

The Relationship Between School Burnout, Psychological Well-Being and Social-Emotional Learning Among High School Students¹

Dr. Cihan Kılıç

Yıldız Technical University- Türkiye
ORCID: 0000-0003-4618-8857
cihankilic88@gmail.com

Dr. Özgül Mutluer

Atatürk Science and Art Centre- Türkiye
ORCID: 0000-0002-1990-7900
ozgulyakiin@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between school burnout and social and emotional learning (SEL) skills and psychological well-being among high school students. The research was conducted using a descriptive method based on a relational survey model. The research population consisted of high school students studying in two different provinces in the Marmara Region. The sample was determined using stratified sampling and consisted of 364 students randomly selected from different types of high schools. The study utilized the Student Information Form, the Social and Emotional Learning Scale, the Stirling Scale for Emotional and Psychological Well-being for Children, and the School Burnout Scale. According to the research findings, there are significant and negative correlations between school burnout and social-emotional learning (SEL) variables. Self-management skills show a low-to-moderate negative correlation with the sub-dimensions of school burnout, and a low-level negative correlation with total school burnout. Relationship-building skills are associated with both the sub-dimensions and overall school burnout at a low level of negative significance. Responsible decision-making skills showed a low-level negative correlation with low personal achievement and total school burnout. Furthermore, well-being was found to have moderate and inversely significant correlations with emotional exhaustion, depersonalization, low personal achievement, and total school burnout. Positive and moderately significant correlations were found between each of the sub-dimensions of the SDÖ (Student Well-being Inventory) and students' well-being. Furthermore, while social and emotional learning skills (SELL) have a negative predictive effect on school burnout, they have a positive predictive effect on well-being. Based on the research results, recommendations have been made regarding educational policies and practices aimed at reducing school burnout and improving social and emotional learning skills.

Keywords: School burnout, Secondary education Psychological well-being, Social emotional learning



**E-International
Journal of
Educational Research**

Vol: 17, No: 1, pp. 1-15

Research Article

Received: 31.10.2025

Accepted: 23.03.2026

This article has been **checked for plagiarism** using similarity software during the preview process and before publication.

Copyright

This work is licensed under
Creative Commons Attribution
4.0 

International License

Open Access

e-ijer is an open access journal in
accordance with the  BOAI
definition of open access.

Suggested Citation

Kılıç, C., & Mutluer, Ö. (2025). The relationship between school burnout, psychological well-being and social-emotional learning among high school students, *E-International Journal of Educational Research*, 17(1), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1814077>

¹ This paper was presented as an oral presentation at the 11th International Eurasian Educational Research Congress (EJER), held at Kocaeli University (Kocaeli, Turkey) between 21 and 24 May 2024.

Extended Abstract

Problem: Social-emotional skills are lifelong skills that can be observed in an individual's thought, feeling, and behavior patterns and can be developed through both formal and informal learning experiences (Chernyshenko, Kankaras & Drasgow, 2018). Students face new academic and social demands during the transition from middle school to high school, which tests their emotional regulation skills (Wang et al., 2015). During this process, social skills support the development of positive attitudes toward school by maintaining positive relationships with teachers, peers, and parents (Shin & Ryan, 2012). A study conducted by Salmela-Aro & Upadyaya, (2020) revealed the existence of different profiles among high school students based on school burnout, overwork, and school commitment, and indicated that these profiles can be differentiated by socio-emotional skills. According to the research, developing socio-emotional skills is necessary to support students' academic and psychological well-being. In this context, one of the support areas that students need during this transition period is socio-emotional skills. These skills develop rapidly, particularly during adolescence, and have significant effects on academic success and psychological well-being (Gestdottir & Lerner, 2008). School burnout has emerged as a growing concern among adolescents, particularly during the transition to secondary education, where academic expectations, developmental changes, and psychosocial pressures intensify. School burnout, characterized by emotional exhaustion, depersonalization, and a diminished sense of personal accomplishment (Salmela-Aro et al., 2009), has been shown to negatively affect students' psychological well-being (Yu & Chae, 2020), academic performance (Madigan & Curran, 2020), school engagement (Li & Lerner, 2011), and interpersonal relationships (Wang & Peck, 2013). Contemporary research highlights a global rise in school burnout, with evidence from Finland demonstrating a significant increase among adolescents in recent years (Finnish School Health, 2019). During this developmental stage, psychological well-being—defined as the ability to recognize one's abilities, cope with stress, and contribute productively to society (WHO, 2022)—becomes essential for healthy adjustment. Positive psychology approaches also emphasize the importance of psychological well-being for life satisfaction and societal productivity (Seligman, 2011; Westerhof & Keyes, 2010). Parallel to these findings, social and emotional learning (SEL) skills have been identified as protective mechanisms that foster self-regulation, emotional balance, interpersonal competence, and responsible decision-making (Chernyshenko et al., 2018). These skills are known to support both academic performance and psychological well-being during adolescence (Gestdottir & Lerner, 2008). Given the escalating academic demands, familial pressures, and reduced leisure opportunities that characterize modern schooling (Salmela-Aro, 2017; Bakker et al., 2014), the relationship among school burnout, SEL skills, and well-being warrants further empirical attention. Existing studies have underscored the role of SEL competencies in mitigating burnout and promoting positive school adjustment (Shin & Ryan, 2012; Salmela-Aro & Upadyaya, 2020). However, there remains a need for research focusing specifically on high school students in the Turkish context, where social, cultural, and educational factors may uniquely influence the interplay among these variables. Therefore, the present study investigated the relationships among school burnout, SEL skills, and psychological well-being among high school students.

Method: This study employed a correlational survey design (Creswell, 2017) to examine the relationships among school burnout, psychological well-being, and social and emotional learning competencies in secondary education students. The study sample consisted of 364 high school students selected through stratified random sampling from six different high schools in two provinces of the Marmara Region. The strata included two Anatolian High Schools, two Vocational and Technical High Schools, and two Science High Schools. Data were collected both via Google Forms and through face-to-face administration in classroom settings. Four instruments were used: (1) Student Information Form, (2) Social and Emotional Learning Scale (Totan, 2018), (3) Stirling Children's Emotional and Psychological Well-being Scale (Yılmaz et al., 2016), and (4) School Burnout Scale (Salmela-Aro et al., 2009; adapted by Seçer et al., 2013). Reliability analyses indicated acceptable to high internal consistency across all scales. Cronbach's alpha coefficients ranged from .623 to .686 for SEL sub dimensions and .877 for the total scale; .854 for psychological well-being; and .642 to .753 for school burnout sub dimensions, with .885 for the total scale. In the analysis phase, missing values were replaced using series means, and no outliers were identified. Normality was assessed using the Kolmogorov-Smirnov test (Mertler & Vannatta, 2016), and due to violations in some subdimensions, non-parametric correlation tests were applied. The study

adhered to ethical principles of confidentiality, anonymity, and voluntary participation.

