

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2025 | Cilt 8 | Sayı 2

Sayfa: 639-660



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2025 | Volume 8 | Issue 2

Page: 639-660

Okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi

Examination of the relationship between school burnout, school alienation, mindfulness, and self-efficacy

Yusuf İskender ÖZSARI,  <https://orcid.org/0000-0003-3696-3434>

Millî Eğitim Bakanlığı, Emine Saadet Çarmıklı Ortaokulu,
yusufiskenderozsari@hotmail.com

Selim GÜNDOĞAN,  <https://orcid.org/0000-0001-7731-8728>

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, selimgundogan@ohu.edu.tr

Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan “Okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
20 Ocak 2025	14 Mayıs 2025	2 Temmuz 2025

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Özsarı, Y. İ., & Gündoğan, S. (2025). Okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(2), 639-660. <http://doi.org/10.33400/kuje.1623541>

ÖZ

Okul tükenmişliği, öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları akademik temelli bir problem olup, bu durumun ortaya çıkmasına neden olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler, öğrencinin okul ile olan ilişkisini etkileyebilir ve okul tükenmişlik düzeyini artırabilir veya azaltabilir. Bu bağlamda bu araştırmada lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Hatay ilinin İskenderun ilçesindeki liselerde öğrenim gören 759 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada “Okul Tükenmişlik Ölçeği”, “Okula Yabancılaşma Ölçeği”, “Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği” veri toplamak için kullanılmıştır. Verilerin analizinden önce normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı bulunmuştur. Veri analizinde korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına 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 saptanmıştır. Okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik ($B = 6.528$, $R^2 = .33$, $p < .001$), duyarsızlaşma ($B = 2.559$, $R^2 = .43$, $p < .001$) ve düşük başarı hissi ($B = 2.241$, $R^2 = .33$, $p < .001$) alt boyutlarını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Bilinçli farkındalığın duygusal tükenmişlik ($B = 16.876$, $R^2 = .085$, $p < .001$), duyarsızlaşma ($B = 12.942$, $R^2 = .079$, $p < .001$) ve düşük başarı hissi ($B = 8.713$, $R^2 = .074$, $p < .001$) alt boyutlarını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Ayrıca öz yeterliğin de duygusal tükenmişlik ($B = 15.687$, $R^2 = .133$, $p < .001$), duyarsızlaşma ($B = 12.499$, $R^2 = .145$, $p < .001$) ve düşük başarı hissi ($B = 8.426$, $R^2 = .121$, $p < .001$) alt boyutlarını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Mevcut araştırmanın bulguları alan yazını bağlamında tartışılarak, bundan sonra yapılacak çalışmalara yönelik araştırmacılara ve sahadaki uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

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

ABSTRACT

School burnout is an academic-based problem that students encounter during their education process, and there are various factors that cause this situation. These factors can affect students' relationship with the school and increase or decrease the level of school burnout. In this context this study aims to examine the relationship between school burnout and school alienation, mindfulness, and self-efficacy levels among high school students. The sample of the study consists of 759 high school students studying in İskenderun, Hatay. Data were collected using “School Burnout Scale”, “School Alienation Scale”, “Mindful Attention Awareness Scale for Adolescents” and “the Self-Efficacy Scale for Children and Adults”. Prior to data analysis, a normality test was conducted, revealing that the data was normally distributed. The analyses involved Pearson correlation and multiple linear regression methods. The results indicated a significant positive relationship between school burnout and school alienation, while significant negative relationships were found between school burnout and both mindfulness and self-efficacy. School alienation was found to significantly predict emotional exhaustion ($B = 6.528$, $R^2 = .33$, $p < .001$), desensitization ($B = 2.559$, $R^2 = .43$, $p < .001$), and sense of low achievement ($B = 2.241$, $R^2 = .33$, $p < .001$) subdimensions of school burnout. Mindfulness was found to significantly predict emotional exhaustion ($B = 16.876$, $R^2 = .085$, $p < .001$), desensitization ($B = 12.942$, $R^2 = .079$, $p < .001$), and sense of low achievement ($B = 8.713$, $R^2 = .074$, $p < .001$) subdimensions. In addition, self-efficacy was found to significantly predict the sub-dimensions of emotional exhaustion ($B = 15.687$, $R^2 = .133$, $p < .001$), desensitization ($B = 12.499$, $R^2 = .145$, $p < .001$), and low sense of accomplishment ($B = 8.426$, $R^2 = .121$, $p < .001$). The findings of this study were discussed within the context of existing literature, and recommendations were provided for future research as well as for practitioners in the field.

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

GİRİŞ

Lise eğitimi öğrencilerin akademik bilgi ve beceriler kazanmasının yanı sıra sosyal ve kişisel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Ancak bazı durumlarda lise eğitiminin öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri de görülebilmektedir. Yoğun ders programları, sınav stresi ve rekabetçi ortam, öğrencilerin kaygı düzeylerini artırabilir ve psikolojik sağlıklarını olumsuz etkileyebilir (Ertürk & Şentürk, 2024). Öğrenciler okul yaşantısında çok erken yaşlardan itibaren sınav baskısıyla karşılaşır. Bunun sonucu öğrencilerde yoğun beklentiler oluşturmaktadır. Yoğun başarı beklentisi, öğrencilerin okuldaki yaşamalarına ve motivasyon kaybı yaşamalarına yol açabilmektedir (Şahan & Duy, 2017, s. 1249). Ayrıca değişen sınav sistemi, aile ve öğretmen talepleri, iş garantisi olan bir bölüm kazanma isteği gibi faktörler de öğrencinin kaygısını artırmaktadır (El Barusi & Kurniawati, 2024). Buna paralel olarak yaşanan bir problem durumu okul tükenmişliğidir.

Okul tükenmişliği, öğrencilerin okul yaşantısı ve öğretim sürecinde karşılaştıkları aşırı talepler nedeniyle duygusal, bilişsel ve fiziksel olarak yıpranması veya bitkin düşmesi durumudur (Aypay & Eryılmaz, 2011, s. 28). Üç boyutta tanımlanan okul tükenmişliğinin duygusal olarak aşırı tükenmiş olma boyutuna duygusal tükenmişlik (Salmela-Aro vd. 2009, s. 48), kendini işinden ve çevresinden soyutlanma ve kayıtsız kalma boyutuna duyarsızlaşma (Freudenberger & Richelson, 1980, s. 62) ve başarıya karşı olan inancı kaybetme ve yoğun başarısızlık hissini yaşamaya boyutuna ise düşük kişisel başarı hissi (Salmela-Aro vd. 2009, s. 48) denilmektedir. Okul tükenmişliğinin öğrencilerin ruh sağlığının bozulması, kişiler arası iletişimin azalması ve akademik performansın düşmesi gibi olumsuz etkileri vardır (Bullock vd., 2017, s. 95). Bu yüzden okul tükenmişliği yaşayan bireyler istenmeyen davranışlar sergileyebilirler (Hastunç & Tanhan, 2023). Olumsuz bir duygu olarak ifade edilebilen okul tükenmişliği, okul yaşantısındaki sonuçları açısından anlaşılması gerekmektedir.

Okul tükenmişliği hem bireysel hem çevresel faktörlerle ilişkili olabilmektedir. Özellikle okul sürecinde çoğu öğrencinin okula yabancılaşması okul tükenmişliğini daha da artırabilir (Akar, 2018). Ayrıca okul tükenmişliği problemini çözebilmelerinde öğrencilere bilinçli farkındalık (Wang vd., 2024) ve öz yeterlik (Chen, 2022) gibi içsel kaynakları önemli güçlendirici roller oynayabilir. Bu bağlamda bu çalışma okul tükenmişliğinin okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlikle ilişkisini incelemeye odaklanmıştır.

