(1), 20–26. <https://doi.org/10.1080/0097840x.1986.9936762>
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academic Management Review*, 18(4), 621–656. <https://doi.org/10.5465/amr.1993.9402210153>
- Cornér, S., Löfström, E., & Pyhältö, K. (2017). The relationships between doctoral students' perceptions of supervision and burnout. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 91–106. <http://www.informingscience.org/Publications/3754>
- Coşkun, Y., & Altay, C. A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 195-205.
- Çalışkan, A. (2020). *Ergenlerde cep telefonu problemleri kullanımı ile bilinçli farkındalık ve stresle başa çıkma stillerinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Çam, Z., Deniz, K. Z., & 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., Gündüz, B., & Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu (MTE-ÖF)'nin Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 134–147.
- Çapri, B., & Yedigöz Sönmez, G. (2013). Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyo-demografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 195- 218.
- Çelik, F. (2005). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çiçek, B. (2019). *Lise öğrencilerinde benlik saygısı, yaşam amacı, akademik kontrol odağı ve psikolojik belirtilerin okula yabancılaşmayı yordamadaki rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198-208.
- Dean, D. G. (1961). Alienation: its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26(5), 753-758. <https://doi.org/10.2307/2090204>
- Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Arel Üniversitesi.
- Divaris, K., Polychronopoulou, A., Taoufik, K., Katsaros, C., & Eliades, T. (2011). Stress and burnout in postgraduate dental education. *European Journal of Dental Education*, 16(1), 35–42. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2011.00715.x>
- Doğan, A. (2020). *Mesleki özdeşleşme ile tükenmişlik ilişkisinde iş yükü algısı ve psikolojik dayanıklılığın aracı rolü* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, H., & Eser, M. (2015). Meslek yüksekokulu bankacılık ve sigortacılık öğrencilerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (E-JOIR)*, 3, Özel sayı,125-132.

- Dolgun, U. (2015). Tükenmişlik sendromu. D. E. Özler (Ed.), *Örgütsel Davranışta Güncel Konular* içinde (s. 287- 312). Ekin Yayınevi.
- Dreyfus, G. (2011). Is mindfulness present-centered and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 41–54. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564815>
- Drouman, V., Golub, I., Oganessian, A., & Read, S. (2018). Development and initial validation of the adolescent and adult mindfulness scale (AAMS). *Personality and Individual Differences*, 123, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.037>
- Durán, A., Extremera, N., Berrocal, P.F., & Montalbán, F.M. (2006) “Predicting Academic Burnout and Engagement in Educational Settings: Assessing the Incremental Validity of Perceived Emotional Intelligence Beyond Perceived Stress and General Self-Efficacy” *Psicothema*, 18, 158-164.
- Efecan, E. (2022), *Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık (mindfulness), psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ender, Z., Saricali, M., Satıcı, S. A., & Eraslan-Capan, B. (2018). Is mindful awareness effective on hope, burnout and self-efficacy regarding school counsellors in Turkey? *British Journal of Guidance and Counselling*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1458072>
- Erbay, Ş., & Beydoğan, H.Ö. (2017). Eğitimcilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 246-60.
- Erözkan, A. (2014). Analysis of social problem solving and social self-efficacy in prospective teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 447–455.

- Erdoğdu, M. Y., & Yüzbaş, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 32(1), 205-227.
- Erözkan, A. (2014). Analysis of social problem solving and social self-efficacy in prospective teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 447-455.
- Erwin, E., & Robinson, K. (2015). The joy of being: making way for young children's natural mindfulness. *Early Child Development and Care*, 186(2), 268-286. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1029468>
- Evers, W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2001). Effects of aggressive behavior and perceived self-efficacy on burnout among staff of homes for the elderly. *Issues in Mental Health Nursing*, 22(4), 439-454. <https://doi.org/10.1080/01612840151136975>
- Faustino, B., Vasco, A. B., Silva, A. N., & Marques, T. (2020). Relationships between emotional schemas, mindfulness, self-compassion and unconditional self-acceptance on the regulation of psychological needs. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process, and Outcome*, 23(2), 145-156. <https://doi.org/10.4081/ripppo.2020.442>
- Ferrari, J. R., & Parker, J. T. (1992). High school achievement, self-efficacy, and locus of control as predictors of freshman academic performance. *Psychological Reports*, 71(2), 515-518. <https://doi.org/10.2466/pr0.1992.71.2.515>
- Feuerlicht, I. (1978). *Alienation: from the Past to the Future*. Westport: Greenwood Press.
- Fırat-Durdukoca, ř. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Field, A. P., Miles, J., & Field, Z. (2009). *Discovering statistics using*. R. London: Sage Publication.
- Firth, A. M., Cavallini, I., Sütterlin, S., & Lugo, R. G. (2019). Mindfulness and self-efficacy in pain perception, stress, and academic performance: The influence of

mindfulness on cognitive processes. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 565–574. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S206666>

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). Mc Graw Hill.

Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burn out: the high cost of high achievement*. New York: Bantam Books.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

Garland, E. L. (2013). Mindfulness Research in Social Work: Conceptual and Methodological Recommendations. *Social Work Research*, 37(4), 439–448. <https://doi.org/10.1093/swr/svt038>

Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M., & Salvatore, S. (2018). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of first-year university students. *Frontiers in Education*, 3, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00095>

Gold, Y. (1988). Recognizing and coping with academic burnout. *Contemporary Education*, 59(3), 142-145.

Good, D. J., Lyddy, C. J., Glomb, T. M., Bono, J. E., Brown, K. W., Duffy, M. K., Baer, R. A., Brewer, J. A., & Lazar, S. W. (2016). Contemplating Mindfulness at Work: An Integrative Review. *Journal of Management*, 42(1), 114–142. <https://doi.org/10.1177/0149206315617003>

Gömlüksiz, M., & Kiliç, H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60. <https://doi.org/10.18069/fusbed.54896>

Gönüldaş, H., & Gümüşkaya, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin

incelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 19-43. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-780851>

Grecu, A. L., Hadjar, A., & Simoes Loureiro, K. (2022). The Role of Teaching Styles in the Development of School Alienation and Behavioral Consequences: A Mixed Methods Study of Luxembourgish Primary Schools. *Sage Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221105477>

Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, 57(1), 35–43. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)

Gül, N. (2022). Teknostresin tükenmişlik üzerindeki etkisinde bilinçli farkındalığın aracılık rolü: banka çalışanları üzerine bir araştırma. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 6(3), 2747-2762. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.1091595>

Güldal, Ş. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gündoğan, S. (2019). Lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin sosyal destek ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 25-49. <https://doi.org/10.26466/opus.552366>

Hacıoğlu, A. (2023). *Evlilik tutumunun duygusal öz-yeterlik ve çatışma eylem stilleri açısından yordanması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Hadjar, A., Backes, S., Grecu, A. B., & Scharf J. (2016). Conference: Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers. *School Alienation and Values of Education: Two concepts for the study of risk groups in Luxembourg and Switzerland*. ECER.

Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. D. Appleton & Company. <https://doi.org/10.1037/10616-008>

- Hallsten, L. (2017). Burning out: a framework. W. B Schaufeli, C. Maslach, and T. Marek (Ed.) *Professional Burnout* içinde (s. 95-113). New York, NY: Routledge
- Hartigan, B. F. (2017). Mindfulness in teacher education: A constructivist approach to stress reduction for teacher candidates and their students. *Childhood Education*, 93(2),153-158. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1300494>
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220–232. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.03.002>
- Hastunç, Y. (2018). *Motivasyonel görüşme ilkelerine göre hazırlanmış psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Hastunç, Y., & Tanhan, F. (2023). Psycho-educational effect of motivational interviewing on school burnout. *Psycho-Educational Research Reviews*, 12(1), 237-248. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V12.N1.15
- Hayes, S. C. (2002). Buddhism and acceptance and commitment therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(1), 58–66. [https://doi.org/10.1016/s1077-7229\(02\)80041-4](https://doi.org/10.1016/s1077-7229(02)80041-4)
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-Efficacy. S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology* içinde (2. baskı, s. 705-708). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://ssrn.com/abstract=1150858>
- Hobfoll, S.E., & Freedy, J. (2017). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. W. B Schaufeli, C. Maslach, and T. Marek (Ed.) *Professional Burnout* içinde (s. 115-133). New York, NY: Routledge
- Hoge, E. A., Bui, E., Marques, L., Metcalf, C. A., Morris, L. K., Robinaugh, D. J., Worthington, J. J., Pollack, M. H., & Simon, N. M. (2013). Randomized controlled trial of mindfulness meditation for generalized anxiety disorder: effects on anxiety and stress reactivity. *The Journal of clinical psychiatry*, 74(8), 786–792. <https://doi.org/10.4088/JCP.12m08083>
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray

matter density. *Psychiatric Research: Neuroimaging*, 191(1), 36–43.
<https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2010.08.006>

