



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**MOTİVASYONEL GÖRÜŞME İLKELERİNE GÖRE
HAZIRLANMIŞ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TÜKENMİŞLİĞİ VE OKULA
YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Yunus HASTUNÇ

Doktora Tezi

Van, 2018

MOTİVASYONEL GÖRÜŞME İLKELERİNE GÖRE HAZIRLANMIŞ
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL
TÜKENMİŞLİĞİ VE OKULA YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Yunus HASTUNÇ

Danışman

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

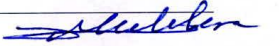
Doktora Tezi

Van, 2018

KABUL VE ONAY

Yunus HASTUNÇ tarafından hazırlanan "Motivasyonel Görüşme İlkelerine Göre Hazırlanmış Psikoeğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etkisi" başlıklı bu çalışma, 03.09.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

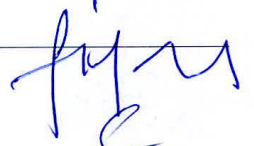
Doç. Dr. İbrahim YERLİKAYA (Başkan)



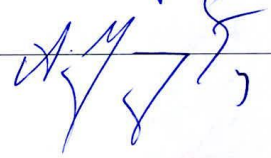
Doç. Dr. Fuat TANHAN (Danışman)



Doç. Dr. Figen İNCİ



Doç. Dr. Ahmet YAYLA



Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

03.09.2018



Yunus HASTUNÇ

Babam Ali

ve

Oğlum Ali'ye...

TEŞEKKÜR

Her çalışma uzun uğraş ve emek gerektirir. Bu çalışma için de çok uzun saatler harlandı. Fakat ben kendimi bu noktada çok şanslı görüyorum. Lisansüstü eğitimimin başında tanıdığım ve kendisinin öğrencisi olmaktan çok mutlu olduğum Doç. Dr. Fuat TANHAN'ın bu çalışmanın her satırında katkısı çok büyüktür. Sadece bu çalışma için değil düşünce dünyama da çok farklı bakış açıları kattığı için kendisine en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmam boyunca gösterdikleri ilgili ve yönlendirici yaklaşımlarından dolayı Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN, Doç. Dr. Ahmet YAYLA, Doç. Dr. İbrahim YERLİKAYA, Doç. Dr. Figen İNCİ ve Doç. Dr. Barış HORZUM'a gönülden teşekkür ederim.

Bilime ve felsefeye karşı derin bakış açısıyla beni akademik bir hayata yönlendiren kıymetli hocam Ögt. Gör. M. Şirin DEMİR'e çok teşekkür ederim. Aynı zamanda kendisini her zaman için örnek aldığım ne zaman yardıma ihtiyacım olsa yanımda beliriveren çok değerli akrabam ve hocam Dr. Öğr. Üyesi Özgür K. DOĞAN'a da teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim boyunca kendilerinden ders aldığım çok değerli hocalarım Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TATAR, Dr. Öğr. Üyesi Murat BOYSAN'a da düşünce dünyama katkılarından dolayı saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam boyunca sürekli yanımda olup beni destekleyen sevgili arkadaşlarım Fırat ÜNSAL, Halil İbrahim ÖZOK, Volkan TAYİZ ve M. Fatih KAYAN'a da ne kadar teşekkür etsem azdır. Aynı zamanda YYÜ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Merkezi çalışanları çok kıymetli arkadaşlarıma ve başta Enstitü Sekreteri Servet CAN olmak üzere bütün Eğitim Bilimleri Enstitüsü çalışanlarına çok içten teşekkürlerimi sunarım.

Ve ailem... Onlara nasıl teşekkür edeceğimi bilecek kadar çok okuyamadım henüz. İyi ki varsınız, iyi ki yanımdasınız. Ve Ali'min annesi... Sen en büyük şükrümsün...

ÖZET

HASTUNÇ, Yunus. *Motivasyonel Görüşme İlkelerine Göre Hazırlanmış Psikoeğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etkisi*, Doktora Tezi, Van, 2018.

Eğitim süreci uzun ve zorlu bir süreçtir. Bu süreç boyunca okul ortamlarında pek çok istenmedik durumla karşılaşmaktadır. Bu durumların varlığı sürecin işleyişini zorlaştırmakta ve hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını güçleştirmektedir. Okul ortamlarında istenmeyen davranış ve tutumlarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu durumların başta okulda şiddet, akran zorbalığı, akademik başarı düşüklüğü, iletişim problemleri, okul devamsızlığı ve nihayetinde okul terkine varan sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

Okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma, okul ortamında doğurduğu sonuçlar bakımından anlaşılması gereken iki önemli durumdur. Her iki durumda da yukarıda belirtilen istenmeyen davranışlar sergilenebilmektedir. Bu sebepten dolayı, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma durumlarının anlaşılması, olumsuz sonuçlar doğurmadan fark edilmesi ve müdahale edilmesi oldukça önemlidir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma durumlarına müdahale amaçlı bir psikoeğitim programı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu program, bir ortaokulda okuyan 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcılara uygulanmış ve programın sonuçları değerlendirilmiştir. Çalışma, deney ve kontrol gruplu, ön-test, son-test ve izleme testi olan deneysel bir çalışmadır.

Çalışma başında, gerekli izinler alınarak, Van Hacı Ömer Sabancı Ortaokuluna devam eden 6. ve 7. sınıf öğrencilerine Okula Yabancılaşma Ölçeği ve Okul Tükenmişliği Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan ön-test uygulamasının ardından okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeyleri ortalamadan yüksek olan öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrenciler seçkisiz yöntemle deney ve kontrol gruplarına atanmıştır.

Grupların oluşturulmasının ardından deney grubuna 8 hafta süren bir psikoeğitim uygulanmıştır. Bu psikoeğitim programı 8 oturumdan oluşmakta ve her bir oturum ortalama 75 ile 90 dakika arasında değişmektedir. Her bir oturumda içeriğine

göre farklı etkinlik ve uygulamalar yapılmıştır. Kontrol grubunda ise film izleme ve kitap okuma etkinlikleri yapılmıştır.

Psikoeğitim süreci sonunda, çalışma başında uygulanan ölçekler tekrar uygulanmıştır. Son-test uygulamasının istatistiksel sonuçlarına göre deney grubunun okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeylerinin anlamlı bir şekilde düşüş gösterdiği görülmüştür. Bunun yanında kontrol grubunda ise anlamlı herhangi bir değişim olmamıştır. Buna göre, psikoeğitim sürecinin öğrencilerin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Son-test uygulamasından 4 ay sonra deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere izleme testi uygulanmıştır. İzleme testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeylerindeki düşüşün kalıcılık gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte kontrol grubundaki öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının son-testten izleme testine anlamlı bir düşüş gösterdiği, fakat okula yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler

Okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, motivasyonel görüşme, psikoeğitim.

ABSTRACT

HASTUNÇ, Yunus. *The Effect of Motivational Interviewing Basic Principles Based Psychoeducation Program on the Levels of Secondary School Students' School Burnout and School Alienation*, PhD Thesis, Van, 2018.

Education is a long and difficult process. During this process, many undesired situations are encountered in the school environment. The presence of these conditions make the functioning of the process difficult and makes it difficult to achieve the targeted achievements. When we look at the studies about undesirable behaviors and attitudes in school settings, it is seen that these situations have resulted in violence, bullying, academic failure, communication problems, school absenteeism and finally school dropout.

School burnout and alienation are two important situations that need to be understood in terms of their consequences in the school environment. In both cases, undesirable behaviors which mentioned above, can be exhibited in the school environments. For this reason, it is important to understand the cases of school burnout and student alienation in the school to recognize and intervene before they cause any negative consequences.

In this study, a psychoeducation program was developed to interfere with secondary school students' school burnout and school alienation. This program was applied to students of 6th and 7th grade in a secondary school and the results of the program were evaluated. The study is an experimental study with experimental and control groups, pre-test, post-test and follow-up test.

At the beginning of the study, School Alienation Scale and School Burnout Scale were applied to 6th and 7th grade students who were attending to Van Hacı Ömer Sabancı Secondary School. After the pre-test, the students with high levels of school burnout and school alienation scores were determined, and these students were randomly assigned to the experimental and control groups.

After the formation of the groups, a psychoeducation programme was implemented to the experimental group for 8 weeks. This psychoeducation programme

consists of 8 sessions and each session is between 75 and 90 minutes on average. Different activities and applications were implemented according to each session content. To the control group, film watching and reading activities were conducted.

At the end of the psychoeducation process, both scales were applied again. According to the statistical results of the post-test, school burnout and school alienation scores of experimental group showed a significant decrease. However, there was no significant change in the control group. According to this, it was concluded that the psychoeducation process influences students' school burnout and the school alienation.

A follow-up test was administered to the students in the experimental and control groups 4 months after the post-test. According to the results of the follow-up test, school burnout and school alienation levels of the students in the experimental group showed a persistence. However, it was found that the students in the control group showed a significant decrease in school burnout scores from the post-test to follow-up test, but there was no significant change in the level of alienation.

Key Words

School burnout, school alienation, motivational interviewing, psychoeducation.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
EKLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
TABLolar DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
1.BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Denenceleri	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. İlgili Araştırmalar	5
1.5.1. Okul Tükenmişliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	5
1.5.2. Okul Tükenmişliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	8
1.5.3. Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	9
1.5.4. Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	12
2.BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	14
2.1. Tükenmişlik (Burnout)	14
2.1.1. Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion)	17
2.1.2. Duyarsızlaşma (Depersonalization).....	17
2.1.3. Düşük Kişisel Başarı Hissi (Low Personal Accomplishment)	18
2.2. Tükenmişlik Üzerine Psikolojik Açıklamalar	18
2.2.1. Tükenmişliğe Psikodinamik Açıklamalar	18
2.2.1.1. Nedensellik İlkesi (Psizik Determinizm)	20
2.2.1.2. Bilinçdışının Varlığı.....	22
2.2.1.3. Tükenmişliğe Psikanalitik Müdahale.....	23
2.2.2. Tükenmişliğe Davranışsal Açıklamalar	24

2.2.2.1. İnsan Doğası Görüşü.....	26
2.2.2.2. Sistematik Duyarsızlaştırma ve Örtük Koşullanma.....	26
2.2.2.3. Tükenmişliğe Davranışsal Müdahale.....	27
2.2.3. Tükenmişliğe Bilişsel Açıklamalar	28
2.2.3.1. Sosyal Öğrenme ve Bilginin İşlenmesi	29
2.2.3.2. Tükenmişliğe Bilişsel Müdahale.....	31
2.2.4. Tükenmişliğe Varoluşsal Açıklamalar	32
2.2.4.1. Kendini Gerçekleştirme	33
2.2.4.2. Tükenmişliğe Varoluşsal Müdahale	35
2.3. Okul Tükenmişliği (School Burnout)	37
2.3.1. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri	39
2.3.2. Okul Tükenmişliğinin Göstergeleri.....	40
2.3.3. Okul Tükenmişliğinin Sonuçları	41
2.4. Yabancılaşma (Alienation)	43
2.4.1. Güçsüzlük (Powerlessness)	44
2.4.2. Anlamsızlık (Meaninglessness).....	45
2.4.3. Normsuzluk (Normlessness)	45
2.4.4. İzole Olmak (Isolation).....	46
2.4.5. Kendine Yabancılaşma (Self-enstrangement)	46
2.5. Yabancılaşma Üzerine Psikolojik Açıklamalar	46
2.5.1. Yabancılaşmaya İnsancıl Açıklamalar	47
2.5.1.1. Kişisel Sorumluluk.....	48
2.5.1.2. Yabancılaşmaya İnsancıl Müdahale.....	48
2.5.2. Yabancılaşmaya Bilişsel Açıklamalar	49
2.5.2.1. Yabancılaşmaya Bilişsel Müdahale.....	51
2.5.3. Yabancılaşmaya Varoluşsal Açıklamalar	52
2.5.3.1. Yabancılaşmaya Varoluşsal Müdahale	53
2.6. Okula Yabancılaşma (School Alienation)	54
2.6.1. Okula Yabancılaşmanın Nedenleri.....	56
2.6.2. Okula Yabancılaşmanın Göstergeleri.....	59
2.6.3. Okula Yabancılaşmanın Sonuçları	60
2.7. Motivasyonel Görüşme (Motivational Interviewing).....	61
2.7.1. Motivasyonel Görüşmenin Temel İlkeleri.....	63
2.7.1.1. Empati İfade Etme (Express Empathy).....	63
2.7.1.2. Çelişki Geliştirme (Developing Discrepancies)	64
2.7.1.3. Dirençle Yuvarlanma (Rolling with Resistance)	65
2.7.2. Değişim motivasyonu oluşturmada beş başlangıç yöntemi.....	66
2.7.2.1. Açık Uçlu Sorular (Open-Ended Questions)	67
2.7.2.2. Yansıtımlı Dinleme (Reflective Listening)	67

2.7.2.3. Onaylama (Affirmation).....	68
2.7.2.4. Özetleme (Summary).....	69
2.7.2.5. Değişim Konuşması Ortaya Çıkarma (Eliciting Change Talk).....	70
2.7.3. Motivasyonel Görüşmede Direnç ve Değişim	72
2.8. Okula Yabancılaşma ve Okul Tükenmişliği İlişkisi.....	74
2.8.1. Tükenmişlik ve Motivasyon İlişkisi	77
2.8.2. Yabancılaşma ve Motivasyon İlişkisi.....	78
2.9. Psikoeğitim Programının Hazırlanması.....	78
2.9.1. Motivasyonel Görüşme İlkelerine Göre Hazırlanmış Psikoeğitim Programının Psikolojik Altyapısı	79
2.9.2. Psikoeğitim Programının Hedefleri	82
2.9.3. Psikoeğitim Programının İçeriği.....	86
2.9.4. Psikoeğitim Programının Eğitim Durumları	86
2.9.5. Psikoeğitim Programının Değerlendirmesi	88
3.BÖLÜM: YÖNTEM	90
3.1. Araştırmanın Deseni	90
3.2. Çalışma Grubu	91
3.3. Veri Toplama Araçları.....	94
3.3.1. Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ)	95
3.3.2. Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ).....	95
3.4. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan İşlemler.....	96
3.5. Veri Toplama Süreci	97
3.6. Veri Analizi	97
4.BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	99
4.1. Psikoeğitim Programının Etkililiği ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	99
4.1.1.Okul Tükenmişliği İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	100
4.1.2. Okula Yabancılaşma ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	105
5.BÖLÜM: TARTIŞMA.....	109
5.1. Okul Tükenmişliği Bulgularının Tartışılması	109
5.2. Okula Yabancılaşma Bulgularının Tartışılması.....	110
6. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	113
6.1. Araştırma Sonuçları.....	113

6.1.1. Okul Tükenmişliği Düzeyine İlişkin Sonuçlar	113
6.1.2. Okula Yabancılaşma Düzeyine İlişkin Sonuçlar	114
6.2. Araştırma Önerileri	115
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	115
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	115
KAYNAKÇA	117
EKLER.....	139



EKLER DİZİNİ

EK 1. Psikoeğitim Programı

EK 2. Okul Tükenmişliği Ölçeği

EK 3. Okula Yabancılaşma Ölçeği



KISALTMALAR DİZİNİ

OTÖ: Okul Tükenmişliği Ölçeği

OYÖ: Okula Yabancılaşma Ölçeği

SPSS: Stastical Package for Social Sciences

vb.: ve benzeri

ark.: Arkadaşları

diğ.: Diğerleri

çev.: Çeviren

ed.: Editör

KT: Kareler toplamı

KO: Kareler ortalaması

TABLolar DİZİNİ

- Tablo 1.** Araştırma Deseninin Simgesel Gösterimi
- Tablo 2.** Tüm Katılımcıların OYÖ ve OTÖ'den Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları.
- Tablo 3.** Tüm Katılımcıların OYÖ'den Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzdeleri.
- Tablo 4.** Tüm Katılımcıların OTÖ'den Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzdeleri.
- Tablo 5.** Ortalamadan Yüksek Alan Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.
- Tablo 6.** Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Okula Yabancılaşma Puanlarına ilişkin t-testi tablosu.
- Tablo 7.** Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Okul Tükenmişliği Puanlarına ilişkin t-testi tablosu.
- Tablo 8.** Grupların OTÖ'den Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.
- Tablo 9.** OTÖ Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.
- Tablo 10.** Deney ve Kontrol Gruplarının OTÖ'den Aldıkları Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.
- Tablo 11.** Grupların OYÖ'den Aldıkları Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.
- Tablo 12.** Grupların OYÖ'den Aldıkları Ön-Test-Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları.
- Tablo 13.** Deney ve Kontrol Gruplarının OYÖ'den Aldıkları Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Okul Tükenmişliği Puanlarında Gruplara ve Ölçümlere Bağlı Değişim Grafiği

Şekil 2. Okula Yabancılaşma Puanlarında Gruplara ve Ölçümlere Bağlı Değişim Grafiği



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim, yaşamımızın ilk yıllarında başlayan ve ömrümüzün büyük bölümünde devam eden uzun bir süreçtir. Bu sürecin önemi daha okul öncesi zamanlarda başlar ve okulun ilk yıllarında bile çocuğun akademik ve sosyal yönelimi gelişir (Huffman, Mehlinger & Kerivan, 2000). Toplumsal bir varlık olan insan, içinde bulunduğu toplumun değerlerini, bu topluma uyumu ve hayatını devam ettirebilmesi için gerekli olan bilgi ve beceriyi eğitim yoluyla kazanır (Avcı, 2012).

Bu süreç boyunca, özellikle öğrencilik dönemlerinde, bireylerin eğitim hayatlarını zorlaştıran pek çok durum olabilmektedir. İstenmeyen bu durumlar sınıf ortamlarında hem öğretmen hem de öğrenci üzerinde olumsuz etkiler bırakır (Tanhan & Şentürk, 2011). Bu durumların bazıları kişilerin günlük yaşantıları ile ilgili olmakla beraber, pek çoğu ise özellikle eğitim süreçlerinden ve ortamlarından kaynaklanmaktadır.

Eğitim süreçlerinde karşılaşılan sorunlardan bazılarının etkileri çok fazla hissedilmese de bazılarının sonuçları ise görece daha olumsuzdur. Özellikle okul ortamlarında yaşanan sıkıntıların sebep oldukları sonuçlar arasında düşük akademik başarı, okulda şiddet, düşük öz güven ve en son aşama olarak da okul terki gelmektedir. Okul terkine varmadan, sürekli olarak devamsızlık yapılması da öğrencinin okul başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Demir & Akman Karabeyoğlu, 2015).

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin gözünden öğrencilerin okulla ilgili yaşadıkları sorunlara motivasyon eksikliği, psikolojik sorunlar, disiplinsizlik, devamsızlık ve gelecekle ilgili planlarının olmaması gibi durumlar örnek olarak gösterilmiştir (Yapıcı & Yapıcı, 2003).

Okullarda yaşanan sorunlar çok yönlü etkilere sahiptir. İstenmeyen davranışa dönüşen okulla ilgili olumsuz tutumlar sadece bu tutumları geliştiren kişileri etkilemez, bunun yanında okulun eğitim iklimini de etkiler (Fish, Finn & Finn, 2011). Burada

dikkat edilmesi gereken durum, istenmeyen davranışlar geliştiren bireylerin varlığının nihayetinde bütün okul paydaşlarının hayatlarına etki edeceğidir. Bu durum bize, okullarda yaşanan sorunların görmezden gelinmemesi gerektiğini ve bu sorunların aslında öğrencinin içinde bulunduğu toplumun ortak sorunları olarak kabul edilmesi gerektiğini söyler.

İstenmeyen davranış geliştiren bireye doğrudan, okul ortamlarındaki diğer bireylere ise dolaylı katkı sunacak olan problemlili davranışların azaltılması çalışmaları bu açıdan önemlidir. Problemlili davranışların azaltılması, akademik başarı, istendik davranışların artırılması ve davranışsal bağlılıkla ilişkili olmasından dolayı önemli görülmelidir (Parker, Nelson & Burns, 2010).

Eğitim ortamlarında karşılaşılan problemlilerin giderilmesinde bu problemlilerin doğru bir şekilde anlaşılmasının önemli bir yeri vardır. Sebep sonuç ilişkisi ve kaynaklar üzerinden doğru anlaşılmış bir problemlin çözülmesi, bu yolla önemli ölçüde kolaylaştırılabilir. Okul ikliminin iyileştirilebilmesi için yapılmış çalışmalarda, çok yönlü çerçeve çizilmesi, paydaşlar arası iletişim, okul ikliminin birden fazla açıdan değerlendirilmesi ve veri temelli karar verme süreçlerinin takip edilmesi ortak noktalar olarak öne çıkmaktadır (O'Brennan & Bradshaw, 2013). Okuldaki olumsuz durumlarla ilgili yapılan çalışmalardan elde edilecek verilerin doğru kullanılması bu açıdan önem arz etmektedir.

Eğitim ortamlarında olumsuz durumların varlığı eğitim sürecinin etkilemede bu kadar önemliyken, olumsuz durumların son yıllarda giderek arttığı gözlenmektedir. Teyfur (2014) yaptığı çalışmada okullarda şiddetin geçmiş yıllara göre artış gösterdiğini belirtmiştir. Bunun yanında Arslan da (2015) yaptığı çalışmada hırsızlık, okul eşyasına zarar verme, sigara içme, uyuşturucu kullanma, kesici aletlerle kavga etme şeklindeki davranışların da giderek yaygınlaştığını söylemiştir. Yine önemli bir sorun olan okul terkiyle ilgili olarak Avrupa Birliği raporlarına göre Türkiye istatistiksel olarak listenin en başında gelmektedir (<http://ec.europa.eu>). Okul terkinin olumsuz sonuçları ise kişileri, aileleri ve tüm toplumu değişik yollarla etkilemektedir (Taylı, 2008).

Bütün bu problemlerin aslında olmaması gerekirken her geçen gün artış göstermesi, bir an önce bu olumsuz durumların sebeplerinin açığa çıkarılmasını ve bu

sebeplere müdahale edilmesini gerektirir. Nihayetinde olumlu bir okul ikliminin sonucunda öğrenciler davranışsal ve duygusal sorunları daha az yaşayacaktır (Çalık, Kurt & Çalık, 2011).

Okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma da ilgili literatürde bahsi edilen bu olumsuz durumlardan ikisidir. Doğurdıkları sonuçlara bakıldığında her iki durumun da göz ardı edilmemeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmanın nedenlerine, belirtilerine ve okul ortamlarında doğurdıkları olumsuz durumlara değinilmiş ve öğrencilerde görülen okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmanın düzeyinin azaltılması amacıyla bir psikoeğitim programı hazırlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, motivasyonel görüşme ilkelerine göre hazırlanmış bir psikoeğitim programının, ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeylerine etkisi araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Denenceleri

Yukarıda belirtilen genel amaç çerçevesinde bu çalışmada aşağıda belirtilen denenceler test edilecektir.

Okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma psikoeğitim programına katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre;

- 1- a) Okul tükenmişliği düzeylerinde anlamlı bir düşüş olur.
b) Okul tükenmişliği düzeylerindeki düşüş kalıcı olur.
- 2- a) Okula yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir düşüş olur.
b) Okula yabancılaşma düzeylerindeki düşüş kalıcı olur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okullarımızda özellikle son yıllarda, eğitim süreçlerinde pek çok soruna neden olan davranışların varlığı gözlenmektedir. Yapılan araştırmalar bu olumsuz

davranışların geçmiş yıllara göre arttığını göstermektedir (Kızmaz, 2006). Bu artışın sebeplerini anlamak, önleyici ve azaltıcı tedbirler almak oldukça önemlidir.

Okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma, okul ortamlarında öğrenciler arasında çok sık görülen durumlardır. Sıklıkla karşılaşılan bir durum olmasına karşın, belirti ve sonuçları yönetici, öğretmen ve veliler tarafından bilinmediği için çoğu zaman göz ardı edilmektedirler. Bunun yanında okulun daha ilk yıllarında bile gözlemlenen okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma olumlu eğitim yaşantısına çok erken yaşlarda engel teşkil edebilir.

Okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmaya sebep olan uygulamalar okullarda çok yaygın olarak görülmektedir. Bir örnek verilecek olursa, tükenmişliğe sebep olan aşırı sorumluluk ve ödev, iyi niyetli de olsa, öğrencilerde kalıcı olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir. Fakat buna rağmen öğrencilere sıklıkla aşırı ödev ve sorumluluk yüklenmektedir. Örnek durumda gösterilen, çoğu zaman farkında olunmayan uygulamalar öğrencide tükenmişlik ve yabancılaşma duygularını artıracaktır. Ortaya çıkan bu duyguyla baş edecek bilgi ve beceriye sahip olmak, öğrenciye eğitim hayatını normalleştirmede büyük fayda sağlayacaktır.

Akademik güdülenme eksikliği, okul devamsızlığı, okul bırakma, okulda şiddet ve akademik başarısızlık gibi pek çok önemli sorunun kaynaklarından olan okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma durumlarının özelliklerinin bilinmesi, eğitim ortamlarında tanılanabilmesi ve bu durumda olan öğrenciler için uygun müdahale programlarının geliştirilip uygulanması, yukarıda bahsedilen olumsuz durumların önüne geçebilmede büyük önem arz etmektedir.

Okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak yapılan çalışmaların ilişkisel çalışmalar olduğu görülmektedir. Okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmanın diğer değişkenlerle ilişkilerini anlayabilmek elbette gereklidir. Fakat bu durumlara nasıl müdahale edilebileceği ile ilgili çalışmaların olmaması genel bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bu eksiklikten yola çıkarak tasarlanan bu araştırmada bahsi edilen durumlara müdahale amacıyla deneysel bir çalışma yapılmıştır. Alınacak sonuçlar okul

tükenmişliği ve okula yabancılaşmayı önlemede ve müdahale etmede oldukça faydalı olacaktır.

Bu ve benzeri çalışmalar, öğrencilerde yabancılaşma ve tükenmişlik durumlarının daha kolay anlaşılması ve bunların giderilmesine yönelik yapılabilecekler konusunda katkı sağlayacaklarından dolayı önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Motivasyonel görüşme özünde bireylerin değişim yolunda adımlarını desteklemek üzere kuruludur. Bu durum da bireyin olumsuz veya sıkıntı veren davranışlardan kurtulması için kendinde böyle bir ihtiyacı hissetmesini gerektirir. Bu çalışmanın sınırlılığı olarak öğrencilerin kendi ihtiyaçlarından doğan bir yardım alma süreci değil de araştırmacının teşvikiyle bu psikoeğitime katılmaları görülebilir.