Okula Yabancılaşma

Okula yabancılaşma, bireyin diğer öğrencilere ve öğretmenlere karşı ilgisinin azalması, okulun yapısına ve ortamına dair önemli bilgi eksikliği ya da okula olan düşük bağlılık şeklinde tanımlanabilir (Warner vd., 1999, s. 62). Öğrencilerde iki şekilde beliren okula yabancılaşmada ya öğrenci derslerin içeriklerine karşı bağlantısını yitirir (Weiner, 2018, s. 163) ya da öğretmenlerin verdiği eğitime karşı güvensizlik ve onların öğretme yeteneğine karşı inançsızlık geliştirir (Murdock, 1999). Özellikle kalabalık ve büyük sınıflarda, öğrenci sayısında ani artışlar yaşanan okullarda ve yeterli sayıda öğretmen bulunmayan okullarda okula yabancılaşma riski daha yüksektir (Warner vd., 1999, s. 62). Sınırlı ders saatleri, pasif sınıf ortamı, itaatkâr öğrencilere ayrıcalık tanınması, geleneksel davranışların başarı sayılması ve farklılıkların yeterince değer görmemesi gibi sorunlar, öğrencilerde okula yabancılaşmaya yol açmaktadır (Kılıççı, 2000). Okula yabancılaşan öğrencilerin okula olan ilgileri ve derslere yönelik performansları düşüş eğilimi gösterebilir (Atila, 2019, s.41). Okula yabancılaşma dört alt boyuttan oluşur (Mau, (1989, s. 17). Öğrencilerin olaylar üzerinde düşük kontrol hissi yaşamaya güçsüzlük (Oerlemans & Jenkins, 1998), okul yaşantılarını yararsız ve gereksiz bulması anlamsızlık, toplumun kabul etmediği davranışları yapma eğilimi kuralsızlık (Seeman, 1959, s. 783; Şimşek vd., 2015, s. 310) ve öğrencinin okul ortamından reddedilmesi ve dışlanması sosyal izolasyon (Seeman, 1975, s. 94) olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında öğrencinin okula yabancılaşmasında öğretmene ve ders içeriğine yönelik yabancılaşma şeklinde farklı türleri de görülmektedir. Öğrencinin öğretmenleriyle kurduğu ilişkide mesafe, güvensizlik, anlaşılma veya desteksiz hissetme şeklinde öğretmene yönelik bir yabancılaşma görülebilmektedir (İbrahim

& El Zaatari, 2020). Yine öğrencinin okulda sunulan derslerin içeriğini anlamsız, ilgi çekici olmayan, kendi ilgi ve ihtiyaçlarıyla alakasız, gelecekteki yaşamıyla bağlantısız olarak algılaması şeklinde ders içeriğine yönelik bir yabancılaşması da ortaya çıkabilmektedir (Blum, 2024). Sonuç olarak okula yabancılaşma farklı biçimlerde öğrencilerde görülebilen ciddi bir problem durumudur.

Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık dikkatlice, amaçlı olarak, şimdiki anın içinde ve yargılamadan kabullenici bir biçimde deneyime odaklanılmasıdır (Marlatt & Kristeller, 1999, s. 68). Bu deneyimi yaşayan öğrenciler daha sağlıklı kararlar verebilir, stres ve zorluklarla daha kolay baş edebilirler (Baer vd., 2012; Kennedy vd., 2022; Schroevers & Brandsma, 2010; Uygur, 2019, s. 1248). Bilinçli farkındalık, tam olarak o anın içinde bulunmayı ve o anı deneyimlemeyi ifade etmektedir (Siegel vd., 2009, s. 20). Bilinçli farkındalığı yaşayan öğrenciler dikkatini ve duygularını etkili bir şekilde yönetir, böylece bu öğrenciler olumsuz duygulardan kurtulabilir (Atalay vd., 2017, s. 1804). Bilinçli farkındalık sayesinde, bireylerin kendilerini zorlayan düşünce ve duygularla daha etkin bir biçimde baş etme becerileri geliştirdiği görülmüştür (Demir, 2014, s. 66). Bilinçli farkındalık; “tepkisel olmamak, yargılayıcı olmamak, dikkat, farkındalık ve kendini kabul” şeklinde alt boyutlara ayrılır (Droutman vd., 2018, s. 35).

Öz Yeterlik

Öz yeterlik, belirli başarıları elde etmek için gerekli eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneğine yönelik inançlardır (Bandura, 1997, s. 3). Bir başka deyişle öz yeterlik kişinin belirli bir sorumluluğu yerine getirmeye yönelik bağlılığı, öz inancıyla azmi olarak da tanımlanabilir (Klassen, 2006, s. 195). Öz yeterlik, öğrencilerin bir matematik problemini çözebileceklerine, bir kitap okuyabileceklerine, bisiklete binebileceklerine veya ayakkabılarını bağlayabileceklerine inanmalarıyla ilgili bir konudur. Öğrencilerin bu eylemleri yapabileceğine olan algısına öz yeterlik denmektedir (Linnenbrink & Pintrich, 2003, s. 121). Düşük öz yeterlik algısına sahip öğrenciler ise zorlayıcı görevler karşısında çabucak pes etmektedir (Bandura, 2006, s. 4).

Yüksek öz yeterliğe sahip öğrenciler, motivasyon düzeylerinin yüksek olması sayesinde öğrenme süreçlerine daha aktif katılır ve hedeflerine ulaşma konusunda daha dirençli olurlar (Chuang, vd., 2022). Karşılaştıkları zorlukları aşabileceklerine olan inançları, onları kaygı ve stres gibi olumsuz duygularla daha etkili bir şekilde başa çıkmaya yönlendirir. Aynı zamanda, başarıya olan inançları öz saygı ve öz güven duygularını güçlendirerek daha olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine katkıda bulunur (Waddington, 2023). Bu bağlamda değerlendirildiğinde öz yeterlik, öğrencilerin akademik ve psikososyal gelişimleri üzerinde kritik bir role sahip temel bir etkinlik olarak öne çıkmaktadır.

Okul Tükenmişliği ile Okula Yabancılaşma, Bilinçli Farkındalık ve Öz Yeterlik Arasındaki İlişkiler

Külekçi-Akyavuz’un (2020) yürüttüğü araştırma, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin pozitif ilişkili kavramlar olduğunu ortaya koymaktadır. Tomaszek (2020), 13-15 yaşları arasındaki 109 ergen üzerinde yaptığı çalışmada, okula yabancılaşma ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide okul katılımının aracılık rolünü incelemiştir. Bulgular, yüksek okula yabancılaşma seviyelerinin düşük okul katılımı ve artan okul tükenmişliği ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Özellikle kuralsızlık hissi yaşayan öğrencilerin, okul sorumluluklarından kopukluk ve okul tükenmişliği yaşadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, eğitimcilerin öğrencilerin aidiyet ve üretkenlik duygularını güçlendirerek okul katılımını artırmaları, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği riskini azaltmada önemli bir strateji olarak önerilmektedir. Gündoğan ve Özgen’in (2020), 10-15 yaş arasındaki 364 öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, okul yaşam kalitesi ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları, düşük okul yaşam kalitesinin artan okul tükenmişliği ile ilişkili olduğunu ve okul yaşam kalitesinin tükenmişlik üzerinde negatif bir etkisi bulunduğunu ortaya koymaktadır. Morinaj vd. (2017),