Findings: The findings revealed significant and negative relationships between school burnout and all core SEL competencies. Specifically, self-management skills demonstrated low to moderate negative correlations with school burnout subdimensions and a low negative correlation with total burnout. Relationship skills showed significant low negative correlations with all burnout subdimensions and with total burnout. Furthermore, responsible decision-making demonstrated a low negative relationship with reduced personal accomplishment and with total burnout. These results are consistent with previous research indicating that strong socio-emotional competencies help students manage academic demands more effectively and reduce burnout risk (Salmela-Aro et al., 2016; Shin & Ryan, 2012).

Psychological well-being also exhibited moderate negative correlations with emotional exhaustion, depersonalization, reduced personal accomplishment, and total school burnout. These findings align with earlier studies demonstrating a close link between burnout and diminished well-being (Yu & Chae, 2020). Additionally, moderate positive relationships were observed between all SEL subdimensions and psychological well-being, supporting literature suggesting that SEL skills promote emotional resilience and adaptive functioning (Gestdottir & Lerner, 2008).

Regression analyses further indicated that SEL skills negatively predicted school burnout and positively predicted psychological well-being. These patterns strengthen arguments in the literature asserting the pivotal role of socio-emotional competence in academic persistence, motivation, and psychological health (Li & Lerner, 2011; Wang et al., 2015). Overall, the findings emphasize that as students' SEL competencies and well-being increase, their levels of school burnout decrease.

Conclusion: The study concludes that school burnout among high school students is significantly associated with their social and emotional learning skills and psychological well-being. Stronger SEL skills—including self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills, and responsible decision-making—serve as protective factors against the development of school burnout. Simultaneously, psychological well-being plays a crucial mediating role in buffering students from academic stress and preventing burnout symptoms. These results are aligned with international literature documenting the contribution of SEL and well-being to academic success and adaptive developmental outcomes (Salmela-Aro & Upadyaya, 2020; Walburg, 2014). Given the rising prevalence of burnout in adolescence (Finnish School Health, 2019), understanding these relationships within the Turkish high school context provides important implications for improving school climate and student mental health.

Suggestions: Several practical and policy-oriented recommendations emerge from the study. First, schools should integrate comprehensive SEL programs into their curricula, particularly those aimed at enhancing self-management and decision-making skills, which showed strong associations with burnout reduction. Second, psychological counseling and guidance services should prioritize interventions supporting emotional regulation, stress management, and positive identity development. Third, educators should receive professional development on SEL-based classroom strategies to foster supportive teacher–student relationships, as these relationships significantly contribute to SEL development and school engagement (Thomson, 2005). Fourth, policymakers should design educational frameworks that balance academic rigor with students' well-being, reducing excessive workload and promoting meaningful learning experiences. Finally, future research should examine longitudinal relationships among burnout, well-being, and SEL skills to better understand causal pathways, and consider additional contextual factors such as family expectations, digital technology use, and socioeconomic status. Strengthening SEL competencies and well-being-oriented school policies may effectively mitigate school burnout and support healthier developmental trajectories for adolescents.

Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği, Psikolojik İyi Oluş Düzeyi ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişki²

Dr. Cihan Kılıç

Yıldız Teknik Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0003-4618-8857

cihankilic88@gmail.com

Dr. Özgül Mutluer

Atatürk Bilim ve Sanat Merkezi- Türkiye

ORCID: 0000-0002-1990-7900

ozgulyakiin@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir yöntemle yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Marmara Bölgesinde iki farklı ilde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve farklı lise türlerinden rasgele seçilen 364 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, Öğrenciler İçin Bilgi Formu, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği, Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Okul Tükenmişliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul tükenmişliği ile sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) değişkenleri arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Öz yönetim becerileri, okul tükenmişliği alt boyutlarıyla düşük-orta düzeyde; toplam okul tükenmişliğiyle ise düşük düzeyde negatif ilişki göstermektedir. İlişki kurma becerileri, hem alt boyutlarla hem de toplam okul tükenmişliğiyle düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkilidir. Sorumlu karar verme becerisi ise düşük kişisel başarı ve toplam okul tükenmişliği ile düşük düzeyde negatif ilişki ortaya koymaktadır. Ayrıca, iyi oluş düzeyinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı ve toplam okul tükenmişliği ile orta düzeyde ve ters yönlü anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri ve iyi oluş düzeyleri arttıkça okul tükenmişliği eğilimlerinin azaldığını ortaya koymaktadır. SDÖ alt boyutlarının her biri ile öğrencilerin iyi olma halleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca SDÖ becerileri okul tükenmişliğini ters yönde yordama etkisine sahipken, iyi oluşlarını pozitif yönde yordama etkisine sahiptir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul tükenmişliğini azaltmaya yönelik ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini arttırmaya yönelik eğitim politikaları ve uygulamalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul tükenmişliği, Ortaöğretim, Psikolojik iyi oluş, Sosyal duygusal öğrenme



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 17, No: 1, ss. 1-15

Araştırma Makalesi

Gönderi: 31.10.2025

Kabul: 23.03.2026

Bu makale, önizleme aşamasında ve yayınlanmadan önce benzerlik yazılımları ile **intihal kontrolünden geçirilmiştir**

Copyright

Bu çalışma Creative Commons Attribution 4.0



Uluslararası Lisansı altında lisanslanmıştır

Açık Erişim:

e-uead 'nin açık erişim tanımına uygun olarak açık erişimli bir dergidir

Önerilen Atıf

Kılıç, C., & Mutluer, Ö. (2025). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği, psikolojik iyi oluş düzeyi ile sosyal ve duygusal öğrenme arasındaki ilişki, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1814077>

²Bu çalışma 21-24 Mayıs 2024 tarihleri arasında Kocaeli Üniversitesi (Kocaeli, Türkiye)'nde gerçekleştirilen XI International Eurasian Educational Research Congress (EJER)'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin amacı, başarıya motive olmuş bir şekilde öğrenerek kendisi ve toplumu için üretme bilgi ve becerisiyle donanık öğrenciler yetiştirmektir. Eğitim işinin yapılması ve amacının gerçekleştirilmesinde öğrencilerin, birbirini de etkileyen haliyle fiziksel, bilişsel ve duygusal içerikli bireysel özellikleri çok önemlidir (Toprakçı, 2017). Öğrencilerin duygusal özelliğinin kapsamında ele alınan kavramlardan biri öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarıdır. İyi oluş halini belirleyen birçok değişkenden biri de stres faktörleridir ve öğrencilerin iyi olma hallerini olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin öğrencilerin karşılaştığı yüksek düzeylere ulaşabilen akademik stres okula ilişkin tükenmişlik duygusuna yol açmaktadır (Chang vd., 2016).