1.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, araştırmayla ilgili olduğu düşünülen, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış, ulaşılabilen çalışmalara yer verilmiştir. Taramalarda, “Okula yabancılaşma”, “Okul tükenmişliği”, “School burnout”, “Student burnout”, Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği”, “Ortaokul öğrencilerinde okula yabancılaşma”, “Secondary school students’ burnout”, “Secondary school students’ alienation” gibi anahtar sözcükler kullanılmıştır.

Bu çalışmayla ilgili olduğu düşünülen ve benzer eğitim kademesinde yürütülmüş araştırmalar, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma yaşayan öğrencilerin eğitim hayatları ile ilgili karşılaştıkları problemler ve bu problemlere ilişkin tespitleri içerecek şekilde aşağıda sunulmuştur.

1.5.1. Okul Tükenmişliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özdemir ve Özdemir (2015) tarafından yapılan çalışmada okul tükenmişliği ile eğitim stresi ve benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmaya 192 ortaokul

öğrencisi katılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, eğitim stresi ve benlik saygısının okul tükenmişliği ile ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda eğitim stresini azaltmaya ve benlik saygısını artırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Özdemir'in (2015) okula bağlılık ve akademik motivasyon ile okul tükenmişliği arasındaki incelediği çalışmaya 208 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Yapılan çalışmada okul tükenmişlik ölçeği kullanılarak öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, okul tükenmişliği ile akademik motivasyon ve okula bağlılık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik motivasyon eksikliği ve okula bağlılığın okul tükenmişliğinin yordayıcısı olduğu sonucu, tükenmişliğin okullarda doğurabileceği önemli sorunlara işaret etmektedir.

Aypay, Durmuş ve Aybek (2016) 224 ortaokul öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada, akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yapılan araştırmada okul tükenmişliği ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin, hem zorbalık yapma hem de zorbalığa maruz kalma olasılığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma gösteriyor ki, günümüz okullarının en çok karşılaşılan sorunlarından biri olan zorbalığın okul tükenmişliği ile yakından ilgisi bulunmaktadır.

Öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin okul tükenmişliğini yordayıcılığını araştırdıkları çalışmada Şahan ve Duy (2017) 438 ortaokul öğrencisinden veri toplamışlardır. Yapılan analizler sonucunda, öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin okul tükenmişliğini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yılmaz, Yıldırım ve Yılmaz da (2016) 459 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, okul tükenmişliği ile okula bağlılık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Şahin ve Gül (2017) ortaokul öğrencilerinin yetiştirme kurslarına katılıp katılmama durumları ile tükenmişlik düzeyleri ve İngilizce dersi başarı durumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın verileri bir il merkezindeki üç farklı okuldan 417 öğrenciden toplanmıştır. Çalışma sonucunda, yetiştirme kurslarına devam eden öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri, kurslara devam

etmeyen öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanında, İngilizce ders başarısı arttıkça okul tükenmişliği düzeyinin azaldığı da belirtilmiştir.

Çakmak ve Şahin (2017) yürüttükleri çalışmada öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliğine etkisini araştırmışlardır. Bunun için 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 393 öğrenciden veri toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, okul tükenmişliği ile cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir durumu ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri ile anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında algılanan sosyal desteğin de okul tükenmişliği ile anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

Saka ve Burak (2018) ortaokul öğrencilerinin müzik dersi ile ilgili yüklemelerini ve okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma 577 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulgularına göre, müzik dersine yüklenen olumlu anlamların okul tükenmişliği ile negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Yani öğrencilerin okulda işlenen derslere olumlu anlamlar yüklemeleri tükenmişliklerini azaltmaktadır.

Ödül bağımlılığı ile okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkileri incelediği çalışmasında Aypay (2018), ödül bağımlılığı ölçeğini geliştirerek 741 öğrenciden veri toplamıştır. Yapılan analizler sonucunda, ödül bağımlılığının okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik görev ve sorumluklarını dışsal ödüller için yerine getirme alışkanlığı kazanan öğrencilerin okul tükenmişliği yaşama risklerinin arttığı belirtilmiştir.

Bu çalışmaya benzer örneklem grupları esas alınarak yapılan taramada, okul tükenmişliği ile ilgili yukarıda yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Bunun yanında, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yapılan taramada, konu ile ilgili yurt içi üniversitelerde yapılmış toplam 13 adet teze rastlanmıştır. Bu tezler arasında benzer çalışma gruplarıyla yapılmış 3 adet yüksek lisans tez çalışması olduğu görülmüştür. Bu tezlerle ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Gündoğmuş (2017) tarafından hazırlanan tezde, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin yalnızlık düzeylerini yordamada anne baba tutumları ve okul tükenmişliğinin etkisi incelenmiştir. Bunun için, araştırmacı tarafından çeşitli ortaokullara devam eden öğrencilere UCLA Yalnızlık Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği

ve İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul tükenmişliği Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma analizleri sonucunda okul tükenmişliğinin öğrencilerin yalnızlık düzeylerini anlamlı yordadığı görülmüştür.

Çelik (2017) tarafından hazırlanan çalışmada, okul tükenmişliği ve öğrenme sürecinde yardım istemenin genel akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Bunun için 990 ortaokul öğrencisinden toplanan veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, okul tükenmişliği arttıkça akademik başarının azalacağı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında, bu sonucun diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada Akpınar (2016), Erzurum şehir merkezindeki okullarda okuyan 508 öğrenciden veri toplamıştır. Ardından analize uygun olan 464 veri üzerinden bulgular elde edilmiştir. Çalışma sonucuna göre Çelik (2017) tarafından yapılan çalışmaya benzer olarak akademik başarıyla okul tükenmişliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında, akademik stresin de okul tükenmişliği ile doğrudan ilişkisi olduğu görülmüştür. Çalışmayla ilgili bir diğer önemli bulgu ise öznel iyi oluş ve tükenmişliğin anlamlı bir ilişkisinin olmasıdır. Bu bulgudan hareketle öznel iyi oluşun artırılmasına yönelik müdahalelerin okul tükenmişliğini azaltacağı belirtilmiştir.

1.5.2. Okul Tükenmişliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Adhiambo, Odwar ve Mildred (2016) ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlikleri ile cinsiyet ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma kapsamında 450 öğrenciden veri toplanmış ve veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyet ile okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna ek olarak daha önce belirtilen çalışmalara benzer olarak akademik başarısı düşük olan öğrencilerin daha fazla tükendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Salmela-Aro, Read, Minkinen, Kinnunen ve Rimpela (2017) ortaokul öğrencilerinin göçmenlik durumları ve cinsiyetleri ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak izledikleri bu çalışmada önemli bulgulara ulaşmışlardır. Çalışma örneklemini oluşturan 9223 ortaokul öğrencisinin 7. sınıftan 9. sınıfa kadar incelendiği bu çalışmanın bulgularına göre, okul tükenmişliğinin 7. sınıftan 9 sınıfa arttığı görülmüştür. Bunun yanında geçen yıllarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla okul tükenmişliği yaşadığı belirtilmiştir. Ayrıca göçmen erkeklerin diğer öğrencilere göre duyarsızlaşma kaynaklı tükenmişliğinin daha fazla olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Finlandiyalı ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus ve Kuorelahti (2018) öğrencilerin okul tükenmişliği ve okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya 2485 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, aile desteğinin okul tükenmişliğini yordamada önemli bir durum olduğu da belirtilmiştir. Araştırmaya göre, aile desteği alan öğrencilerin tükenme olasılığı daha düşüktür.

Okul tükenmişliği ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan taramalar sonucunda, ortaokul öğrencilerinin tükenmişlikleri ile ilgili çalışma sayısının çok fazla olmadığı görülmüştür. Okul tükenmişliği ile ilgili çalışmalar genelde lise ve üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Bunun yanında “Okul Tükenmişliği” ve “School Burnout” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan taramalarda genellikle öğretmenlerin tükenmişlik durumları ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Tükenmişliğin genel olarak mesleki açıdan ele alınması ve öğretmenliğin de bir meslek olmasının bunun muhtemel sebebi olduğu anlaşılmaktadır.

1.5.3. Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Şimşek ve Katıtaş (2014) ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, Şanlıurfa il merkezi ve ilçelere bağlı ortaokullardan 621 katılımcıdan veri toplamışlardır. Yapılan veri analizlerinin ardından, öğrencilerin en yüksek yabancılaşmayı güçsüzlük

boyutunda, en düşük yabancılaşmayı ise kuralsızlık alt boyutunda yaşadıkları belirtilmiştir. Bunun yanında, okula yabancılaşmanın cinsiyet, şiddet eğilimi, ailenin ekonomik durumu ve aile baskısı gibi değişkenlerle anlamlı ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okula yabancılaşmayı, sınıf ve anne eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelediği çalışmasında Uslu (2017) araştırmasını 256 öğrenciyle gerçekleştirmiş ve verileri analize uygun olan 230 öğrencinin verileri analiz edilmiştir. Çalışma bulgularına göre okula yabancılaşma ile sınıf ve anne eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annesi yüksek lisans veya doktora mezunu olan öğrencilerin en yüksek yabancılaşmayı; lise mezunu olanların ise en düşük yabancılaşmayı gösterdikleri belirtilmiştir. Ayrıca yapılan analizler sonucunda, sınıf düzeyine göre de yabancılaşmanın anlamlı bir farklılık gösterdiği bildirilmiştir.

Yanık (2017) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin müfredat dışı spor aktivitelerine katılımları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma kapsamında Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği kullanılarak 640 öğrenciden veri toplanmıştır. Yapılan analizlerin ardından, müfredat dışı spor aktivitelerinin az olduğunu düşünen öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırmacı, bu bulgudan hareketle, müfredat dışı spor aktivitelerinin okula bağlılığı artıracağını; okula bağlılığın ise okula yabancılaşmayı azaltacağı görüşünü paylaşmıştır.

YÖK Tez veri tabanında yapılan taramada, bu çalışmanın yapıldığı tarih itibarıyla, okula yabancılaşma ile ilgili yurt içinde yapılmış 15 adet tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu tezlerde 3'ü doktora, 12'si ise yüksek lisans tezleridir. Bu araştırmanın çalışma grubuna benzer özellikler gösteren tez çalışmaları seçilmiş ve bu tezler ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Okula yabancılaşma ile ilgili yurt içinde yürütülen tez çalışmalarından birisi de Uzun (2006) tarafından 5. sınıf öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelendiği çalışmadır. Bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından okula yabancılaşmanın düzeylerini belirlemek için bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Çeşitli devlet okulu ve özel okullardan 982 katılımcıdan veri

toplanmış ve analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri, anne-baba eğitim durumları ve sınıf mevcudu gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Yiğit (2010) tarafından yürütülmüş bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma durumu çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma ortaokul kademesinde farklı sınıf düzeylerine devam eden 973 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul, sınıf düzeyi, bir işte çalışma durumu, hareketlerini kısıtlayan bir rahatsızlığın olup olmaması, anne-baba eğitim düzeyi ve anne-baba mesleği gibi değişkenlerle anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür.

Özdemir (2011), öğrencilerin düzenli fiziksel aktiviteleri ile okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği bir doktora tezi çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışma, gönüllü katılım gösteren 74 ilköğretim öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda düzenli fiziksel aktivitenin hem okula yabancılaşma hem de yalnızlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca bu olumlu etkinin cinsiyet değişkenine göre herhangi bir değişim göstermediği de belirtilmiştir.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeylerini incelediği çalışmasında Özşarı (2015) her iki durumun cinsiyet, ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba eğitim düzeyleri ve öğrenim gördüğü sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği sorularına cevap aramıştır. Araştırma bulgularına göre okula yabancılaşmanın cinsiyet ve sınıf mevcudu değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir.

Haskaya (2016) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi çalışmasında, ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 400 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, akran zorbalığına maruz kalma ile okula yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanında, cinsiyet ve yaş değişkeninin yabancılaşma algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir.

1.5.4. Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Morinaj ve ark. (2017) öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi için bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bunun için ilkokul ve ortaokul öğrencilerinden veriler toplanmış ve yapı geçerliği çalışması yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda 3 faktörlü bir yapı ortaya konulmuştur. Çalışmaya göre, okula yabancılaşmanın baskın özellikleri okula karşı olumlu tutum ve okuldan keyif alma ile negatif yönlü bir ilişki göstermektedirler.

Hadjar, Backes ve Gysin (2015) tarafından yürütülen çalışmada, okula yabancılaşma olgusu cinsiyet rolleri bağlamında incelenmiştir. Araştırmada anket uygulaması, grup görüşmeleri ve sınıf gözlemlerinin birlikte kullanıldığı bir karma araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, akademik başarıdaki cinsiyet farkının, kısmen erkeklerin kızlara göre daha fazla yabancılaşmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Ayrıca, otoritatif bir öğretim tarzının okula yabancılaşmayı büyük ölçüde azaltacağı öne sürülmüştür.

Kaur ve Singh (2015) tarafından yapılan çalışmada, kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin duygusal zekâları ve yabancılaşmaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun için kırsal kesimde eğitim gören 200 öğrenci rastgele seçilmiş ve bu öğrencilerle uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda, yabancılaşma ve duygusal zekâ arasında negatif yönlü ve önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Banat (2005) yaptığı çalışmada, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini ölçmek ve yabancılaşma durumlarının bazı değişkenlerle ilişkisini göstermeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonucunda, yabancılaşmanın cinsiyet, yerleşim yeri ve okulun bulunduğu konum ile önemli bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

Okula yabancılaşma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar elbette bunlarla sınırlı değildir. Yapılan tarama sonucunda, bu araştırmanın çalışma grubu ile benzerlik gösteren ve ulaşılabilen çalışmalara bu başlık altında yer verilmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, yabancılaşmanın genel olarak akademik başarı, şiddet, okul terki, olumsuz sosyal ilişkiler, sosyo-

demografik değişkenlerle ilişkiler ve ebeveyn özellikleri gibi değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görölmektedir. Bu durumdan hareketle, yapılan çalışmaların daha çok okula yabancılaşma olgusunu tanımaya dönük olduğu, okula yabancılaşmaya nasıl müdahale edilmesi gerektiği ile ilgili yeterli çalışma yapılmadığı söylenebilir. Bu tez çalışmasının okula yabancılaşmaya bir müdahale önerisi sunuyor olması, bu açıdan önemli görülebilir.



2. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Eğitim uzun ve zorlu bir süreçtir. Bu süreçte ortaya çıkan olumsuz durumların giderilmesi hatta ortaya çıkmadan önlenmesi sürecin daha sağlıklı işlemesi için oldukça önem arz etmektedir. Şiddet, akran zorbalığı, akademik başarıdaki düşüş, devamsızlık ve okul terki gibi durumlar okul ortamlarında görülen olumsuz durumların bazılarına örnek olarak gösterilebilir. Bu durumların çeşitli sebepleri vardır. Okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği de yukarıda belirtilen olumsuz davranışların sebebi olabilmektedir (Aypay, Durmuş & Aybek, 2016; Staples, 2000). Bu sebeplerin tanınması ve önlenmesi eğitim süreçlerinin sağlıklı işleyişine önemli katkılar sunacaktır.

Bu bölümde, çalışmanın konusu olan okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma kavramlarıyla ilgili literatürde yer alan bilgilere yer verilmiştir. Bunun yanında bu çalışmada uygulanan psikoeğitim programının temelini oluşturan Motivasyonel Görüşme tekniği ve psikoeğitim programının geliştirilmesi süreciyle ilgili bilgiler de bu başlık altında sunulmuştur.

2.1. Tükenmişlik (Burnout)

İlk kez 1970’li yıllarda tanımlanan tükenmişlik olgusu, sosyal bir problem olarak öneminin anlaşılmasıyla birlikte araştırmacılar tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur (Süvergil Dalkılıç, 2014).

Meslek tükenmişliği, insan kaynakları, eğitim ve sağlık hizmetleri gibi farklı insan-odaklı alanlarda uzun zamandan beridir mesleki tehlike olarak kabul edilmektedir (Maslach & Goldberg, 1998). Özellikle insanların psikolojik, sosyal ve fiziksel sorunlarıyla ilgilen ve sürekli bu türden problemleri duyan çalışanlar kızgınlık, utanç, korku ve umutsuzluk duygularıyla dolarlar. Bu tür sorunların çözüm yolları her zaman açık değildir ve kolaylıkla bulunmaz. Buna duruma belirsizlik ve hayal kırıklığı da eklenince, sürekli olarak bu tarz koşullarda çalışan kişiler tükenmişlik riski içerisine girerler (Maslach & Jackson, 1981).

Meslekten kişilerin, mesleğin özgün anlamı ve amacından kopması ve hizmet götürdüğü insanlarla artık gerçekten ilgilenmiyor oluşu ya da aşırı stres ve doyumsuzluğa tepki olarak kişinin kendini işinden geri çekmesi olarak tanımlanan tükenmişlik daha çok insana hizmet etmenin çok önemli bir yere sahip olduğu alanlarda görülmektedir (Kaçmaz, 2005).

Her ne kadar tükenmişliğin özellikle hemşirelik, öğretmenlik sosyal hizmetler gibi insan odaklı mesleklerde gözlendiği söylene de yapılan bazı çalışmalarda (Cordes & Dougherty, 1993) tükenmişliğin pek çok iş ve organizasyonda yaşanan stresin anahtar yapısı olduğu belirtilmiştir.

İnsanlarla ilgilenmeyi gerektiren mesleklerin çoğu, diğer insanlarla çok uzun zaman geçirmeyi gerektirir. Bu uzun saatler boyunca özellikle yardım hizmetlerinde çalışanlar, kendilerine gelen insanların çok çeşitli şiddetlerdeki sorunlarına tanıklık ederler. Yardım hizmetlerinde çalışan insanların uzun soluklu olarak bu stres durumlarına maruz kalmaları tükenmişlik riskini de arttırmaktadır (Maslach & Jackson, 1981).

Tükenmişliğin günümüzde yaygın olarak kabul edilen tanımları üç bileşeni içerir. Bunlardan biri duygusal yorgunluk, bir diğeri duyarsızlaşma, sonuncusu ise kaybedilmiş kişisel başarıdır (Cordes & Dougherty, 1993). Bu üç bileşen bir araya geldiğinde kişi kendini uzun süreli bir stres ve baskı altında hissetmektedir.

Tükenmişliğin anahtar özellikleri, boğucu bir yorgunluk, hayal kırıklığı, öfke ve duyarsızlaşma, işe yaramazlık ve başarısızlık hisleridir. Tükenmişlik deneyimi kişisel ve sosyal işleyişe zarar verir. Bazı insanlar tükenmişlik sonucunda mesleklerini bırakırken, bazıları da işlerine devam ederler fakat yapabileceklerinin en iyisini değil sadece düşük bir düzeyde performans gösterirler. Tükenmişlik, özellikle mesleklerine pozitif beklentilerle, bağlılıkla ve insanlara yardıma kendilerini adanmışlıkla başlayan kişilerde trajik bir son noktasıdır (Maslach & Goldberg, 1998).

Tükenmişlik kişisel ve çevresel faktörlerin sonucudur. Bunun yanında özellikle iş ortamının karakteristiği tükenmişlikle kişisel özelliklerden daha ilişkilidir (Leiter & Maslach, 1988). Buradan hareketle, iş ve çalışma ortamının tükenmişlik üzerinde daha

belirleyici olduğu söylenebilir. Fakat tükenmişlikle baş etmede çalışma ortamlarına yapılabilecek müdahalelerin yanı sıra kişisel müdahaleler de tükenmişliğin önüne geçilmesinde faydalı olacaktır (Süvergil Dalkılıç, 2014).

Tükenmişlik, meslek içerisindeki kişilerarası stresörlere verilen bir tepkidir. Bu esasen aşırı sayıda kişiyle iletişime geçmekten kaynaklanır ve sonucunda ise bu kişilere karşı tutum ve davranışlarda değişime sebep olur (Leiter & Maslach, 1988).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda, tükenmişlik durumunun birden ortaya çıkmadığı ve bir sürecin sonucu olduğu belirtilmiştir. Literatürde tükenmişliğin aşamalı olarak ortaya çıkışıyla ilgili beş basamaktan bahsedilmiştir (Veninga & Spradley, 1981):

1. Balayı aşaması: Bu aşama, çalışanın işini sevdiği ve işinden memnun olduğu aşamadır. Bu aşamadaki bireyin iş ile ilgili enerjisi yüksektir.
2. Yakıt Kıtılığı Aşaması: Bu aşamada birey neredeyse durumun farkında bile değildir. Bu durum iş memnuniyetsizliği, işinde yetersizlik, yorgunluk, uyku düzensizliği vb. şeklinde varlığını gösterir.
3. Kronik Belirtiler Aşaması: Yakıt kıtlığı belirtileri artık kalıcı hale gelir ve bu aşamada birey kendisiyle ilgili bir şeylerin yolunda gitmediğinin farkına varır.
4. Kriz Aşaması: Bu aşamada belirtiler önemlidir ve kişi bu belirtileri takıntı haline getirir.
5. Duvara Çarpma Aşaması: Bu aşamada birey tükenmişliği en üst düzeyde yaşar ve bu sebepten ötürü işi ve yaşamı üzerindeki kontrolünü kaybeder.

Bu aşamaların her biri yaşanan tükenmişliğin adımlarını ifade eder. Aşamaların tanımlarına dikkat edildiğinde tükenmişlik belirtilerinin yakıt kıtlığı aşamasında ortaya çıktığı görülür. Bakıldığı zaman, kronik belirtiler süreci tükenmişliğe müdahale etmek için en uygun aşama olarak görünmektedir. Belirtilerin kalıcı hale geldiği ve bazı sorunların baş gösterdiği bu aşamada farkındalık sağlanabilirse, tükenmişliğe ileri aşamalara geçmeden müdahale edilebilir.

Kavram olarak tanımlandıktan sonra daha ayrıntılı bilgi edinebilmek için tükenmişlikle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Konuyla ilgili ilk çalışmalar özellikle mülakat, anket ve gözlemlere dayanan çalışmalar olmuştur. Daha sonra tükenmişlik

sendromlarının daha geniş bir çalışma kitlesinde ölçülebilmesini sağlayan Maslach Tükenmişlik Envanteri geliştirilmiştir (Maslach & Jackson, 1981). Yapılan çalışmalar attıkça tükenmişlik ile ilgili daha fazla veri elde edilmiştir. Tükenmişlik kavramı ve bu kavramın boyutları hakkında bilgiler sunulmuştur. Kavramın özellikleri üzerine yapılan araştırmalar sonucunda *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı hissi* olmak üzere üç boyutlu bir yapı ortaya konulmuştur.

2.1.1. Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion)

Tükenmişliği oluşturan üç önemli alt boyut vardır. Bunlar, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissidir. Bu boyutlardan olan duygusal tükenme, bu karmaşık sendromun en açık belirtisi ve temel özelliğidir (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Tükenmişliğin bu boyutunda bireylerde yorgunluk, enerji eksikliği ve kendilerini duygusal olarak yıpranmış hissetme gibi belirtiler görülür. Bu boyut esasen tükenmişliğin içsel boyutudur (Sağlam Arı & Çına Bal, 2008).

Tükenmişlik öncelikle bireylerin duygusal kaynaklarının tükenmesi şeklinde kendini göstermekte ve nihayetinde kişinin duygusal olarak tükenmesi ile sonuçlanmaktadır (Ardıç & Polatçı, 2008). Maslach, duygusal tükenmeyi takiben kişinin kendine aşırı yüklenmesi, kendisini çevresindeki insanların duygusal isteklerine karşılık veremeyecek durumda hissetmesi ve bütün bunlarla birlikte yorgun ve bitkin hissederek hayatını devam ettirecek gücü kendinde bulamaması sonuçlarının ortaya çıktığını belirtmektedir (Helvacı & Turhan, 2013).

2.1.2. Duyarsızlaşma (Depersonalization)

Duyarsızlaşma, bireylerin hizmet verdikleri insanları görmezden gelerek bu kişilerle aralarına mesafe koyma çabalarıdır (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Bu durumdaki bireyler hizmet verdikleri kişilerle kendileri arasına sınırlar koymakta ve bu kişilerle diyalog kurmaktan mümkün olduğunca kaçınmaktadırlar (Sağlam Arı & Çına Bal, 2008).

Duygusal olarak tükenen birey bu aşamadan sonra çevresindekilerle duygusal ilişkilerini sınırlandırarak psikolojik olarak onlardan uzaklaşır. Duyarsızlaşma boyutu bu şekilde kendini gösterir (Ardıç & Polat, 2008). Bunun yanı sıra, duyarsızlaşma boyutunda birey sadece hizmet verdiği kişilere değil aynı zamanda iş arkadaşlarına karşı da aynı tavrı takınabilir (Helvacı & Turhan, 2013).

2.1.3. Düşük Kişisel Başarı Hissi (Low Personal Accomplishment)

Tükenmişliğin ilk iki boyutunun sonuç olarak düşük bir kişisel başarı hissine neden olacağı söylenebilir. Yine de düşük başarı hissi ile diğer iki boyut arasındaki ilişki biraz karmaşıktır. Bireylerin sürekli yenilgiye uğramış hissettikleri çalışma ortamları kendilerini etkisiz hissetmelerine sebebiyet verir. Kişinin kendini yardım ettiği insanlardan farklı hissetmediği durumlarda onlara karşı faydalı hissetmesi de oldukça güçtür (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Bu durum çalışanın kendini olumsuz değerlendirmesinin bir sonucu olarak, ihtiyaç duyulduğunda kendisini yardım edemeyecek durumda hissetmesi şeklinde ortaya çıkar (Helvacı & Turhan, 2013). Bu şekilde birey iş ve insan ilişkileri noktasında kendisini yetersiz görmeye başlar (Ardıç & Polat, 2008).

2.2. Tükenmişlik Üzerine Psikolojik Açıklamalar

Tükenmişliğin insan yaşamları üzerindeki olumsuz etkileri oldukça fazladır. Tükenmişlik yaşayan bireyler psikolojik olarak kendilerini yıpranmış hissederler. Bu kavramın altında yatan çeşitli psikolojik faktörler olabilmektedir. Bu faktörlerin anlaşılabilmesi adına araştırmacı bu başlık altında tükenmişliğe bazı psikolojik kuram ve yaklaşımlar açısından açıklamalar getirmiştir. Her kuramla ilgili açıklamanın ardından bahsi edilen kuram ışığında tükenmişliğe bir müdahale önerisi sunmuştur.