Lüksemburg'da 486 ilkökul öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırmada, okula yabancılaşmanın, öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumları ve okuldan aldıkları keyifle ters bir ilişki içinde olduğunu tespit etmişlerdir. Sonuç olarak araştırmalar okula yabancılaşmanın okul tükenmişliği ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kim vd. (2021), bilinçli farkındalık temelli sosyal-duygusal öğrenme programlarının okul tükenmişliği üzerindeki etkilerini ve faydalarını incelemişlerdir. Araştırma, 112 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, müdahale grubundaki öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinde belirgin azalmalar olduğunu ve bilinçli farkındalığın tükenmişliği azaltabileceğini ortaya koymaktadır. Wen vd. (2023), ilkökul öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi ve öğretmen desteğinin bu ilişkideki aracı rolünü incelemiştir. Araştırmada, Çin'deki ilkökul öğrencilerinin sınav baskısı, yüksek ebeveyn beklentileri, öğretmenlerin akademik başarıya odaklanması ve arkadaşlar arası rekabet gibi faktörler nedeniyle yoğun okul tükenmişliği yaşadığı belirlenmiştir. Bulgular, bilinçli farkındalık düzeyinin okul tükenmişliğiyle negatif bir ilişkiye sahip olduğunu ve öğretmenlerin destekleyici tutumlarının öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini azaltmada etkili olabileceğini göstermiştir. Yıldız-Akyol'un (2016) yaptığı çalışmada, öğrencilerin bilinçli farkındalık seviyeleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 449 öğrenci katılmış ve sonuçlar, bilinçli farkındalık seviyesinin artmasının okul tükenmişliği düzeyini azalttığını, yani iki kavramın arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, bilinçli farkındalığın öğrencilerin okul tükenmişliği ile başa çıkmalarında etkili olabileceğini göstermektedir. Hathaisaard vd. (2022) tıp öğrencilerindeki stres ve okul tükenmişliğini azaltmaya yönelik bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin etkinliğini inceleyen sistematik bir derleme çalışması yürütmüşlerdir. Çalışma bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin tıp öğrencilerinde hem kısa hem de uzun vadede okul tükenmişliğini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Özhan'ın (2021), 390 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada akademik öz yeterlik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada akademik öz yeterlik ile okul tükenmişliği arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Loeb vd. (2016), iş yerinde sosyal ve duygusal öz-yeterlilik boyutlarını incelemeyi ve bunları bilişsel görev odaklı öz yeterlikle karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada, 226 İsveçli ve 591 Alman çalışanın verileri analiz edilmiştir. Sonuçlar, duygusal öz yeterliğin duygusal rahatsızlıkla tükenmişlik üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öz yeterlik seviyesindeki artışların tükenmişliği azalttığı gösterilmektedir. Martos Martínez vd. (2021), ergenlik dönemindeki çevresel ve kişisel faktörlerin öğrencilerin öz yeterlik, okul tükenmişliği ve geleceğe yönelik bakış açıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada, öz yeterliğin okul tükenmişliği ve geleceğe yönelik olumlu bakış açısıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Yüksek öz yeterlik seviyesine sahip öğrencilerin daha olumlu bir gelecek algısına ve daha düşük okul tükenmişliği düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Sonuçlar, ergenlerde öz yeterliği artırmaya yönelik müdahalelerin okul tükenmişliğini azaltabileceğini ve geleceğe dair olumlu bakış açılarını güçlendirebileceğini göstermektedir. Gündoğan (2022), öznel iyi oluş ve öz düzenleme arasındaki ilişkide okul tükenmişliği değişkeninin aracı rolünü araştırmıştır. Çalışmada okul tükenmişliğinin, öz-düzenleme ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracılığının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanarak, bireylerin öz düzenleme ve öz yeterlik becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmaların öznel iyi oluş üzerinde olumlu etkiler yaratacağı ve okul tükenmişliği ile başa çıkma becerilerini geliştireceği söylenebilir.

Mevcut Çalışmanın Amacı ve Önemi

Lise eğitime devam eden öğrencilerin okul tükenmişliği ile okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi öğrenciler üzerindeki psikososyal etkilerini anlamak ve bu bağlamda etkili destek mekanizmalarını ortaya koymak açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışma, lise öğrencilerinin yaşadığı okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik arasındaki ilişkileri incelemeye yöneliktir. Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde, okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık

ve öz yeterlik kavramlarını bütüncül bir biçimde konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan, bu araştırmanın alan yazınındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgularla öğrencilerde okul tükenmişliğini daha iyi anlayarak alan çalışanları, eğitimciler ve aileler için yol gösterici olacağı varsayılmaktadır. Bunun yanında önleyici ve rehberlik hizmetleri için de önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinde okul tükenmişliğiyle okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlilik kavramları arasındaki ilişkileri ortaya koymak; öz yeterlilik algısı, okula yabancılaşma ve bilinçli farkındalık düzeylerinin okul tükenmişliğini yordama gücünü tespit etmektir. Bu kapsamda çalışmada "Lise öğrencilerinin okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlikleri okul tükenmişliğinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?" sorusuna cevap aramak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik arasındaki ilişkileri inceleyen bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki keşfedici veya yordayıcı ilişkilerin test edilmesine odaklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2023, s. 16).

Veri Toplama Süreci

Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra İskenderun ilçesinde farklı liselerde eğitimine devam eden öğrencilerden veri toplanmıştır. Çalışmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı birinci döneminde araştırmacı tarafından sınıflara girilerek öğrencilere çalışmanın amacı ve çalışmaya katılımın gönüllü olması bilgileri verilerek yüz yüze toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin velilerinden veli onam formu alınmıştır. Çalışmaya formu eksiksiz ve gönüllü olarak dolduran 759 öğrenci katılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Hatay ili İskenderun ilçesinde bulunan liselerde 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma evreninin büyüklüğü, kontrol ve maliyet zorlukları nedeniyle, seçilen evrenden örneklem alınmıştır. Verilerin toplanacağı okullar tespit edilirken okul türlerinin ve sınıf düzeylerinin farklı olmasına dikkat edilmiştir. Örneklem sayısının belirlenmesinde Krejcie ve Morgan (1970) tarafından geliştirilen örneklem büyüklüğü belirleme tablosu temel alınmıştır. Evren büyüklüğünün 15000'nin üstünde bir sayıda olmasında 375 örneklem sayısının yeterli olduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda veri kaybı olması ihtimali de gözetenilerek örneklemin 500'ün üzerinde olmasına karar verilmiştir (Krejcie & Morgan, 1970, s. 608). Bu kapsamda örneklem 759 kişiden oluşmuştur. Katılımcıların 405'i (%53,4) erkek, 333'ü (%43,9) kız ve 21'i (%2,8) cinsiyetini belirtmek istemeyen bireylerden oluşmuştur. Katılımcıların sınıf düzeyine göre 183'ü (%24,1) 9. sınıf, 246'sı (%32,4) 10. sınıf, 258'i (%34,0) 11. sınıf, 72'si (%9,5) 12. sınıf olarak dağılmaktadır. Aile ekonomik durumuna göreyse 92'si (%12,10) düşük, 578'i (%76,20) orta ve 89'u (%11,70) yüksek düzeyde ekonomik duruma sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Demografik Bilgi Formu, Okul Tükenmişlik Ölçeği, Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Okula Yabancılaşma Ölçeği, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik bilgi formu

Katılımcı grubun cinsiyet, sınıf düzeyi, aile ekonomik durumu ve okul türlerini belirleyebilmek için araştırma kapsamında demografik bilgi formu geliştirilmiştir. Bu form söz konusu değişkenleri belirleyebilmek için araştırmada kullanılmıştır.

Okul tükenmişlik ölçeği

Ölçek öğrencilerin okul tükenmişliklerini ölçmek için Salmela-Aro vd. (2009) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye Seçer vd. (2013) tarafından uyarlanmıştır. Öz bildirime dayalı 5'li Likert tipi olan ölçek "Hiç katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ayrıca ölçek "duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi" şeklinde üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve toplamda 9 madde içermektedir. Artan puanlar, ölçülen özelliğin daha belirgin olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan faktör analizi sonuçlarına göre üç faktörlü bir yapı toplam varyansın %66.85'ini açıklamaktadır. Bu yapının doğrulayıcı faktör analizi ile de model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır (RMSEA=.042, RMR=.013, NFI=.90, CFI=.96, IFI=.97, RFI=.92, AGFI=.90, GFI=.92). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .87 olarak bulunmuş, test tekrar test güvenilirliği ise .88 olarak belirlenmiştir (Seçer vd., 2013). Bu araştırma kapsamında ise iç tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

Okula yabancılaşma ölçeği

Öğrencilerin okula yabancılaşmalarını ölçmek amacıyla Şimşek vd. (2015) tarafından geliştirilen bu ölçek 5'li Likert tipi olup dört boyuttan ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "Hiç Katılmıyorum", "Çok Az Katılıyorum", "Biraz Katılıyorum", "Oldukça Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklıktır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireylerin daha fazla okula yabancılaşma yaşadığını göstermektedir. Ölçeğin yapılan analizler sonucu iyi bir yapı geçerliği taşıdığı görülmüştür (REMSEA=.06; GFI=.92, CFI=.89). Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri alt boyutlarda .66 ile .80 arasında bulunmuştur. Tüm ölçek içinse .86 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Şimşek vd., 2015). Bu çalışmada, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .85 olarak tespit edilmiştir.