- Huang, Y. C., & Lin, S. H. (2010). Canonical Correlation Analysis on Life Stress and Learning Burnout of College Students in Taiwan. *International Electronic Journal of Health Education*, 13, 145-155. <https://eric.ed.gov/?id=EJ912645>
- Huang, J., Zhou, L., Zhu, D., Liu, W., & Lei, J. (2023). Changes in Academic Self-efficacy and Value and Crossover of Burnout Among Adolescent Students: A Two-wave Longitudinal Study. *Journal of youth and adolescence*, 52(7), 1405-1416. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01778-7>
- Huang, A. S. (2001). Burnout syndrome among information system professionals. *Information Systems Management*, 18(2), 15–20. <https://doi.org/10.1201/1078/43195.18.2.20010301/31272.3>
- Hulsbosch, L. P., Boekhorst, M. G., Potharst, E. S., Pop, V. J., & Nykliček, I. (2021). Trait mindfulness during pregnancy and perception of childbirth. *Archives of Women's Mental Health*, 24(2), 281-292. <https://doi.org/10.1007/s00737-020-01062-8>
- Iliffe, S., & Manthorpe, J. (2019). Job dissatisfaction, ‘burnout’ and alienation of labour: Undercurrents in England’s NHS. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 112(9), 370–377. <https://doi.org/10.1177/0141076819855956>
- İlmaz, M. (2023). *Okul yaşam kalitesinin okula yabancılaşmaya etkisinde sosyal adaletin aracılık rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- İnandi, Y., & Büyüközkan, A. S. (2022). The relationship between mobbing, alienation and burnout among teachers in Mersin, Turkey. *South African Journal of Education*, 42(1), 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n1a1990>
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44, 291-303.
- Jia, Y.A., Rowlinson, S., Kvan, T., Lingard, H.C., & Yip, B. (2009). Burnout among Hong Kong Chinese architecture students: the paradoxical effect of Confucian conformity

values. *Construction Management and Economics*, 27(3), 287-298. <https://doi.org/10.1080/01446190902736296>

Kabat-Zinn J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281–306.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın

Kaleci, F. N. (2016). *Ergenlik dönemi kimlik oluşumunda dinin rolü: Konya örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Kang, C., & Whittingham, K. (2010). Mindfulness: A dialogue between buddhism and clinical psychology. *Mindfulness*, 1, 161–173. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0018-1>

Kaplan, K. (2016). *Serbest zaman egzersiz katılımı, öznel iyi oluş, öz yeterlik: Lise öğrencileri üzerinde bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karahan, Ş., & Uyanık-Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlilik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.

- Karakose, T., Polat, H., Yirci, R., Tülübaşı, T., Papadakis, S., Ozdemir, T. Y., & Demirkol, M. (2023). Assessment of the relationships between prospective mathematics teachers' classroom management anxiety, academic self-efficacy beliefs, academic amotivation and attitudes toward the teaching profession using structural equation modelling. *Mathematics*, 11(2), 449. <https://doi.org/10.3390/math11020449>
- 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>
- Keng, S-L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041–1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (1999). *Foundations Of Behavioral Research*. New York: Harcourt College Publishers.
- Kesen, M., & Pabuçcu, H. (2016). Örgütsel muhalefet ve işe yabancılaşmanın duygusal tükenmişliğe etkisinin ANFIS Model ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 42(9), 1552-1563.
- Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1, 1-4. <https://doi.org/10.4236/jss.2013.16001>
- Kılıççı, Y. (2000). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kısmetoğlu, G. (2019). *15-18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 432–436. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.010>

- Klassen R. M., (2006). Adolescent development from an agentic perspective. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Too much confidence? The self-efficacy of adolescents with learning disabilities* içinde (5. Baskı, s. 181-200). Information Age Publishing.
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J., Carstensen, B., Wartenberg, G., Hansen, J., & Hanewinkel, R. (2023). Teachers' emotional exhaustion during the Covid-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teaching and Teacher Education*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103908>
- Koç, A., & Dilmaç, B. (2020). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile okula karşı tutumları ve okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkiler, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 175-185. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.4>
- Kordzanganeh, Z., Bakhtiarpour, S., Hafezi, F., & Dashtbozorgi, Z. (2021). The relationship between time management and academic burnout with the mediating role of test anxiety and self-efficacy beliefs among university students. *Journal of Medical Education*, 20(1), 1-6.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kurbanoğlu, N. İ., & Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 110-130.
- Kurdi, F. (2018). The Impact of Job Alienation on the Performance among Palestine Medical Complex Employees. *International Humanities Studies*, 5(3), 15-29.
- Kurnia, R., & Supriatiningsih, N. (2023). Primary school teacher's strategy to overcome student's post-pandemic learning burnout. *Pedagogy: Indonesian Journal of Teaching and Learning Research*, 1(1), 30-38. <https://ejournal.aecindonesia.org/index.php/pedagogy/article/view/70>
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 847-857. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697235>
- Lacombe, N., Hey, M., Hofmann, V., Pagnotta, C., & Squillaci, M. (2023). School burnout after covid-19, prevalence and role of different risk and protective factors in preteen students. *Children*, 10(5), 823. <https://doi.org/10.3390/children10050823>
- Langer, E. (1989). *Mindfulness*. Reading Masss Addison-Wesley.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y.-B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26(5), 404–416. <https://doi.org/10.1002/smi.1312>
- 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, Y., Medford, A., & Halim, A. (2015). Burnout in physicians. *Journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh*, 45(2), 104–107. <https://doi.org/10.4997/jrcpe.2015.203>
- Leiter, M. P. (1989). Conceptual implications of two models of burnout: A response to Golembiewski. *Group & Organization Studies*, 14(1), 15–22. <https://doi.org/10.1177/105960118901400103>
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 9(3), 199–215. <https://doi.org/10.1080/10615809608249402>
- Liden, R. C., Wayne, S. J., & Sparrowe, R. T. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships, and work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 407–416. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.3.407>