2.2.1. Tükenmişliğe Psikodinamik Açıklamalar

Tükenmişliğe psikolojik yorumlar getirilebilecek kuramlardan ilki psikodinamik kuramdır. Bu kuramın öncüsü olan Sigmund Freud'un temel amacı ruhsal dünyanın

derinliklerine inmek ve bunun için ise bilinçdışı ile ilgilenmek olmuştur (Tunaboğlu İkiz, 2011).

Freud insan davranışlarına yön veren iki temel dürtünün varlığını öne sürer. Bu dürtüler cinsellik ve saldırganlıktır. Freud'un bakış açısına göre bu dürtüler toplumsal olarak hoş karşılanmaz ve sürekli olarak bilinçaltına itilir. Fakat bilinç düzeyinde olmasalar bile bu iki dürtü kişilerin davranışlarını etkilemeye devam eder. Rüyalar, dil sürçmeleri ve yapılan şakalarda bu bilinçaltı malzemelerin yansımalarını gördüğümüzü söyler.

Freud insan kişiliğinin alt-benlik (id), benlik (ego) ve üst-benlik (süper ego) olmak üzere üç temel yapıdan oluştuğunu belirtir. Bu yapılardan ilki olan alt-benlik insan kişiliğinin ilkel tarafını ifade eder. Alt-benlik haz ilkesine göre hareket eder ve isteklerinin hemen yerine getirilmesini ister. Cinsellik ve saldırganlık alt-benliğin isteklerinden kaynaklanır.

Kişilik yapısının ikinci önemli ögesi benliktir. Benlik gerçeklik ilkesine göre çalışır ve alt-benliği kontrol altında tutmaya çalışır. Alt-benliğin ilkel isteklerini, yani toplumsal olarak hoş karşılanmayacak isteklerini, mantıksal olarak işleyerek mevcut durumda olabilecek en uygun şekilde davranmasını sağlar.

Bu yapıda yer alan üçüncü yapı ise üst-benliktir. Üst-benlik ise bireyin toplumsal yönünü temsil eder ve en gelişmiş kişilik birimidir. Alt-benliğin ilkel isteklerini bastırmaya ve egonun gerçekçi amaçlarını toplumsal amaçlara yönlendirmeye çalışır. Üst-benlik kusursuz bir kişilik oluşumunu amaçlar.

Freudyen kişilik yapısına bakıldığında, kişilik yapısını oluşturan bu üç önemli ögenin insanın meslek hayatına nasıl yansıdığını anlamak daha kolay olacaktır. Bireylerin meslek seçimleriyle kişilik özelliklerinin birbirleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğu bilinmektedir (Anuja, 2017; Kemboi, Kindiki & Misigo, 2016). Bu şekilde ele alındığında psikodinamik kuram açısından kişiliğimizi oluşturan temel unsurların bilinç ve bilinçdışı düzeyde mesleki seçimlerimizi etkilediği söylenebilir.

Psikodinamik kuram kişilerin önemli çocukluk deneyimlerini bir bakıma kopyalayabilecekleri meslekleri seçtikleri fikrine katkı sunar (Pines, 2000a). Herhangi

bir meslek seçiminin bilinçdışı belirleyicileri bireylerin kişisel ve ailesel tarihlerini yansıtır. Meslek seçimi bu kadar önemli bir durumu ilgilendirdiğinden, insanlar mesleklerine çok yüksek umut ve beklentilerle, yüksek ego katılımıyla ve tutkuyla başlarlar (Pines, 2000b). Bu durumda birey için en yüksek beklenti çözümlenmemiş bazı çocukluk yaralarını çözmek ve işlerinden elde edecekleri doyum ve başarıların bu yaraların iyileşmesine yardımcı olması olacaktır (Çapri, 2013).

Kişisel tarihleri, gelecek beklentileri ve umutları, bireylerin çocukluk yaşantılarını şekillendiren önemli unsurlardır. Bu beklentiler kendilerine atfedilen anlamlarla önem kazanırlar. Yapılan işlerde kişilerin bu beklentilerinin karşılanmaması çocukluk yaşantısının büyük umutlarının yok olmasına neden olacaktır. Bu durum ise beraberinde tükenmişlik duygusunu getirecektir.

Meslek seçimine bilinçaltı düzeyde atfedilen önemin gerçek hayatta karşılığını bulamaması bilinç düzeyinde sürekli bir gerginliğe sebep olacaktır. Mesleğinde bilinçaltı düzeyde beklentilerini karşılayamayan birey tatmin olamayacak ve bu beraberinde mesleki tükenmişliği getirecektir.

Bu durum okul ortamlarına uyarlandığında, erken çocukluk döneminden başlayarak bireyin eğitime atfettiği bilinçaltı önemin eğitim hayatında karşılanamaması veya bireyin eğitim sürecinde elde ettiklerinin bilinçaltı beklentilerini tatmin edememesi, bu öğrencinin kendini okula ve okulla ilgili durumlara karşı tükenmiş hissetmesine sebep olacaktır.

2.2.1.1. Nedensellik İlkesi (Psik Determinizm)

Psikodinamik kuramın önemli bir ilkesi olan nedensellik ilkesi meydana gelen olayların veya gerçekleşen durumların hiçbirinin şans eseri ve rastgele olmadığını savunur. Nedensellik ilkesine temellenen psikanaliz, gerçek dünyadakine benzer şekilde ruhsal dünyamızdaki olaylar için de nedenler arar. Zihin dünyamızda gerçekleşen olaylar birbirleriyle ilintisizmiş gibi görünse de aslında bir birlerinden etkilenmektedirler.

Bu açıdan ele alındığında, zihin dünyamızı meşgul eden durum ve düşüncelerin sadece kendileriyle ilgili olmadığından, aynı zamanda bu durum ve düşüncelerde o ana kadar yaşamış olduğumuz deneyimlerin de etkisi olduğundan bahsetmek mümkündür. Peki, bu durum yaşadığımız tükenmişlik hakkında bize ne söyleyebilir?

Bilindiği üzere tükenmişlik bir takım beklentilerle başlanan işlere, daha sonraki süreçlerde çeşitli sebeplerden dolayı, ilgiyi kaybetmek, uzaklaşmak ve bu işleri yapmaya isteksizlik duyma durumudur. Yaşanan bu isteksizlik ve uzaklaşmayı ise kişinin işe karşı düşünceleri ortaya çıkarır. Bu bağlamda düşüncelerimizin bir bütün olarak yaşantımızın tüm olaylarıyla neden sonuç ilkesi yoluyla bağlı olduğunu öne süren nedensellik ilkesine göre, tükenmişlik durumu sadece bireyin o anki düşünceleriyle açıklanamaz. Bundan ziyade, bireyin tüm yaşamı boyunca çeşitli tecrübelerle oluşturduğu düşünce dünyasının bir şekilde yaşamış olduğu tükenmişlik duygusuna etki ettiği savunulabilir. Örneğin bireyin yaşadığı tükenmişliğin sebebi örneğin babasının genç yaşlarında iş yerinde geçirdiği ve kolunu kaybetmesine sebep olan kaza olabilir. Yine aynı şekilde kasiyerlik mesleğinin bireyde stres yaratmasının sebebi çocukken önünden geçilen bir markette yaşanan hırsızlık olayı olabilir. Buna benzer pek senaryo düşünülebilir. Burada esasen söylenmek istenen şey, yaşanan tükenmişliğin salt o anki durumlarla ilişkili olmadığı, bununla birlikte zihin dünyamızda gerçekleşen neden sonuç ilişkileri üzerinde şekillenen bir süreçten kaynaklandığıdır.

Benzer durumu okul tükenmişliği yaşayan bir öğrenci için ele alalım. Aynı şekilde okul tükenmişliği geliştiren bir öğrencinin okul ödev ve sorumluluklarından uzaklaşması sık görülen bir tükenmişlik belirtisidir. Fakat bu uzaklaşmanın sadece bireyin okulla ilgili durumlarından kaynaklandığını söylemek yeterli olmayacaktır. Okul dışındaki pek çok faktör ve bireyin bu faktörleri nedensellik bağlamında yorumlama biçimi de çok önemlidir. Bu açıdan bakıldığında okul tükenmişliği yaşayan bireyleri bu duyguyu yaşamaya götüren olayların örüntüsünü anlamaya çalışmak tükenmişliğe müdahalede önemli olabilir.

2.2.1.2. Bilinçdışının Varlığı

Bilinç, şu an farkında olduğumuz zihin düzeyimizi ifade eder. Bilinçdışı ise daha çok farkında olmadığımız, yaşamımız ilk zamanlarından beri yaptığımız, hayal ettiğimiz, duyup gördüklerimiz gibi bütün deneyimlerimizi içeren bilinç düzeyidir. Bu düzeyde olan bilgiler bilinç düzeyindeki bilgilere göre daha arka planda kalırlar ve kullanılacakları durumlarda ortaya çıkarlar. Fakat bilinçaltı düzeyle ilgili belki de en önemli durum, bazen bu düzeydeki bilginin varlığının farkına bile varamamamızdır.

Günlük yaşamada gerçekleştirdiğimiz eylemlerin büyük bir bölümü bilinçdışımızın etkisiyle gerçekleşir. Bundan dolayı bilinçdışının işlevlerini anlamak önemlidir. İşleyiş olarak çok yönlü yaşam fonksiyonlarımızın meydana gelmesinde bilinçdışımızın büyük önemi vardır. Bu çok yönlü işleyişe aynı anda bir dosyada yazı yazarken yan tarafta müzik uygulamasını çalıştıran bilgisayar işlemcileri örnek olarak verilebilir. İnsan bilinci ve bilinçdışı süreçleri yanında en gelişmiş bilgisayarlar bile çok ilkel kalır.

Psikanalitik kuram açısından bakıldığında öğrenme süreçlerinin büyük bir bölümünün bilinçdışında gerçekleştiği düşünülmektedir. Bu ise çoğu zaman neyi nasıl öğrendiğimizin farkında bile olmadan öğrendiğimiz anlamına gelmektedir. Bunun yanında bilinçdışı öğrenmelerimiz günlük yaşantılarımızda ihtiyacımız olduğu anda yine bilinçdışı olarak kendini göstermektedir.

Bütün bu söylenenlerden yola çıkarak, tükenmişlik yaşayan bireylerin bu durumlarına yaşadıkları bilinçdışı süreçlerin de etkisi olduğu söylenebilir. Kendisini yaptığı işte yetersiz ve değersiz hissedenen, sürekli yorgun ve yaptığı işe uzak olduğunu düşünen bireylerin bilinçdışı süreçleri bu duygularına nasıl etki eder? Bu sorunun cevabını anlamak için öncelikle bilinçdışının farkında olmadığımız bir bilinç düzeyi olduğunu aklımızda tutmamız gerekir. Bu durum bize farkındalık dışı düzlemin yaptığımız işlere attediklerimizi farkında olmadan yaptığımızı söyler. Bu duruma şöyle bir örnek verilebilir. Yıllardır aynı yerde çalışan biri her sabah kapısının önünden geçtiği şirket müdürünün kafasını bile kaldırmadığını görür. Fakat bu onun için çok önemli bir bilgi değildir ve bunu sürekli bilinçdışına atar. Bir gün kendisiyle aynı yerde

çalışan bir arkadaşıyla kapıda karşılaşır ve içeri birlikte girerler. Fakat bu sefer şirket müdürü kafasını kaldırır ve başta iş arkadaşı olmak üzere ikisine de selam verir.

Bu hareketin ardından bilinçdışı düzeyde şirket çalışanı değersiz olduğu ve şirketin diğer çalışanlarının yanında kendisinin önemsiz olduğu gibi bir yargıya varabilir. Bu bilinçdışı yargıya varma süreci doğal olarak bir sonuç ortaya çıkaracaktır. İş yerinde adaletsiz bir tutum olduğu sonucuna varan şirket çalışanı tükenmişliğin çok önemli bir sebebine artık sahiptir. İş yerinde adaletsizlik duygusu çalışanı tükenmişliğe götürecektir önemli bir neden olacaktır.

Öğrencilerin okullarda yapılan uygulamaların duygusal olarak da bilişsel olarak da farkında oldukları öğretmenler, idareciler, veliler ve arkadaşları tarafından çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Fakat aslında her öğrenci çevresinden aldığı mesajları bir şekilde işlemekte ve bu doğrultuda sonuçlara varmaktadır. Okul ortamında adil tutumlar öğrencilerin en çok etkilendikleri durumlardan biridir. Öğrenci kendisine okul ortamlarında sunulan maddi manevi bütün imkânlarla arkadaşlarına sunulan olanakları sürekli kıyaslama içerisine girer. Bu imkânlar çok çeşitlidir. Bir öğretmen gülüşünden tutun da sözlü sınavdan alınan 1 fazla puana kadar çeşitlilik gösterir.

Okula ilişkin durumlarını değerlendirirken bilinç düzeyinde kendini okula ait hissetmeyen ve bilinçdışı tarafından da bu düşüncesini destekleyen bilgileri alan bir öğrenci kendini artık yorgun ve ilgisiz hissedecektir. Bu durum ise beraberinde tükenmişliği getirecektir.

2.2.1.3. Tükenmişliğe Psikanalitik Müdahale

Psikanalitik yönelimli terapötik teknikler, bireylerin içsel süreçlerine yönelik farkındalığını artırmayı amaçlar. Bu terapi, bireylerin içsel malzemelerini dışa vurarak katarsis sağlaması şeklinde devam eder. Bu süreçte bireylerin içsel farkındalıklarının artırılması ve bu farkındalıkla yeniden eğitilmeleri amaçlanır (Corey, 2005).

Tükenmişlik duygusu, özellikle insana yönelik hizmetlerin doğrudan sunulduğu (hastane, klinikler, sosyal merkezler vb.) yerlerde bu tür doğrudan ilişkilerin sonucunda meydana gelen bir anlamsızlık, güçsüzlük duygusudur. Okul ortamlarının da bir nevi iş

ortamı olarak kabulü, okulda öğrencilerin yaşadığı benzeri durumların okul tükenmişliği olarak tanımlanmasını beraberinde getirmiştir. Yaşanan tükenmişliğin altında yatan sebepler doğrudan yapılan işle mi ilgilidir yoksa psikanalitik kuramda bahsedilen içsel süreçler ve bilinçdışı süreçlerin de bir etkisi var mıdır?

Bunun için tükenmişlik yaşayan bireylere psikanalitik müdahale teknikleri uygulanabilir. Örneğin okul tükenmişliği yaşayan lise 2. sınıf öğrencisi bir bireyi ele alalım. Bu birey sürekli olarak kendini okul ve okul ile ilgili durumlarda yorgun ve uzak hissetmektedir.

Okul rehberlik servisine yönlendirilen bu öğrenciyle bir görüşme yapılmış ve okul tükenmişliği belirtileri gösterdiği belirlenmiştir. Bunun üzerine okul psikolojik danışmanı bu bireye yaşadıklarıyla ilgili düşüncelerini saçma-mantıklı, ilgili-ilgisiz, acı verici-rahatlatıcı ayrımı yapmadan aktarmasını söyler. Bu şekilde yaşadığı tükenmişlik durumuyla ilgili konuşan bireyin söylediklerinden yola çıkarak danışman içsel süreçleri hakkında yorumlamalar yaparak, direnç kaynaklarını yorumlayarak, transferansının analizini yaparak bireyi yaşadığı tükenmişliğin bilinçdışı süreçleri hakkında eğitebilir.

İçsel süreçleri ile yaşadığı tükenmişlik arasındaki ilişkiyi gören birey bununla ilgili davranış ve duygu yönetme süreçlerine girişecektir. Bu çabalar beraberinde bireyin tükenmişliğine sebep olan durumların azaltılmasını sağlayacaktır.

2.2.2. Tükenmişliğe Davranışsal Açıklamalar

Davranışçı kuramlar öğrenmenin uyarıcı ve davranış arasında bağ kurularak gerçekleştiğini kabul eden kuramlardır. Genel anlamda bu kuramlar kişilerin çevreden aldıkları uyarıcılara verdikleri tepkiler sonucunda ortaya çıkan sonuçların öğrenildiğini savunur.

Davranışçı kuramlara göre bireyler herhangi bir davranışı hayatlarında deneyimledikleri tecrübelerle kazanırlar. Bu tecrübeler dış uyaranlara verdikleri tepkilerin sonuçlarına göre şekillenir. Çevrede var olan uyarıcıların değişmesi bireyin davranışlarının da değişmesine yol açar. Kazanılan tecrübeler daha sonraki tecrübeleri

etkiler ve tecrübeyle kazanılmış bir davranış sonrasında başka bir tecrübe yoluyla değişebilir.

Bunun yanında sosyal öğrenmelerin de bireyin kişilik gelişimi üzerinde etkisi olduğu bu kuram çerçevesinde ele alınmıştır. Buna göre birey başkalarının davranışlarını gözlemleyerek, kendi tecrübesi olmamasına rağmen, çeşitli öğrenmeler gerçekleştirir. Bütün bunların yanında davranışçı kuramın önemli bir diğer özelliği ise gözlenebilen ve ölçülebilen davranışları dikkate almasıdır. Bu kuramda bireylerin zihinsel etkinlikleri dikkate alınmaz.

Davranışçı kuram bireylerin yaptıkları işlerde doyuma ulaşmalarında aldıkları uyarıcıların önemine değinir. Bu uyarıcılar kişilere davranışlarının sonucunda onları doyuma ulaştırmak için verilen uyarıcılardır. Bazı anlayışlara göre, yapılan işlerde elde edilen en olumlu uyarıcı elde edilen kazançtır (Dikmen, 1995). Davranışçı kuramın meslek seçimine bakışını destekler biçimde Teber de (2017) yaptığı çalışmada mesleki doyum ile eğitim düzeyi ve mesleğin algılanan saygınlığı gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulamazken, meslekten elde edilen gelir ile mesleki doyum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, bireylerin meslek seçimleri ile kendilerine getirileri arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir. Davranışçı kuram açısından bakıldığında davranış (iş başarısı, sahiplenme, işe devam vb.) ile uyarıcı (maaş, tatil, promosyon vb.) arasında kurulan bağın mesleki öğrenmelere etki ettiği söylenebilir. Buradan hareketle, yaptığı iş karşılığında elde ettikleri ile tatmin olmayan bireylerin mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirecekleri ve uzun vadede tükenmişlik yaşayacakları söylenebilir.

Bu durum okul ortamlarına uyarlandığında, gösterdikleri katılım ve performanslar göz ardı edilen öğrenciler bir süre sonra yaptıklarının karşılığını göremediklerini düşüneceklerdir. Bunun sonucunda olumlu davranış sergilemenin getirisinin olmadığı sonucuna varıp okul tükenmişliği yaşayacakları söylenebilir.

2.2.2.1. İnsan Doğası Görüşü

Davranışçı yaklaşımlar, insanların ve hayvanların öğrenme biçimlerinin birbirlerine benzer olduğunu savunmuş, hayvanların öğrenme biçimlerinden yola çıkarak insanların öğrenme süreçleri hakkında bir yorum yapmaya çalışmıştır. Bunun için ise çeşitli deneyler yapılarak insanların öğrenmeleriyle ilgili çok önemli savlar ortaya atılmıştır.

İnsanın ölçülebilen ve dışarıdan gözlenebilen davranışları üzerine odaklanan davranışçı yaklaşımlar, psikolojinin bilimselliğinin bunu gerektirdiğini savunmuşlardır. Bu, bireylerin davranışlardan içsel süreçlerin etkisini çıkarmak anlamına gelmektedir. Yani bireyin ne hissettiğiyle veya düşündüğüyle ilgilenmek anlamsızdır.

Davranış ve öğrenme sürecini bu şekilde tanımlayan davranışçı yaklaşıma göre, bütün öğrenmeler uyarıcı-tepki ilişkisi ile oluşur. Yani bireyler davranışlarının ardından ortaya çıkan sonuca göre bir öğrenme gerçekleştirir. Bu yaklaşımda, bütün insanların yapıları gereği benzer şeylere benzer tepkiler verdikleri varsayılır. Bu ise insanı çok mekanik bir yapıya sokar. Bu noktada davranışçı yaklaşım, bir davranışın işleyiş mekanizmasının anlaşılmasının ardından onları kontrol etmenin mümkün olduğunu söyler.

2.2.2.2. Sistemik Duyarsızlaştırma ve Örtük Koşullanma

Davranışçı yaklaşımlarda uyarıcı-tepki ilişkisi öğrenmenin esas noktasını teşkil eder. Sistemik duyarsızlaşma ise bir uyarı ile sürekli olarak karşılaşma sonucunda tepkinin azalması anlamına gelir. Dayanak noktası klasik koşullanma olan sistemik duyarsızlaşma, kaygı verici durumların sistemik bir biçimde ele alınması sonucunda artık bu durumlara tepki vermemeyi ifade eder. Sistemik duyarsızlaştırma aynı zamanda karşılıklı ketleme süreci olarak da anılmaktadır. Çünkü bu süreçte bir tepkinin karşıtı tarafından ketlenmesi söz konusudur (Murdock, 2013).

Örtük koşullanma davranış değişiminde imgelemin kullanıldığı yöntemdir. Bu yöntemde bireye sorun yaşadığı davranışıyla ilgili hayal kurdurulur. Bireyden sorunlu davranışını değiştirdiğinin hayalini kurmasını ve sonucunda elde edeceği olumlu

kazanımları düşünmesi istenir. Bu bir bakıma bireyin hem davranış değişikliğini hem de değişim sonucunda elde edeceği pekiştireci gerçek hayattan önce hayalinde yaşamasını sağlamaktır. Bu yöntemde bireylerin hayal kurma becerisine sahip olması önemlidir. Bireyin bu becerisi düşükse ilk olarak bunu geliştirmesi için yardım edilir.

2.2.2.3. *Tükenmişliğe Davranışsal Müdahale*

Davranışçı müdahalenin pek çok yöntem ve tekniği vardır. Fakat özellikle kaygı verici durumlarda uygulanan davranışçı müdahalelerde sistematik duyarsızlaşmadan faydalanır. Tükenmişlik de kaygı verici bir durumdur. Yapılan çalışmalarda tükenmişliğin kaygı ile ilişkisi olduğu görülmüştür (Mallett, Jurs, Price & Slenker, 1999; Mousavi, Ramezani, Salehi, Khanzadeh & Sheikholeslami, 2017). Buradan hareketle bu bölümde tükenmişliğe davranışçı bir müdahale önerisi sunulmuştur.

Bu çalışmada tükenmişlik durumu okul tükenmişliği bağlamında ele alınmıştır. Bu sebepten dolayı önerilen müdahaleler de okul tükenmişliği durumları dikkate alınarak sunulmuştur. Tükenmişlik yaşayan bir öğrencinin okul ve okula ilişkin durumları kaygı verici olarak değerlendirmesi beklenen bir durumdur. Okul tükenmişliğinin bir göstergesi olarak sürekli katılmak durumunda olduğu fakat bir türlü beklenen performansı gösteremediği bir dersin varlığı öğrencinin kaygı durumunun tetikleyicisi olacaktır. Uyarıcı-tepki bağlamında ele aldığımızda örneğin matematik dersi uyarıcı dersin sebep olduğu kaygı ise tepki olacaktır.

Kaygıya yol açan durumlarda bireyler ister istemez kaçınma tepkisi gösterecektir. Bunun doğal sonucu olarak da kaçınılan şeyden bir uzaklaşma meydana gelecektir. Peki, kaçınılan ve kaygı duyulan şey bir matematik dersi ise (veya okulla ilgili başka bir durum) öğrencinin eğitim hayatına nasıl bir etkisi olacaktır? Şüphesiz bu eğitim hayatı için istenilmeyen bir durumdur ve sağlıklı bir işleyiş için giderilmesi çok önemlidir.

Böyle durumda olan bir öğrenciye yukarıda da değinilen davranışçı terapi uygulamalarından sistematik duyarsızlaşma ve örtük koşullanma yöntemleri uygulanarak yardım edilebilir. Örneğin okul tükenmişliği yaşayan bir bireyin okulla ilgili kaygı duyduğu durumlarla ilgili bir bilgi toplama süreci yürütülür. Bilgi toplama

sürecinin ardından öğrenciye korku ve kaygıya sebep olan durumlarla ilgili sorular sorulur. Hangi durumların kaygı yarattığı anlaşılmaya çalışılır. Ardından öğrenciden kaygıya sebep olan durumları not etmesi istenir.

Davranışçı tekniklerle yardım verilecek öğrenciye öncelikle gevşeme eğitimi verilir ve kaygı verebilecek bir durumda nasıl gevşeyebileceğini öğrenmesi sağlanır. Tam bir gevşemeye ulaştığında öğrenciden kaygı verici sahneyi hayal etmesi istenir. Öğrenci kaygı hiyerarşisinde (az kaygı veren durumdan aşırı kaygı veren duruma kadar ki sıralama) yukarı doğru basamak basamak çıkar. Kaygı durumunu hayal dünyasında yaşayan öğrencinin en kaygı verici durumu bile güvenli bir ortamda yaşaması sağlanır. Böylelikle aşırı kaygı verici durumlarla bile hiçbir olumsuz durum ortaya çıkmadan yüzleştirme yapılmış olur.

Bu duyarsızlaştırma etkinliklerini öğrencinin izlenmesi ve verilen ev ödevlerinin kontrolü takip eder. Böylelikle kazanılan davranışın kaygı verici durumlara uyarlanması sağlanabilir. Okul tükenmişliğinin kaygı boyutuyla mücadelede atılan doğru adımlar tükenmişliğin azaltılmasında oldukça faydalı olacaktır.

2.2.3. Tükenmişliğe Bilişsel Açıklamalar

Bireyler hayatlarında deneyimledikleri şeyleri kendi değerlendirme süzgeçlerinden geçirerek bir yargıda bulunurlar. Aynı ortamda bulunan iki insan farklı noktalara dikkat çekerek içerisinde buldukları ortamı farklı değerlendirebilirler. Bilişsel kuram bireylerin kendi yaşantılarıyla ilgili varsayımlar oluşturup bunları sınıadığını söyler.