Ergen ve yetişkinler için bilinçli farkındalık ölçeği

Bu ölçek Droutman vd. (2018) tarafından ergen ve yetişkinlerin bilinçli farkındalıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek Türkçeye Arslan vd. (2020) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde olup, bilinçli farkındalığı dört alt boyutta ölçmektedir. Ölçek "Hiçbir Zaman Doğru Değil", "Nadiren Doğru", "Bazen Doğru", "Genellikle Doğru" ve "Her Zaman Doğru" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları dikkat ve farkındalık, reaktif olmama, yargılamama ve kendini kabul olmak üzere ölçek toplamda 19 madde içermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört alt boyuttan oluşan yapısının model uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır (REMSEA=.03, GFI=.95, CFI=.98). Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları her bir alt boyut için sırasıyla .71, .78, .84 ve .72 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmektedir (Arslan vd., 2020). Bu araştırmada tüm ölçek için elde edilen iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği: Muris (2001) tarafından 14-17 yaşları arasındaki ergenlerin öz-yeterliklerini ölçebilmek amacıyla geliştirilen ölçek Telef ve Karaca (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek "Hiç", "Biraz", "Oldukça İyi", "İyi" ve "Çok İyi" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliktir. Yüksek puan alınması, öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret ederken, düşük puan alınması ise öz yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğe yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi düzeyde geçerliği olduğu tespit edilmiştir (GFI=.94, CFI=.96, RMSEA=.050). Ölçeğin genelinde Cronbach alfa katsayısı .86'dır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde iç tutarlılık katsayıları akademik öz yeterlik alt

boyutunda .84, sosyal öz yeterlikte .64 ve duygusal öz yeterlikte .78 şeklinde hesaplanmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin Türkçe versiyonunun uygun düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Telef & Karaca, 2012). Mevcut araştırma kapsamında ise iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Veriler toplandıktan sonra SPSS programına aktarılmıştır. Araştırmacılar tarafından incelenen veriler, ön analizler için hazır hale getirilmiştir. Araştırmada grupların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik testi için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri dikkate alınmıştır. Skewness değeri ve Kurtosis değeri normallik varsayımı için kabul edilebilir olduğu saptanmıştır. Kurtosis ve Skewness değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması, verilerin normal dağılım gösterdiğini kabul etmek için bir kriter olarak kullanılmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu doğrultuda, çalışmada verilerin analizinde parametrik testler tercih edilmiştir. Araştırmada değişkenlerin arasındaki ilişkilerin incelenmesi için korelasyon analizi kullanılırken; okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik değişkenlerinin okul tükenmişliğini anlamlı olarak yordayıp yordamadığını ölçmek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizlerinin yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Çoklu bağlantı probleminin olmaması başka bir deyişle değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin .90'dan küçük bir değerde olması gerekir (Büyüköztürk, 2020, s. 102-103). Bu koşulun sağlanması için Varyans Büyütme Faktörü (VIF<10) ve Tolerans Değeri (TV<0.2) hesaplanır (Camadan vd. 2018, s. 122; Field, Miles & Field, 2009). Ayrıca çoklu doğrusal regresyon analizini gerçekleştirmenin diğer koşulu bağımsız değişkenler arasında oto korelasyon olup olmadığını kontrol etmektir. Bu kontrol için Durbin-Watson katsayısına bakılırken bu değer 1.5 - 2.5 aralığında olmasına dikkat edilir (Kalaycı, 2014, s. 259-269). Özetle bu çalışmada korelasyon ve regresyon analizlerine başvurulmuştur. Yukarıdaki koşulların tümünün sağlanması üzerine analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğünden (65416986 sayılı, 08/12/2022 tarihli) veri toplama ve araştırma yapma izni alınmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23/11/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/13-33

BULGULAR

Bu bölümde lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkide korelasyon ve regresyon analizlerinin sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 1*Korelasyon Analizine Dair bulgular*

Ölçekler	Okul Tükenmişliği	Okula Yabancılaşma	Bilinçli Farkındalık	Öz Yeterlik
Okul Tükenmişliği	-			
Okula Yabancılaşma	.615**	-		
Bilinçli Farkındalık	-.258**	-.407**	-	
Öz Yeterlik	-.373**	-.448**	.476**	-

** $p < .01$

Tablo 1 incelendiğinde, korelasyon analizinin sonucunda okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasında pozitif ($r = .615$, $p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, okul tükenmişliğinin hem bilinçli farkındalık ($r = -.258$, $p < .01$) hem de öz yeterlikle ($r = -.373$, $p < .01$) negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Değişkenler arasındaki ikili ilişkilerde değerlerin .90'dan küçük olması, çoklu bağlantı probleminin bulunmadığını göstermektedir (Büyükoztürk, 2020, s. 102-103).

Tablo 2*Okula Yabancılaşma Değişkeninin Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu*

	Duygusal Tükenmişlik			Duyarsızlaşma			Düşük Başarı Hissi		
Yordayıcılar	B	SH	β	B	SH	β	B	SH	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
	$R^2 = .33^{***}$			$R^2 = .43^{***}$			$R^2 = .33^{***}$		
	$F = 95.852_{(4-754)}$			$F = 139.169_{(4-754)}$			$F = 92.824_{(4-754)}$		

*** $p < .001$ (SH= Standart Hata)

Tablo 2'de yer alan regresyon analizi sonuçlarına göre, okula yabancılaşma, okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordayan bir faktör olarak bulunmuştur ($B = 6.528$, $R^2 = .33$, $p < .001$). Ayrıca, okula yabancılaşmanın anlamsızlık alt boyutu ($\beta = .199$, $p < .001$) ile güçsüzlük alt boyutu ($\beta = .442$, $p < .001$) duygusal tükenmişlik alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordarken; kuralsızlık alt boyutu ($\beta = -.049$, $p > .05$) ile sosyal uzaklık alt boyutu ($\beta = .030$, $p > .05$) anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmamıştır.

Aynı şekilde, okula yabancılaşma, okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma alt boyutunu da anlamlı bir şekilde yordayan bir faktör olmuştur ($B = 2.559$, $R^2 = .43$, $p < .001$). Okula yabancılaşmanın anlamsızlık alt boyutu ($\beta = .265$, $p < .001$) ile güçsüzlük alt boyutu ($\beta = .424$, $p < .001$) duyarsızlaşma alt boyutunu anlamlı şekilde yordarken; kuralsızlık alt boyutu ($\beta = .020$, $p > .05$) ile sosyal uzaklık alt boyutu ($\beta = .044$, $p > .05$) anlamlı birer yordayıcı olarak bulunmamıştır.

Son olarak, okul tükenmişliğinin düşük başarı hissi alt boyutunun okula yabancılaşma tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı görülmüştür ($B = 2.241$, $R^2 = .33$, $p < .001$). Anlamsızlık alt boyutu ($\beta = .133$, $p < .001$) ile güçsüzlük alt boyutu ($\beta = .451$, $p < .001$) düşük başarı hissini anlamlı şekilde yordarken; kuralsızlık alt boyutu ($\beta = .032$, $p > .05$) ile sosyal uzaklık alt boyutu ($\beta = .045$, $p > .05$) anlamlı birer yordayıcı olarak bulunmamıştır.

Tablo 3*Bilinçli Farkındalık Değişkeninin Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına İlişkin Çoklu Doğrusal 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₎		

***p<.01, **p<.001 (SH= Standart Hata)

Tablo 3'te yer alan regresyon analizi sonuçlarına göre, bilinçli farkındalık okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordayan bir faktör olarak bulunmuştur (B = 16.876, R² = .085, p < .001). Bilinçli farkındalık değişkeninin dikkat ve farkındalık alt boyutu (β = -.139, p < .001), reaktif olmamak alt boyutu (β = -.092, p < .01) ile kendini kabul alt boyutu (β = -.203, p < .001) duygusal tükenmişlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı iken; yargılayıcı olmamak alt boyutu (β = -.040, p > .05) anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmamıştır.