- Lilja, J. L., Frodi-Lundgren, A., Hanse, J. J., Josefsson, T., Lundh, L.-G., Sköld, C., Hansen, E., & Broberg, A. G. (2011). Five Facets Mindfulness Questionnaire-reliability and factor structure: A Swedish version. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40(4), 291–303. <https://doi.org/10.1080/16506073.2011.580367>
- 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>
- Loeb, C., Stempel, C., & Isaksson, K. (2016). Social and emotional self-efficacy at work. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 152–161. <https://doi.org/10.1111/sjop.12274>
- Long, J., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., & Murphy, P. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban Education*, 42, 196–222.
- Marlatt, G. A., & Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation. W. R. Miller (Ed.), *Integrating spirituality into treatment: Resources for practitioners* içinde (s. 67–84). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10327-004>
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akınhay & D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measure of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Maslach, C. (1982). *Burnout—the cost of caring*. Prentice-Hall International.
- Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* içinde (s. 68-85). Oxford: Oxford University Press.
- Mau, R. Y. (1989). Student alienation in a school context. *Research in Education*, 42(1), 17–28. <https://doi.org/10.1177/003452378904200102>

- Mazlum, S. (2023). *24-48 aylık çocuğu olan annelerin tükenmişlik, mükemmeliyetçilik ve ebeveynlik görevlerinde öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- McKeen, H., Hook, M., Podduturi, P., Beitzell, E., Jones, A., & Liss, M. (2023). Mindfulness as a mediator and moderator in the relationship between adverse childhood experiences and depression. *Current Psychology*, 42(8), 6576-6586. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02003-z>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K–12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Miyamoto, K. (1987). *Erich Fromm's theory on alienation* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Massachussets Amherst University.
- Moen, F., Abrahamsen, F., & Furrer, P. (2015). The effects from mindfulness training on Norwegian junior elite athletes in sport. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 27(2), 98-113.
- Moreno-Jiménez, B., González, J., & Garrosa, E. (2001). Professional burnout, personality and perceived health. J. Buendía & F. Ramos (Ed.), *Empleo, estrés y salud* içinde (s. 59–83). Pirámide. <http://www.colmed5.org.ar/files/sitio/Desgaste%20profesional-personalidad-y-salud-percibida.pdf>
- Morinaj, J., Scharf J., Grecu, A., Hadjar, A., Hascher, T., & Marcin, K. (2017). School alienation. A construct validation study. *Frontline Learning Research*, 5(2), 36–59. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i2.298>
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 62–75. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.62>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149.

- Murray, C., Kosty, D., & Hauser-McLean, K. (2016). Social support and attachment to teachers: relative importance and specificity among low-income children and youth of color. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(2), 119–135. <https://doi.org/10.1177/0734282915592537>
- Newmann, F. M. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51, 546-564. <https://doi.org/10.17763/haer.51.4.xj67887u87l5t66t>
- O'Donohue, W., & Nelson, L. (2012). "Work Engagement, Burnout and Alienation: Linking New and Old Concepts of Positive and Negative Work Experiences". *BAM (British Academy of Management) Annual Conference, Track: Organizational Psychology*, 11th-13th September 2012, s. 1-16.
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. R. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students perceptions of teacher social–emotional competence. *Psychology In The Schools*, 57(11), 1741–1756. <https://doi.org/10.1002/pits.22432>
- Oerlemans, K., & Jenkins, H. (1998). Their voice: student perceptions of the sources of alienation in secondary school. *Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum* 1998. <http://www.waier.org.au/forums/1998/oerlemans.html>
- Osin, E. N. (2015). Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics. *Psychological Science and Education*, 20 (4), 57-74. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200406>
- Ören, N., & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 1-10.
- Özcan-Candangil, S., & Ceyhan, A. A. (2006). Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve stres düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 71–87.