Bilişsel kuram, bireylerin yaşamlarının ilk zamanlarından itibaren etkileşimde buldukları dünya hakkında şemalar oluşturduklarını ve daha sonra yeni şeyler öğrendiklerinde mevcut şemaları ile yeni öğrenmelerini organize ettiklerini söyler. Buna göre kişiliğimizin gelişiminde yeni öğrenmelerimizin kendimize has şemalarımız tarafından şekillendiği ve bakış açımızın benzersiz olduğu söylenebilir.

Kişisel yapılar kuramının geliştiricisi olan Kelly, etrafımızda gelişen olayları yorumlamak veya çıkarımlarda bulunmak için kullandığımız yapıları kişisel yapılar

olarak tanımlamıştır. Hiçbir insanın kişisel yapısının başka birinin kişisel yapısına benzemediğini ve herkesin zihnindeki yapıları farklı şekillerde düzenlediğini söylemiştir (Burger, 2006). Her birimizin kişisel yapıları çevremizde yaşanan olayları yorumlama biçimimizi etkiler. Bu, mesleki seçimimize ve seçtiğimiz mesleği yorumlama durumlarımıza da etki eder.

Birey mesleğini icra ederken, mesleği ile ilgili yorumları ve mesleğine dönük varsayımları kendine has olacaktır ve bu durum bireyin mesleğine karşı tutumunu da etkileyecektir. Mesleki olarak çevresel koşullarını ve içinde bulunduğu durumları değerlendiren bir birey bilişsel olarak onu çelişkiye düşürecek yorum ve varsayımlarda bulunuyorsa mesleğiyle ilgili olumsuz tutumlar geliştireceği söylenebilir. Uzun vadeli bir olumsuz yorum ve varsayımın ise bireyi tükenmişliğe götüreceği düşünülebilir.

Bu durum okul ortamlarına uyarlandığı zaman ise öğrencinin kendine has yorum ve varsayım biçiminin dikkate alınmadığı eğitim ortamlarında şemalarını kurmada güçlük çekeceği ve öğrencinin bir süre sonra yaptığı şeylerin bir işe yaramadığını düşünerek okul tükenmişliği geliştireceği söylenebilir.

2.2.3.1. Sosyal Öğrenme ve Bilginin İşlenmesi

Sosyal öğrenme, bireylerin öğrenmelerinin büyük bölümünün sosyal çevrelerini taklit etmeleriyle gerçekleştiğini söyler. Bireyler hayatlarında özellikle önemli yer tutan kişilerin davranışlarını model alırlar. Model alınan bireylerin davranışları ve bu davranışların sonuçları, kişi yaşantıyı doğrudan kendisi yaşamadığı halde önemli öğrenmelerin gerçekleşmesine yol açar. Bu noktada dikkat edilmesi gereken kavram dolaylılıktır.

İnsanların başkalarını gözlemleyerek öğrenebilecekleri fikri Aristo ve Plato'ya kadar uzanır. Bu düşünürler kişilerin çevresindekileri model alarak öğrendiklerini ve dolayısıyla bu kişilere iyi örnekler sunmanın önemli olduğunu söylemişlerdir (Senemoğlu, 2013). Sonuç olarak taklit yoluyla gerçekleşen öğrenme, kişinin kendi yaşantısı olmamasına rağmen dolaylı olarak pekiştirildiği veya cezalandırıldığı ve bir davranışı yapıp yapmamayı öğrendiği bir süreçtir.

Fakat bu konuya yaklaşımda sırf uyarıcı-tepkinin dolaylı bir şekli olan bu davranışçı bakışın sosyal öğrenmeyle ilgili durumları tek başına açıklayamayacağı düşüncesi ağır basmıştır. Buna göre bir davranış sadece model alarak öğrenemeyiz. Bunun yanında model alınan davranışla ilgili bilişsel bir süreç de geçiririz. Bu ise bilgiyi işleme sürecidir.

Bandura'nın sosyal öğrenmede gözlemlenen davranıştan elde edilen verilerin işlenmesi ile ilgili söyledikleri sürecin anlaşılması açısından önemlidir. Burada dikkat edilmesi gereken ilk nokta kişinin özelliklerinin, yaşadığı çevrenin ve sergilenen davranışların birbirlerini karşılıklı olarak etkilediğidir. İkinci önemli nokta ise elde edilen bilgilerin sembolleştirilmesi ile ilgilidir. Bu noktada, kişilerin içinde yaşadıkları dünyayı aslından çok sembolleri ile kavradığı düşüncesi önemlidir.

Bilginin işlenmesi, bireylerin bilgileri işlerken geleceğe dönük kestirimler yapabilmelerinin önemini vurgular. Çünkü birey ilişki içerisinde olduğu çevrenin kendisine gelecekte neler sunabileceğiyle ilgili tahminler yürüterek ona göre davranışlar sergileyecektir.

Bir davranış sosyal yollarla öğrenirken model alınan davranışın ne denli kazanılacağı bireyin dolaylı öğrenme kapasitesi ile ilgilidir. Bireyin dolaylı öğrenme kapasitesi ne kadar yüksek ise o kadar daha fazla dolaylı öğrenme gerçekleştireceği söylenebilir. Son olarak, kişilerin öz düzenleme ve öz yansıtma kapasitelerinin sosyal bir bilginin işlenerek öğrenilmesindeki yerine değinilebilir. Her iki ilke de bireylerin kişisel özelliklerinin büyük öneme sahip olduğu ilkelerdir. Gözlemlenen davranışın öznel olarak düzenlenmesi, kişinin kendisi ile ilgili fikir ve yargılarıyla bir araya gelerek davranış kazanılır ve içselleştirilir.

Okullarda yaşanan tükenmişlik durumlarına sosyal öğrenmelerimiz açısından baktığımızda daha önceden farkına varmadığımız noktalar gözümüze çarpabilir. Sosyal öğrenmelerin belki de en yoğun gerçekleştiği yerler sınıf ve okul ortamlarıdır. Birden fazla bireyin ortak zamanlarda ortak bir eğitim sürecine katıldıkları bu ortamlarda verilen her bilgi için doğrudan bireylerle iletişim halinde olmak, ekonomik ve zamansal açıdan mümkün olmamaktadır. Bu nedenlerden dolayı öğrencilik yaşantılarımızın büyük bölümünde doğrudan bilginin verildiği kişi olarak değil dolaylı olarak alan kişi

durumunda oluruz. Bu ise sosyal öğrenmelerin dolaylı ödül, dolaylı ceza ve dolayısı ile dolaylı öğrenme kavramları ile ilgilidir.

Hemen her okulda çeşitli akademik ve davranışsal problemler yaşayan öğrencilerin varlığı kuvvetle muhtemeldir. Kişisel yaşantılarının yanı sıra, bu öğrenciler kendilerini sosyal olarak izleyenlerin hayatlarına da etki ederler. Öğrencilik yaşantısında öğrenciliğin özgün anlamını kaybetmek, yani tükenmek üzere olan bir öğrenci, problemleri davranış sergileyen ve bunun sonucunda okul yaşantısını sıkıntıya sokmuş bireyleri gözlemleyerek, onların aldıkları cezaları dolaylı olarak içselleştirerek sosyal öğrenmeden kaynaklı bir tükenmişlik yaşayabilir. Bu tür öğrencilere öğrenmelerini yeniden yapılandırabilmeleri için bilişsel bir müdahale sunulabilir.

2.2.3.2. Tükenmişliğe Bilişsel Müdahale

Yukarıda belirtilen okul tükenmişliği sadece bireyin yaptığı gözlemin sonucu değildir. Gözlemlendiği ve kendine bundan pay çıkardığı tükenmişlikte bireyin bu gözlemi nasıl yorumladığının da önemli bir yeri vardır. Burada dikkat edilmesi gereken husus öğrencinin bu yorumlama sürecinin farkına varmasını sağlamaktır. Bu ise büyük ölçüde öğrencinin kendi farkındalığı ile ilgilidir.

Farkındalığın yanında, öğrencinin çevresel olayları yorumlarken vardığı sonuçların, yani dolaylı olarak kendini cezalandırıp ödüllendirdiği davranışların sonuçlarının, gerçekçi olup olmadığının da büyük bir önemi vardır. Bu noktada devreye bilişsel çarpıtmalar girmektedir.

Bireylerin önemli şemaları ve inançları bilişsel çarpıtmalar ile ilgilidir. Çünkü şemaların varlığı erken çocukluk döneminde başlar ve bu şemaların oluştuğu düşünme süreçleri erken çocukluk dönemindeki akıl yürütme hatalarını etkileyebilir (Sharf, 2014). Özellikle bu tarz bir akıl yürütme şekline sahip bireylerin çoğu durumdan olumsuz sonuçlar çıkarması muhtemeldir.

Okul tükenmişliği yaşayan bir bireyin, bu duygusuna sebep olan düşünceleri ve altında yatan süreçleri anlamak önemlidir. Bunun için burada sunulan öneri öncelikle yaygın bilişsel çarpıtma türlerinin varlığının kontrol edilmesidir. Bu çarpıtma

türlerinden bir veya daha fazlasının olması durumunda bireylerin davranışlardan sonuçlar çıkarma işlevlerinde, sonradan kendilerinde sıkıntılara neden olacak problemler ortaya çıkabilir. Okul tükenmişliği yaşayan bireylerin de bilişsel çarpıtmalarının belirlenmesi onlara yardımda birinci basamak olabilir. Ardından bireylerin bu çatışmalı davranışlarını ve düşünme örüntülerini fark etmeleri sağlanabilir. Sonraki aşama olarak bu düşüncelerinin yeniden yapılanmasında uygun yöntemler seçilerek yardım kolaylaştırılabilir.

Yukarıda belirtilerden aşamalardan hareketle, sosyal öğrenme sonucunda okul tükenmişliği yaşayan bireye müdahale için şöyle bir örnek verilebilir: Tutum ve davranışlarından dolayı okul ile ilgili sorunlar yaşayan bir öğrenci olduğunu varsayalım. Başka bir öğrenci ise gözlemlediği sorunlu öğrencinin çoğu durumda ceza aldığını ve okul yaşantısının sıkıntı verici olduğunu görmektedir. Kendisi de son zamanlarda çeşitli nedenlerden dolayı okulla ilgili görev ve sorumluluklarından bazılarını yerine getiremediği için aynı durumun kendisinin başına da geleceğini düşünmektedir ve bu düşünceler onu gittikçe okulun özgün anlamını yitireceği bir tükenmişliğe itmektir. Burada müdahale edilmesi gereken ilk nokta bireylerin düşünce örüntüleridir. Bu düşünce örüntülerinin farkına varmak onlara atabilecekleri adımlar hakkında önemli bilgiler verecektir.

İkinci aşama olarak ise düşünce örüntülerinin bilişsel çarpıtmalardan nasıl etkilendiğini anlamaları olacaktır. Bu örneği ele alırsak, okul ile ilgili bazı sorumlulukların yerine getirilmemesini bütün okul yaşantısını başarısız olarak kabul etmesine sebep olan ya hep ya hiç düşüncesinin işleyişini anlamak öğrenciye düşüncelerini yeniden düzenleme fırsatı sunacaktır. Bunun sonucunda ise okulun özgül anlamının yeniden kazanılmasına ve tükenmişliğin azaltılmasına katkı sunulabilir.

2.2.4. Tükenmişliğe Varoluşsal Açıklamalar

Bireylerin doğduklarında, geliştiklerinde ve var olduklarında karşılaştıkları dinamik veya sürekli değişen dönüşümlerle ilgilenen varoluşçu psikoloji, kişilerin kendi nesnel dünyalarıyla, diğer insanlarla ve kendi öz duygularıyla nasıl ilişki kurduklarıyla

ilgilenir (Sharf, 2014). Diğer bir ifadeyle bu kuram kişilerin varoluşlarına odaklanır (Murdock, 2013).

İnsan varlığı pek çok varoluşsal sınırla karşı karşıya kalır. Bireyler bu sınırlar tarafından ortaya çıkarılan psikolojik sorunlarla baş etmek zorundadır. Bunun için ise varoluşsal  görev olarak tanımlanabilecek öz-kabul, kendini gerçekleştirme ve kendini aşmayı yerine getirmeleri gerekmektedir (Loonstra, Brouwers & Tomic, 2009). Çoğu zaman da seçtikleri meslek aracılığıyla bu üç görevi yerine getirmeye çalışırlar.

Varoluşçu kuram insanların varoluşsal önemlerini yaptıkları işler yoluyla bulma fikrine katkı sunar. Bu ise yaptıkları işlerde başarılı olan bireylere kendilerini varoluşsal olarak önemli hissetme duygusu verir (Pines, 2000a). Yani birey doğru bir iş seçimini yapar ve bunun sonucu olarak yaptığı işte başarıyı elde ederse kendini varoluşsal olarak önemli görür. Buna karşın eğer birey başarısız olduğu duygusuna kapılır, işinin önemsiz olduğunu düşünür ve hayatta hiçbir farklılık yaratamadığını hissederse tükenmişlik yaşar (Pines, 2000b).

Varoluşsal açıdan bireylerin gelecekte yapacakları işlere atfettikleri önem ve bu beklentilerine karşın elde ettikleri sonuçlar çok önemlidir. Bireylerin henüz çocukluk yıllarında gelecekte yapacakları işlerin kendilerine yaşam doyumunu getireceğine olan inançları ve bu inançlardan kaynaklanan beklentileri, yetişkinlik yaşantılarında karşılanmazsa bu durumun tükenmişliği beraberinde getireceği söylenebilir (Çapri, 2013). Varoluşsal bir amaç olan mesleki başarının elde edilememesi acı veren bir başarısızlık duygusuna sebep olacaktır (Pines, 1994). Buradan hareketle tükenmişlik duygusunun esasen varoluşsal amaçlara ulaşmada kişilerin yaptıkları işlere atfettikleri önem ve gerçek hayatta yaptıkları işlerden elde ettikleri arasında yaşanan uyumsuzluğun nedeni olduğu söylenebilir.

2.2.4.1. Kendini Gerçekleştirme

Kişilik sürekli bir gelişim gösterme eğilimindedir. Bu gelişimle amaçlanan ise uyumlu, dengeli ve olgun bir benlik oluşturmaktır (Kuzgun, 1972). Bu benliğin oluşumu bireysel farklılıklar gösterebilmektedir. Kişisel zellikler bu noktada belirleyici

olabilmektedir. Fakat bireyin kendini gerçekleştirmesinde en önemli etkenlerden birisi de çevresel koşullarıdır.

Bireylerin içerisinde yaşadıkları çevreler kişilik gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Özellikle yakın çevresi olan ailesi bireyin gelişiminde en önemli etkiye sahiptir. Küçük yaşlardan itibaren kişilik gelişiminin desteklendiği ortamlarda yaşayan bireyler, yetişkinlik yaşantılarında karşılaştıkları problemlerle daha kolay baş edebileceklerdir.

Kendini gerçekleştirme kavramı bireyin kendini kabulü üzerine temellenir. Bireyin kendini kabulü ise büyük oranda çevresi tarafından kabulünden etkilenir. Destekleyici ve demokratik çevreler genellikle bireylere kendilerini oldukları gibi kabul etmelerinde yardımcı olur. Bu ise öz-kabul ve beraberinde kendini gerçekleştirmeyi getirir.

Yaptıkları işlerde kendilerini varoluşsal açıdan anlamsız hisseden bireylerin kendilerini tükenmiş hissetmeleri kaçınılmaz bir sonuçtur. Tükenmişliğin bir boyutu olan anlamsızlık tam olarak bu noktaya denk gelir. Fakat kendini gerçekleştirme yolunda sürekli olarak adımlar atan bireyler ise yaptıkları işlerde onları mutlu edebilecek daha olumlu yönler odaklanma eğilimi gösterirler. Küçük başarılar, iş yerindeki arkadaşlıklar ve belki bazen öğle yemeğinin yenildiği kafeteryadaki çalışanlar bile bu eğilimi destekleyebilirler. Varoluşsal açıdan özün kendisi olduğunun farkına varan bireyler bu tür durumları daha iyi okuma şansına sahiptirler.

Varoluşsal olarak kendini gerçekleştirmenin okul ortamlarına uyarlamasının da benzer şekilde yapılabilmesi mümkündür. Her ne kadar kendini gerçekleştirme kavramının kişiliğin gelişiminde daha ileriki yaşlar için açıklayıcı olduğu düşünülse de erken yaşlarda da bu durumun farkındalığının başladığı söylenebilir. Birey ileride nasıl bir yaşantıya sahip olacağını hayal ederken çoğunlukla kendini gerçekleştirmiş kişileri örnek alır. Kendini gerçekleştirme yolunda adımlar atan bu bireylerin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi de bu açıdan önemlidir.

Demokratik ve destekleyici aile ortamları öğrencilerin okulla ilgili durumlarda kendilerini yalnız hissetmemelerini sağlayacaktır. Kendini yalnız hissetmeyen öğrenci okul yaşantısını bir bütün olarak ele alarak olumlu-olumsuz durumların süreç içerisinde

her zaman var olduğunu bilecek ve kendini başarı-başarısızlık üzerinden değil de kişiliği üzerinden yorumlama eğiliminde olacaktır. Kendini varoluşsal olarak anlamlı kabul eden yani öz-kabulünü gerçekleştirmiş öğrenci kendini gerçekleştirme yolunda önemli adımlar atacaktır.

2.2.4.2. *Tükenmişliğe Varoluşsal Müdahale*

Varoluşçu müdahaleler, yaşam temalarıyla ilgilenirler. Bu temalar kişinin kendine ve başkalarına karşı sorumluluklarını, hayatta anlam bulmayı ve anlamsızlık hissiyle başa çıkmayı içerir (Sharf, 2014). Varoluşçu psikologlara göre yaşam kendi içerisinde bir anlama sahip değildir, insan kendi varlığını kendisi oluşturur, değerlerini ve yolunu kendisi seçer (Sezer, 2012).

Tükenmişlik, bireylerin kendilerini duygusal olarak tükenmiş hissetmeleri, duyarsızlaşmaları ve düşük başarı hissiyle kendisini gösterir. Bu boyutların her biri varoluşçu psikoterapi penceresinden ele alınıp işlenebilecek konulardır.

Okul tükenmişliği ise okulun gerektirdiği aşırı sorumluluklardan kaynaklanan yorgunluk, okul ve okulla ilgili durumlara karşı duyarsızlaşma ve kendini okulda yetersiz ve başarısız hissetme şeklinde görülür. Bu durumlar eğitim ortamlarında çok sık görülür. Fakat çoğu zaman öğrencinin kişiliği ile ilgili olduğu düşünülür ve müdahale edilmez.

Bu gibi bir durumda ilk yapılması gereken her öğrencinin kişiliğinin iyiye dönük bir motivasyonu olduğunu hatırlamaktır. Kişinin kendini gerçekleştirme isteği ruhsal bir ihtiyaçtır ve tıpkı fiziksel ihtiyaçlarda olduğu gibi istenir ve arzu edilir. Bu aşamadan sonra unutulmaması gereken ikinci bir nokta ise öz-kabulün, kendini gerçekleştirme sürecinde bir öncül olduğudur.

Her iki varoluşsal yapı göz önüne alındığında ilk yapılması gereken tükenmişlik yaşayan öğrencilere öz-kabul ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır. Bilindiği üzere varoluşçu psikoterapiler tekniklerden ziyade temalar üzerine odaklanır. Buradan hareketle tükenmişlik yaşayan bu öğrencilere kendilerini kabul etmelerine yardımcı

olacak temalar kullanılarak yaklaşılabılır. Ardından öğrencinin kendini gerçekleştirme motivasyonunun farkına varması ve bunun desteklenmesi sağlanabilir.

Müdahalenin ikinci basamağında okul tükenmişliğinin alt boyutları ele alınabilir. Burada yapılması gereken şey, öğrenciye onu sürekli yorgun hissettiren okul görevleriyle ilgili farklı bir bakış açısı kazandırmaktır. Acaba okul ile ilgili işler gerçekten yapılamayacak kadar zor ve meşakkatli midir? Öğrenci bu işleri yerine getirecek güç, yetenek, bilgi, beceri vs. sahip midir? Ve en önemlisi öğrenci bütün bu okul görevlerini kendi varoluşunda nasıl konumlandırmaktadır? Bütün bu sorular ikinci basamağın ilk aşamasında ele alınabilecek sorulardır.

İkinci aşamada öğrencinin okul ile ilgili durumlara duyarsızlaşması ele alınabilir. Okula duyarsızlaşan bir öğrenci okulla ilgili işlerde bir anlam bulamaz ve bu durum onu yerine getirmekle yükümlü olduğu görev ve ödevlerden uzaklaştırır, duyarsızlaştırır. Böyle bir öğrenci için artık okulla ilgili görev ve sorumlulukların bir anlamı yoktur. Varoluşçu müdahale biçimi ise tam da bu noktada devreye girer ve öğrenciye kendisine ve okul ile ilgili durumlara karşı sorumluluklarını hatırlatır. Böylelikle öğrenci de varoluşsal olarak bir sorumluluk anlamlandırması sürecine girer.

Son aşamada ise öğrencinin yaşadığı düşük başarı hissine odaklanılır. Kendini ne yaparsa yapsın başarılı olamayacak hisseden öğrenci sayısı oldukça fazladır. Tükenmişliğin bir boyutu olan bu his bir bakıma pes etme anlamına gelir. Varoluşçu açıdan ele alındığında ise başarı ve başarısızlık durumları onları kabul ediş şeklimizle ilgilidir. Yani bazı durumlarda başarısız olabilirsiniz fakat bu sizin varoluşsal olarak önemsiz olduğunuz anlamına gelmez veya tersi durum için ise bu sizin her koşulda başarılı olmanız gerektiği anlamına da gelmez. Düşük başarı hissi ile mücadele eden bir öğrenci için de başarı-başarısızlık durumlarını kendi varoluşundan ayırt etmesi oldukça önemlidir. Müdahalenin bu noktasında öğrenciye öz-kabulünü sağlamasına yardımcı olacak ve en önemlisi kendisini varoluşsal olarak anlamlı hissetmesine yardımcı olacak düşünme biçimlerini kazandırmak oldukça faydalı olacaktır.

2.3. Okul Tükenmişliği (School Burnout)

Okul çocuklara bilişsel, davranışsal ve sosyal gelişim fırsatları saylayan; onları toplumda ve yapacakları işlerde ihtiyaç duyacakları gerekli becerilerle donatan önemli bir kurumdur (Aypay, 2017). Bu kurumun işleyişi ve hedeflerini yerine getirebilmesi toplumsal gelişimin sağlanması için önemlidir.

Bazı öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksiz oldukları öğretmenlerin ortak saptamasıdır. Bununla birlikte çoğu öğretmen, bu isteksizliğin nedenlerini ve temel kaynaklarını belirlemede zorlanmaktadır. Buna kalkıştıklarında ise öğrencinin çoğu zaman yeterince çaba göstermediğini, velilerin de çocuklarına derslerinde yeterince yardımcı olmadığını öne sürmektedirler (Viau, 2015).

Fakat öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksizliklerinin altında yatan çok çeşitli sebeplerden bahsetmek mümkündür. Bu sebeplerin başlıcalarından birisi de tükenmişlik olarak gösterilebilir.

Tükenmişlik kavramı esas itibarıyla insanlarla ilgilenen meslek gruplarında çalışan kişilerin yaşadıkları önemli bir sorun olarak tanımlanmıştır. Daha sonra yapılan çalışmalarla öğrenciliğin de görev ve sorumlukları açısından ele alındığında bir meslek olabileceği görüşü ortaya çıkmıştır.

Son zamanlarda meslek gruplarının yanı sıra öğrencilerin tükenmişliği üzerinde de çalışılmaya başlanmıştır. Yapılan işlerin yarattığı bir sorun olarak görülen tükenmişlik, öğrenciler için de geçerli bir durum olarak ele alınmıştır (Bilge, Tuzgöl Dost & Çetin, 2014). Öğrenciler işçi olmamalarına rağmen yaptıkları aktivitelerin özü “iş” olarak değerlendirilebilir. Derslere katılırlar ve bir sınavı geçmek veya bir derece alabilmek için ödevler yaparlar (Bask & Salmela-Aro, 2013). Bu açıardan bakıldığında öğrencilerin yürüttükleri işin bir çeşit meslek olduğu söylenebilir.

Öğrenciler arasındaki tükenmişlik, ders çalışma taleplerinden kaynaklanan yorgunluk, öğrencinin yaptığı çalışmalara aidiyet gösterememesi ve kendisini bir öğrenci olarak yetersiz hissetmesi anlamına gelmektedir (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002).

Tükenmişlik düzeyleri yüksek olan öğrenciler okul, aile ve sosyal ortamlarda ciddi sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Özdemir & Özdemir, 2015). Bu durum göz önüne alındığında okul tükenmişliğinin nedenlerini, belirtilerini ve sonuçlarını anlamak büyük önem arz etmektedir.

Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) okul tükenmişliğini 3 boyuttan oluşan bir yapıda ele almışlardır. Bu boyutlar, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissidir. Bu boyutların her biri, okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde okul ortamında gözlemlenebilen durumlardır.

Duygusal tükenme, öğrencinin duygusal olarak kendini bir şey yapamaz durumda hissetmesidir. Bu durumdaki öğrencinin çevresel farkındalığı azalır, okulla ilgili görev ve yükümlülüklerini yerine getiremez. Bu görev ve yükümlülükleri hatırlaması bile öğrencide strese neden olur. Okul tükenmişliğinin özü olan duygusal tükenme, beraberinde hayal kırıklığı ve başarısızlığı getirir.

Duyarsızlaşma, uzun vadeli duygusal tükenme ile beraber gelişir. Öğrencinin yaşadığı duygusal tükenmenin ardından kendine olan inancında azalma olur. Başarısızlık durumu ne olursa olsun değişmeyecek gibi görünür. Bunu kabullenen öğrenci artık herhangi bir çaba göstermez. Bununla birlikte okul ortamındaki diğer kişilerle olan iletişimde de uzak durmayı tercih eder. Duyarsızlaşma öğrencinin sosyal ilişkilerini de olumsuz etkiler.

Düşük başarı hissi ise öğrencinin bir öz değerlendirme yaptığı aşamadır. Burada öğrenci kendisi ve okul durumları ile ilgili bir değerlendirme yapar. Değerlendirme sonucunda kendini akademik olarak başarısız olarak kabul eder. Burada asıl önemli olan ise ne yaparsa yapsın bu durumu değiştiremeyecek olmasına inanmasıdır. Değişimi gerçekleştiremeyecek olma inancı duygusal tükenmeyi, duygusal tükenme ise duyarsızlaşmayı tetikleyecektir. Öğrencilerin okul tükenmişliklerinin bir sarmal halinde işlediği söylenebilir.