Ayrıca, bilinçli farkındalık, okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma alt boyutunu da anlamlı bir şekilde yordayan bir faktör olmuştur (B = 12.942, R² = .079, p < .001). Bilinçli farkındalık değişkeninin reaktif olmamak alt boyutu (β = -.108, p < .01) ile kendini kabul alt boyutu (β = -.243, p < .001) anlamlı birer yordayıcı iken; dikkat ve farkındalık alt boyutu (β = -.062, p > .05) ile yargılayıcı olmamak alt boyutu (β = -.024, p > .05) anlamlı birer yordayıcı olmamıştır.

Son olarak, bilinçli farkındalık, okul tükenmişliğinin düşük başarı hissi alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordayan bir faktör olarak bulunmuştur (B = 8.713, R² = .074, p < .001). Bilinçli farkındalık değişkeninin dikkat ve farkındalık alt boyutu (β = -.128, p < .01) ve kendini kabul alt boyutu (B = -.145, β = -.224, p < .001) anlamlı birer yordayıcıyken, reaktif olmamak alt boyutu (β = -.019, p > .05) ile yargılayıcı olmamak alt boyutu (β = -.045, p > .05) anlamlı birer yordayıcı olarak bulunmamıştır.

Tablo 4*Öz Yeterlik Değişkeninin Okul Tükenmişliğini Yordayıcılığına İlişkin Çoklu Regresyon Doğrusal Analizi Sonucu*

Yordayıcılar	Duygusal Tükenmişlik			Duyarsızlaşma			Düşük Başarı Hissi		
	B	SH	β	B	SH	β	B	SH	β
Sabit	15.687	.444		12.499	.423		8.426	.290	
Akademik Yeterlik	Öz -.167	.024	-.316***	-.196	.023	-.385***	-.105	.016	-.306***
Sosyal Öz Yeterlik	.024	.025	.045	.018	.024	.036	-.016	.016	-.047
Duygusal Yeterlik	Öz -.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₎		

p<.01, *p<.001 (SH= Standart Hata)

Tablo 4'te yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre öz yeterlik, okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordayan bir faktör olarak bulunmuştur ($B = 15.687$, $R^2 = .133$, $p < .001$). Öz yeterlik değişkeninin akademik öz yeterlik alt boyutu ($\beta = -.316$, $p < .001$) ile duygusal öz yeterlik alt boyutu ($\beta = -.109$, $p < .01$) anlamlı birer yordayıcıken; sosyal öz yeterlik alt boyutu ($\beta = .045$, $p > .05$) anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmamıştır.

Öz yeterlik okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordayan bir faktör olmuştur ($B = 12.499$, $R^2 = .145$, $p < .001$). Öz yeterlik değişkeninin akademik öz yeterlik alt boyutu ($\beta = -.385$, $p < .001$) anlamlı bir yordayıcı iken; sosyal öz yeterlik alt boyutu ($\beta = .036$, $p > .05$) ile duygusal öz yeterlik alt boyutu ($\beta = -.026$, $p > .05$) anlamlı birer yordayıcı olmamıştır.

Son olarak, öz yeterlik okul tükenmişliğinin düşük başarı hissi alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordayan bir faktör olarak bulunmuştur ($B = 8.426$, $R^2 = .121$, $p < .001$). Öz yeterlik değişkeninin akademik öz yeterlik alt boyutu ($\beta = -.306$, $p < .001$) anlamlı bir yordayıcı iken; sosyal öz yeterlik alt boyutu ($\beta = -.047$, $p > .05$) ile duygusal öz yeterlik alt boyutu ($\beta = -.018$, $p > .05$) anlamlı birer yordayıcı olmamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada, lise öğrencilerinin okul tükenmişliğinde okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterliğin yordayıcı rolünün olup olmadığı incelenmiştir. Mevcut araştırmada okula yabancılaşma ile okul tükenmişliği puanları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiş ve okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğinin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar bağlamında ise okula yabancılaşmanın anlamsızlık ve güçsüzlük alt boyutları okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi alt boyutlarını anlamlı yordamakta olduğu bulunmuştur. Kurlsızlık ve sosyal uzaklık alt boyutu ise anlamlı birer yordayıcı olarak bulunmamıştır. Böyle bir sonucun elde edilmesinde okula yabancılaşmanın özellikle anlamsızlık ve güçsüzlük boyutlarının, okul tükenmişliğinin önemli bir göstergesi olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu sonuç gelişim dönemi olarak ergenlik dönemi içerisinde de yer alan lise öğrencilerinin okulda anlamlı bir yer bulmaları, kendilerini yeterli hissetmeleri ve destekleyici bir ortamda bulunmalarının okul tükenmişliğiyle mücadelede kritik öneme sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kurlsızlık ve sosyal uzaklık gibi faktörlerin doğrudan güçlü bir yordayıcı olmaması, öğrencilerin içsel deneyimlerinin daha belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak mevcut araştırmada ulaşılan sonuca göre okulda yabancılaşma hissini daha az yaşayan öğrencinin okul tükenmişliği yaşama sıklığı azalmaktadır. Bu sonuç birçok araştırma (Atik & Özer, 2020; Atik, 2016; Koç & Dilmaç, 2020; Külekçi-Akyavuz, 2020; Özçınar, 2011; Polat & Özdemir, 2018; Taboli, 2015) ile tutarlıdır. Okul tükenmişliği ile okula yabancılaşma birbirini etkileyen faktörlerdir (O'Donohue & Nelson, 2012, s. 10). Okula yabancılaşan öğrencinin yaşadığı kurlsızlık, okulda sorumluluk almaktan kaçınma ya da görevlerini yerine getirememe ve okuldan bunalma hislerinin sonucunda öğrencilerde okul tükenmişlik düzeylerinin arttığı görülmektedir (Tomaszek 2020, s. 95). Ayrıca okula yabancılaşma düzeyi yüksek olan öğrencilerde stres, başarı duygusu eksikliği ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum görülmektedir (Huang & Lin, 2010, s. 5). Bu durumlar da okul tükenmişliğini artırmaktadır. Mevcut araştırma sonucu da bunu göstermektedir.

İkinci olarak araştırmada bilinçli farkındalık ile okul tükenmişliği arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Bilinçli farkındalığın okul tükenmişliğinin negatif bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bilinçli farkındalığın dikkat ve farkındalık, reaktif olmamak ve kendini kabul alt boyutları okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik alt boyutunu anlamlı yordarken; yargılayıcı olmamak anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmamıştır. Bu sonuç kişinin kendi düşünce ve duygularını yargılamamasının, duygusal tükenmişlikle doğrudan bir ilişkisi olmayabileceğini düşündürüyor. Bilinçli farkındalığın reaktif olmamak ve kendini kabul alt boyutları okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma alt boyutunu anlamlı yordarken; dikkat ve farkındalık ile yargılayıcı olmamak anlamlı birer yordayıcı olarak bulunmamıştır. Bu bulgular, öğrencilerin zihinsel süreçlerine daha az takılı kalmalarının ve kendilerini kabul etmelerinin, okul ortamına