- 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.
- Özdoğan-Özbal, E. (2020). Relation of social justice leadership with students' school alienation and school burnout. *Leadership and Research in Education*, 5(2), 10-49.
- Özçınar, M. (2011). *Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Özenoğlu-Kiremit, H. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgen, K., & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.
- Özkan, O., Karatas, H., & Ergin, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin bilinçli farkındalık temelli öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 503-525. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.25>
- Özyürek, R. (1995). *Fen bilimleri alanını seçen öğrencilerin kariyer yetkinlik beklentisi ve kariyer seçenekleri zenginliği ve üniversiteye giriş sınavlarındaki performansları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pehlevan, A. (2023). *Kurum bakımı altındaki çocukların okul başarı durumlarının akademik öz-yeterlik, okul tükenmişliği ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Yenice, M. (2020). *Lise öğrencilerinde yılmazlığı yordamada bilinçli farkındalık ve benlik saygısı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

- Peguro, A. A., & Shaffer, K. A. (2014). Academic self-efficacy, dropping out, and the significance of inequality. *Sociological Spectrum*, 35(1), 46–64. <https://doi.org/10.1080/02732173.2014.978428>
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537–547. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. The Free Press.
- Pittman, R. B., & Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(4), 337-343. <https://doi.org/10.2307/1163772>
- Polat, M., Dilekmen, M., & Yasul, A.F. (2015). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: bir Chaid Analizi incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 214-232.
- Polat, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği ilişkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 31(1), 257-277. <http://hdl.handle.net/11452/13077>
- Polat, Ş., & Özdemir, M. (2018). Ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1395-1406. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1848>
- Poulin, P. A. (2009). *Mindfulness-based wellness education: A longitudinal evaluation with students in initial teacher education* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Toronto Üniversitesi.
- Roderick, M., & Camburn, E. (1999). Risk and recovery from course failure in the early years of high school. *American Educational Research Journal*, 36(2), 303-343. <https://doi.org/10.2307/1163541>

- Sabzian, S. (2023). Psychometric analysis of the university alienation scale and factors affecting it in e-learning during covid-19 pandemic. *The Journal of New Thoughts on Education*. <https://doi.org/10.22051/JONTOE.2023.40832.3609>
- Sakar, Ö. (2023). *Sporcuların Tükenmişlik Düzeyleri ile Sporda Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Sala, M., Shankar-Ram, S., Vanzhula, I. A., & Levinson, C. A. (2020). Mindfulness and eating disorder psychopathology: A meta-analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 53(6), 834–851. <https://doi.org/10.1002/eat.23247>
- Salanova, M., Peiró, J. M., & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demand-control model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/13594320143000735>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School burnout inventory (SBI): reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48–57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J.-E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663–689. <https://doi.org/10.1348/000709908x281628>
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of youth and adolescence*, 38(10), 1316–1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Saray, Ö. (2023). *Öğretmene güven ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki: Ortaokul öğrencileri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1201/9781003062745>

- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: common ground and worlds apart. *Work and Stress*, 19(3), 256–62.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield & J. S. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation içinde* (pp. 15–31). Academic Press.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116–1119. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.037>
- Seçer, İ., & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 25-37. <https://doi.org/10.19128/turje.181045>
- Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99.
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F., & Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27.
- Seeman, M. (1959). On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-790.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1(1), 91–123. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.01.080175.000515>
- Shashwathi, M., Nisarga, D. N., Hema, H. D., & Roja, H. C. (2023). Mindfulness in transforming management practices. *European Chemical Bulletin*, 12(6), 929-933.
- Sidorkin, A. (2004). In the event of learning: alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251–262. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x>

- Siebelink, N., Kaijadoo, S., Horssen, F., Holtland, J., Bögels, S., Buitelaar, J., Speckens, A., & Greven, C. (2020). Mindfulness for children with ADHD and Mindful Parenting (MindChamp): A qualitative study on feasibility and effects. *Journal of Attention Disorders*, 1–12. <https://doi.org/10.1177/1087054720945023>
- Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from. F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* içinde (s. 17-35). Springer: New York.
- Smist, M. J., (1993). “General Chemistry and Self Efficacy”. Paper presented at the National Meeting of the American Chemical Society. <https://eric.ed.gov/?id=ed368558>
- Stefanovska-Petkovska, M., Stefanovska, V. V., Bojadjieva, S., & Bojadjiev, M. I. (2020). Psychological distress, burnout, job satisfaction and intention to quit among primary healthcare nurses. *Health Services Management Research*. <https://doi.org/10.1177/0951484820971444>
- Stelling, J., & Cherniss, C. (1982). Professional burnout in human service organizations. *Contemporary Sociology*, 11(1), 105-106. <https://doi.org/10.2307/2066683>
- Şahan, B., & Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: Öz-yeterlik, Okula Bağlanma ve Sosyal Desteğin Yordayıcı Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.304070>
- Şeker, G., & Yavuzer, Y. (2017). Ergenlerde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akademik kontrol odağı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 919-935. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.299266>
- Şimşek, H., Abuzar, C., Yeğin, İ. H., Şimşek, S., & Demir, A. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Kırşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 309-322.
- Şimşek, H., & Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 81-99.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.