2.3.1. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri

Parker ve Salmela-Aro (2011) okul tükenmişliğinin gelişim sürecini, mesleki tükenmişlikle ilgili önemli gelişim süreçleri modelleriyle karşılaştırdıkları çalışmalarında, okul tükenmişliğinin gelişim sürecinin mesleki tükenmişliğin gelişim sürecine önemli ölçüde benzediği sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre tükenmişliğin gelişim süreci; duygusal yorgunluk, benlik yitimi ve kişisel başarı şeklinde gelişir. Duygusal yorgunluk, kişilerin duygusal kaynaklarının bitişini; benlik yitimi, kişinin karşısındakilere olumsuz duygular veya kinik davranışlar göstermesini ve kişisel başarı ise kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğilimini kasteder (Maslach & Jackson, 1981).

Okul tükenmişliği okulun ve eğitimin öğrenciden yoğun beklentilerini tanımlar. Öğrenme sürecinde, derslerden kaynaklı stres, ağır ödev ve psikolojik baskılar duygusal yorgunluğa, duyarsızlaşma eğilimine ve düşük başarı hissine yol açabilir (Aypay, 2011). Belirli bir akademik düzeyde eğitim gören ve bunun gerekliliklerini yerine getirmeye çalışan öğrenciler, iş yaşantısında yaptığı işin gerekliliklerini yerine getirmeye uğraşan çalışanların zorluklar karşısında gösterdiklerine benzer tepkiler gösterebilirler. Bu tepkiler genellikle okulla ilgili stres ve okulun-derslerin sebep olduğu yorgunluktan ortaya çıkar (Erturgut & Soyşekerci, 2010).

Ayrıca, iş olarak değerlendirilebilecek aktivitelerin yanı sıra, öğrencilerin gelişimsel ödevlerinin, ergenlik döneminin özelliklerinin, akran ve aile ilişkilerinin, sınav sürecinin, kariyer beklentilerinin varlığı öğrenciler üzerinde yoğun bir tükenme nedeni olabileceği düşünülmektedir (Çapulcuoğlu, 2012).

Gününün büyük bir kısmında okulda olan öğrenciler bu süre içerisinde arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve okul yöneticileriyle zaman geçirmektedirler. Öğrencilerin okul içerisinde yaşadıkları iletişimsel problemler, okulda zaman geçirdikleri bireylerle olan ilişkilerini etkiler. Okul içindeki sosyal ilişkilerde yaşanan sorunlar karşısında çoğu öğrenci bu ilişkilerden kaçınma davranışı sergiler. Bu durumların aşırı strese yol açtığı ve bu stresin de tükenmişliği ortaya çıkardığı yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Kutsal & Bilge, 2012).

Bireyler yaptıkları işlerde ve günlük yaşantılarında çevrelerinden sosyal destek görmeyi beklerler. Yang & Farn (2005) yaptıkları çalışmada sosyal desteğin olmamasıyla tükenmişlik durumunun ortaya çıkması arasında bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Okullarda destekleyici bir eğitim ortamının olmaması da bu açıdan okul tükenmişliğinin önemli nedenleri arasında gösterilebilir.

Okul tükenmişliğine neden olan çok çeşitli sebeplerin varlığından bahsetmek mümkündür. Bu sebeplerin sonucunda ortaya çıkabilecek belirtiler ise tükenmişliğin olumsuz sonuçlarını ortaya çıkmadan engellemek adına oldukça önemlidir.

2.3.2 Okul Tükenmişliğinin Göstergeleri

Tükenmişliğin belirtileri olabilecek durumlar yapılan çalışmalarda gösterilmiştir. Kişilerin beklentileri ile karşılaştıkları durumların uyumsuzluğu, tükenmişliklerini büyük oranda yordayabilmektedir. Bu açıdan ele alındığında tükenmişlik durumunun yordayıcısı olabilecek altı durumu Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) aşağıdaki şekilde tanımlamışlardır:

- **Aşırı iş yüklemesi (Workload):** Kişilerden çalışma ortamlarında aşırı taleplerde bulunmak, sürekli üretim halinde olmalarını beklemekten kaynaklı bir durum olarak görülür.
- **Kontrol (Control):** Kişiler, işlerini yapmaları için ihtiyaç duydukları kaynaklar üzerinde kontrol sahibi değillerse veya işlerini en etkili olduğunu düşündükleri şekilde yürütecek yetkiye sahip değillerse kontrol eksikliği yaşarlar.
- **Ödül (Reward):** Bu durum, kişilerin yaptıkları işe karşılık hem maaş hem de sosyal yönden ödüllendirilmediklerine inanmaları durumudur. Motivasyonun artması için kişilerin içsel ve dışsal olarak ödüllendirilmeleri gerektiği düşünülmektedir.
- **Çalışma ortamı (Community):** Bu durum, bireylerin iş ortamlarındaki diğer insanlar ile pozitif ilişki duygusunu kaybettiği durumlarda gerçekleşir. İnsanlar en verimli çalışmaları, yaptıkları işin değerli görüldüğü, rahat oldukları, mutlu ve neşeli oldukları ortamlarda, saygı ve sevgi duydukları insanlarla birlikte gerçekleştirirler.
- **Adil olma (Fairness):** Eğer birey çalıştığı ortamda bir adaletsizlik durumunun varlığına inanıyorsa, kişi ile işi arasında önemli bir çatışma durumu ortaya

çıkacaktır. Bu duygu büyük çoğunlukla iş yükü, maaşlar, prim veya ödüllerde eşitsizlik olması durumlarının bir sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir.

- **Değerler (Values):** Kişilerle işleri arasında uyumsuzluğun ortaya çıktığı ve tükenmişliğin yordayıcısı olarak görülen altıncı alan ise değerler alanıdır. Bireyler bazen yaptıkları işler ile kişisel değerlerinin uyumsuz olduğunu düşünürler. Örneğin satış yapmak için yalan söylemek zorunda olduklarını düşünebilirler. Bu tür durumlarda bireyler, yaptıkları işlerin sahip oldukları değerlerle uyumsuzluk gösterdiğini düşünebilirler.

İş yerinde tükenmişliğin belirtileri olarak görülen bu durumların okul ortamlarına da uyarlanabilmesi mümkündür. Özellikle ülkemizde olduğu gibi rekabetçi okul ortamlarının özendirildiği, başarının bir çeşit ürün değerlendirmesine bağlı olduğu eğitim anlayışlarında, okulların ve ailelerin öğrencilerden beklentileri sürekli artmaktadır. Bu durum beraberinde sürekli yerine getirmesi gereken sorumluluklarla boğuşmaktan yorulmuş, tükenmiş öğrencileri getirecektir.

Okul tükenmişliğinin belirgin göstergeleri olarak aşırı taleplerden dolayı yorgun düşme, okul etkinliklerine karşı umursamazlık ve ilgisizlik geliştirme, okul görev ve sorumluluklarına ilgisizlik, kabiliyetlerinden şüphe duyma gibi durumlar gösterilmiştir (Salmelo-Aro, Kiuru, Pietikainen & Jokela, 2008). Bu gibi belirtiler okulda öğretmenler tarafından, evde ise veliler tarafından gözlemlenebilecek belirtilerdir. Bu bakımdan, belirtileri gösteren öğrencilerin durumlarına ilişkin yardım almaya yönlendirilmeleri çok önemlidir.

Bütün bunların yanında aşırı akademik taleplerden dolayı bitkinlik, okul ve okul ile ilgili ödev ve görevlere karşı ilgisizlik, sahip olunan yeteneklerden şüphe duyma, düşük akademik başarı (Seçer, 2015), motivasyon eksikliği, sınavlarda başarısızlık (Özdemir, 2015) gibi durumlar okul tükenmişliğinin belirtileri arasında gösterilebilir.

2.3.3. Okul Tükenmişliğinin Sonuçları

Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe ve Samela-Aro (2017) yaptıkları çalışmada daha önce yapılan çalışmalara benzer olarak okul tükenmişliği yaşayan

öğrencilerin başta okula devam etmeme olmak üzere, düşük akademik başarı, okul sorumluluklarını yerine getirmede düşük motivasyon, öğrenme görevlerinde pasif kalma gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Okul tükenmişliğini kaynaklı önemli sorunlardan bir tanesi öğrencilerin okula bağlılığında düşüşe sebep olmasıdır. Okula bağlılık öğrencinin kendini okula ve dolayısı ile okulun gerektirdiği ödev ve sorumluluklara yakınlık göstermesi ile ilgilidir. Özdemir (2015) yaptığı çalışmada, öğrencilerin okula bağlılıkları ile okul tükenmişliği düzeyleri arasında negatif bir anlamlılık görüldüğünü belirtmiştir.

Balkıs (2013) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin akademik erteleme eğilimi ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyleri ile akademik erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu araştırma göz önünde bulundurulduğunda okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin akademik erteleme gösterme eğilimlerinin yüksek olacağı söylenebilir.

Öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif bir biçimde katılım göstermeleri akademik güdülenmişlik durumlarıyla yakından ilgilidir. Eğer bir öğrenci okul ile ilgili görev ve sorumlulukları yerine getirecek motivasyona sahip değilse bu durumda eğitim süreçlerine uyum sağlaması zor olacaktır. Yapılan çalışmalarda okul tükenmişliğinin akademik güdülenmenin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüş ve okul tükenmişliği düzeyi arttıkça akademik güdülenmenin azaldığı fark edilmiştir (Seçer, 2015).

Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen (2009), yaptıkları çalışmada okul tükenmişliğinin depresif semptomları ve bu semptomların kalıcılığını yordayan önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmadan çıkarımla uzun soluklu tükenmişlik yaşayan öğrencilerin aynı şekilde depresif semptomlar gösterme ihtimallerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca belirtilmesi gereken önemli bir diğer husus ise tükenmişliğin sadece okul ve okul ortamlarından kaynaklı olmadığıdır. Aileler de bilerek veya farkında olmadan öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarına sebebiyet verebilirler. Aileden kaynaklanan bu tükenmişliğin de okul ortamlarına yansması olumsuz olabilmektedir. Aypay ve

Eryılmaz (2011) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin aileden kaynaklı tükenmişlik düzeylerinin artmasının öznel iyi oluş düzeylerini düşürdüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Bahsedilen bütün bu olumsuz sonuçların meydana gelmesinden önce tükenmişliğin fark edilmesi önemlidir. Tükenmişliğin okul ortamlarında erken teşhisinin, okullardaki olumsuz durumların ve gelecekteki depresif durumların önüne geçmede önemli olacağı belirtilmiştir (Fiorilli ve ark., 2017).

2.4. Yabancılaşma (Alienation)

Bu çalışmamada ele alınan konulardan bir diğeri okula yabancılaşmadır. Okula yabancılaşmaya değinmeden önce yabancılaşma kavramına değinmek faydalı olacaktır. Yabancılaşma akademik literatürde uzun bir geçmişe sahiptir. Yabancılaşma, genel olarak özgün anlamı içinde bir şeyi ya da kimseyi başka bir şeyden ya da kimseden uzaklaştıran, yabancı hale getiren eylem veya gelişmedir (Aydoğan, 2015). Erken dönem çalışmalar yabancılaşmaya din ve sağlık açısından yaklaşmıştır (Chiaburu, Thundiyil & Wang, 2014). Pek çok disiplindeki yaygın kullanımına rağmen ve belki de bu yüzden, yabancılaşma kavramının çok temel yönleri üzerinde bile bir fikir birliğine varılamamıştır. Kavramın tanımı hakkında bir kararsızlık vardır ve olayın sosyolojik mi yoksa psikolojik bir süreç mi olup olmadığıyla ilgili (ya da her ikisi) bir tartışma olagelmıştır (Williamson & Cullingford, 1997).

Yabancılaşma ile ilgili olarak felsefe tarihine bakıldığında zaman akla ilk gelen isim Hegel'dir. Bir başkası olmak fikriyle yabancılaşma kavramına ilk Hegel'de rastlamaktayız (Aydoğan, 2015). Hegel yabancılaşmanın "babası" olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte kavram çok daha önce kullanılmıştır. Yabancılaşma kavramından Calvin ve Luther gibi ilk ilahiyatçıların çalışmalarında kısaca bahsedilmiştir (Williamson & Cullingford, 1997).

Yabancılaşma kavramını Hegel ilk kez 'Tin'in Görüngübilimi' adlı yapıtında kullanmıştır. Hegel, yabancılaşmayı mutlak anlamda betimlenmemiş, kavranmamış insan yaşamının kolayca doğaya yabancılaşacağı anlamında kullanmıştır (Yapıcı, 2004).

Hegel'in yabancılaşması insanların ruhlar dünyası ile fiziksel dünyanın aslında aynı şey olduğunu anlama hikâyesidir. Bu iki dünya birbirlerine zorunlu bir bağ ile bağlanmıştır. Dışsal dünyanın fark edilmesi insanları ruhtan ayırır ve bu da beraberinde yabancılaşmayı getirir (Swain, 2013). Yabancılaşmış bilinç kendini nesnel gerçeklikten kopmuş olarak gördüğünden, nesnesi ile yeniden birleşmesini bir başka dünyada, saf bilincin dünyası olan bir 'öte' dünyada tasarlar (Kılıçaslan, 2016).

Yabancılaşma kavramı 1845'ten sonra gün yüzüne çıkmış olmasına rağmen özünün ve gerçek manada kullanımının Marx'ın bu kavram üzerine yazdıklarından ve düşündüklerinden sonra açıklığa kavuştuğu düşünülmektedir (Hammen, 1980).

Marx yabancılaşma ile hayatın üç yönünde ilgilenmiştir. Bunlar dini yabancılaşma, siyasi yabancılaşma ve en önemli boyutu ise işe yabancılaşmadır. Çünkü çalışmanın insanın içsel doğasını şekillendirmeye yardım ettiğini ve öz değerlendirmeye öncülük edip öz farkındalık duygusunu güçlendirdiğini söyler (Williamson & Cullingford, 1997). Bu öylesi bir şeydir ki insanlık gerçek potansiyelini ve özünü fark edip kendini gerçekleştirir. Bununla birlikte bu doğal durum sadece iş gücünün yapmaya zorlanmadığı zamanlarda olur (Williamson & Cullingford, 1997).

Yabancılaşmanın kökleri sosyolojide olmasına karşın sistematik ölçümleri başlıca psikolojik yapıda gerçekleştirilmiştir (Chiaburu, Thundiyil & Wang, 2014). Yabancılaşma sosyolojik, psikolojik ve eğitimsel kökleri olan bir kavramdır. Bu üç yaklaşımın bir birleriyle ilişkileri yabancılaşmanın motivasyonla olan bağlantısından gelmektedir (Hascher & Hagenauer, 2010). Kavram ile ilgili yapılan çalışmalarda, yabancılaşmanın beş boyutlu bir yapı olarak ele alındığı görülmektedir. Yabancılaşmanın bu boyutları güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, izole olmak ve kendine yabancılaşmadır.

2.4.1. Güçsüzlük (Powerlessness)

Güçsüzlük yabancılaşma kavramının önemli bir boyutudur. Anlamı itibariyle, bireyin kendini eyleme geçmek için güçsüz hissetmesidir. Yabancılaşma kavramı

içerisinde ise, kişinin ait olduğu sosyal çevre içerisinde kendi kaderini etkileyemeyecek olması hissini ifade eder (Yalçın & Dönmez, 2017).

Güçsüzlük hem kişisel hem de toplumsal bir durum olarak tanımlanmıştır (Seeman, 1959). Bireylerin kendi yaşamlarını etkileyecek kararlarda söz hakkı olmadığına yabancılaşmanın güçsüzlük boyutu ortaya çıkar. Güçsüzlük yaşayan bireyler uzun vadede müdahale edemedikleri durumlar karşısında çabalamanın gereksiz olduğu duygusuna kapılırlar. Bu ise onları yabancılaşmaya götürür.

2.4.2. Anlamsızlık (Meaninglessness)

Yabancılaşma kavramı içerisinde tanımlanan boyutlardan birisi de anlamsızlıktır. İnsanoğlu yaşayışında sürekli bir anlamlandırma çabası içinde olur. Yaptığı işlerde ve toplumsal işlemlerde bir anlam arar.

Anlamsızlık, yabancılaşma kavramı içerisinde, kişinin neye inanıp inanmayacağını bilmemesi, kararsızlık yaşayarak bocalaması şeklinde tanımlanmıştır (Küçükali, 2002). Kişi içinde yer aldığı sistemi, amaçlarını ve ihtiyaçlarını tanımlayamadığı zaman anlamsızlık hisseder.

2.4.3. Normsuzluk (Normlessness)

Literatürde anomi ve kuralsızlık olarak da geçen normsuzluk, bireyleri içinde bulunduğu topluma ve toplumsal bütünlüğe bağlayan bağların kopması durumu olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, Çelik, Akgemci & Fettahlıoğlu, 2006).

Normsuzluk, bireylerin davranışlarının düzenlendiği kural ve yapıların bozulmasının sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu tür bir normsuzluk ise kişisel bozukluklara, kültürel bozulmalara, kişilerarası güvensizliğe yol açar (Kahveci, 2015). Toplumsal işleyiş içerisinde çok büyük önemi olan kişilerarası güvenin yokluğu ise bireyin yabancılaşmasına sebep olur.

2.4.4. İzole Olmak (Isolation)

İzole olmak, bireyin içinde bulunduğu çevreden uzak durması ve diğer insanlarla ilişki kurmaktan kaçınması veya ilişkilerini çok düşük düzeye çekmesi olarak tanımlanabilir (Yalçın & Koyuncu, 2014). Bu durum, kişinin topluma kabul edilmediği, toplumdan uzaklaştırıldığı duygusunun ağır bastığı ortamlarda daha fazla meydana gelebilmekte ve kişinin diğer insanlarla anlamlı ilişkiler kuramamasına neden olabilmektedir (Şimşek ve ark., 2006).

İnsanlardan uzaklaşmanın ve ilişki kurmaktan çekinmenin sebepleri bireysel veya toplumsal kaynaklı olabilir. Kaynağı ne olursa olsun, sonuçları açısından benzer etkiye sahiptir. Her insan bir şekilde çevresindekiler ile sosyal ilişkiler kurmak durumunda kalır ve izole olmak ise başkaları ile iletişim kurabilme yeteneğinin yitirilmesi anlamına gelir (Elma, 2003).

2.4.5. Kendine Yabancılaşma (Self-enstrangement)

Kendine yabancılaşma, kişinin özüne, benliğine yabancılaşmasıdır. Kendine yabancılaşan bireyler normal koşullarda ona doyum veren şeylerden doyum bulamaz veya bu şeylere ilgisiz kalır (Tutar, 2010). Kişilerin yaptıkları davranışlar ile gelecek beklentilerinin uyumsuzluğu, yetenek ve güçlerini yabancı görmesi ve insana dair gerçekliklerinin çarpıklığı kendine yabancılaşmanın özellikleri arasında tanımlanmıştır (Ünaldı, 2011).

Seeman (1959) kişinin kendine yabancılaşmasını, ideal insani durumdan uzaklaşma olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak, kendine yabancılaşma, bireyleri yaptıkları işlere bağlayacak ödüllendirici durumların yokluğu olarak da kabul edilmektedir (Nakamura, 2017).

2.5. Yabancılaşma Üzerine Psikolojik Açıklamalar

Yabancılaşma üzerine yapılan çalışmalarda, kavramın psikolojik içeriği ve sonuçları üzerine pek çok yorumlamalar yapılmıştır. Bu çalışmaya konu edilen okula

yabancılaşma kavramı da pek çok psikolojik içeriğe sahiptir. Aşağıda başlıklar altında, araştırmacı tarafından bazı psikolojik kuram ve yaklaşımların bakış açılarından yabancılaşma kavramına açıklamalar getirilmiştir. Yapılan açıklamaların ardından, okula yabancılaşma esas alınarak, yabancılaşmaya kuramlar ışığında müdahale önerileri sunulmuştur.

2.5.1. Yabancılaşmaya İnsancıl Açıklamalar

İnsancıl kuram yabancılaşmanın ele alındığı kuramlardan birisidir. İnsancıl kuram 1950 ve 60'larda insan doğasını açıklamak için yaygın bir şekilde kullanılan psikanalitik ve davranışçı yaklaşımlardan duyulan hoşnutsuzluğa tepki olarak doğmuştur (Burger, 2006). Bu kuram kapsamında özellikle Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine değinmek faydalı olacaktır.

Abraham Maslow tarafından insan motivasyonunun kuramsallaştırılması sürecinde kullanılan bu hiyerarşik yaklaşım, en temel düzeyde fizyolojik ihtiyaçların giderilmesiyle başlayan ve en üst basamakta kişinin kendini gerçekleştirilmesiyle son bulan bir dizi aşamadan bahseden bir piramit gibidir. Her bir basamaktaki görevin yerine getirilmesi önemlidir. Aksi durumda bir sonraki basamaktaki ihtiyacın karşılanmasının mümkün olamayacağı görüşü savunulur.

Bu ihtiyaçlar hiyerarşisinin üçüncü basamağı olan ait olma ihtiyacı bireyin içerisinde yaşadığı sosyal çevreye aidiyet geliştirmesi durumundan bahseder. Buna göre kişinin yaşadığı çevrede kabul görmesi ve kendisini bu çevreye ait hissetmesi yerine getirilmesi gereken bir görevdir. Bu görevin yerine getirilmemesi durumunda bireyin kendini yalnız, mutsuz ve yabancılaşmış hissedeceği savunulur.

Kişilerin yaptıkları işlerde ve iş ortamında da aynı durum geçerlidir. Sosyal ihtiyaçlar, bireyin örgütsel kültür içerisindeki rollerine ve bu rollerin oluşumunda kişinin yapı içerisindeki varlığına karşılık gelir. Örgütsel kültürle pozitif bir etkileşim kurulması kendini gerçekleştirme ile sonuçlanacaktır (Jerome, 2013). Sosyal ihtiyaçlar (diğer insanlar tarafından sevilme ve kabul edilme) kişinin içinde bulunduğu örgütsel kültüre ait olmasını sağlar. İnsanların içinde buldukları yapılara ait olmaları için ise

birbirleriyle zaman geçirmelerine fırsat sağlayacak etkinlikler yapmaları teşvik edilir (Kaur, 2013). Aksi takdirde birey kendini bu yapılara uzak ve yabancı hisseder.

2.5.1.1. Kişisel Sorumluluk

Önemli ölçüde varoluşçu kuramdan esinlenen insancıl psikoloji temel ilke olarak insanın doğasının iyi olduğu görüşünü kabul eder (Topses, 2012). Buna göre insanın iyiye dönük bir motivasyon kaynağının olduğu kabul edilir. Esas olan ise bu kaynağın farkındalığının sağlanmasıdır.

Bu bakış açısına sahip insancıl yaklaşımda bireyler kendi yaşamlarına etkin bir şekilde müdahale eden ve fiziksel özelliklerinin el verdiği ölçüde her şeyi değiştirme özgürlüğüne sahip olarak kabul edilirler (Burger, 2006). İnsancıl kuram, kişilerin özleri hakkındaki fikirleri, olgunlaşma becerileri, ne olacaklarından sorumlu oldukları ve sosyal ilerleyişi etkileyebilecekleri varsayımlarını vurgular (Pearson & Podeschi, 1997). Buna göre kişisel sorumluluklar başkalarına veya dış etkenlere havale edilmez. Birey sorumluluğunu kendisi alır ve hayatının öznesi olursa kendisiyle ve sosyal çevresiyle ilgili durumların ilerleyişini etkiler.

2.5.1.2. Yabancılaşmaya İnsancıl Müdahale

Seeman (1959) yabancılaşmanın boyutlarını tanımlarken, güçsüzlük boyutunun bireyin kendi yaşantısını kontrol edemeyeceği duygusunu yaşadığı durumlarda ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu özellikle okul ortamlarında oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Okula yabancılaşma yaşayan bireylere bakıldığında, okulla ilgili durumlarda ne yaparlarsa yapsınlar bir değişim gerçekleştiremeyecekleri düşüncesi oldukça yaygındır. Bunun yanında bu öğrenciler, özellikle okulla ilgili olumsuz durumların değişemeyeceğine o kadar inanırlar ki bu durumların değişmesi için neredeyse artık hiçbir adım atmazlar.

Okula yabancılaşma yaşayan öğrencilerde, yaşanan olumsuz durumlardan başkalarını sorumlu tutma eğilimi de gözlenmektedir. Bu öğrenciler her türlü olumsuz

durumların sorumluluğunu başkalarına yükleyerek psikolojik olarak bir çeşit kaçınma tepkisi geliştirirler. Bu ise durumun değişmesi için adım atılmasını engeller.

İnsancıl kuram bireysel sorumluluklara vurgu yapar. Buna göre bireyler eylemlerinden sorumlu tutulurlar. Bu durumda birey herhangi bir konuda adım atmaktan veya atmamaktan kendisi sorumludur. Okula yabancılaşma yaşayan bireylerin, okulla ilgili hangi durumlarda kendisini güçsüz hissettiği belirlenebilirse, bu noktalarda nasıl kişisel sorumlulukları olduğu işlenebilir. Kişisel sorumlulukları ile ilgili farkındalık kazanan bireye insancıl yaklaşımın “her insan özünde iyidir” bakışı kazandırılabilir. Bu bakış açısı kazandırılan bireyler kendilerine değer vermeyi öğrenir. Kendisine değer veren bireyler ise yaptıkları eylemlerin sonuçları nasıl olursa olsun özne olmaktan kaçmazlar. Aktif bir özne olan birey ise davranışlarını daha sorumlu bir şekilde yerine getirir.

Okula yabancılaşma yaşayan bireylere kazandırılacak bu bakış açısı, kendilerini güçsüz hissettikleri durumlarda sorumluluktan kaçmaktansa durumu değiştirmeye yönelik adımlar atmalarını sağlayabilir. Kendi sorumluluğunu alan birey, öz-değerlendirme yaparken kendisini başarılı-başarısız algısı üzerinden değerlendirmez. Kendini ve kişiliğini okulla ilgili performanslarından ayırır ve sadece davranışlarına dönük değerlendirmeler yapar. Bu bakış açısını kazanan öğrenci başarı ve başarısızlıkla ilgili kaynaklara yönelir. Bu kaynakları anlamaya çalışır ve kendi hayatına nasıl müdahale edebileceğinin yollarını aramaya başlar.