Bazı bireylerin hayata daha iyimser bir perspektifle yaklaşırken bazılarının daha karamsar bir bakış açısı geliştirmesinin nedenleri, pozitif psikoloji alanının temel araştırma konularından birini oluşturmaktadır (Seligman, 2011). Psikolojik iyi oluş olarak ifade edilebilen bu durum, bireyin kendi yaşamıyla birlikte topluma sunduğu katkı üzerinde de belirleyici olmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2022), psikolojik iyi oluşu bireyin kendi beceri ve yeteneklerinin bilincinde olmasını, karşılaştığı stres faktörleriyle başa çıkabilmesini, öğrenmeye açık olabilmesini ve topluma fayda sağlayabilmesini destekleyen mental olarak iyi olma hali şeklinde tanımlamaktadır. Westerhof ve Keyes (2010) ise bireyin üretken ve verimli şekilde çalışabilmesinin psikolojik iyi oluşla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Okul dönemi, bireyin verimli ve üretken olduğu önemli bir çağı içermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin psikolojik iyi oluşu bu dönemde hem bireysel hem de toplumsal faydası üzerinde belirleyici olmaktadır.

Günümüzde, özellikle gençler arasında yaygınlaşan tükenmişlik kavramı, akademik ve mesleki yaşamın stresli yönlerinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul tükenmişliği olarak da ifade edilen bu durum, öğrencilerin yaşadığı duygusal tükenme, kendini yetersiz hissetme ve okula yönelik olumsuz tutum geliştirme hali olarak tanımlanmaktadır (Kiuru vd., 2008). Okul tükenmişliğinde, öğrencinin okul bağlamında yaşadığı tükenme, okul yaşantısını önemli düzeyde etkileyen çok boyutlu bir sendrom haline gelmiştir (Salmela-Aro, 2017). Son yıllarda uluslararası düzeyde önemli bir araştırma konusu haline gelen okul tükenmişliği, farklı eğitim sistemlerinde benzer etkiler gösteren bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Walburg, 2014). Aynı zamanda, Finlandiya’da yapılan bir araştırma, okul tükenmişliğinin son yıllarda arttığını ortaya koymaktadır (Finnish School Health, 2019). Okul tükenmişliğine karşılık okul bağlılığı, öğrencinin okula yönelik motivasyon, adanmışlık ve yoğunlaşmasını içeren bir kavram olup, öğrencilerin akademik ve psikolojik iyi oluşunu olumlu etkileyen kritik bir faktördür (Salmela-Aro & Upadyaya, 2020).

Okul bağlılığı ve tükenmişliği, öğrencilerin akademik başarılarını, okulda kalma oranlarını ve genel yaşam doyumlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Li & Lerner, 2011; Wang & Peck, 2013). Okul bağlılığı, okula karşı olumlu duygular (Thomson, 2005), düşük devamsızlık oranı, yüksek akademik beklenti (Finn & Rock, 1997) ile ilişkilendirilirken; okul tükenmişliği, lise sonrası zorunlu ara yıllar, düşük akademik beklentiler ve akademik başarısızlık ile ilişkilendirilmektedir (Madigan & Curran, 2020). Aynı zamanda, okul tükenmişliği, okulun aşırı talepleri karşısında öğrencinin yaşadığı tükenmişlik hali olarak tanımlanabilir (Nedim-Bal & Kaya, 2017). Diğer bir ifadeyle, okul tükenmişliğinin çeşitli sebepler sonucunda öğrencilerde okul süreçlerine ilişkin düşük motivasyona sahip olma durumudur. Bu sebeplerin neler olduğu düşünüldüğünde temelde öğrenci sorumlulukları ve okul yaşantısına yönelik beklentilerin çevresinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Eğitim sürecinde öğrenciler çeşitli sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdür. Bu sorumluluklar arasında, düzenli ders çalışma, verilen görevleri yerine getirme, sınavlarda başarı gösterme örnek gösterilebilir. Buna ilave olarak, aile ve çevrenin yüksek beklentisi ve yetersiz sosyal destek öğrencilerin sorumluluk yükünü artırmaktadır (Salmela-Aro vd., 2016). Günümüzde artan akademik talepler ve teknolojinin etkisiyle öğrenciler, geçmişe kıyasla daha fazla zaman harcamakta ve çaba göstermektedir ki bu durum aşırı çalışmaya neden olmaktadır (Salmela-Aro, 2017). Çalışmaya yoğun bir şekilde odaklanarak boş zaman ve dinlenmeye yeterince vakit ayıramama durumu olarak tanımlanan aşırı çalışma, öğrencilerde olumsuz duygulara yol açabilmektedir (Bakker vd., 2014). Bu durum, okul tükenmişliğine sebep olmakla birlikte öğrencinin psikolojik iyi oluşunu da olumsuz etkileyebilmektedir. Nitekim okul tükenmişliği de düşük iyi oluşla ilişkilendirilmektedir (Yu & Chae, 2020).

Öğrenciler, ortaokuldan liseye geçiş sürecinde yeni akademik ve sosyal taleplerle karşılaşmakta, bu da onların duygusal düzenleme becerilerini sınamaktadır (Wang vd., 2015). Bu süreçte sosyal beceriler, öğretmenler, akranlar ve ebeveynlerle olumlu ilişkilerin sürdürülmesini sağlayarak okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerini desteklemektedir (Shin & Ryan, 2012). Salmela-Aro ve Upadyaya (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, okul tükenmişliği, aşırı çalışma ve okul bağlılığı temelinde lise öğrencileri arasında farklı profillerin varlığını ortaya koymuş ve bu profillerin sosyo-duygusal becerilerle farklılaşabildiğini belirtmiştir. Araştırmaya göre, öğrencilerin akademik ve psikolojik iyi oluşlarını desteklemek için sosyo-duygusal becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin bu geçiş sürecinde ihtiyaç duydukları destek alanlarından biri de sosyo-duygusal becerilerdir.

Sosyal duygusal beceriler, bireyin düşünce, duygu ve davranış kalıplarında gözlemlenebilen, hem formal hem de informal öğrenme deneyimleriyle geliştirilebilen yaşam boyu becerilerdir (Chernyshenko, Kankaras & Drasgow, 2018). Özellikle ergenlik döneminde bu beceriler hızla gelişmekte ve akademik başarı ile psikolojik iyi oluş üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır (Gestdottir & Lerner, 2008).