karşı daha ilgili ve az mesafeli olmalarına katkı sağlayabileceğini göstermektedir şeklinde yorumlanabilir. Yine bilinçli farkındalığın dikkat ve farkındalık ile kendini kabul alt boyutları okul tükenmişliğinin düşük başarı hissi alt boyutunu anlamlı yordarken; reaktif olmamak ile yargılayıcı olmamak anlamlı birer yordayıcı olarak bulunmamıştır. Öğrencilerin anda kalma becerilerini geliştirmeleri ve kendilerini olduğu gibi kabul etmeleri, okulda pozitif duygular geliştirip okul tükenmişliğini az yaşamalarını veya hiç yaşamamalarını olumlu yönde etkileyebilir. Mevcut çalışmada ulaşılan sonuç bilinçli farkındalığı yüksek düzeyde olan öğrencilerin okul tükenmişliğini daha az düzeyde yaşadığını göstermektedir şeklinde yorumlanabilir. Çalışmada ulaşılan bilinçli farkındalığın okul tükenmişliği üzerindeki negatif etkisine yönelik sonuç birçok araştırma (Abenavoli vd., 2013; Buchanan, 2017; Cohen-Katz vd., 2005; Efecan, 2022; Gül, 2022; Tonga & Tantekin-Erden, 2021) ile paralellik göstermekte ve desteklenmektedir. Bilinçli farkındalığın artmasıyla birlikte gelişen dikkat ve farkındalık artar; bu sayede öğrenciler kendini daha özgür hisseder ve okul tükenmişliğinde azalma beklenir (Buchanan, 2017, s. 72). Ayrıca bilinçli farkındalık kazanan öğrenci okul tükenmişliğinin önemli bir bileşeni olan stresle başa çıkabilmektedir (Hartigan, 2017, s. 157). Okullarda bilinçli farkındalık becerilerinin kazandırılması sonucunda okullar çok boyutlu hale gelerek okullarda kalite artacaktır (Capel, 2012, s. 671). Böylece öğrenciler duygusal, akademik ve sosyal açıdan daha yeterli hale gelecek ve bunun sonucunda ilgili birimlere okul tükenmişliğine müdahale imkanları sağlayacaktır (Abenavoli vd., 2013, s. 60).

Mevcut araştırmanın ulaştığı üçüncü sonuçta öz yeterlikle okul tükenmişliği arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ve öz yeterliğin okul tükenmişliğinin negatif bir yordayıcısı olduğudur. Öz yeterliğin akademik ve duygusal öz yeterlik alt boyutları okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik alt boyutunu anlamlı yordarken; sosyal öz yeterlik anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmamıştır. Öz yeterliğin akademik öz yeterlik alt boyutu okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi alt boyutlarını anlamlı yordarken; sosyal ve duygusal öz yeterlik alt boyutları anlamlı birer yordayıcı olarak bulunmamıştır. Bu sonuç öz yeterliğin okul tükenmişliğinin üç alt boyutu üzerinde önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Özellikle de akademik öz yeterlik en önemli rolü oynamaktadır. Öğrencilerin belirli bir akademik görevi başarıyla tamamlama yeteneklerine duydukları inancın akademik problemlerin çözümünde öğrencinin önemli bir öz kaynağı olduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak öz yeterlik inancı ile okul tükenmişliği ters orantılıdır. Bu ulaşılan sonuca göre öğrencilerin öz yeterlik algısı yükseldikçe okul tükenmişliği puanları düşmektedir. Öz yeterlik algısının artmasıyla birlikte okul tükenmişlik hislerinin azaldığı literatürde birçok çalışmada ortaya konmuştur (Cherniss, 1993; Charkhabi vd., 2013; Hallsten, 2017; Hastunç, 2018; Hobfoll & Freedy, 2017; Huang vd., 2023; Salanova vd., 2002). Bu sonuçlar bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Öğrencilerde öz yeterlik algısı yükseldikçe anksiyete, stres ve okul tükenmişliği hislerinde azalma görülmektedir (Gönüldaş & Gümüşkaya, 2022, s. 35). Öz yeterlik algısı yükselen öğrencilerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinde azalma; başarı hissinde ise artış beklenir (Karahana & Uyanık-Balat, 2011, s. 11). Pehlevan'a (2023) göre, eğitimde beklenen bir durum olarak öğrencilerin öz yeterlik algılarının yüksek ve okul tükenmişlik düzeylerinin düşük olması, okullarda başarı ve verimliliği artıracak ve bunun sonucunda öğrencilerin okulda problem yaşama ihtimali azalacaktır. Bu çalışmada ulaşılan sonuç da öğrencilerin öz yeterlik algısını artırmanın önemli bir durum olduğunu göstermektedir. Çünkü öz yeterlik algısının artmasıyla birlikte öğrenciler okul tükenmişliği gibi farklı problemlerin daha etkin üstesinden gelebileceklerdir.

Sonuç olarak mevcut çalışmada okul tükenmişliği üzerinde okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterliğin nasıl bir rolü olduğu incelenmiştir. Çalışmada okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğini pozitif olarak yordadığı; bilinçli farkındalık ve öz yeterliğin ise okul tükenmişliğini negatif olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği birbirini karşılıklı olarak tetikleyen kavramlardır. Bu nedenle, okullarda bu olguları artıran faktörleri değiştirmek veya hafifletmek adına çalışmalar yürütülmesi gerekmektedir (Iliffe & Manthorpe, 2019, s. 375). Eğitim ortamlarında öğrencilerin

verimli eğitim alabilmeleri için, bu iki olgunun alt boyutlarıyla birlikte azaltılması önemlidir (Polat, 2018, s. 271). Eğitim kurumlarında karar alma süreçlerinde öğrencilerin sürece dahil edilmesi, periyodik olarak öğrenci görüşlerinin alınması ve ders dışı aktivitelerle öğrencilerin okul yaşantısının zenginleştirilmesi, öğrencilerin anlamsızlık ve güçsüzlük hisleriyle mücadele ederek okul tükenmişliklerini önleyebilir. Bu kapsamda okullarda öğrencilerin kendilerini değerli ve önemli hissedecekleri ortamlar oluşturulmalı, sosyal etkinlikler ve kulüp çalışmaları desteklenmeli, öğrenci katılımını teşvik eden yönetim anlayışları benimsenmelidir. Okulun fiziksel ve sosyal ortamının güvenli ve destekleyici olması sağlanmalıdır.

Okullarda öğrencilerin güçlü yönlerini geliştirmek, olumlu sosyal ilişkiler kurmalarını ve kendilerini kabul etmelerini sağlamak için bilinçli farkındalık temelli çalışmalar uygulanabilir. Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarına hedef olarak "bilinçli farkındalığı artırma" eklenebilir. Bu doğrultuda, sınıf rehberlik etkinlikleri düzenlenerek, farkındalık eğitimi, yargılayıcı ve reaktif olmama becerileri ile kendini kabul çalışmaları derslere entegre edilebilir. Bu uygulamalar, öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyini azaltmaya katkı sağlayabilir (Huang & Lin, 2010, s. 149). Ayrıca, okul sürecinde derslere katılım veya okula devam konusunda problemler yaşayan öğrencilere bilinçli farkındalıklarını artırmaya yönelik grup temelli rehberlik çalışmaları yapılabilir. Bu bağlamda derslerin başında veya aralarında 2-5 dakikalık basit nefes egzersizleri, beden taramaları veya duylara odaklanma pratikleri yapılabilir. Sınıfların veya okulun ortak alanlarında öğrencilerin sakinleşebilecekleri ve kendi içlerine dönebilecekleri "farkındalık köşeleri" oluşturulabilir.

Öğrencilere başarı duygusunu tadacağı yaşantılar sağlamak onların öz yeterlik algılarının artmasına (Erdoğan & Yüzbaş, 2018, s. 220) ve okul tükenmişliklerinin azalmasına katkı sağlayabilir (Chen vd., 2023, s. 1624). Öz yeterlik algısının yüksek olmasının pek çok olumlu etkisi vardır. Mevcut araştırmada da ortaya konulduğu üzere okul tükenmişliği probleminin üstesinden gelebilmelerinde öğrenciler için önemli bir faktör olabilir. Bu bağlamda öğrencilerin öz yeterlik algılarını artırmak ve kişisel farkındalık kazandırmak için hem eğitimciler hem de okul psikolojik danışmanları öğrencilere yönelik bireysel ve grup çalışmaları tasarlayabilirler. Böylece öz yeterlik algısı artan öğrenciler akademik problemlerinin farkında olup, çözüm yollarını işletme eğilimi içerisine girebilirler.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada elde edilen bulgular, yalnızca çalışmanın örnekleminde yer alan bireyler bağlamında geçerlidir ve bu durum araştırmanın temel sınırlılıklarından biridir. Araştırma, lise düzeyinde öğrenim gören bireylerle sınırlandırılmış olup, katılımcıların ölçeklere verdiği öznel cevapların doğruluğuna bağlıdır. Ayrıca, elde edilen veriler kullanılan ölçeklerin ölçtüğü kuramsal temellerle ve demografik değişkenlerin ölçümüne dayalı olarak sözel beyanlarla sınırlıdır. Bu çalışma ortaöğretim kademesindeki öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışma diğer kademeleri de dahil ederek ve boyamsal bir çalışma şeklinde yürütülürse değişkenler arası ilişkilerin derinlemesine açığa çıkarılmasıyla alan yazını için daha güçlü sonuçlar sağlayacaktır. Bu araştırmanın evreni Hatay ili İskenderun ilçesidir. Farklı bir çalışmada evren daha da genişletilip farklı araştırma gruplarında ölçekler uygulanabilir. Bu çalışma nicel yöntemlerden ilişkisel modelle yürütülmüştür. Daha sonra yapılacak çalışmalarda bu konu nitel ve deneysel yöntemler kullanılarak derinlemesine ve farklı boyutlarda incelenebilir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Finansal Destek