Sonuç olarak, kendi eylemlerinin sorumluluğunu almaya başlayan öğrenci bu eylemlerin sonuçları üzerinde söz sahibi olduğunu kavrar. Sorumluluk duygusu bireyi harekete geçirir ve harekete geçmek ise değişim için gerekli olan ilk adımdır.

2.5.2. Yabancılaşmaya Bilişsel Açıklamalar

Bilişsel teoriler bilginin edinimi ve zihinsel süreçleri ele alırlar. Bu kuramlar bireylerin öğrenme süreçlerinin kavramsallaştırılması ve bilgilerin nasıl alındığı, organize edildiği, kaydedildiği ve geri getirildiğiyle ilgilenirler (Ertmer & Newby, 2013). Yabancılaşma ise kişilerin yaptıkları işlerden, benliğinden veya çevresinden

uzaklaşma duygusunu tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Taştan, İşçi & Arslan, 2014).

İnsanların bilgiyi işleme süreçleri her ne kadar birbirine benzer olsa da, bilişsel olarak her insan benzersiz bir yorumlama şekline sahiptir. İçerisinde bulunan durumlara bakış açımız ve bu olayları yorumlama şeklimiz bize hastır. Bu durum bizi bilişsel süreçlerimizi daha iyi anlamaya dolayısıyla daha iyi yönetmeye iter.

Hegel’de yabancılaşma bireyin kuşatılan belâğinden vazgeçip uzaklaşması olarak kavramsallaşırken, Marx daha çok kapitalist sermayenin gücü altında ezilen bireyin kendi ürünü olan emeğine yabancılaşması olarak karşımıza çıkar. Fakat daha sonraları Seeman (1959) tarafından yabancılaşma sosyo-psikolojik olarak ele alınmış ve güçsüz, anlamsız, normsuz, izole olmuş ve kendine yabancılaşmış birey yabancılaşmış olarak tanımlanmıştır.

Bu boyutlardan olan anlamsızlık, kişilerin yaptıkları işlere anlam verememesi ve yapmaya çalıştığı şeyleri yapamayacak olmasına inanmasıyla ilgilidir. Birey içerisinde bulunduğu durumu değerlendirirken aslında var olandan daha farklı bir değerlendirme yapıp çarpıtılmış çıkarımlarla kendini yaptığı işe yabancı hissedebilir.

Yabancılaşma kavramı bilişsel kuram çerçevesinde ele alındığında özellikle bireylerin yaptıkları işlere karşı duruşlarının bu işleri yorumlayışlarında ve sonuç olarak vardıkları yargılarda önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Yani bireyin yaptığı işe karşı kendini bilişsel olarak konumladığı yerin onun yabancılaşma duygusu yaşayıp yaşamayacağına bir yordayıcısı olduğu belirtilebilir.

Bunun yanında yabancılaşma boyutlarından olan bireyin kendini içinde bulunduğu topluluğa uzak hissetmesi veya toplumsal kabul görmediğine ilişkin duyguları da yine bireyin bilişsel süreçleriyle ilgili olabilir. Kişilerin kendilerini toplumsal olarak değerlendirirken vardıkları çarpıtılmış sonuçlar kendilerini yabancı hissetmelerine yol açacaktır.

Bu durumlar okul ortamlarına uyarlandığı zaman, bir örgüt işleyişine sahip olan okullarda bireylerin benzer süreçlerden geçtiği görülmektedir. Öğrenci olarak bir parçası olduğu okul toplumunda yaptığı işe anlam veremeyen bireyin bilişsel olarak

vardığı “Okulda yaptığım her şey anlamsız.” gibi bir sonuç, kendisini okula yabancı hissetmesine yol açabilir.

Benzer olarak okul ikliminde kendisiyle birlikte var olan diğer bireyler ve onlarla olan ilişkilerini yorumlarken öğrencinin bilişsel çıkarımları yine önem arz edecektir. Kişisel ilişkileriyle ilgili yaptığı yorumlar kendisini okuldaki diğer bireylere uzak hissetmesine ya da onlar tarafından kabul görmediği düşüncesine yönlendirecektir. Bu düşüncelere sahip olan bireyin ise kendini okul ve okulla ilgili durumlara yabancı hissedeceği söylenebilir.

2.5.2.1. Yabancılaşmaya Bilişsel Müdahale

Okula yabancılaşma yaşayan öğrencilerin okulla ilgili görev ve sorumluluklara anlam veremedikleri, bu görev ve sorumlulukları neden yerine getirmeleri gerektiğine dair bir sorgulama içerisinde olmadıkları görülmektedir. Okula yabancılaşma yaşayan öğrencilere müdahale programlarında özellikle işlenmesi gereken temalardan biriside anlamsızlıktır.

Bireyler yaptıkları işlerde anlam ararlar. Bir eylemin neden yapılması gerektiği ve sonucunun neler olacağıyla ilgili varsayımlar üzerinden çoğu zaman hareket ederler. Öğrenciler de okulla ilgili görev ve sorumluluklara bu açıdan bakarlar. Bir ödevin neden yapılması gerektiği ve sonucunun ne olacağıyla ilgili yorumlar, bireysel bilgi işleme sürecine bağlı olarak farklılık gösterebilir. Fakat burada göz önünde bulundurulması gereken durum sürecin bilinç düzeyinde veya bilinç dışı düzeyde gerçekleştiğidir. Buradan hareketle yabancılaşma yaşayan öğrencilerle yapılması gereken öncelikle okulla ilgili durumları anlamlandırmaları sürecine müdahaledir.

“Fen bilgisi dersinde hücreler konusunu öğrenmem benim ne işime yarayacak? Bunlar çok gereksiz ve anlamsız. Ödev yapsam ne olur, yapmasam ne?” Bu türden cümleler, okula yabancılaşmaya bilişsel bir müdahalenin çıkış noktası olabilir. Atılması gereken ilk adım bilişsel çarpıtmaların kaynaklarını anlamaya çalışmaktır.

Kaynakları bulunan bilişsel çarpıtmaların ele alınarak yeniden işlenmeleri ise müdahalenin ikinci adımı olabilir. Bundan sonra okulla ilgili durumların neden anlamlı-

anlamsız oldukları ile ilgili yeni bir bilişsel süreç başlar. Öğrenci bu anlamlandırma sürecinde dikkatli bir şekilde takip edilir ve gerekli noktalarda müdahale edilirse öğrencinin okula yönelik düşüncelerinin olumlu olarak yeniden yapılanmasına katkı sunulabilir.

2.5.3. Yabancılaşmaya Varoluşsal Açıklamalar

Yabancılaşma kavramı Hegel felsefesinin en önemli başlıklarından birisidir. Marxist literatürde, kapitalizmin sosyal ve ekonomik koşullarını tanımlayan bir kavram olan yabancılaşma, varoluşçu literatürde ise bunun aksine modern toplumlarda yaygın olan fakat sadece bu toplumlara özgü olmayan, psikolojik, hatta ruhsal, bir çeşit bitkinliğe karşılık gelir (Sayers, 2011).

Varoluşçu psikoloji insanın kendi sorumluluğunu yüklenmesinin onu özgürleştireceğini anlatır. Fakat bu özgürlüğün yani kişinin yapabileceklerinin bir sınırı vardır. En önemli sınır insanın içine atıldığı varoluş alanıdır (Geçtan, 1974). Varoluş alanını ve yapabileceklerinin sınırlarını sorgulamayan bireyler yaptıkları işlerde meydana gelen olumsuzlukları kendilerine yorarlar. Bunun sonucunda bir yabancılaşma yaşarlar.

Erdner, Magnusson, Nyström ve Lützen (2005) yaptıkları çalışmada mental rahatsızları olan kişilerin varoluşsal yabancılaşmalarıyla ilgili ilginç sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışmaya göre bu kişilerin varoluşsal koşullarını yorumlama biçimleri onları yabancılaşmaya itmekte ve daha önemlisi de başkalarının onlar hakkındaki tutum, davranış ve düşüncelerini en çok bu kişilerin kendi davranış, kendi imajları ve ilişkileri gibi faktörler belirlemektedir. Yani varoluş biçimleri kendilerini içinde yaşadıkları çevreye yabancılaştıracak toplumsal tutumlara neden olmaktadır.

Varoluşsal fenomenoloji, yalnızca düşüncemizi şekillendiren değil, aynı zamanda dünyadaki somatik ve duygusal varlığımızı da şekillendiren önyargılı yapılarla meşgul olabilir (Howie, 2014). Bu açıdan bakıldığında bireylerin kendilerini yabancılaşmış hissetmesine neden olan önyargılı yapıları, varoluşları açısından doğru

yorumlamalarını sağlamak varoluşçu psikolojinin yabancılaşmayı ele alış şekli olduğu söylenebilir.

2.5.3.1. Yabancılaşmaya Varoluşsal Müdahale

İnsan varoluşunun anlam kazanabilmesi için yaşantısına etkin müdahalesi oldukça önemlidir. Diğer bir deyişle kendi hikâyesinin kahramanı olabilmek veya olduğunun farkına varabilmek kişinin varoluşunu değerli kılabilmesi için vazgeçilmezdir. Bunun için ise bireyin özgür olması gerekir. Varoluşçu psikoterapide özgürlük çok önemli bir yaşam amacıdır. Bireylerin değer geliştirmeleri, otonomilerini sağlamaları, kendi güç ve kaynaklarının farkına varmaları terapi sonucunda ulaşmayı ümit ettikleri özgürlüğe bağlıdır (May, 2011).

Özgürlük duygusu ise istemenin ve yerine getirmenin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Birey ister ve yaparsa özgür olduğunu hisseder. Varoluşçu terapistlere göre, bireylerin isteyebilmeleri ve istedikleri şeyleri yerine getirmek için harekete geçme duygularının canlandırılması iyileşmenin bir parçasıdır (Sharf, 2014). Yani yapılması gereken aslında bireylerin isteme, yapma ve bunları gerçekleştirmek için sahip oldukları varoluşsal özgürlüğün farkındalığını yaratmaktır. Burada göz ardı edilmemesi gereken nokta ise özgürlüğün de sorumluluk getireceğidir.

Normsuzluk, okula yabancılaşmanın önemli bir boyutudur. Yabancılaşma yaşayan öğrencilerde çok sık okulla ilgili kural ve normlara bir kayıtsızlık görülür. Bu normsuzluk ise okullarda pek çok soruna sebep olur. Okula yabancılaşma yaşayan öğrencilerin okulla ilgili kural ve işleyişe uzak olmaları, bu öğrencilerin yabancılaşmalarına müdahalede ele alınabilecek önemli bir temadır.

Yabancılaşma yaşayan öğrencilerin özgürlük anlayışları ve varoluşsal açıdan kendilik algıları müdahalenin ilk aşaması olabilir. Ardından özgürlük kavramının çok önemli bir tamamlayıcısı olan sorumluluk kavramı işlenebilir. Burada yapılması gereken bireyin kural ve sorumluluklara uzak hissetmesini varoluşsal olarak nasıl yorumladığının iyi anlaşılmasıdır. Çünkü Sartre'a göre insanlar herhangi bir konuda seçim yaparken sadece kendileri adına değil insanlık adına seçim yaparlar. Yani yaptığımız her seçim içinde yaşadığımız toplumu da etkileyeceğinden esasen biz herkesi

ilgilendiren bir seçim yapmış oluruz (Çelebi, 2014). Öğrencinin normsuzluk seçiminin kendisi dışında kalan okul iklimini nasıl etkilediğinin farkında olup olmadığı bu bakımdan önem arz etmektedir.

Bilindiği üzere varoluşçu psikoterapiler tekniklerden ziyade temalara vurgu yapar. Bu aşamadan sonra yabancılaşma yaşayan öğrencilerin temaları benzer şekilde ele alınıp farkındalıklarının arttırılmasına dönük adımlar atılabilir.

2.6. Okula Yabancılaşma (School Alienation)

Yabancılaşma, kavram olarak “bireysel psikolojik” bir durumdur. Yani, bireyin üyesi olduğu toplumdaki uzaklaştırılmış, o topluma ve kültüre düşman olan, reddeden kişi demektir. Bu yönüyle de toplumsal bir içeriğe sahiptir. Yabancılaşmanın en çok etkilediği alanlardan birisi de eğitimidir. Özellikle ortaöğretimin ikinci kademesi ve yükseköğretimde yabancılaşma daha belirgindir (Tezcan, 1983). Fakat okula yabancılaşma öğrencinin erken dönem akademik kariyerinde de başlayabilir (Hascher & Hagenauer, 2010).

Varoluş felsefesinde, insan dünyaya fırlatıldığı andan itibaren bir yabancıdır. Eğitim kurumları da varoluş felsefesindeki insanın bırakıldığı sosyal dokunun en güçlü uzvudur. İnsanoğlunun kuşatıldığı bu kurumsal yapıdan kurtulması, kendini bulması, neredeyse imkânsız gibidir (Yapıcı, 2004).

Kurumsal yapılar içerisinde yabancılaşma yaşamının, bireyin bu kurumların içerisine girerek kendi hâkimiyetlerinden ödün verdiklerini düşünmeleriyle başladığı söylenebilir. Bir kurum olarak okullarda da öğrencinin kendisini edilgen olarak hissetmesini sağlayan ve otonomisinden uzaklaştıran pek çok uygulama mevcuttur. Okul öncesi dönemlerden başlayarak bu uygulamalara maruz kalan öğrenciler, okul sistemi içerisinde kendilerini yabancı hissetmeye başlarlar.

Yabancılaşma kavramını oluşturan boyutları anlamak, bu kavramın hangi birleşenlerden oluştuğunu görmek açısından önemlidir. Seeman (1959) konu ile ilgili çalışmasında yabancılaşma kavramının anlamı üzerine yapılan tartışmalara önemli katkılar sunmuştur. Yabancılaşma kavramını, güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık

(meaninglessness), normsuzluk (normlessness), izole olmak (isolation) ve kendinden uzaklaşma (self-estrangement) başlıkları altında beş boyutlu olarak incelemiştir.

Daha sonra okula yabancılaşma ile ilgili yapılan çalışmalarda da bu boyutlar ele alınmış ve okula yabancılaşma durumuna uyarlanmıştır. Mau (1992) bu boyutlardan, güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk ve sosyal uzaklaşma olmak üzere dördünün okul yabancılaşmasına uyarlanabileceğini belirtmiştir.

Güçsüzlük, bireyin bazı amaçlara üstün değerler biçmesi fakat aynı zamanda bu amaçlara ulaşma beklentisinin az olması anlamına gelir. Öğrencinin okul ile ilgili durumlara değer atfetmesi, fakat bunları yerine getirecek gücü kendinde bulamaması okula yabancılaşmanın güçsüzlük boyutu ile ilgilidir.

Anlamsızlık, okul aktiviteleriyle gelecek yaşantılarının ilgisiz olması düşüncesi ile ilgilidir. Bu durumda öğrenci, okul ve okul ile ilgili görevlerin gerçek yaşantısındaki karşılıkları hakkında belirsizlikler yaşar. Bu okul aktivitelerinin ne işe yaradıkları veya yarayacakları ile ilgili değerlendirmeler yapar. Bu değerlendirmeler sonucunda ise yapılan aktivitelerin gereksiz ve anlamsız olduğu sonucuna ulaşır.

Normsuzluk, öğrencilerin okul yetkililerinin kendi adlarına karar almalarını kabul etmemesi durumudur. Okula yabancılaşma yaşayan öğrenciler, okul yaşantısında yerine getirilmesi gereken kuralların gereksiz olduğunu düşünürler. Karar alma ve kural koyma süreçlerine doğrudan müdahil olmadıkları için kendilerini baskılanmış hissederler. Okula yabancılaşma yaşayan öğrenciler genel olarak okul kurallarına uymama eğilimi gösterirler.

Sosyal uzaklaşma, kişilerarası ilişkilerin önemsizleşmesi anlamına gelir. Okula ilişkin olumsuz duygular besleyen öğrencilerin, okuldaki kişilerle de olumlu sosyal ilişkiler geliştirmeleri güç olacaktır. Bu öğrenciler, yabancılaştıkları okul ortamındaki kişilere (öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, görevliler vb.) karşı sosyal bir uzaklık hissedeceklerdir. Okula yabancılaşma yaşayan öğrenciler, okul ortamındaki kişilerle sosyal yakınlık kurmaktan kaçınacaklardır.

Yabancılaşmanın bu boyutlarını farklı düzeylerde yaşasalar da öğrencilerin okula yabancılaşma durumunda hissettikleri duygular benzerlik göstermektedir. Bu duygular genellikle büyük şehir okullarının tehlikeli olması, öğretmenler ve diğer okul personeli tarafından öğrencilere yapılan haksızlık, öğrencinin eğitimine ebeveyn katılımının eksikliği ve okul ortamının kontrol edilmemesi duyguları olarak belirtirmiştir (Brown, Higgins, Pierce, Hong & Thoma, 2003).

Okulun bireyin yabancılaşmasındaki rolünü en aza indirgenebilmesinin yolu ve yöntemi; öncelikle okul kurumunu sorgulayarak, onun ideolojik bir aygıt olma özelliğini betimlemektir. İdeolojik bir aygıt olma özelliği belirlenen okul, artık savunmasızdır. Değiştirilebilir ve dönüştürülebilir (Yapıcı, 2004).

2.6.1. Okula Yabancılaşmanın Nedenleri

Okul ortamlarında var olduğu belirtilen ama çoğunlukla gözden kaçan önemli bir sorun olan okula yabancılaşmanın çeşitli nedenleri olabilmektedir. Bu nedenlerin tanınması ve okula yabancılaşma durumlarına müdahale edilmesi veya henüz ortaya çıkmadan engellemeye dönük çalışmalar yapılması eğitim ortamlarında sağlıklı bir sürecin varlığı için oldukça önemlidir.

Ergenler, yaptıkları işlerde bir anlam ararlar. Eğitim programlarını anlamlandıramama öğrencilerde Carlson'un katılım eksikliği olarak adlandırdığı normsuzluğa, sınıftan soyutlanmaya, ileriye dönük başarı eksikliğine, güçsüzlük duygusuna ve böylelikle yabancılaşmaya yol açar (Oerlemans & Jenkins, 1998). Bu açıdan bakıldığında eğitim programlarının öğrencilerin yabancılaşma nedenlerinden birisi olduğu söylenebilir.

Değişim, yabancılaşmanın önemli nedenlerinden birisidir. Küreselleşmenin getirdiği hızlı değişimin sonuçları, özellikle gelişim sürecindeki çocukları ve ergenleri birçok açıdan etkilemektedir. Bu etkiler hiç kuşkusuz çocuğun ve ergenin eğitiminde de kendini göstermektedir. Bu hızlı değişim karşısında zorlanan ergenler kendilerini; ailelerine, çevrelerine, okul etkinliklerine ve akran gruplarına karşı ilgisiz, kopuk ve bazen de bir “yabancı” gibi hissedebilirler (Kocayörük, 2007).

Literatürde yabancılaşmaya neden olan çeşitli sebepler gösterilmiştir. Weinberg de (1971) öğrenci yabancılaşmasını teşvik eden kaynakları ayrıntılı olarak şu noktalar etrafında toplamaktadır:

- Kişisel olmayan çevre
- Yetersiz ve ilgisiz öğretim
- Bürokratik üşengeçlik
- Can sıkıcılık ve yorgunluk
- Okullardaki büyük değişmeler
- Kurallar ve yönetmelikler (akt. Tezcan, 1983).

Yukarıda belirtilen nedenlerin yanında eğitim uygulamaları da öğrencilerin okula yabancılaşmalarının önemli nedenleri arasında gösterilmektedir. Özellikle eğitim programlarının esneklikten uzak olmaları ve sürekli olarak devletlerin ideolojilerini devam ettirme görevi götmesi bunun önemli bir nedeni olarak görülmektedir (Türk, 2014). Buradan hareketle okul uygulamalarının, iyi niyetli de olsa, yabancılaşmanın önemli bir tetikleyicisi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin okula yabancılaşmalarını etkileyen önemli bir diğer faktör ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin okul ortamlarında öğrencilere yaklaşımları okula bağlılıkta önemli bir faktördür. Arastaman (2009) tarafından öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin gözünden öğrencilerin okula bağlılıkları ile ilgili yapılan çalışmada, öğretmenlerin okula bağlılıkta yöneticilerden daha etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani birincil sosyal ilişkinin geliştirildiği öğretmenlerin tutumları öğrenci yabancılaşmasının önemli bir nedenidir.

Katı öğretmen tutumları öğrenci yabancılaşmasını önemli ölçüde etkilemektedir. Fakat okula yabancılaşmada tek etkinin öğretmenler olduğunu söylemek yanıltıcı olacaktır. Dillon ve Grout (1976) yaptıkları çalışmada öğrencilerin yabancılaşmasında öğretmenlerin büyük etkisinin olduğunu fakat bunun yanında okul ortamının, yönetici tutumlarının, eğitim programının, öğrenmenin doğasının göz ardı edilmesinin ve katı okul kuralları gibi etkenlerin de okula yabancılaşmada çok önemli etkisi olduğunu görmüşlerdir.

Eğer öğrenciler öğretmenlerin, yöneticilerin, diğer okul personellerinin ve sistemin onları manipüle ettiğine ve bireysel olarak okuldaki geleceklerine etkilerinin çok az olduğuna inanırlarsa, okul sürecinden kopacaklardır. Bu öğrenciler okul hakkında serzenişte bulunmanın gereksiz olduğunu zira öğretmenlerin ve yetkililerin bu serzenişlerle ilgilenmediğini hissedebilirler (Brown ve ark., 2003).

Öğrencilerin eğitim süreçlerindeki rolleri ve eğitim süreçlerine katılımları okula yabancılaşma durumunun ortaya çıkmasında önemli bir sebeptir. Bir eğitim planına, içeriğine, nasıl ve nerede uygulanacağına karar verme süreçlerine dâhil olmayan öğrenciler kendilerini sadece verilen komutları yerine getiren robotlar gibi görmektedirler (Türk, 2014). Bakıldığı zaman, bu durumdaki öğrenci kendi emeğinin ürünü olan başarı veya başarısızlığa bile bir anlam veremeyip yabancılaşacaktır.

Okul iklimi de öğrencilerin kendilerini yabancı hissetmelerinde önemli bir faktördür. Öğretmen ve yönetici ilişkileri okul iklimini etkileyen bir durumdur. Nitekim Hoy (1972) yaptığı çalışmada özellikle öğretmen-yönetici ilişkilerinin (bağlılık, engelleme, güven vb.) öğrencilerin yabancılaşmalarıyla anlamlı bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, öğrencilerin sadece kendi yaşantılarının değil okul ortamındaki diğer ilişkilerin bir sonucu olarak da yabancılaştıkları söylenebilir.

Morinaj ve ark. (2017) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okula yabancılaşmalarında bütün bunların yanında öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin ve öğrenme aktivitelerinin de önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenme yaşantıları ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkiler öğrencinin okula verdiği değeri ve bunun doğal sonucu olarak da okulda bulunmanın gerekliliğini sorgulamasına sebep olacaktır. Bu tarz bir sorgulamanın ardından okulun anlamlılığıyla ilgili kendini ikna edici bir cevap bulamayan birey ise sürecin sonucu olarak okula yabancılaşacaktır.

Belirtilen bütün bu nedenler tek başlarına veya bir bütün olarak okula yabancılaşmanın kaynağı olabilirler. Fakat okula yabancılaşmanın nedenleri bunlarla sınırlı olmayabilir. Bunun için okula yabancılaşma nedenlerini anlamamıza katkı sunacak araştırmaların devam etmesi önemlidir.

2.6.2. Okula Yabancılaşmanın Göstergeleri

Okula yabancılaşmanın erken farkındalığı, öğrencilerin eğitimsel kazanımları ve topluma başarılı şekilde katılımları için oldukça büyük bir öneme sahiptir (Morinaj ve ark., 2017). Bunun için okula yabancılaşmanın belirtilerini tanımak ve anlamak gerekmektedir.

Hascher ve Hagenauer (2010) okula yabancılaşma ile ilgili önemli bir çalışma gerçekleştirmişleridir. Yaptıkları bu çalışma öncesinde okula yabancılaşma ile ilgili dört hipotez ortaya koymuşlardır. Bunlar;

- a) Okula yabancılaşma, erken ergenlik dönemindeki okul yıllarının artışıyla paraleldir.
- b) Erkeklerin okula yabancılaşmaları kızlara göre daha fazladır ve erkeklerin okula yabancılaşmaları daha hızlı artar.
- c) Düşük başarılılar yüksek başarılılara oranla okula daha fazla yabancılaşırlar.
- d) Okula yabancılaşma, düşük başarı, bireyselliği düşük öğrenme ortamı, zayıf öğretim kalitesi, öğrenci öğretmen arasında ve öğrencilerin kendi aralarındaki zayıf ilişkiler tarafından belirlenir.

Çalışma sonucundaki bulgurda araştırmacılar şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- a) Okula yabancılaşma erken ergenlik döneminde yaş ilerlemesiyle paralel bir artış göstermektedir.
- b) Erkeklerin okula yabancılaşmaları kızlara oranla daha fazladır.
- c) Öne sürüldüğü gibi düşük başarılılar yüksek başarılılara oranla okula daha fazla yabancılaşırlar.
- d) Bu hipotezin öğrenci öğretmen ilişkisinin yabancılaşmada belirleyici olduğu varsayımı bulgularda güçlü şekilde ortaya çıkmasına rağmen hipotezin geri kalan varsayımlarını destekler nitelikte bulgulara ulaşamamıştır.

Bu çalışmadan yola çıkarak, öğretmen ve öğrenci arasında iletişim sorunlarının varlığı okula yabancılığın önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir. İlgili literatürde yapılan çalışmalara bakıldığı zaman da öğretmen-öğrenci ilişkilerinin okul tükenmişliğinin hem bir nedeni hem de bir belirtisi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışların incelenmesi bu tür davranışların önlenmesi için çok gereklidir. Okullardaki şiddet, başarısızlık, devamsızlık, madde bağımlılığı ve alkol kullanımının yaygınlaşması önemli yabancılığa belirtileri olarak değerlendirilebilir (Kocayörük, 2007).

Bunlara ek olarak okula yabancılığın belirtileri olarak, öğrencilerin kendi çalışmalarına anlam vermemeleri, ilgi ve beceri kaybı, güdülenme eksikliği, kötü alışkanlık edinimi, iletişim problemleri yaşamaya başlama, akademik başarıda gerileme, devamsızlık, şiddet eğilimi göstermeye başlama, kuralları ihlal etmeye başlama gibi davranışlar gösterilebilir.