Sonuç olarak, lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar, okul tükenmişliğinin depresyon, düşük akademik başarı, okuldan yabancılaşma ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin zayıflaması gibi çeşitli olumsuz sonuçlarla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, okul tükenmişliğini ortaya çıkaran etmenlerin ve bu olgunun gençlerin akademik ve psikolojik yaşamları üzerindeki etkilerinin daha kapsamlı biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Özellikle ergenlik döneminin kritik gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin ve iyi oluş düzeylerinin tükenmişlik süreciyle nasıl etkileşime girdiğini anlamak, hem okul iklimi hem de öğrenci destek uygulamaları açısından önemli bir gereksinim haline gelmektedir.

Bu bilgiler ışığında mevcut çalışma, okul tükenmişliği ile sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri ve öğrencilerin iyi olma halleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, "Okul tükenmişlik düzeyinin sosyal duygusal öğrenme ve iyi olma hali ile ilişkisi nasıldır?" sorusu araştırmanın ana problem cümlesini oluşturmaktadır.

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri, iyi oluş halleri ile nasıl ilişkilidir?
3. Lise öğrencilerinde sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile iyi oluş düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, psikolojik iyi oluş düzeyi ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan bir araştırma deseni olup (Creswell, 2017), bu çalışmada lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile iyi oluş halleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için kullanılacaktır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları Marmara Bölgesi'nde yer alan iki ildeki örgün eğitime devam etmekte olan lise öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırmanın örneklemi, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve farklı lise türlerinden rastgele seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle araştırmaya 2 Anadolu Lisesi, 2 Mesleki ve Teknik Lise, 2 Fen Lisesi dahil edilmiştir. Bu okullarda görev yapan öğretmenler aracılığıyla katılımcı öğrencilere araştırma formu iletilerek toplamda 395 öğrenciye ulaşılmıştır. Verilerin analizi sırasında sorulara güvenilir yanıt vermeyen öğrenciler araştırmadan çıkarılmış ve katılımcı olarak 364 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin cinsiyet, okul türü ve sınıf seviyesi bilgileri Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler

Değişkenler		Frekans	%
Cinsiyet	Kız	150	41.3
	Erkek	214	58.7
Okul türü	Anadolu Lisesi	220	60.4
	Meslek Lisesi	50	13.8
	Fen Lisesi	94	25.8
Sınıf seviyesi	9. sınıf	69	19.0
	10. sınıf	111	30.5
	11. sınıf	90	24.7
	12. sınıf	94	25.8
Toplam		364	100

Veri Toplama Araçları ve Güvenilirlik Analizleri

Araştırma kapsamında öğrenci bilgi formu ve 3 farklı ölçek olmak üzere 4 farklı veri toplama formuyla katılımcılardan veriler toplanmıştır. Bu formlar; Öğrenci Bilgi Formu; Öğrenci cinsiyeti, okul türü, sınıf kademesi, günlük ders saati bilgilerini içeren formdur.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği: Öğrencilerin SDÖ becerilerini ölçmek için [Totan \(2018\)](#) tarafından geliştirilmiş olan "Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme becerileri olmak üzere beş boyuttan oluşan, birey merkezli sosyal ve duygusal öğrenme içeriğine dayanan bir ölçemdir. Ölçeğin yapısı geçerliliği belirlenmesinde beş faktörün öz-değerlerinin 1,25 ile 4,79 arasında değiştiğine ve toplamda varyansın %48'ini açıkladıklarına ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık sonuçları *Cronbach alfa* için .70 ile .83 aralığında toplamda .92 düzeyinde, *McDonald omega* için toplamda .94 düzeyinde, test tekrar test için .75 ile .78 düzeyinde istatistiksel olarak önemli ilişkiler bulunmuştur.

Mevcut araştırmada SDÖ ölçeği aracılığıyla elde verilerin güvenilirlik analizi için *Cronbach alfa* iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ait *Cronbach alfa* iç tutarlılık katsayıları Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. Sosyal ve duygusal öğrenme ölçeği *cronbach alfa* iç tutarlılık katsayıları

	Cronbach alfa	Madde Sayısı	N (katılımcı)
Öz Farkındalık	.660	6	364
Sosyal Farkındalık	.623	4	364
Öz Yönetim	.669	4	364
İlişki Kurma Becerileri	.660	5	364
Sorumlu Karar Verme	.686	4	364
Toplam Ölçek	.877	23	364

Tablo 2'de araştırmada kullanılan SDÖ ölçeğine ait *Cronbach alfa* iç tutarlılık katsayıları görülmektedir. Boyutların katsayıları 0.60-0.79 aralığında olduğu için oldukça güvenilir, ölçeğin tamamına ait katsayı 0.80- 1.00 aralığında olduğu için yüksek güvenilir ([Tavşancıl, 2002](#)) dereceleri bulunmuştur.

Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği; Öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerini ölçmeye yönelik bir araçtır. Ölçek [Yılmaz vd. \(2016\)](#) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Tek boyutlu olarak oluşturulan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi $\chi^2 = 96.87$, $sd = 54$, $RMSEA = .073$, $SRMR = .051$, $CFI = .93$, $IFI = .93$, $GFI = .90$ değerleriyle iyi uyum vermiştir. *Cronbach alfa* iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliği için *Cronbach alfa* iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Tek boyutlu olarak hesaplanan yapıda *Cronbach alfa* katsayısı .854 olarak bulunmuştur. Bu değere göre ölçek yüksek güvenilirlikte ([Tavşancıl, 2002](#)) bulunmuştur.

Okul Tükenmişliği Ölçeği; öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. [Salmela-Aro vd. \(2009\)](#) tarafından geliştirilen ölçek [Seçer vd., \(2013\)](#) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin üç boyutta toplam % 66 varyans açıkladığını ortaya koymuştur. Ölçeğin *duygusal tükenmişlik*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı hissi* alt boyutları

bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısının $\alpha=.75$, test tekrar test güvenirliğinin ise $\alpha=.80$ olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin güvenirliği için *Cronbach alfa* iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutları ve tamamına ait *Cronbach alfa* katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul tükenmişliği ölçeği cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları

	Cronbach alfa	Madde Sayısı	N (katılımcı)
Duygusal Tükenmişlik	.753	4	364
Duyarsızlaşma	.646	3	364
Düşük Başarı Hissi	.642	2	364
Toplam Ölçek	.885	23	364

Tablo 3'te araştırmada kullanılan okul tükenmişliği ölçeğinin alt boyutları ve tamamına ait *Cronbach alfa* iç tutarlılık katsayıları görülmektedir. Katsayı değerleri .642 ile .753 değerleri arasında olup, kabul edilebilir (Tavşancıl, 2002) düzeydedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi olarak hazırlanmış ve aynı zamanda belirlenen okullarda yüz yüze veri toplama süreciyle uygulanmıştır. Öğrenciler, sınıf ortamında araştırmacılar gözetiminde formu doldurmuş ve böylece hem çevrimiçi platformun kolaylığı hem de yüz yüze rehberliğin avantajı bir arada sağlanmıştır. Bu yöntem, katılımcıların formu doğru ve eksiksiz şekilde yanıtlamasına imkân tanıırken veri kalitesini artırmıştır.