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir finansal destek beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23/11/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/13-33

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>
- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.169>
- 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.
- Atalay, Z., Aydın, U., Bagan, G., Taylan, R., & Özgülük, S. (2017). 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* [Yayımlanmamış 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*, 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.
- 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>
- Baer, R. A., Lykins, E. L., & Peters, J. R. (2012). Mindfulness and self-compassion as predictors of psychological wellbeing in long-term meditators and matched nonmeditators. *The Journal of Positive Psychology*, 7(3), 230-238. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.674548>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.

- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde. Information Age Publishing.
- Blum, S. D. (2024). *Schoolishness: Alienated Education and the Quest for Authentic, Joyful Learning*. Cornell University Press.
- 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>
- Buchanan, T. K. (2017). Mindfulness and meditation in education. *Young Children*, 72(3), 69-74.
- Bullock, G., Kraft, L., Amsden, K., Gore, W., Wimsatt, J., Prengle, R., Ledbetter, L., Covington, K., & Goode, A. (2017). The prevalence and effect of burnout on graduate healthcare students. *Canadian Medical Education Journal*, 8(3), 90-108. <https://doi.org/10.36834/cmej.36890>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. S., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- 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>
- Charkhabi, M., Abarghuei, M. A., & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Springer Plus*, 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>
- Chen, K., Liu, F., Mou, L., Zhao, P., & Guo, L. (2022). How physical exercise impacts academic burnout in college students: The mediating effects of self-efficacy and resilience. *Frontiers in Psychology*, 13, 964169. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.964169>
- 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.
- Chuang, Y. T., Huang, T. H., Lin, S. Y., & Chen, B. C. (2022). The influence of motivation, self-efficacy, and fear of failure on the career adaptability of vocational school students: Moderated by meaning in life. *Frontiers in Psychology*, 13, 958334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.958334>
- 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>
- 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.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Arel Üniversitesi.
- Droutman, 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>
- 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.
- El Barusi, A. R., & Kurniawati, F. (2024). Systematic literature review: a study of academic burnout among undergraduate students in universities. *International Journal of Science Education and Cultural Studies*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.58291/ijsecs.v3i1.198>
- Erdoğan, M. Y., & Yüzbaş, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 32(1), 205-227.

- Ertürk, C., & Şentürk, Ş. (2024). Lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile kariyer kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 9(2), 46-59. <https://doi.org/10.52797/tujped.1519981>
- Field, A. P., Miles, J., & Field, Z. (2009). *Discovering statistics using*. R. Sage Publication.
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burn out: the high cost of high achievement*. New York: Bantam Books.
- 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>
- 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>
- Gündoğan, S., & Özgen, H. (2020). The Relationship between the Quality of School Life and the School Burnout. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 531-538. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20686>
- Gündoğan, S. (2022). The mediator role of school burnout in the relationship between self-regulation and subjective well-being. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 3(2), 62-75. <https://doi.org/10.29329/jirte.2022.464.1>
- Hallsten, L. (2017). Burning out: a framework. W. B Schaufeli, C. Maslach, and T. Marek (Ed.) *Professional Burnout* içinde (s. 95-113). 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>
- 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>
- Hathaisaard, C., Wannarit, K., & Pattanasari, K. (2022). Mindfulness-based interventions reducing and preventing stress and burnout in medical students: A systematic review and meta-analysis. *Asian Journal of Psychiatry*, 69, 102997. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.102997>
- Herrmann, J., Koeppen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69, 150-161. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011>
- 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). NY: Routledge
- 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, 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>
- Ibrahim, A., & El Zaatari, W. (2020). The teacher-student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382-395. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998>
- 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>
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın
- Karahan, Ş., & Uyanık-Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Kennedy, D. P., Haley, A., & Evans, R. (2022). Design of a mindfulness-based intervention to support teachers' emotional regulation behaviors. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on*

Diverse Psychological Issues. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02696-w>

Kılıççı, Y. (2000). *Okulda ruh sağlığı*. Anı Yayıncılık.

Kim, S., Crooks, C. V., Bax, K., & Shokoohi, M. (2021). Impact of trauma-informed training and mindfulness-based social-emotional learning program on teacher attitudes and burnout: A mixed-methods study. *School mental health, 13*(1), 55-68. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09406-6>

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). Information Age Publishing.

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>

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/0013164470030003>

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>

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>

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>

Martos Martínez, Á., Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Barragán Martín, A. B., Simón Márquez, M. D. M., Tortosa Martínez, B. M., ... & Gázquez Linares, J. J. (2021). Self-efficacy, positive future outlook and school burnout in Spanish adolescents. *Sustainability, 13*(8), 4575. <https://doi.org/10.3390/su13084575>

Mau, R. Y. (1989). Student alienation in a school context. *Research in Education, 42*(1), 17-28. <https://doi.org/10.1177/003452378904200102>

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. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>

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.

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>

Ören, N., & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*, 1-10.

Özçınar, M. (2011). *Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Özgen, K., & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 1073-1089.

Özhan, M. B. (2021). Academic self-efficacy and school burnout in university students: Assessment of the mediating role of grit. *Current Psychology, 40*(9), 4235-4246. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02023-9>

- Özyürek, R. (1995). *Fen bilimleri alanım seçen öğrencilerin kariyer yetkinlik beklentisi ve kariyer seçenekleri zenginliği ve üniversiteye giriş sınavlarındaki performansları arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış 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*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- 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* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Toronto Üniversitesi.
- 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.
- Schroevens, M. J., & Brandsma, R. (2010). Is learning mindfulness associated with improved affect after mindfulness-based cognitive therapy? *British Journal of Psychology*, 101(1), 95-107. <https://doi.org/10.1348/000712609X424195>
- 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.
- 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>
- 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 (ss. 17-35). Springer.
- 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>
- 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>
- Şimşek, H., Abuzar, C., Yeğin, İ. H., Şimşek, S., & Demir, A. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Kırşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 309-322.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. 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.
- Telef, B. B., & Karaca R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- 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>
- Uygur, S. S. (2019). Ergenlerin bilinçli farkındalığının yordanmasında başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(55). <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/51223/666935>

- Waddington, J. (2023). Self-efficacy. *ELT Journal*, 77(2), 237-240. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac046>
- Wang, Z., Wu, P., Hou, Y., Guo, J., & Lin, C. (2024). The effects of mindfulness-based interventions on alleviating academic burnout in medical students: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 24(1), 1414. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18938-4>
- 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>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Yıldız Akyol, E. (2015). *Burnout As A Predictor of Senior Students' Mindfulness*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

High school life can be a challenging process for students. High school is a time when academic expectations increase greatly, and adolescent problems intensify. As a result, different problems can increase in high school. Students are often exposed to exam pressure early in their academic lives, leading to high expectations that can result in demotivation and disengagement from school (Şahan & Duy, 2017, p. 1249). A related issue is school burnout, defined as emotional, cognitive, and physical exhaustion caused by excessive demands in the educational process (Aypay & Eryılmaz, 2011, p. 28). School burnout has three dimensions: emotional exhaustion (Salmela-Aro et al., 2009, p. 48), depersonalization (Freudenberger & Richelson, 1980, p. 62), and a sense of reduced personal accomplishment (Salmela-Aro et al., 2009, p. 48). Consequences include mental health issues, reduced interpersonal communication, and lower academic performance (Bullock et al., 2017, p. 95). Understanding school burnout is crucial due to its negative impact on students' academic and social lives.