Bu tür davranışların ortaya çıkması her zaman yabancılığın başladığı anlamına gelmez. Fakat yabancılığın önemli belirtileri olarak kabul edilip önleyici hizmetler kapsamında önemli veriler sağlayabilir.

2.6.3. Okula Yabancılığın Sonuçları

Yabancılığa bahsi yeni bir bahis değildir ve eğitimciler, yöneticiler ve okul elemanları okullarında ve sınıflarında yabancılığın öğrencilerin olduğunun bilincindedirler. Yabancılığın bu öğrenciler, sadece sınıfta oturup bize bakanlar şeklinde gözlemlenebilecekleri gibi, kötü söz söyleyen, sınıfa rahatsız eden, duvara tırmanan (sözgelimi veya gerçekten) ve en nihayetinde okulu bırakanlar şeklinde de gözlemlenebilirler (Brown, Higgins & Paulsen, 2003).

Eğitim örgütlerinde yabancılığa ile ilgili yapılan çalışmalar eğitim örgütlerinin bileşenleri olan öğrenci ve öğretmen yabancılığın üzerinde durmaktadır (Yılmaz & Sarpkaya, 2009). Yabancılığa genç bireylerin yaşantılarında pek çok olumsuz davranışa sebep olabilen bir durum olarak kabul edilir. Yabancılığın öğrencilerin önemli bir çoğunluğu eğitimlerini tamamlamamakta, hatta bir kısmı zorunlu eğitimlerini

bile yarıda bırakmaktadırlar. Bunun yanında genç yaşta yabancılaşmış bireyler sıklıkla yetişkinlik yaşantılarında da sosyal olarak yabancılaşmaktadırlar (Oerlemans & Jenkins, 1998).

Şiddet, siyasal aktivite, suçluluk, hippilik, sanat eserlerini tahrip (vandalizm), düşük başarı, sınıfta kalma, devamsızlık, okul etkinliklerine az katılım, öğrenci ilgisizliği, okula düşmanlık gibi toplumsal ve eğitsel sorunlara yol açan yabancılaşma, yakın tarihimizden itibaren ülkemiz gençliğinde ciddi boyutlara varma aşamasına gelmiştir (Tezcan, 1983). Bütün bu olumsuz durumlara neden olan yabancılaşma sonuçları bakımından ciddi sorunlara neden olmaktadır. Fakat daha vahim olan ise durumun her geçen gün daha kötüye gitmesidir.

Yabancılaşmayı azaltma çabaları, yani okula öğrenci katılımını sağlamak ve bütünleştirmek, batı ülkelerindeki okullarda oldukça yoğunlaşmıştır. Bireysel öğretim etkinliklerinde öğrenci ilgi duyduğu konuda kendi adımına göre ilerlemekte ve kendi amaçlarını geliştirmektedir (Tezcan, 1983). Ülkemizde de okula yabancılaşmayı anlamaya ve sonuçlarını okul ortamlarından bertaraf etmeye dönük çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların artmasında yabancılaşmanın doğurduğu sonuçların ciddi boyutlara ulaşması hiç şüphesiz en önemli nedendir.

2.7. Motivasyonel Görüşme (Motivational Interviewing)

Günlük yaşamda hepimiz çok çeşitli problemlerle karşılaşırız. Bu problemlerin çoğu beraberinde istenmedik sonuçlar getirir. Bu sonuçlar hayatlarımızı pek çok bakımdan zora sokar ve günlük yaşantılarımızın sağlıklı işleyişini engeller. Böylesi zamanlarda problemler durumların değişimini sağlamak ve tekrar eski sağlıklı işleyişi yakalamak önemlidir. Fakat pek çoğumuz iyi olanı yapmak için gerekli içsel gücün kendimizde olmadığı ve değişim için elimizden bir şey gelmediği duygusunu yaşarız. “Neden değişmeliyim? Nasıl değişebilirim? Neleri değiştirebilirim?” gibi soruları sormak ve aldığımız cevaplar doğrultusunda harekete geçmek bu noktada oldukça önem arz eder.

Hayatlarımızda problemlere sebep olduğunu düşündüğümüz ya da başkalarının bizim için problemlilik olarak gördüğü durumların değiştirilmesi adına yapmamız gereken adımları atmak sanıldığı kadar kolay olamayabilir. Bu türden adımlar çoğu zaman radikal değişimler gerektirir ve bu radikal değişimleri hayata geçirmek ciddi gayretler ister. Bu noktada kişilerde istedik değişimleri gerçekleştirmeleri yolunda bir itici güç ihtiyacı doğar. Bu itici güç genel anlamda değişim için ihtiyaç duyulan motivasyondur.

Hayatlarında bazı önemli değişiklikler yapma yönünde yardım arayanların çoğu, profesyonellerden bu değişiklikleri yapmaları noktasında kendilerine yardımcı olmalarını isterler. Bakım verenlerin, sağlık çalışanlarının, sosyal destek uzmanlarının ve eğitimcilerin bu kişilere istenmeyen davranışlarını değiştirmelerinde yardım ederken kullandıkları yaklaşımlardan birisi de *Motivasyonel Görüşmedir*.

Miller ve Rollnick (2009a) motivasyonel görüşmeyi danışan odaklı, ambivalansı araştırıp çözümleyerek içsel motivasyonu değişim yönünde artıran yönlendirici bir yöntem olarak tanımlamışlardır. Motivasyonel görüşme (Motivational Interviewing), kişilerin kendi hayatlarına dönük değişimleri yine kendi kaynaklarıyla yapmaları yönünde destekleyen danışan-merkezli bir yaklaşımdır.

Bireylerin hayatlarında değişim yapma konusunda harekete geçmeleri yönündeki talepler kendileri ve başkaları tarafından olmak üzere iki kaynaktan gelebilir. Yani birey değişim için kendisi de harekete geçmiş olabilir veya başkaları tarafından da değişim konusunda yardım araması için yönlendirilmiş olabilir. Bu tür durumlarda önemli olan her zaman için bireyin kendi içinde değişimle ilgili yaptığı tartışmadır. Çünkü sonuç olarak kalıcı değişimler için bireysel kararlılıklar birincil kaynaklardır. Bu açıdan bakıldığında motivasyonel görüşmenin bireylerin kendi kaynaklarına odaklanarak (ister kendisi istemiş olsun ister başkaları tarafından yönlendirilmiş olsun) değişim yönünde güdülenmelerini sağladığını söyleyebiliriz.

İlkin alkol bağımlılarına bu alışkanlıklarını bırakmaları konusunda yardımcı olmaya çalışan motivasyonel görüşme, sonraki yıllarda pek çok farklı konuda değişimin sağlanmasında danışanlara yardım için yapılan çalışmalarda (Wong & Cheng, 2013; Channon, Marsh, Jenkins & Robling, 2013; Mann & Rollnick, 1996; Young, 2013; Channon, Huws-Thomas, Gregory & Rollnick, 2005) kullanılmıştır.

2.7.1. Motivasyonel Görüşmenin Temel İlkeleri

Danışanlara değişim yolunda eşlik ederken motivasyonel görüşme uygulayıcısının bütün bir süreç boyunca temel aldığı bir takım ilkeler mevcuttur. Bu ilkeler motivasyonel görüşmenin özünde yapmak istediği şeyi gerçekleştirmede hem danışmana hem de danışana yol gösterir. Motivasyonel görüşmenin doğasıyla büyük bir uygunluk gösteren 4 temel ilkesi;

- 1) Empati ifade etme
- 2) Çelişki geliştirme
- 3) Dirençle yuvarlanma
- 4) Öz yeterliği desteklemedir.

2.7.1.1. Empati İfade Etme (*Express Empathy*)

Danışan odaklı ve empatik bir danışmanlık, motivasyonel görüşmenin temel bir ilkesi ve tanımlanan bir özelliğidir. Bu tarz empatik iletişim, motivasyonel görüşme sürecinin en başından başlayarak süreç boyunca kullanılır (Miller & Rollnick, 2009a). Danışanın söylediklerinin anlaşıldığını gösteren yansıtmalı yorumları içeren bu teknik, danışmanın danışanı dinlediğini ve onun bakış açısından bakmaya çalıştığını gösterir (Droppa & Lee, 2014). Bu becerinin kullanılması danışanın değişim planı yapması adına pozitif yönelimlere girmesine yardımcı olur. Bunun yanında empati, danışanın duygu ve düşünceleri arasında rahatça ilerleyebileceği güvenli bir alan kurulmasına yardımcı olur (Stoltz & Young, 2012).

Empatik kabul etme davranışı danışmanın ne danışanın bakış açısıyla farklı görüşte olmasını ve ne de bu fikir uyuşmazlığını ifade etmesini engeller. Empatik kabul etme davranışının can alıcı noktası kişinin bakış açısını anlama isteğiyle onu saygıyla dinlemektir. Empatik bir danışman kişinin bakış açılarına anlaşılabilir, makul ve (en azından kişinin yapısı dâhilinde) geçerli şekilde yanıt verme çabasıdadır (Miller & Rollnick, 2009a).

Empati ifade etme motivasyonel görüşmenin *yansıtmalı dinleme* (reflective listening) denen başka bir adımıyla yakından ilişkilidir. Bunu etkili bir şekilde yapabilmek için danışanın iletişim sürecinde ne söylediğini duymak adına gerçekten dikkatli bir şekilde konsantre olmak gerekmektedir. Sonraki adım ise danışanın söylediğini yorumlayıp ona yeniden yansıtarak danışana onu dinlenildiğini kontrol etme fırsatı vermektir (Storr, 2011).

Empati ifade etmekle, sıcak, destekleyen, saygı duyan, ilgilenen bir yaklaşım kastedilmektedir. Amaç, danışmanın kişinin yaşantılarıyla özdeşim yapabilme eğilimi değildir. Başkasının anlatmaya çalıştıklarının ne olduğunu anlamaya çalışmaktır. Empatik sıcaklık ve yansıtmalı dinleme görüşmenin en başından itibaren tüm motivasyonel görüşme boyunca uyulması gereken bir kuraldır (Ögel, 2009).

2.7.1.2. Çelişki Geliştirme (*Developing Discrepancies*)

Motivasyonel görüşmenin ikinci ana ilkesi danışanın bakış açısından, geleceğiyle ilgili amaç ve değerleri ile şimdiki davranışı arasında bir çelişki yaratmak ve büyütme. Bir davranış kişinin önemli amaçları ile (kişinin sağlığı, başarısı, ailesinin mutluluğu ya da olumlu kendilik imajı gibi) çatışıyor olarak algılandığında değişim daha büyük olasılıkla ortaya çıkar (Miller & Rollnick, 2009a).

Motivasyonel görüşmede ikinci ilke kişinin şimdiki davranışları ile hedefleri arasındaki çelişkileri danışanın zihninde ortaya çıkarmaktır. Bu süreci tanımlamanın en iyi yolu kişinin bulunduğu yer ile olmak istediği yer arasındaki çelişkiyi anlamasını sağlamaktır (Ögel, 2009). Danışanların mevcut davranışları ile amaçları arasındaki boşluğu fark etmelerine yardım etmek, değişim yolunda motive olabilmeleri için onlara ne yapmaları gerektiğini söylemekten daha etkili gibi görünmektedir (Droppa & Lee, 2014).

Kişiler genellikle başka insanların onlara söylediklerinden daha çok kendi söylediklerini işittikleri zaman ikna olurlar. Motivasyonel görüşme iyi yapıldığında, endişeleri, değişim için nedenleri, öz yeterliliği ve değişim niyetlerini seslendiren

danışman değil danışandır (Miller & Rollnick, 2009a). Kendi sesinden mevcut durum ve amaçları arasındaki farkı duyan danışan, değişim yolunda daha çok ikna olacaktır.

2.7.1.3. Dirençle Yuvarlanma (*Rolling with Resistance*)

Motivasyonel görüşme bir savaş değildir. Kazanan ve kaybeden yoktur. Danışmana düşen danışana değişim yönünde yeni bir ivme kazandırmaktır. Burada kastedilen algılamadaki değişikliklerdir. Danışan yeni hedefler veya bakışlar getirmez. Danışan yeni bilgileri kabul etmeye ve yeni bakış açılarına görmeye davet edilir (Ögel, 2009). Direnci şekillendirmek ona doğrudan karşı koymaktan daha iyidir. Danışanın ambivalansını kabul etmek sürecin bir parçasıdır (Droppa & Lee, 2014).

Direnç, en az arzu edilen durumda, yani değişimi harekete geçirme noktasında, danışman değişimi savunurken, danışanın buna karşı kanıtlar sunduğu zamanı takiben ortaya çıkar. Bu tarz tartışmalar amaca ulaşmada zaman kaybettirir. Sadece ambivalan kişinin ikna edilmesi ihtimalini yok etmekle kalmayıp, aynı zamanda doğrudan tartışma savunmasına neden olarak kişiyi ters yöne gitmeye zorlar (Miller & Rollnick, 2009a).

Motivasyonel görüşme bir güreş değil bir dansdır. Motivasyonel görüşme insani eşlik etmez, yargısız kabullenmez. Danışman, kişinin kendi enerjisini kullanmalı ve değişime yönelik isteğini ortaya çıkarmalıdır (Ögel, 2009). Danışanla tartışmaktan ve ambivalansta taraf tutmaktan kaçınma, danışanın yeni bakış açılarına davet edilmesi için önemlidir. Danışanın bütün süreç boyunca esas kaynak olduğu unutulmamalıdır.

2.7.1.4. Özyeterliliği Destekleme (*Support Self-efficacy*)

Motivasyonel görüşmenin dördüncü temel ilkesi, özgül bir konuyu uygulama ve başarmada kişinin kendi yeteneğine inancı olarak tanımlanan özyeterlilik kavramını kapsar. Özyeterlilik değişim için motivasyonda anahtar unsurdur ve tedavi sonuçlarıyla ilgili oldukça iyi bir habercidir (Miller & Rollnick, 2009a).

Bireyin değişim hakkındaki olumlu inançları önemli bir motivasyon unsurudur. Danışanın kendisi bütün bu değişim sürecindeki seçimlerinden ve bu seçimlerin doğurduğu sonuçlardan sorumludur. Danışmanın, danışanın değişimi

gerçekleştirebileceği yönündeki inancı danışmanın değişim sürecindeki tutumuna da yansır. Danışanın değişim yönündeki olumlu inançlarını cesaretlendirmek onlarda pozitif yönde davranışsal değişimlere kapı açar.

Motivasyonel görüşme, danışmanın danışanı değiştireceği bakış açısını beslemez. Demek istenen mesaj “Seni değiştireceğim” değildir. Daha uygun olan mesaj, “Eğer istersen, sana değişmek için yardımcı olabilirim” mesajıdır. Kişi ayrıca, davranışı değiştirmede diğerlerinin başarısı ya da kendi geçmiş başarıları tarafından cesaretlendirilebilir (Miller & Rollnick, 2009a).

2.7.2. Değişim motivasyonu oluşturmada beş başlangıç yöntemi

İlk oturumdan itibaren ve aslında motivasyonel görüşme süreci boyunca faydalı olabilecek beş özgül yöntem vardır. Bunlar sadece başlangıçta kullanıldıkları ve daha sonra terk edildikleri için değil, hemen başlangıçtan itibaren kullanmak doğru olduğu için “başlangıç” yöntemleri olarak adlandırılmıştır (Miller & Rollnick, 2009a).

Bu yöntemler, motivasyonel görüşme sürecinin başlangıcından itibaren danışan-danışman ilişkisinde çok önemli işlevler görür. İnsanlara, danışmanlık süreci boyunca kendi durumları hakkında fikir sahibi olmaları, değişim için gerekli kaynaklarını araştırmaları ve bu kaynakları kullanmaları noktasında yardımcı olan bu yöntemler sadece motivasyonel görüşmede kullanılan yöntemler değildir. Buna karşın bu yöntemler motivasyonel görüşme sürecinde çok büyük öneme sahiptir. Bu beş yöntem;

- 1) Açık uçlu sorular
- 2) Yansıtmalı dinleme
- 3) Onaylama
- 4) Özetleme
- 5) Değişim konuşması ortaya çıkarmaktır.

2.7.2.1. Açık Uçlu Sorular (*Open-Ended Questions*)

Motivasyonel görüşmede odak noktasında danışan vardır. Danışanın kendini mümkün olduğunca çok ifade etmesi ve danışmanın da mümkün olduğunca iyi bir dinleyici olması beklenir. Danışanın konuşmasını teşvik etme, onun kendisini danışmanlık sürecine daha fazla katmasına yardımcı olacaktır. Bunun için ise kullanılacak iyi bir yöntem açık uçlu sorular sormaktır. Açık uçlu sorular danışanları, sahip oldukları problemlerin sebeplerini ve bunlarla ilgili cevaplarını aramaya davet eder (Field, Hungerford & Dunn, 2005). Danışman açık uçlu sorular sorarak danışana kendi düşünce ve duyguları üzerine ayrıntılı değerlendirme olanağı sağlamanın yanında danışanın sürece katılım süresini maksimuma çıkarma fırsatı verir (Bricker & Tollison, 2011).

Açık uçlu sorular, bilgi toplama sürecinde motivasyonel görüşmenin omurgasıdır. Bu sorular danışanların problem alan veya alanlarını keşfedebilecekleri yargılayıcı olmayan ortamları oluştururlar. Açık uçlu sorular, danışanların “evet” ya da “hayır” cevabından daha fazlasını söyledikleri sorulardır (Rosengren, 2009).

Motivasyonel görüşme sürecinde danışan katılımını maksimum düzeye çıkarmak önemlidir. Kişinin araştırması için kapı açacak sorularla başlayıp devam etmek daha iyidir. Bazı insanlar konuşmaya hazır şekilde gelir ve öykülerini ortaya çıkarmak için sadece basit bir davet yeterlidir. Diğerleri biraz daha az konuşur ve teşvik edilmeye ihtiyaçları vardır. Kişinin başlangıçtaki yanıtına nasıl karşılık verdiğiniz daha sonra neler olacağını önemli ölçüde etkiler (Miller & Rollnick, 2009a). Kendini açma noktasında teşvik edici bir davet almış olan danışan, hikâyesini anlatma konusunda daha istekli olacaktır.

2.7.2.2. Yansıtımlı Dinleme (*Reflective Listening*)

Yansıtımlı dinleme, motivasyonel görüşmenin üzerine temellendiği birincil beceridir. Bu, danışmanların danışanlara karşı ilgi, empati ve anlayışlarını ortaya

koydukları mekanizmadır. Yansıtımlı dinleme tipik olarak, üretken yönlere kanaliz edilebilecek devinimler üretmede kullanılır (Rosengren, 2009).

Danışman yansıtımlı dinleme yapmak danışanın kendi düşüncelerini duyabilmesi için bir ayna sağlar ve danışman tarafından anlaşıldığı duygusu geliştirir (Bricker & Tollison, 2011). Günlük yaşam konuşmalarımızda çoğu kez söylediğimiz şeylerin karşımızdaki tarafından bize yeniden söylendiği şekli beğenmeyiz. Söylediğimiz şeyin aslında o olmadığını iddia ederiz. Yansıtımlı dinlemeyle, danışman danışan arasındaki iletişim kaynaklı yanlış anlamalar mümkün olduğunca azaltılabilir. Çünkü yansıtımda kendi söylediğinin anlaşılmadığını görme fırsatına sahip olan danışan, daha doğru anlaşılabilmek için daha doğru dillendirmeler yapacaktır.

Yansıtımlı dinleme bir tür hipotez testi olarak kavramsallaştırılabilir. Hipotez, “Eğer doğru duyduysam, sanırım söylemeye çalıştığınız şey...” ya da “Söylediklerinizden yola çıkarak, hissediyor olmalısınız” biçiminde kurulabilir (Resnicow, McMaster & Rollnick, 2012).

Yansıtımlı dinlemenin temelinde konuşmacının ne kastettiğinin tahmin edilmesi yatar. Kişi konuşmaya başlamadan önce iletmek istediği belli bir anlam vardır. Bu anlamlar genellikle pek de mükemmel olmayacak bir şekilde kelimelerin içerisine kodlanır. İnsanlar her zaman kastettikleri şeyi söylemezler. Dinleyicinin kelimeleri doğru duyması ve anlamlarını çözmesi gerekir (Miller & Rollnick, 2009a).

Yansıtımlı dinlemenin amaçları, danışmanın danışanı duyduğunu ve onu anlamaya çalıştığını göstermeyi, danışanın duygu ve düşüncelerini onu yargılamadan onaylamayı ve danışana değişim için kendi sebeplerini bulması noktasında direnci veya ambivalansını çözmesinde yardımcı olmayı içerir (Reniscow ve ark., 2012).

2.7.2.3. Onaylama (*Affirmation*)

Danışma süreci boyunca danışanı doğrudan onaylamak ve desteklemek bir başka yakınlık kurma ve açık araştırmayı destekleme şeklidir. Onaylama, iltifatlar ya da takdir

ve anlayış ifadeleriyle yapılabilir. Yansıtımlı dinleme süreci kendi içinde oldukça onaylayıcı olabilir fakat danışmada doğrudan onaylamanın da bir yeri vardır (Miller & Rollnick, 2009a).

Onaylamalar, danışanı ve onun güçlü yanlarını takdir eden cümlelerdir. Yansıtımlı dinleme süreci, özellikle danışan derin bir şekilde anlaşıldığını ve kabul edildiğini hissettiğinde büyük ölçüde onaylayıcı olabilir fakat onaylama, yansıtımlı dinlemeden daha fazlasıdır. Bunlar, danışanın kendi güçlü yönleri ve kaynaklarına bağlanması için stratejik olarak tasarlanmış cümlelerdir (Rosengren, 2009).

Onaylamalar, daha sonra danışanın değişebileceğine ilişkin inancı kazandıracak olan öz güveni artırdığı için motivasyonel görüşmede önemli bir yere sahiptir. “Bence bu gerçek güç” şeklinde cümleler danışanın motivasyon cümlesini üçüncü kez dillendirmesine yardımcı olur ve bunun yanında bu tür cümlelerin değerli olduğuna açıklık getirir ki bu da danışanı bu tür cümleleri kurma noktasında cesaretlendirir (Mann & Rollnick, 1996).

Danışman onaylamayı, danışanın kendi gücünü görmesi ve değişim sürecinde şimdiye kadar ortaya koyduğu çabanın işe yaradığı noktasında kendine kredi vermesine katkı sunması için yapar (Bricker & Tollison, 2011). Bu noktada onaylamaların spesifik ve zekice olması gerekmektedir. Örnek olarak, “Ailen senin için çok önemli gibi görünüyor” ya da “İşe zamanında gitmek senin için önemli bir amaç gibi görünüyor” gibi cümleler gösterilebilir (Field ve ark., 2005).

2.7.2.4. Özetleme (Summary)

Değişim konuşması oluşturmada kullanılan bir diğer başlangıç yöntemi ise özetlemedir. Özetlemede danışan görüşmenin başından itibaren söylediklerinin bütünü veya spesifik bir kısmını yeniden duyma imkanına sahip olur. Özetleme ifadeleri tartışılan malzemeyi birbirine bağlamak ve desteklemek için kullanılabilir. Kişide değişim konuşması ortaya çıkarmak için düzenli olarak özetlemek akıllıca

olabilir. Bu periyodik özetler söylenenleri destekler, dikkatle dinlediğinizi gösterir ve danışanı daha çok açılmaya hazırlar (Miller & Rollnick, 2009a).

Özetler, danışanla danışmanın etkili bir şekilde iletişim kurup kurmadıklarını görmek için kullanılacak değişim araçlarıdır. Başka bir deyişle, danışan ve danışmanın aynı sayfada olduğunu teyit eder. Bu noktada, danışman danışanın cevaplarından çıkarımda bulunduğu herhangi bir yanlış algıyı düzeltme şansına sahiptir (Field ve ark., 2005).

Miller ve Rollnick (2009a) üç özet türü tanımlamışlardır. Bu özetlerin ilki danışmanın danışanın söylediği birkaç cümleden sonra tek cümleyle yaptığı *toparlayıcı özet*, ikinci özet türü ise danışanın söylemekte olduğu şeyle daha önceki oturumlarda söylediği birbiriyle ilişkili şeylerin sunulduğu *bağlantılı özet*, üçüncüsü ise bir konudan başka bir konuya geçildiğini bildiren *geçiş özetidir*.

2.7.2.5. Değişim Konuşması Ortaya Çıkarma (*Eliciting Change Talk*)

Önceki dört beceri motivasyonel görüşmede temeldir. Ne var ki, bunlar kullanılan tek yöntem olsalardı ambivalansa saplanıp kalmak oldukça kolay olurdu. Bu nedenle ambivalansın çözülmesi için bir kılavuz stratejiye sahip olmak önemlidir. Açıkça yönlendirici olan beşinci yöntemin altında yatan sebep de budur (Miller & Rollnick, 2009a).

Motivasyonel görüşmede bütün süreç boyunca danışanın, hem davranışının devam eden tarafından hem de değişim tarafından ayrı ayrı bakması sağlanarak değişim yönünde isteklendirilmesi amaçlanır. Bunun için ise sıklıkla yukarıdaki dört yöntem kullanılır. Fakat bu dört ilke kullanılabilir biricik yöntemler değildir. Aslında burada üzerinde daha önemle durulması gereken nokta danışmanın bilgi ve becerilerini kullanarak danışanda değişim konuşmasını ortaya çıkarmaktır. Çünkü değişim konuşmasında, davranışının iki tarafını görmüş ve değişim için kendi kararını vermiş birey bu noktada ona yardımcı olabilecek kaynaklarını da gözden geçirmiş olacaktır. Motivasyonel görüşmenin de yapmaya çalıştığı şey tam olarak budur.