Veri toplama sürecinde, araştırmanın amacı öğrencilere açıklanmış ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmıştır. Öğrenciler, formu doldururken karşılaştıkları soruları araştırmacılara sorabilmiş ve gerekli açıklamaları almışlardır. Bu uygulama, hem katılımcıların anlamadığı maddeleri netleştirmelerini sağlamış hem de veri toplama sürecinin güvenirliğini artırmıştır.

Araştırmada çevrimiçi form aracılığıyla yüz yüze veri toplama yöntemi kullanılması, farklı öğrenme ortamlarından gelen öğrencilerin katılımını kolaylaştırmış ve örneklemin temsil gücünü artırmıştır. Ayrıca süreç boyunca gizlilik, anonimlik ve etik ilkeler titizlikle gözetilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak kayıp veri ve uç değer analizi yapılmıştır. Katılımcıların ölçekleri yanıtlamaları sırasında boş bıraktıkları maddeler için *serilerin ortalaması* istatistiksel yöntemi kullanılarak kayıp veriler doldurulmuştur. Uç değer analizinde ise herhangi bir uç değer bulunmamıştır.

Veri analizinin ikinci aşamasında hangi istatistiksel testlerin kullanılacağını belirlemek için *normallik analizleri* yapılmıştır. Normallik analizleri için ilk olarak Kolmogorov-Smirnov testine göre analiz yapılması (Mertler & Vannatta, 2016) uygun görülmüştür. Araştırmada kullanılan her üç ölçeğin aracından elde edilen verilere, boyutları göz önünde bulundurularak Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre bazı alt boyutlarda normallik varsayımlarının sağlanmadığı belirlenmiştir. Normallik varsayımları için kabul edilen durumlardan diğeri çarpıklık ve basıklık değerlerinin gerekli koşulları sağlamasıdır. Bu koşullar; çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 aralığında olması ya da çarpıklık katsayısı -1 ile 1 aralığında olduğunda basıklık katsayısı -2 ile 2 aralığında, basıklık katsayısı -1 ile 1 aralığında ise çarpıklık katsayısı -2 ile 2 aralığında da olmasıdır (Leech, Barrett & Morgan, 2005). Araştırmada normallik varsayımları için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş olup, her üç ölçeğin alt boyutlarında normallik varsayımları sağlanmıştır. Her üç ölçeğin aracından elde edilen verilerin alt boyutlarına göre ortalama, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırma Verilerinin Ortalama, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		Ortalama	S.S.	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Duygusal Öğrenme	Öz Farkındalık	3.80	.73	-.631	1.026
	Sosyal Farkındalık	3.64	.73	-.679	1.108
	Öz Yönetim	3.41	.83	-.315	.075
	İlişki Kurma Becerileri	3.49	.77	-.304	.021
	Sorumlu Karar Verme	3.84	.70	-.524	.568
Okul Tükenmişliği	Duygusal Tükenme	3.52	.92	-.481	-.207
	Duyarsızlaşma	3.65	1.19	-.610	-.650
	Düşük Başarı Beklentisi	3.52	1.19	-.447	-.831
İyi Olma Hali	İyi Olma Hali	3.18	.75	-.112	-.119

Tablo 4'te araştırmada elde edilen verilerin kullanılan ölçek boyutlarına göre ortalama, çarpıklık ve basıklık değerleri görülmektedir. Bu değerler normallik varsayımları için kabul edilebilir (Leech vd., 2005) aralıktadır. Araştırmada kullanılan veriler normallik varsayımlarını karşıladığı için veri analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. İlişkisel analizlerin yapıldığı durumlarda *Pearson Korelasyon*, yordama analizlerinin yapıldığı durumlarda *Linear Regression* testleri SPSS 21 programı kullanılarak yapılmıştır.

Etik ve İzin

Araştırma; 30.04.2024 tarih ve 2024.04 sayılı yazı ile Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulundan etik kurul ve ilgili Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınarak yapılmıştır. Bununla birlikte bütün süreçte ortaya çıkabilecek bütün etik hassasiyetlere de (kişisel özel bir bilgi alınmaması, gönüllüğe dikkat edilmesi vb.) dikkat edilmiştir.

BULGULAR

1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki

Araştırmanın birinci sorusunu yanıtlamak için ilk olarak öğrencilerin SDÖ becerileri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkisel durum incelenmiştir. SDÖ alt boyutları ile okul tükenmişlik düzeyi alt boyutları ve toplam okul tükenmişlik düzeyi arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal ve duygusal öğrenme alt boyutları ile okul tükenmişliği alt boyutları ve toplam okul tükenmişliği arasındaki korelasyon katsayıları

	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Düşük Kişisel Başarı	Toplam Okul Tükenmişliği
Öz Farkındalık	-0.06	-.048	-.048	-.040
Öz Yönetim	-.182**	-.303**	-.257**	-.280**
Sosyal Farkındalık	-.068	-.128	.081	-.105
İlişki Kurma Becerileri	-.167**	-.136**	-.183**	-.179**
Sorumlu Karar Verme	-.099	-.104	-.137**	-.127**

**0.01 düzeyinde anlamlı korelasyon.

Tablo 5'te SDÖ alt boyutları ile okul tükenmişliğinin alt boyutları ve toplam okul tükenmişliği arasındaki Pearson Korelasyon katsayıları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre; öz yönetim ile okul tükenmişliği alt boyutları negatif yönlü düşük-orta düzeyde anlamlı ilişkili ve toplam okul tükenmişliği ile negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkilidir. İlişki kurma becerileri ile okul tükenmişliği alt boyutları ve toplam okul tükenmişliği negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkilidir. Sorumlu karar verme ile düşük kişisel başarı ve toplam okul tükenmişliği negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkilidir. Öz farkındalık ve sosyal farkındalık boyutlarının okul tükenmişliği alt boyutları ile anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmamıştır.

Bulunan sonuçlar, öğrencilerde sosyal ve duygusal beceriler arasından öz yönetim, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerileri geliştikçe, okul tükenmişliğinin düşük düzeyde azaldığı anlamlı taşımaktadır. Okul tükenmişliğinde gözlemlenen azalışın bir kısmının sosyal ve duygusal becerilerin kazanılmasıyla olduğu tahmin edilmektedir. Bu tahmin, korelasyon katsayılarına göre okul tükenmişliğini

en çok azaltan SDÖ becerisi öz yönetim iken, diğerlerinin sırasıyla ilişki kurma ve sorumlu karar verme olduğu yönündedir. Bu tahminleri test edebilmek için SDÖ alt boyutları ile okul tükenmişliği arasında çoklu regresyon testinin yapılması uygun görülmüştür.