- Taboli, H. (2015). Burnout, work engagement, work alienation as predictors of turnover intentions among universities employees in Kerman. *Life Science Journal*, 12(9), 67-74.
- Tatlı, S. (2023). *Ebeveyn başarı baskısının ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres ve okul tükenmişliği düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Tathoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye Sosyal-Bilişsel Bir Bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Taylor, J. S. (2001). Through a critical lens: Native American alienation from higher education. <https://eric.ed.gov/?id=ED452753>
- Telef, B. B., & Karaca R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Testoni, I., Brondolo, E., Ronconi, L., Petrini, F., Navalesi, P., Antonellini, M., Biancalani, G., Crupi, R., & Capozza, D. (2022). Burnout following moral injury and dehumanization: A study of distress among Italian medical staff during the first COVID-19 pandemic period. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 15(2), 357–370. <https://doi.org/10.1037/tra0001346>
- Thera, N. (1962). *The heart of buddhist meditation: a handbook of mental training based on the Buddha's way of mindfulness*. Londra: Rider.
- Thera, N. (1972). *The power of mindfulness*. San Francisco, CA: Unity Press.
- Tırpancioğlu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul terki riski, okul tükenmişliği ve algılanan sosyal desteğin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Konak ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Tin Maung. (1920). *The student's pali-english dictionary*. Rangoon: British Burma Press.
- Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2022). Student burnout and PTSD symptoms: The role of existential anxiety and academic fears on students during the COVID-19

pandemic. *Depression Research and Treatment*, 2022, 1–9.
<https://doi.org/10.1155/2022/6979310>

Tomaszek, K. (2020). Why it is important to engage students in school activities? Examining the mediation effect of student school engagement on the relationships between student alienation and school burnout. *Polish Psychological Bulletin*, 51(2), 89–97. <https://doi.org/10.24425/PPB.2020.133767>

Tonga, F. E., & Tantekin-Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60; 132-153. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.886235>

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290–305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>

Tümkaya, S. (2016). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 251-268. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/364130>

Ünsal, S. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmaları ve okula yabancılaşmalarına neden olan faktörler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 435-455. <https://doi.org/10.29299/kefad.952565>

Vangölü, M. S., & Çenesiz, G. Z. (2022). Ortaöğretime devam eden ergenlerde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4(3), 529-548. <https://doi.org/10.47793/hp.1163342>.

Van Dam, N. T., Van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., Meissner, T., Lazar, S. W., Kerr, C. E., Gorchov, J., Fox, K. C. R., Field, B. A., Britton, W. B., Brefczynski-Lewis, J. A., & Meyer, D. E. (2018). Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 13(1), 36–61. <https://doi.org/10.1177/1745691617709589>

- Vansoeterstede, A., Cappe, E., Lichtle, J., & Boujut, E. (2023). A systematic review of longitudinal changes in school burnout among adolescents: Trajectories, predictors, and outcomes. *Journal of Adolescence*, 95(2), 224-247.
- Velando-Soriano A., Ortega-Campos E., Gómez-Urquiza J. L., Ramírez-Baena L., De La Fuente E. I., & Cañadas-De La Fuente G. A. (2020). Impact of social support in preventing burnout syndrome in nurses: a systematic review. *Japan Journal of Nursing Science*, 17(1), 12269. <https://doi.org/10.1111/jjns.12269>
- Vohra, M., & Pandey, N. (2018). Effects of mindfulness on psychological well-being among school going children. *IAHRW International Journal of Social Sciences Review*, 6(5), 952-954.
- 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>
- Wallace, A. B., & Hodel, B. (2008). *Embracing mind: the common ground of science and spirituality*. Boston: Shambhala Publications.
- Warner, B. S., Weist, M. D., & Krulak, A. (1999). Risk factors for school violence. *Urban Education*, 34(1), 52–68. <https://doi.org/10.1177/0042085999341004>
- Weiner, M. F. (2018). Curricular alienation: multiculturalism, tolerance, and immigrants in dutch primary school history textbooks. *Humanity & Society*, 42(2), 147–170. <https://doi.org/10.1177/0160597617716965>
- Wen, X., Zhang, Q., Wang, S., Liu, X., & Xu, W. (2023). Mindfulness and academic burnout among chinese elementary school students: The mediating role of perceived teacher support. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103991. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103991>
- West, C. P., Halvorsen, A. J., Swenson, S. L., & McDonald, F. S. (2013). Burnout and Distress Among Internal Medicine Program Directors: Results of A National Survey. *Journal of General Internal Medicine*, 28(8), 1056–1063. <https://doi.org/10.1007/s11606-013-2349-9>