School alienation refers to reduced interest in peers and teachers, lack of connection to school, or low commitment to the school environment (Warner et al., 1999, p. 62). Students may either lose engagement with course content (Weiner, 2018, p. 163) or develop distrust toward teachers' abilities (Murdock, 1999). Risk factors include overcrowded classrooms and insufficient teaching staff (Warner et al., 1999, p. 62). According to Kılıççı (2000), limited class hours, passive learning environments, and lack of appreciation for diversity contribute to school alienation. Alienation is categorized into four subdimensions: powerlessness, meaninglessness, normlessness, and social isolation (Seeman, 1959, p. 783; Şimşek et al., 2015, p. 310).

Mindfulness is the intentional, nonjudgmental focus on the present moment (Marlatt & Kristeller, 1999, p. 68). Students practicing mindfulness can make healthier decisions, manage stress better, and navigate challenges more effectively (Baer et al., 2012; Kennedy et al., 2022). Mindfulness enhances attention and emotional regulation, helping students cope with negative emotions (Atalay et al., 2017, p. 1804). Its subdimensions include attention and awareness, nonreactivity, nonjudgment, and self-acceptance (Droutman et al., 2018, p. 35).

Self-efficacy is the belief in one's ability to organize and execute actions required to achieve goals (Bandura, 1997, p. 3). It represents persistence, commitment, and confidence in performing tasks (Klassen, 2006, p. 195). Students with low self-efficacy tend to give up on challenging tasks (Bandura, 2006, p. 4).

Research highlights a positive correlation between school alienation and burnout (Külekçi-Akyavuz, 2020). Tomaszek (2020) identified school engagement as a mediator between alienation and burnout, suggesting that high alienation leads to lower engagement and increased burnout. Educational interventions fostering belongingness and productivity are recommended to mitigate these risks.

Mindfulness has been shown to reduce burnout. For instance, Kim et al. (2021) found significant reductions in emotional exhaustion among teachers participating in mindfulness-based programs. Similarly, Wen et al. (2023) reported a negative correlation between mindfulness levels and school burnout among elementary students. Mindfulness-based interventions also positively impact long-term stress and burnout management (Hathaisaard et al., 2022).

Studies indicate a negative relationship between self-efficacy and burnout (Özhan, 2021). Increased self-efficacy reduces emotional distress and burnout (Loeb et al., 2016). High self-efficacy also correlates with a more optimistic outlook and lower burnout levels (Martos Martínez et al., 2021).

Overall, this study investigates the relationships between school burnout, alienation, mindfulness, and self-efficacy among high school students. Unlike prior research, it integrates

these variables comprehensively. Findings aim to guide educators, families, and practitioners in addressing school burnout and fostering preventive and supportive practices.

Research Questions;

1. Are there significant relationships between school burnout, school alienation, mindfulness, and self-efficacy among high school students?
2. Do school alienation, mindfulness, and self-efficacy significantly predict school burnout?

Method

This study employs a correlational research model, one of the quantitative research methods, to examine the relationships between school burnout, school alienation, mindfulness, and self-efficacy. Correlational research focuses on exploring or predicting relationships between variables (Büyükoztürk et al., 2023, p. 16).

After obtaining the necessary permissions, data were collected from students attending various high schools in the İskenderun district during the first semester of the 2022–2023 academic year. Researchers personally visited classrooms, explained the study's purpose, and informed students that participation was voluntary. Parental consent forms were also obtained. A total of 759 students who voluntarily and fully completed the forms participated in the study.

The study population consisted of high school students in İskenderun, Hatay, during the 2022–2023 academic year. Due to the size and logistical constraints of the population, a sample was selected using stratified sampling to represent different school types and grade levels. The sample size was determined based on the sample size determination table developed by Krejcie and Morgan (1970, p. 608), which suggests that a sample of 375 is sufficient for populations of 15,000 or more. To account for potential data loss, the sample size was increased to 759.

Data Collection Instruments: Demographic Information Form, School Burnout Scale, School Alienation Scale, Mindfulness Scale for Adolescents and Adults, Children's Self-Efficacy Scale were used to collect the data.

Data Analysis: Data were transferred to the SPSS program and prepared for preliminary analyses. Normality of the data was assessed using skewness and kurtosis values, which fell within acceptable ranges (-1.5 to +1.5) as recommended by Tabachnick & Fidell (2013). Parametric tests were therefore used in the analysis. Correlation analysis was conducted to examine relationships among variables. Multiple linear regression analysis was performed to determine whether school alienation, mindfulness, and self-efficacy significantly predicted school burnout.

Results

This study examined the relationships among high school students' school burnout, school alienation, mindfulness, and self-efficacy. The results revealed a significant positive relationship between school burnout and school alienation ($r = .615$, $p < .01$), and negative relationships between burnout and mindfulness ($r = -.258$, $p < .01$) and self-efficacy ($r = -.373$, $p < .01$). These findings indicate that higher school alienation is linked to greater burnout, while higher mindfulness and self-efficacy are associated with lower burnout levels.

School alienation was found to significantly predict emotional exhaustion ($B = 6.528$, $R^2 = .33$, $p < .001$), desensitization ($B = 2.559$, $R^2 = .43$, $p < .001$), and sense of low achievement ($B = 2.241$, $R^2 = .33$, $p < .001$) subdimensions of school burnout. Mindfulness was found to significantly predict emotional exhaustion ($B = 16.876$, $R^2 = .085$, $p < .001$), desensitization ($B = 12.942$, $R^2 = .079$, $p < .001$), and sense of low achievement ($B = 8.713$, $R^2 = .074$, $p < .001$) subdimensions. In addition, self-efficacy was found to significantly predict the sub-dimensions of emotional exhaustion ($B = 15.687$, $R^2 = .133$, $p < .001$), depersonalization ($B = 12.499$, $R^2 = .145$, $p < .001$), and low sense of accomplishment ($B = 8.426$, $R^2 = .121$, $p < .001$).

In conclusion, school alienation, mindfulness, and self-efficacy play critical roles in predicting school burnout and its subdimensions, emphasizing the importance of addressing these factors to reduce burnout among high school students.

Discussion and Conclusion

This study examined the predictive roles of school alienation, mindfulness, and self-efficacy in school burnout. A significant positive relationship was found between school alienation and school burnout, suggesting that alienation is a key predictor of burnout. Alienation often manifests feelings of meaninglessness and detachment, leading to emotional exhaustion and disengagement in academic settings (Tomaszek, 2020, p. 95). Consistent with prior research, students with high levels of alienation experience increased stress and negative attitudes toward learning, which amplify burnout symptoms (Atik & Özer, 2020; O'Donohue & Nelson, 2012, p. 10).

Conversely, mindfulness was negatively associated with school burnout, indicating that higher mindfulness levels reduce burnout symptoms. Mindfulness enables students to develop greater focus and self-regulation, helping them manage stress effectively (Buchanan, 2017, p. 72). Previous studies also confirm that mindfulness-based practices can alleviate stress and improve emotional resilience in students (Abenavoli et al., 2013; Hartigan, 2017, p. 157). Similarly, self-efficacy emerged as a negative predictor of school burnout. Students with a strong sense of self-efficacy report lower levels of emotional exhaustion and increased academic satisfaction (Huang et al., 2023). These findings align with earlier studies showing that higher self-efficacy reduces stress and promotes a sense of achievement (Karahan & Uyanık-Balat, 2011, p. 11).

In conclusion, while school alienation exacerbates burnout, mindfulness and self-efficacy act as protective factors. Interventions aimed at reducing school alienation and fostering mindfulness and self-efficacy can significantly lower burnout levels. For instance, mindfulness-based training programs and activities that promote students' self-efficacy could help mitigate the impact of burnout (Capel, 2012, p. 671). Educators and school counselors should integrate such approaches into curricula to improve students' emotional and academic well-being.