Tablo 6. Okul tükenmişliğinin sosyal ve duygusal öğrenme ile yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4.438	.319	-	13.896	.000		
Öz Yönetim	-.377	.078	-.316	-4.837	.000	-.248	.242
Öz Farkındalık	.236	.106	.161	2.226	.07	.117	.111
Sosyal Farkındalık	.006	.093	.004	.063	.950	.003	.003
İlişki Kurma Becerileri	-.174	.079	-.135	-2.215	.027	-.116	-.111
Sorumlu Karar Verme	.029	.109	.021	.226	.791	.014	.013

R = .321 R² = .091 F = 46.039 P = .000

Tablo 6'da belirtilen çoklu regresyon analizinde, SDÖ alt boyutları ile toplam okul tükenmişliğinin yordama durumları görülmektedir. SDÖ'nün öz yönetim ve ilişki kurma becerileri boyutları okul tükenmişliğini anlamlı olarak ($p < .01$) negatif yönde yordamaktadır. SDÖ'nün tamamının okul tükenmişliğini yordama derecesi yaklaşık %9 ($R^2 = .091$, $F = 46.039$, $P = .000$)'dur. Bu sonuçlar, okul tükenmişliğini azaltmada SDÖ'nün öz yönetim ve ilişki kurma becerileri boyutlarının etkili olduğunu belirtmektedir. Bu boyutlar arasından öz yönetim orta düzeyde ($\beta = -.316$), ilişki kurma becerileri düşük düzeyde ($\beta = -.135$) okul tükenmişliğini negatif yönde yordama etkisine sahiptir.

10

2. İyi Olma Hali ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki

Araştırmanın ikinci sorusu ışığında öğrencilerin iyi olma halleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkisel durum incelenmiştir. Öğrencilerin iyi olma halleri ile okul tükenmişlik düzeyi alt boyutları ve toplam okul tükenmişlik düzeyi arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin iyi olma halleri ile okul tükenmişliği alt boyutları ve toplam okul tükenmişliği arasındaki korelasyon katsayıları

	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Düşük Kişisel Başarı	Toplam Okul Tükenmişliği
İyi Olma Hali	-.405**	-.347**	-.462**	-.449**

Tablo 7'de öğrencilerin iyi olma halleri ile okul tükenmişlik düzeylerinin alt boyutları ve toplam okul tükenmişliği arasındaki Pearson Korelasyon katsayıları görülmektedir. Bulunan sonuçlara göre; öğrencilerin iyi olma hallerinin düzeyi ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı ve toplam okul tükenmişliği düzeyi arasında zıt yönlü orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin iyi olma halleri arttıkça okul tükenmişlik düzeylerinin orta derecede azaldığı anlamı taşımaktadır.

Öğrencilerin iyi olma halleri ile okul tükenmişlikleri arasındaki ters yönlü ve orta düzeyli ilişkisel sonuca göre, okul tükenmişliğini azaltan durumlardan birisinin iyi olma halinin desteklenmesi olduğu tahmin edilmektedir. Bir başka deyişle, öğrencilerin iyi olma halinin okul tükenmişliklerini ters yönde yordadığı düşünülmektedir. Bu tahmin ışığında iyi olma hali ile toplam okul tükenmişliği arasında regresyon testinin yapılması uygun görülmüştür.

Tablo 8. Okul tükenmişliğinin iyi olma hali ile yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	R	R ²	F
Sabit	5.459	.203	-	26.863	.000			
İyi Olma Hali	-.593	.062	-.449	-9.552	.000	.449	.201	91.239

Tablo 8'de belirtilen doğrusal regresyon analizinde, iyi olma hali ile toplam okul tükenmişliğinin yordama durumları görülmektedir. Öğrencilerde iyi olma halinin, okul tükenmişliğini negatif yönde yordama derecesi yaklaşık %20 ($R^2 = .201$, $F = 91.239$, $P = .000$)'dir.

İlk iki araştırma sorusuna yönelik bulgulara, öğrencilerin okul tükenmişliğini azaltmada hem SDÖ becerilerinin hem de iyi olma hallerinin etkili olduğu bulunmuştur. Kıyaslama yapıldığında öğrencilerin iyi olma halleri okul tükenmişliğini daha etkili düzeyde azaltmaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin iyi olma hallerini olumlu yönde etkileyecek durumlar merak edilmiştir. Öğrencilerin SDÖ becerilerinin iyi olma hallerini pozitif yönde yordayacağı tahmin edilmektedir.

3. İyi Olma Hali İle Sosyal Ve Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişki

Araştırmanın üçüncü sorusunu cevaplamak için ilk olarak öğrencilerin iyi olma halleri ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkisel durum incelenmiştir. SDÖ alt boyutları ve iyi olma halinin toplamına ait korelasyon değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. İyi olma hali ile sosyal ve duygusal öğrenme alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları

	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	Sosyal Farkındalık	İlişki Kurma Becerileri	Sorumlu Karar Verme
İyi Olma Hali	.307**	.466**	.306**	.520**	.342**

Tablo 9'da SDÖ alt boyutları ile öğrencilerin iyi olma hali arasındaki Pearson Korelasyon katsayıları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre; SDÖ alt boyutlarının her biri ile öğrencilerin iyi olma halleri arasında pozitif yönlü ve orta dereceli anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerde SDÖ becerilerinin gelişmesi ile iyi olma hallerinin orta derecede artacağı anlamına gelmektedir. Öğrencilerin iyi olma halini SDÖ becerilerinden hangilerinin yordayacağını belirleyebilmek için Regresyon Analizinin yapılması uygun görülmüştür.

Lise öğrencilerinin SDÖ becerilerinin iyi olma hallerini yordayan değişkenler olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla SDÖ'nün alt boyut puanları (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve ilişki kurma becerileri) ile iyi olma hali toplam puanı analize dahil edilmiştir. Öğrencilerin SDÖ becerilerine göre iyi olma hallerinin yordanmasına ait regresyon analizi sonuçları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okul tükenmişliğinin iyi olma hali ile yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata β	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.046	.206	-	5.070	.000		
Öz farkındalık	-.019	.068	-.017	-.278	.781	-.015	-.012
Öz yönetim	.296	.050	.328	5.879	.000	.297	.251
Sosyal Farkındalık	-.032	.060	-.031	-.532	.595	-.028	-.023
Sorumlu Karar Verme	-.027	.070	-.025	-.384	.701	-.020	-.016
İlişki Kurma Becerileri	.406	.051	.417	8.000	.000	.389	.342