- Wilczek-Ruzyczka, E., & Jableka, M. (2013). Job burnout syndrome and stress coping strategies of academic students. *Polish Journal of Public Health*, 123(3), 241-246.
- Williams, B. W., Kessler, H. A., & Williams, M. V. (2014). Relationship Among Practice Change, Motivation, and Self-Efficacy. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 34, 5–10. <https://doi.org/10.1002/chp.21235>
- 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(3), 283–301. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001>
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-9.
- Yıkılmaz, M., & Demir-Güdül, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam, bilinçli farkındalık, algılanan sosyoekonomik düzey ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 297-315. <https://doi.org/10.12984/eed.09530>
- Yıldız Akyol, E. (2015). *Burnout As A Predictor of Senior Students' Mindfulness*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yılmam, B. (2019). *Bilinçli farkındalık ve öz-duyarlılığın öznel iyi oluş üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Yiğiter, K., Engin, A. O., & Yağız, O. (2007). Öğrenme sürecinde bireyler arası iletişim ve etkileşim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 123-157.
- Yokoyama S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: a mini review. *Frontiers in psychology*, 9(2794), 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02794>
- Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., & Holz, M. (2001). Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology & Health*, 16(5), 527-545. <https://doi.org/10.1080/08870440108405525>

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Lütfen size en uygun olan seçeneğe çarpı (X) koyunuz ve yazınız.

1) Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek () Belirtmek istemiyorum/diğer

2) Yaşınız :

3)Sınıfınız : ()9. Sınıf ()10. Sınıf ()11. Sınıf ()12. Sınıf

4)Okulunuz :

5)Ailenizin Maddi Durumu: ()Düşük ()Orta ()Yüksek

EK-2. Okul Tükenmişlik Ölçeği

No	O.T.Ö.	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
	<u>Maddeler</u>					
1	Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3. Okula Yabancılaşma Ölçeği

No	<u>Maddeler</u>	Hiç Katılmıyorum (1)	Çok Az Katılıyorum (2)	Biraz Katılıyorum (3)	Oldukça Katılıyorum (4)	Tamam Katılıyorum (5)
1	Her gün okula gelmek bana ağır geliyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okulda öğretilen bilgilerin, gerçek hayatla örtüşmediğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Öğrenciliği sıkıcı buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Sürekli okula gidip gelmekten sıkılıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okuldaki derslere geç kalmak benim için önemli değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

11		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okul dışında da sınıf arkadaşlarımla görüşürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-4. Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği

No	<u>Maddeler</u>	Hiçbir Zaman Doğru Değil (1)	Nadiren Doğru (2)	Bazen Doğru (3)	Genellikle Doğru (4)	Her Zaman Doğru (5)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Nefes alıp verişimin (ya da kalp atışımın) yavaşlaması ya da hızlanması gibi bedenimdeki değişiklikleri fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Kaslarımın gergin ya da gevşemiş olup olmadığını fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

9		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Kendi kendime düşündüğüm gibi düşünmemem gerektiğini söylerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-5. Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği

No	Ç.i.Ö.Ö. <u>Maddeler</u>	Hiç (1)	Biraz (2)	Oldukça İyi (3)	İyi (4)	Çok İyi (5)
1		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

15		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-6. Okul Tükenmişlik Ölçeği İzin Belgesi

Re: Ölçek kullanım izni

@gmail.com>

10.11.2022 Per 16:04

Kime:Yusuf İskender Özsarı <yusufiskenderozsari@hotmail.com>

Okul Tükenmişliği ölçeğin yapacağınız çalışmada kullanabilirsiniz. Ölçek madde ve puanlaması makalede yer almaktadır. Başarılar dilerim. Doç Dr Bünyamin ATEŞ

10 Kas 2022 Per 15:58 tarihinde Yusuf İskender Özsarı · yazdı:

@hotmail.com> şunu

Merhaba Sayın Bünyamin Hocam, ben Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezli yüksek lisans öğrencisi Yusuf İskender Özsarı. Bilimsel bir araştırmada kullanmak üzere, uyarladığınızı/geliştirdiğiniz **Okul Tükenmişlik Ölçeği**'ni kullanabilmek için izninizi rica ediyorum. İzin vermeniz durumunda ölçeğin tam formunu, puanlaması hakkındaki bilgileri benimle paylaşabilirseniz çok memnun olurum. Saygılarımla.

EK-7. Okula Yabancılaşma Ölçeği İzin Belgesi

Ynt: Ölçek izin talebi

30.10.2022 Paz 10:32

Kime: [redacted]@hotmail.com>

Çok teşekkürler.

Windows için [Posta](#) ile gönderildi

Kimden:

Gönderilme: 24 Ekim 2022 Pazartesi 14:36

Kime: [Yusuf İskender Özsarı](#)

Konu: Re: Ölçek izin talebi

Merhaba Yusuf bey;

Tarafımızdan geliştirilen Okula Yabancılaşma Ölçeği'ni kaynak göstermek şartıyla bilimsel çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin analiz bilgileri ekteki dosyadadır. Başarılar dilerim.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim, insandan insana insanca bir eylemdir.

Prof. Dr. Huseyin SIMSEK

Kırşehir Ahi Evran University

Faculty of Education/Department of Educational Science

Education is a human action, from person to person.