R=.586, R² = .346, F=37.826, P=.000

Tablo 10'a göre öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve ilişki kurma becerileri değişkenleri birlikte iyi olma puanı ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=.586, R² = .346, p<.01). Bütün SDÖ boyutları birlikte iyi olma halindeki toplam varyansın %34'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre bu beş yordayıcı değişkenin önem sırası; ilişki kurma becerileri, öz yönetim, öz farkındalık, sorumlu karar verme ve sosyal farkındalık şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlara göre; öz yönetim ve ilişki kurma becerileri anlamlı bir yordama etkisine sahipken; öz farkındalık, sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme iyi olma hali üzerinde anlamlı yordayıcılar değildir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan ilk sonuç, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri alt boyutları ile okul tükenmişliği arasında bir ilişkinin olduğudur. Buna göre sosyal duygusal öğrenmenin; öz yönetim, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerileri ile okul tükenmişliği alt boyutları ve toplam okul tükenmişliği zıt yönlü anlamlı ilişkiler göstermektedir. Ayrıca okul tükenmişliğini azaltıcı yönde anlamlı yordama etkisine sahip SDÖ becerileri olarak öz yönetim ve ilişki kurma becerileri öne çıkmaktadır. Bu

iki beceriden öz yönetimin orta düzeyde, ilişki kurma becerilerinin ise düşük düzeyde okul tükenmişliğini negatif yönde yordadığı görülmüştür. SDÖ becerilerinin tümünün okul tükenmişliğini negatif yönde açıklaması, bu becerilerin tek başına belirleyici olmasalar da öğrencilerin tükenmişlik deneyimlerini anlamlı şekilde hafifletebildiğini göstermektedir

Bu sonuçların alanyazınla uyumlu olması (Salmela-Aro & Upadyaya, 2020; Huttunen vd., 2024; Durlak vd., 2011; Guo vd., 2022; Salmela-Aro vd., 2021; Göl-Güven, 2021; Kılıç & Çeliköz, 2023; Kılıç, 2025), SDÖ becerilerinin koruyucu bir faktör olarak görülmesini desteklemektedir. Ancak bu noktada tartışılması gereken önemli husus, öz yönetim ve ilişki kurma becerilerinin neden özellikle etkili olduğudur. Ergenlik döneminin duygusal dalgalanmalar, kimlik oluşumu, artan akademik yük ve sosyal ilişkilerdeki karmaşıklıklarla karakterize olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin hem kendi duygularını ve davranışlarını düzenleyebilme (öz yönetim) hem de sosyal destek mekanizmalarına erişebilme (ilişki kurma) becerilerinin tükenmişliği azaltmada kritik rol oynadığı söylenebilir. Öz yönetimi güçlü olan öğrenciler, akademik stresle baş etme, zaman yönetme ve hedef belirleme gibi süreçleri daha etkili yürütürken; güçlü ilişki kurma becerileri olan öğrenciler akran ve öğretmen desteğini daha fazla deneyimlemekte, bu da tükenmişliği tamponlayan sosyal bir koruyucu alan oluşturmaktadır. Bu bağlamda sonuçlar yalnızca istatistiksel ilişkileri göstermemekte, aynı zamanda tükenmişliğin önlenmesinde hangi SDÖ bileşenlerinin daha işlevsel olduğuna dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, öğrencilerin iyi olma halleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin niteliğidir. Öğrencilerin iyi olma düzeyleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı ve toplam okul tükenmişliği arasında zıt yönlü ve orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, iyi olma hali yüksek olan öğrencilerin stresle daha sağlıklı baş edebildiklerini, okula yönelik daha pozitif duygusal ve bilişsel tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin iyi olma halinin okul tükenmişliğini yaklaşık %20 oranında açıklaması, bireysel iyi oluşun tükenmişlik üzerindeki etkisinin SDÖ becerilerine kıyasla daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazındaki çalışmalar da okul tükenmişliğinin öğrencilerin iyi olma durumlarını olumsuz etkileyen bir faktör olduğunu desteklemektedir (Cadime vd., 2016; Kara, 2014; Murdock, 2013). Öznel iyi oluşla okul tükenmişliği arasındaki negatif ilişkiyi gösteren araştırmalar (Aypay, 2017; Aypay & Eryılmaz, 2011; Kara, 2014) ve okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki pozitif ilişkiler (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014), tükenmişlik düzeyi arttıkça bireyin genel yaşam doyumunun ve psikolojik dengesinin bozulduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar, iyi olma halinin neden SDÖ becerilerinden daha güçlü bir koruyucu faktör olabileceğini tartışmayı gerekli kılmaktadır. İyi olma hali, öğrencinin yalnızca duygusal durumunu değil; amaç, aidiyet, yaşam anlamı, öz yeterlik ve dayanıklılık gibi daha bütüncül psikolojik süreçleri barındırmaktadır. Bu nedenle iyi oluş, bireyin okul temelli stres kaynaklarını daha geniş bir psikolojik çerçevede yorumlamasını ve baş etme stratejilerini daha etkili kullanmasını sağlayabilir. Özellikle ergenlik döneminde kimlik gelişimi, aidiyet duygusu ve yaşamla ilgili beklentilerin belirginleşmesi, iyi olma halinin tükenmişlik üzerindeki etkisini güçlendiren önemli faktörler olarak tahmin edilmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, SDÖ becerilerinin öğrencilerin iyi olma halleri üzerindeki etkisidir. İlişkisel analizde öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve ilişki kurma becerilerinin birlikte iyi olma hali ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Öz yönetim ve ilişki kurma becerileri iyi olma halini anlamlı biçimde yordarken, öz farkındalık, sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme anlamlı yordayıcılar değildir. Bu sonuçlar, alanyazınla uyumludur. Cohen (2006), SDÖ becerilerinin desteklendiği okullarda pozitif okul iklimi ve iyi olma halinin birlikte güçlendiğini vurgulamaktadır. Cejudo vd. (2020) araştırmaları ise özellikle lise döneminde sosyal ve duygusal öğrenme programlarının iyi oluşu güçlendirdiğini göstermektedir. Bu sonuçların kaynağı, öz yönetim ve ilişki kurma becerilerinin öğrencinin günlük yaşamda en sık kullandığı, stres yönetimi ve sosyal destek gibi iyi oluşu doğrudan etkileyen süreçlerle en yakından ilişkili SDÖ bileşenleri olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmadan ulaşılan genel sonuç, lise öğrencilerinde okul tükenmişliğini azaltmada hem SDÖ becerilerinin hem de iyi olma hallerinin anlamlı biçimde etkili olduğudur. Bununla birlikte iyi olma halinin, SDÖ becerilerine kıyasla daha güçlü bir azaltıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca SDÖ becerilerinin öğrencilerin iyi olma halini olumlu şekilde etkilediği bulunmuştur. Bu sonuçlar bir arada

değerlendirildiğinde, SDÖ becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin iyi olma halini yükselterek dolaylı biçimde okul tükenmişliğini azaltıcı bir etki yarattığı söylenebilir. Öz yönetim ve ilişki kurma becerilerinin hem tükenmişlik hem de iyi oluş üzerinde etkili yordayıcılar olması, bu becerilerin eğitim programlarında öncelikli olarak ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

SDÖ'nün başlıca geliştirildiği yerler aile, okul ve sosyal çevredir (Kılıç, 2025). Bu doğrultuda, öğrencilerin SDÖ becerilerinin desteklenmesi için ailelerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bilinçlendirilmesi, bu paydaşlar için özel eğitim ve farkındalık programlarının uygulanması, günlük eğitim ortamında sosyo-duygusal becerilerin sistematik olarak kazandırılması önem arz etmektedir. Ayrıca, öğrencilerde okul tükenmişliğini azaltıcı etkiye sahip farklı değişkenlerin belirlenmesi, politikalar ve okul programları geliştirmek açısından kritik bir gerekliliktir. Bu nedenle, SDÖ ve iyi olma hali dışında farklı psikolojik, sosyal veya akademik değişkenlerin okul tükenmişliği ile ilişkisini inceleyen araştırmaların yürütülmesi ve okul tükenmişliğinin temel nedenlerine odaklanan çalışmaların çoğaltılması önerilmektedir. Bu yaklaşım, hem eğitim uygulamalarını güçlendirecek hem de alanyazına yeni bilgiler kazandıracaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aypay, A. (2017). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(4), 1345-1359.
- Aypay, A. & Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school student' subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Bakker, A. B., Shimazu, A., Demerouti, E., Shimada, K., & Kawakami, N. (2014). Work engagement versus workaholism: A test of the spillover-crossover model. *Journal of Managerial Psychology*, 29(1), 63–80. <https://doi.org/10.1108/JMP-05-2013-0148>
- Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burn out and engagement. *Journal of Adolescence*, 53, 169-179.
- Cejudo, J., Losada, L., & Feltrero, R. (2020). Promoting social and emotional learning and subjective well-being: Impact of the "aislados" intervention program in adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 17(2), 609.
- Chang, F., Min, W., Shi, Y., Kenny, K., & Loyalka, P. (2016). Educational expectations and dropout behavior among junior high students in rural China. *China & World Economy*, 24(3), 67-85. <https://doi.org/10.1111/cwe.12159>
- Chernyshenko, O., Kankaras, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers* 173.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmaların Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. Pegem Akademi.
- Durlak, J. A., Weisberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Huttunen, I., Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2024). Longitudinal associations between adolescents' social-emotional skills, school engagement, and school burnout. *Learning and Individual Differences*, 115, 102537.
- Göl-Güven, M. (Ed.). (2021). *Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Guo, J., Tang, X., Marsh, H. W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., ... & Salmela-Aro, K. (2023). The roles of social-emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multi cohort perspective. *Journal of personality and social psychology*, 124(5), 1079.
- Finn, J.D., Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-261.
- Finnish School Health. (2019). Koulu-uupumusei ole talttunut. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-200006242134.html>

- Gestdottir, S. & Lerner, R. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51(3), 202–224. <https://doi.org/10.1159/000135757>
- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Kılıç, C. (2025). *Ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi için ebeveyn, öğretmen ve okul yeterliklerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kılıç, C. & Çeliköz, M. (2023). Sosyal ve duygusal öğrenmenin kavramsal çerçevesi önemi ve gerekliliği. *XI. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55. <https://www.jstor.org/stable/23096078>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Taylor & Francis.
- Li, Y. & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Madigan, D., & Curran, T. (2020). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100 000 students. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: practical application and interpretation*. Routledge.
- Murdock, K. K. (2013). Texting while stressed: Implications for students burnout, sleep, and well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(4), 207–221.
- Nedim-Bal, P. & Kaya, C. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ile baş etmede çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler dergisi*, 10(51), 770–777. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1813>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J. & Hietajärvi, L. (2021). Adolescents' longitudinal school engagement and burnout before and during COVID-19—The role of socio-emotional skills. *Journal of research on adolescence*, 31(3), 796–807.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, I.E. & Nurmi, E. (2009). School-Burnout inventory: Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*. 25(1), 48–57.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 704–718. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542>
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving—school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school—The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 943–964.
- Seçer, İ., Halmatoc, S., Veyis, F. & Ates, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16–24.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster. (pp. 359–393).
- Shin, H. & Ryan, A. (2012). How do young adolescents cope with social problems? An examination of social goals, coping with friends, and social adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 851–875. <https://doi.org/10.1177/0272431611429944>
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayınevi.
- Thomson, S. (2005). Engaging students with school life. *Youth Studies Australia*, 24(1), 10–15.
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf yönetimi. Pegem Yayıncılık
- Totan, T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48).
- Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K. (2014). School work engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649–662.

- 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>
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T. & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>
- Wang, M. T. & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266. <https://doi.org/10.1037/a0030028>
- Westerhof, G. J. & Keyes, C. L. M. (2010). Mental illness and mental health: The two continua model across the life span. *Journal of Adult Development*, 17, 110–119.
- World Health Organization. (2022). *WHO guideline on self-care interventions for health and well-being, 2022 revision*. World Health Organization.
- Yılmaz, S., Özen, Y., Raba, S., & Özhan, Y. (2016). *Stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş ölçeğinin Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirliği*. V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, 14-15 Nisan, Sakarya.
- Yu, J. & Chae, S. (2020). The mediating effect of resilience on the relationship between the academic burnout and psychological well-being of medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 32(1), 13-21. <https://doi.org/10.3946/kjme.2020.149>

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Conflict of Interest Declaration: The authors declare no potential conflicts of interest related to the research, authorship and/or publication of this article.

Finansman Bilgileri: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Funding Information: The authors have not received any financial support for the research, authorship and/or publication of this article.

Etik Kurul Kararı: Çalışmanın yazarları olarak, özgün bir çalışma üretildiğini; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığını; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)'in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan ederiz. Araştırmanın etik kurul izni Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulundan alınmış olup, 30.04.2024 tarih ve 2024.04 sayılı yazı ile alınmıştır.

Ethics Declaration: For this research, ethical permission was obtained from the decisions of Yıldız Technical University, Ethics Board dated 30.04.2024 and numbered 2024.04. We, as the authors of the study, have produced an original study; the preparation, data collection, analysis and that the principles and rules of scientific ethics have been complied with at all stages, including the presentation of information; this all data and information obtained within the scope of the study are cited and these sources are included in the bibliography that no changes have been made to the data used, that the study was conducted in accordance with the Committee on Publication Ethics (COPE) and declare that ethical duties and responsibilities are respected.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi: Makalenin hiçbir kısmında yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Declaration of Use of Artificial Intelligence: No part of the article has been generated using artificial intelligence.