From: Yusuf İskender Özsarı

Sent: [redacted]y, October 24, 2022, [redacted] AM

Subject: Ölçek izin talebi

Merhaba Sayın Hüseyin Hocam, ben Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezli yüksek lisans öğrencisi Yusuf İskender Özsarı. Bilimsel bir araştırmada kullanmak üzere, uyarladığınız Okula Yabancılaşma Ölçeği'ni kullanabilmek için izninizi rica ediyorum. İzin vermeniz durumunda ölçeğin tam formunu, puanlaması hakkındaki bilgileri benimle paylaşabilirseniz çok memnun olurum. Saygılarımla.

EK-8. Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği İzin Belgesi

Ynt: Ölçek izin talebi

@hotmail.com

@hotmail.com>

30.10.2022 Paz 10:32

Kime:

Çok teşekkürler.

Windows için [Posta](#) ile gönderildi

Kimden:

Gönderilme: 24 Ekim 2022 Pazartesi 22:30

Kime: [Yusuf İskender Özsanı](#)

Konu: Re: Ölçek izin talebi

Merhabalar Yusuf Hocam,

Ölçeğimizi kullanabilirsiniz. Ölçeğin bütün özellikleri tam bildiri metninde bulunmaktadır. İyi çalışmalar.

Ümüt Arslan, Ph.D.

Counselor Education

Izmir Democracy University

From: "Yusuf İskender

@hotmail.com>

Sent: Monday, October 24, 2022 10:20:03 AM

Subject: Ölçek izin talebi

Merhaba Sayın Ümüt Hocam, ben Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezli yüksek lisans öğrencisi Yusuf İskender Özsanı. Bilimsel bir araştırmada kullanmak üzere, uyarladığınız/çevirdiğiniz [Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni](#) kullanabilmek için izninizi rica ediyorum. İzin vermeniz durumunda ölçeğin tam formunu, puanlaması hakkındaki bilgileri benimle paylaşabilirsiniz çok memnun olurum. Saygılarımla.

YASAL UYARI: Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında sadece göndericisi tarafından alması amaçlanan yetkili gerçek ya da tüzel kişinin kullanımı içindir. Eğer söz konusu yetkili alıcı değilseniz bu elektronik postanın içeriğini açıklamaz, kopyalamaz, yönlendirmez ve kullanmanız hukuka aykırı ve yasaktır, eğer bu mesajı yanlışlıkla aldıysanız lütfen göndereni ile temasa geçiniz ve bu elektronik postayı siliniz.

EK-9. Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği İzin Belgesi

Ynt: Ölçek izin talebi

@hotmail.com>

30.10.2022 14:44:32

@deu.edu.tr

Çok teşekkürler.

Windows için [Posta](#) ile gönderildi

Kimden:

Gönderilme: 26 Ekim 2022 Çarşamba 14:44

Kime: "[Yusuf İskender Özsarı](#)"

Konu: Re: Ölçek izin talebi

Merhaba ölçeği kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar.

> Merhaba Sayın Rengin Hocam, ben Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim
> Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezli yüksek lisans
> öğrencisi Yusuf İskender Özsarı. Bilimsel bir araştırmada kullanmak üzere,
> uyarladığınız Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği'ni kullanabilmek için
> izninizi rica ediyorum. İzin vermeniz durumunda ölçeğin tam formunu,
> puanlaması hakkındaki bilgileri benimle paylaşabilirsiniz çok memnun
> olurum. Saygılarımla.
>
>

Bu e-posta mesajı ve ekinde bulunabilecek dosyalar yalnız mesajın alıcı hanesinde kayıtlı kullanıcı(lar) içindir. Mesajın alıcısı değilseniz, lütfen hemen göndericiyi uyarınız. Mesajı dağıtmayınız, kopyalamayınız, içeriğini açıklamayınız ve çıktı almaksızın siliniz. Bu mesajda kayıtlı görüş ve düşünceler hiçbir şekilde Dokuz Eylül Üniversitesi'ne (DEÜ) atfedilemeyeceği gibi, kurumumuz açısından bağlayıcı da değildir. Virüs ve kötü amaçlı yazılımların bu mesajda yerleşmesinin engellenmesi amacıyla gerekli tüm önlemler alınmış olsa da, bu mesajın sisteminizde yaratabileceği kayıp ve zararlardan dolayı kurumumuz hukuken sorumluluk kabul etmez. DEÜ'nin yüksek öğretim alanında yürüttüğü faaliyetlere ilişkin bilgi almak için internet sitemizi ziyaret edebilirsiniz.

This email message and the files that may be included are only for the user(s) registered in the recipient field. If you are not the recipient of the message, please notify the sender immediately. Do not distribute the message, do not copy it, do not disclose the content and delete it without printing. The opinions and thoughts expressed in this message cannot be attributed to Dokuz Eylul University (DEU) in any way, nor are they binding for our institution. Although all necessary measures have been taken to prevent the embedding of viruses and malware in this message, our institution can not be held legally responsible for any loss or damage to your system. For information about DEU's activities in the field of higher education, you can visit our site at