Danışanın değişim konuşmasını ortaya çıkarmada kullanılan bazı yöntemler vardır. Bu yöntemler kullanılarak danışanın değişim yönünde konuşma yapması ve bunu kendisinin de duyması amaçlanır. Bu yöntemler şöyle sıralanabilir (Miller & Rollnick, 2009a; Rosengren, 2009):

- **Çağıştırıcı sorular sorma:** Bu sorular danışana değişim konuşması için doğrudan sorulan sorulardır. En basit ve en doğrudan yaklaşım basitçe kişiye bu tür ifadelerle ilgili sorular sormaktır.
- **Detaylandırma:** Danışman danışandan değişim konuşmasını canlandıran durumların örneklerini vermesini ister. Yani danışan hâlihazırda değişim cümlesini söylemiştir ve danışman ondan bu durumla ilgili bir örneği betimlemesini ister.
- **Uç noktaları sorgulama:** O anda değişim için çok az istek olduğu görülüyorsa değişim konuşması ortaya çıkarmanın bir yolu kişiye kendi ya da başkalarının endişelerindeki uç noktaları anlatmalarını, ortaya çıkabilecek uç noktadaki sonuçları hayal etmelerini istemektir.
- **Geçmişe bakma:** Bu yöntem danışandan, geçmişte bu problem ortaya çıkmadan önce durumların nasıl olduğunu hatırlamasını ister. Bazen danışanın sorun ortaya çıkmadan önceki zamanları hatırlamasını ve o zamanları mevcut durumla karşılaştırmasını sağlamak değişim konuşması ortaya çıkarmada faydalı olur.
- **Geleceğe bakma:** İnsanların geleceğin değiştiğini hayal etmesine yardımcı olmak değişim konuşması ortaya çıkartmak için kullanılan bir başka yöntemdir. Burada odak noktası, durumda bir değişiklik olması veya olmaması halinde geleceğin nasıl görüneceğidir. Geleceğe bakma, danışanın bazı endişelerin farkında olduğu fakat bunları önemsiz olarak gördüğü durumlarda çok faydalı olabilir.
- **Hedeflerin ve değerlerin araştırılması:** Danışandan size kendi hayatındaki en önemli şeyleri anlatmasını istemek kullanılan bir diğer yöntemdir.

Danışanın hedefleri ve değerleri, onun değişim yolunda sahip olduğu en önemli kaynaklarıdır. Bu kaynakların iyi değerlendirilmesi değişim konuşmasının ortaya çıkarılmasında çok faydalı olacaktır.

- **Önem cetvelini kullanma:** Motivasyonel görüşmenin önemli araçlarından biri olan önem cetveli, danışanın spesifik durumlarda değişim için derecelendirme yapmasını sağlayan, 1 ile 10 arasında derecelendirilmiş bir cetveldir. Danışan değişim için bu cetvelde nerede olduğunu (örneğin 4 derecede) danışmana söyler. Bu durumda danışman danışanın bu cetvelde neden daha ileride veya geride olmadığını araştırarak değişim konuşması ortaya çıkarma yolunda büyük adımlar atar.

Motivasyonel görüşmede değişim konuşması ortaya çıkartmak çelişki geliştirmek için temel bir yöntemdir. Birinin kendisini değişim için nedenler sayarken duyması o kişide hedefleri ve mevcut eylemleri arasındaki çelişkilerin farkındalığını artırır (Miller & Rollnick, 2009a). Motivasyonun ancak kişinin değişimi istediği, buna hazır olduğu ve değişimi gerçekleştirebilir olduğu durumlarda ortaya çıktığını kabul edersek, danışanın güç ve kaynaklarının bu tür yöntemlerle ortaya çıkarılıp ona sunulmasının önemini görebiliriz.

2.7.3. Motivasyonel Görüşmede Direnç ve Değişim

Motivasyonel görüşmenin özü değişime dayanmaktadır. Danışanın sorunlu davranışındaki değişim motivasyonel görüşmede istendik bir durumdur. Fakat değişim her zaman o kadar da kolay gerçekleşmemektedir. Hâlihazırda devam eden durumun bireyin yaşantısında bir karşılığı vardır ve bu durumun değişmesi birey tarafından gereklilik olarak görülmeyebilir. Örneğin aşırı alkol tüketme davranışı olan bir bireyde değişim konuşması yapmak için o bireyin alkol alma davranışını değiştirmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir. Fakat çoğu durumda bu değişikliğin gerekliliği danışan için geçerli değildir çünkü kendisi için alkol alma davranışı problemli değil aksine keyif verdiği için olumlu bir davranış olabilir. Böyle bir durumda kişi ona değişim için yardımcı olmaya çalışan kişiye veya söylemlere karşı çıkacaktır. Daha kavramsal deyişle direnç gösterecektir.

Direnç, tedavi bağlamında ortaya çıkan gözlenebilen danışan davranışıdır ve danışma sürecinde önemli bir uyumsuzluk sinyalini temsil eder. Bir şekilde kişinin size ayak uydurmadığının bir sinyalidir. Direnç, danışanın “Bir dakika; sizinle birlikte değilim; size katılmıyorum” deme şeklindedir (Miller & Rollnick, 2009a).

Danışan direnci tipik olarak, onun kişilik özelliklerini, savunma mekanizmalarını, psikopatolojisini ve psikodinamiklerini içeren, danışanın kendi içinde var olan belirli faktörler olarak kabul edilir. Yani, danışan direncinin belirleyicileri, genellikle danışanın kişiliği ve sahip olduğu özelliği olarak kabul edilir (Mahrer, Murphy, Gagnon & Gingras, 1994). Buna karşın Miller ve Rollnick (2009a) direncin büyük oranda danışman ve danışan arasındaki kişilerarası etkileşimden kaynaklandığını vurgulamışlardır. Yani direnç danışanın seansa kedisıyla getirdiği bir şeyden çok, süreç boyunca danışan ve danışman arasında gerçekleşen etkileşimin bir sonucu olarak görülmüştür.

Motivasyonel görüşmede direnç, değişim sürecinin normal ve beklenen bir parçası ve üstesinden gelinmesi gereken bir engelden ziyade danışan deneyimleri hakkına değerli bir bilgi kaynağı olarak görülür (Arkowitz & Miller, 2008). Doğru bir yaklaşımla ele alınan direnç sanılanın aksine danışma sürecini zora sokmak yerine işleri kolaylaştıracaktır. Önceki bölümlerde ele alınan dirençle yuvarlanama kavramı da tam olarak buna karşılık gelmektedir. Dirence karşı durup duvara yumruk atma gibi bir davranışa girmektense, direncin hareketinden enerji almak daha mantıklı bir tutum olacaktır.

Değişime gösterilen dirence karşı verilecek yanıtın tarzı da burada önem kazanmaktadır. Bu yanıtlar iki kategoriye ayrılmıştır. Birinci kategori yansıtma dinleme ifadelerinin farklı şekillerinden oluşmaktadır: basit yansıtma, güçlendirilmiş yansıtma ve çift taraflı yansıtma. İkinci kategori yansıtmanın dışında beş farklı yanıtın oluşur: odak değiştirme, yeniden çerçeveleme, çarpıtılarak katılma, kişisel tercih ve kontrolü vurgulama ve yakınlaşma (Miller & Rollnick, 2009a).

Bu kategoriler altında ele alınmış her bir yöntemin danışan durumu, seansın özellikleri, danışan danışman arasındaki terapötik ilişkilerin durumu gibi özelliklerin göz önüne alınarak uygulanması, danışan direncini değişim için gerekli enerjiye çevirme noktasında motivasyonel görüşme uygulayıcılarına çok büyük kolaylıklar sağlayacaktır.

Son olarak söylenebilir ki, direnç danışan patolojisi olarak görülmez aksine karmaşık davranışların değişimi sürecinin normal ürünleri olarak görülür. Motivasyonel görüşmeciler, değişimi engellemesin diye direnci en aza indirmek için özde ve teknikte spesifik karşılıklar verirler, fakat görüşmeciler değişimi inkarın veya zayıf tanının kanıtı olarak görmezler (Moyers & Rollnick, 2002).

2.8. Okula Yabancılaşma ve Okul Tükenmişliği İlişkisi

Okul ortamlarında gözlemlenen olumsuz öğrenci davranışlarını tanımak bu davranışların düzeltilmesine ilişkin yöntemler geliştirebilmek adına çok önemlidir. Okullarda görülen olumsuz öğrenci davranışlarının nedenleri ve sonuçlarıyla ilgili pek çok araştırma literatürde mevcuttur. Bu davranışların nedenleri arasında demokratik olmayan sınıf ortamları, iletişim eksiklikleri (Saygılı & Gürşimşek, 2008); ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliği, aile içi problemler, ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları (Dağlı & Baysal, 2012); öğretmenlerin derslerini sıkıcı bir şekilde anlatmaları, tercih edilen geleneksel yöntemler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almamaları (Elitok Kesici & Yengin Sarpkaya, 2013); öğrencilerin tembel, zayıf, bilgisiz olarak sınıflandırılması, başarısızlıkların cezalandırılması, fiziksel olarak tehdit edilmesi, öğrenciler üzerinde düşük beklentiler geliştirilmesi (Yıldırım & Sezginsoy, 2004) vb. pek çok neden gösterilebilir.

Olumsuz davranışların yukarıdaki nedenleri arasında sayılmayan fakat bu çalışmanın ana çerçevesini oluşturan okulda motivasyon olgusu bütün bu sayılanların ötesinde bir öneme sahiptir. Motivasyon okul ortamına fiziksel olarak dâhil olmaktan, bu ortama dâhil olmanın getirdiği sorumluluk ve görevleri yerine getirmeye kadarki süreçte çok önemli bir rol oynar.

Motivasyonun iki önemli özelliği vardır. Birincisi motivasyon kişisel bir olaydır. Bir kişiyi motive eden herhangi bir durum veya olay bir başkasını motive etmeyebilir. İkincisi motivasyonun ancak, kişinin davranışlarında gözlenebilir olmasıdır. Eğer öğrenciler bir etkinliğe katılarak ihtiyaçlarının karşılanacağını anlarsa öğrenme etkinliğine yönelik olarak içten güdülenecektirler (Akbaba & Aktaş, 2005).

Motivasyonun kaynağı içsel ya da dışsal-çevresel olabilir. İhtiyaç, ilgi, merak, eğlenme gibi durumlar içsel; ödül, ceza, sosyal baskı gibi durumlar ise dışsal motivasyon kaynaklarına örnek verilebilir. İçsel motivasyon kişisel ilgi ve yetenekleri doyuma ulaştırabilmek için ortaya çıkan doğal bir eğilimdir, içsel motivasyonda, doğrudan doğruya yapılan işin kendisinden zevk alınır. Buna karşın motivasyon, iyi bir derece elde etmek, para ya da ödül kazanmak, öğretmeni memnun etmek (işin kendisiyle çok fazla ilgili olmayan sebepler) gibi faktörlere dayanıyorsa dışsal motivasyon olarak tanımlanır (Altun & Yazıcı, 2012).

Tükenmişlik, bireyde iş yapma isteğinin kalmaması, olaylara tepkisiz kalma, kendini yalnız, yeteneksiz ve başarısız hissetmesi gibi duyguları kapsayan bir sorundur. Yabancılaşma sonucu sergilenen olumsuz davranışlar grup içerisindeki diğer bireylerin tükenmişlik yaşamalarını da etkileyebilmektedir. Yabancılaşan bireydeki belirtiler onun tükenmişlik yaşadığının göstergelerini taşımaktadır (Ergun Özler & Dirican, 2014). Okulların örgütsel bir yapı sergilediği göz önüne alındığında, okul ortamında görev ve sorumluluklarının getirdiği ağır yükten dolayı kendini tükenmiş hisseden öğrencilerin okula yabancılaşma geliştireceği söylenebilir.

Tümkiye (2016) yaptığı çalışmada öğrencilerin yabancılaşma ve tükenmişlik durumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca konu ile ilgili yapılan çalışmalarda da öğrenci tükenmişliği ve eğitimde yabancılaşmanın ortaya çıkmasına neden olan faktörlerin ortak olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular da gösteriyor öğrencilerde görülen tükenmişlik durumları beraberinde yabancılaşma durumunu da getirebilmektedir.

Benzer şekilde Powell'ın (1994) yaptığı çalışmada da kişilerin tükenmişlik yaşama durumlarının yabancılaşma yaşama durumlarıyla ilişkili olduğu hatta tükenmişlik ve yabancılaşmanın aynı duruma verilen iki farklı tepki olabileceği

belirtmiştir. Yapılan çalışmalar yabancılaşma ve tükenmişlik kavramlarının birbirleriyle güçlü bir biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal destek ve yardımların bireylerin yabancılaşmasına etkisine literatürde değinilmektedir. Schlichete, Yssel ve Merbler (2005) yaptıkları çalışmada bireylerin çalışma ortamlarındaki izolasyonlarının ve yabancılaşmalarının onları tükenmişliğe götüreceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Camadan, Çaylak, Yılmazlar, Yılmaz ve Gül Kara (2017) yaptıkları çalışmada çalışanların çalışma ortamlarında aldıkları sosyal desteğin yabancılaşma düzeylerine etkisi olduğunu ve çalışanların tükenmişlik düzeylerinin ise yabancılaşma düzeylerini yordayan önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Tükenmişlik yabancılaşmanın bir şekli olarak kavramsallaştırılmıştır (Dworkin, 2001). Bundan da anlaşılacağı üzere her iki kavramın içerik özellikleri bir birleriyle benzerlik göstermektedir.

Yabancılaşmada olduğu gibi tükenmişlik sendromu da bir süreci ifade eder. Tükenmişlik sendromu beklentilerin fazla fakat beklentilerin karşılanabilmesi için fiziksel ve duygusal imkânların az olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Kişinin işinde kontrolü kaybettiğini hissetmesi kendini güçsüz hissetmesine sebep olmaktadır. Güçsüzlük hissi ise yabancılaşmanın bir alt boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır (Kırıcı & Özkoç, 2017).

Yapılan çalışmalardan hareketle okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmanın bir birleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sebepten dolayı bu tez çalışmasında da öğrencilere uygulanan psikoeğitim programında okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma durumları birlikte ele alınmış ve ortak bir müdahale yolu izlenmiştir.

Okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmanın birbirleriyle ilişkilerinin dışında her birinin motivasyonla da önemli ilişkisi vardır. Tükenmişlik ve yabancılaşmanın motivasyonla ilişkileri aşağıda iki başlık altında sunulmuştur.

2.8.1. Tükenmişlik ve Motivasyon İlişkisi

Tükenmişlik durumu kişilerin yaptıkları işlerde performanslarını etkileyen önemli bir durumdur. Bu durumun diğer durumlarla ilişkisinin anlaşılması tükenmişliğin ortaya çıkmadan önlenmesi için oldukça gereklidir. Bu çalışmayla ilgili olarak tükenmişliğin motivasyonla nasıl bir ilişkisi olduğuna bu kısımda değinilecektir.

Bilindiği gibi motivasyon gelişime dönük hareket ettirmeye yardımcı olan önemli bir güçtür. Tükenmişlik yaşayan bireylerde de motivasyon ve motivasyon kaynaklarının kullanımı bu bireylerin tükenmişliklerini azaltmada yardımcı olmaktadır. Zhang, Klassen ve Wang (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin tükenmişlikleri ile motivasyonları arasında bir ilişki olduğunu ve özellikle içsel motivasyonlarının yüksek olması ile tükenmişlik durumları arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalar motivasyonun tükenmişlik üzerinde önemli etkisinin olduğunu fakat özellikle içsel motivasyonun tükenmişlik üzerindeki etkisinin daha anlamlı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin akademik tükenmişlikleri ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında Chang, Lee, Byeon ve Lee (2015) özellikle içsel motivasyonun akademik tükenmişlikle ters yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Kişilerin kendi motivasyon kaynaklarının farkında olmaları bu bakımdan önem arz etmektedir. Bireyin kendi belirlediği motivasyonun tükenmişlik düzeylerine önemli bir etkisi olduğu yapılan çalışmalarda gösterilmiştir (Lemyre, Roberts & Stray-Gundersen, 2007).

Qureshi (2013) yaptığı çalışmada, tükenmişliğin boyutları bazında da ele alındığında, çalışanların tükenmişlik durumları ile motivasyonları arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Çetin, Gündüz ve Akın (2008) yaptıkları çalışma sonucunda, tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarının motivasyonla negatif, kişisel başarı boyutunun ise motivasyonla pozitif ilişkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlara göre motivasyonu artan bireyin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmasının azalacağı aynı zamanda kişisel başarısının da yükseleceği söylenebilmektedir.

2.8.2. Yabancılaşma ve Motivasyon İlişkisi

Motivasyon, yabancılaşma ile yakın ilişkisi olan bir kavramdır. Yabancılaşmanın sonuçları arsında yapılan işle ilgili motivasyon kaybının yaşanmasına sıkça değinilmektedir (Demirez & Tosunoğlu, 2017). Aynı zamanda yapılan işle ilgili motivasyon artırıcı önlem alınması ve uygulamalar yapılmasının da yabancılaşmayı azaltıcı etkiler gösterdiği belirtilmiştir (Babadağ & İşcan, 2017).

Okul iklimi göz önüne alındığında yaşanacak yabancılaşmanın öğrencide motivasyon kaybına neden olacağı söylenebilir. Motivasyon ise öğrenme için gerekli ön şartlardan biridir ve yeterince motive olmamış bir öğrenci öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir (Akbaba, 2006). Okul ve öğrenme süreçleri ile ilgili motivasyonun bu anlamda önemli olduğu aşıkardır.

Bilindiği üzere yabancılaşma ile ilgili boyutlardan birisi de anlamsızlıktır. Motivasyon ise öğrencilerin okulda gösterdikleri çabalar ve bu çabalar karşılığında sonuçların tutarlılığı ile ilgilidir (Gürdoğan, 2012). Yabancılaşma sonucunda motivasyon kaybı yaşayan birey gösterdiği çabanın işe yaramadığını ve bu çabanın bir anlamı olmadığını düşünecektir. Böylelikle yabancılaşma ve motivasyon eksikliği arasında kısır bir döngüye girecektir.

Bütün bunlardan yola çıkarak yabancılaşma ve motivasyon arasında önemli bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu bakımdan yabancılaşma yaşayan bireylerin, özellikle okul ortamında, motivasyon durumlarının anlaşılması, motivasyon kaynaklarının bilinmesi ve bu kaynaklardan yararlanılması önemlidir.

2.9. Psikoeğitim Programının Hazırlanması

Çalışmanın bu bölümünde, öğrencilerin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeylerini azaltmak amacıyla hazırlanan psikoeğitim programının hazırlanma süreci ele alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan psikoeğitim programının psikolojik altyapısı, hedeflerinin oluşturulması, amaçları, eğitim süreci ve süreç sonunda eğitim programının işlevselliğinin değerlendirilmesi aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

2.9.1. Motivasyonel Görüşme İlkelerine Göre Hazırlanmış Psiko eğitim Programının Psikolojik Altyapısı

Psiko eğitim, bireylere ve yakınlarına yaşadıkları sorunlar karşısında sahip oldukları potansiyel ve kaynaklarla ilgili farkındalık kazandırarak, bu sorunların etkilerini ve yeniden yaşanma olasılıklarını en aza indirmeyi amaçlayan bütünsel bir yaklaşımdır (Srivastava & Pandey, 2017). Farklı modelleri olan psiko eğitimler, genel olarak bilgi verme, beceri kazandırma, destekleme ve açıklama yapma üzerine kurgulanır (Bhattacharjee ve ark., 2011).

Literatürde çoğunlukla ruh sağlığı bozukluğu yaşayan bireyler ve bu bireylerin yakınları ile gerçekleştirilen uygulamalar şeklinde karşılaşılan psiko eğitimler, kişilere çeşitli bilgi ve becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı grupla psikolojik danışmanlık uygulamalarında da kullanılır.

Özellikle kalabalık kurum ve yapılarda çeşitli nedenlerden dolayı grupla danışmanlık tercih edilen bir danışmanlık çeşididir. Okullar da bu kurumlardan birisidir. Okul danışmanlarından bütün öğrencilere hizmet vermesi beklenir. Fakat öğrenci sayısının fazlalığı birebir danışmanlığı zaman ve imkân sınırlılıklarından dolayı olanaksız kılar. Bu sebepten dolayı psiko eğitimsel gruplarla sosyal beceri gelişimi, duygusal konular, cinsel konular, stres yönetimi, çalışma becerileri ve farklılıklar gibi konuların çalışılmasının imkânların etkin kullanımı için faydalı olacağı düşünülmektedir (Bore, Hendricks & Womack, 2013).

Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma durumlarına müdahale etmeyi amaçlayan bu çalışmada da araştırmacı tarafından bir psiko eğitim programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Tükenmişlik ve yabancılaşma yaşayan her bir öğrenciye ulaşmak zaman ve diğer imkânlar açısından uygun olmadığı için çalışmada hazırlanan psiko eğitim programı grupla uygulanacak şekilde tasarlanmıştır.

Psiko eğitim programlarının temel amacı, hangi modeli kullanırsa kullansın, sıkıntıları karşısında yardım arayan bireylere bu sıkıntıları ile mücadele ederken yardım etmektir. Bu özelliğinden dolayı, her psiko eğitim programı hazırlanış aşamasında farklı

psikolojik kuram ve yaklaşımdan etkilenir. Bu çalışmada uygulanan psikoeğitim programının temel dayanağı ise motivasyonel görüşmedir.

Araştırmanın psikoeğitim sürecinde uygulanan bilgi verme, beceri kazandırma ve destekleme etkinlikleri motivasyonel görüşme ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Motivasyonel görüşme, yardım alan kişinin ambivalansını keşfedip çözmesine yardımcı olarak davranış değişikliğini ortaya çıkaran danışan merkezli bir yaklaşımdır (Miller & Rollnick, 2009a). Motivasyonel görüşmenin yaptığı, kişiye değişme veya değişmeme nedenlerini daha iyi anlamasında yardımcı olmaktır (Özdemir & Taşçı, 2013).

Motivasyonun okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma ile çok önemli bir ilişkisi vardır (Özdemir, 2015; Aypay & Eryılmaz, 2011; Seçer, 2015; Cazan, 2014; Salmela-Aro & Read, 2017; Hasher & Hagenauer, 2010; Ünsal, 2017). Yapılan çalışmalarda, eğitim motivasyonu azaldıkça, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmanın arttığı görülmüştür. Motivasyonel görüşmenin önemi bu noktada devreye girmektedir. Kişilere değişim yolunda ihtiyaç duydukları güdülenmeyi motivasyonel görüşme aracılığı ile kazandırmak mümkündür.

Motivasyonel görüşmenin temel ilkeleri, bireylere değişim yolunda yardım ederken takip edilmesi gereken yol tabelaları gibidir. Empati ifade etme, çelişki geliştirme, dirençle yuvarlanma ve öz yeterliği destekleme bahsi edilen dört temel ilkedir. Bu ilkelerin her biri, hazırlanan programın oturumlarında göz önünde bulundurulmuştur.

Örneğin okula yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunda yüksek düzeyde olan bir öğrenci kendini okul ile ilgili durumlara karşı güçsüz hissedecektir. Öğrenci bazı amaçlara değer atfedecek fakat bunlara ulaşacak gücü kendinde bulamayacaktır. Bu durumda motivasyonel görüşme ilkelerine göre atılacak adımlar şu şekilde olacaktır:

- 1) Öğrenciyi anlamak ve onu anladığını belirtmek (empati ifade etmenin değişik yolları bulunduğu unutulmamalıdır).
- 2) Yapmak istediği şeyler olduğu fakat bunu gerçekleştirmek için adım atmadığını kendi ağzından duymasını sağlamak, yani düşünce ve eylemleri arasındaki çelişkinin farkına varmasını sağlamak.

3) Değişime karşı geliştirebileceği direnci bir engel olarak görmemek, aksine bunu değişimin bir işareti olarak kabul etmek.

4) Öğrencinin değişimi gerçekleştirebileceğine dair ortaya çıkan inancını desteklemek.

Yukarıdaki örnek durum, bu çalışmada hazırlanan psiko eğitim programının her oturumunda ayrı ayrı ele alınmıştır. Her bir adımda kullanılan danışmanlık becerileri diğer danışmanlıklarda kullanılanlardan farklı değildir. Soru sorma, dinleme ve bilgi verme olmak üzere, aslında her uygulayıcının yaptığı üç basit şeydir (Rollnick, Miller & Butler, 2008).

Motivasyonel görüşmeyi daha iyi anlamak için altında yatan psikolojik bakış açısını bilmek önemlidir. Danışanların değişim motivasyonlarını harekete geçirmek için kullanılan hümanist danışmanlık şekli olan motivasyonel görüşme, temel danışmanlık becerilerine entegre edilmiştir (Iarussi, Tyler, Littlebear & Hinkle, 2013). Motivasyonel görüşmenin klinik metodu, Carl Rogers'ın birey-merkezli yaklaşımından ortaya çıkmıştır (Miller & Moyers, 2017). Motivasyonel görüşme, empati, kabul, otominin desteklenmesi, işbirlikçi tutum ve danışanın değişebileceğine güven gibi Rogers terapisinin tutum ve tekniklerinin pek çoğunu kullanır (Csillik, 2013).

Hümanist psikoloji insan doğasını "iyi" olarak kabul eder. Bu nedenden, danışman danışan ilişkisinin koşulsuz kabul saygıyı gerektirdiğini söyler (Topses, 2012). Koşulsuz kabul, kişinin karşısındakini olduğu gibi görmeyi gerektirir. Bu durumda danışman danışanına içinde bulunduğu durumla ilgili ne yapması gerektiğini tavsiye etmez. Nitekim danışanların belirli yaşamsal beceriler kazanmaları yerine, Rogers'ın danışmanlık hedefi de bu danışanların kendi içsel süreçleri ile daha fazla bağlantıda olmalarını sağlamak olmuştur (Jones, 2014).

Hümanist psikolojinin bir diğer önemli özelliği ise empatik dinlemeye yaptığı vurgudur. Danışmanlık alan insanların pek çoğu dinlenildiğini hissettiği zaman rahatlar. Fakat bu dinlenme durumu sadece danışanın bir şeyler anlatıp danışmanın dinlediği bir monolog olarak gerçekleşirse bir süre sonra konuşan kişide söylediklerinin dinlenmediği düşüncesine sebep olur. Empatik dinleme, dünyayı karşımızdaki kişinin gözlerinden görüyormuşçasına kendi deneyimlerimizden karşımızdakinin deneyimlerine geçiş yapabilme becerisidir (Hackney & Cormier, 2008).

Birey merkezli bir anlayışa sahip olan hümanistik psikoloji, her şeyden önce danışan ve danışmanın güvenilir olduğunu kabul eder. Bunun yanında, değişim yolunda danışan kendi sorumluluğunu alır. Danışman ise sıcak ve kabul edici danışmanlık ilişkisinin temel ilkelerini kendisine rehber ve yönlendirici olarak görür (Eremie & Ubulom, 2016).

Bazı özellikleri yukarıda belirtilen hümanistik psikolojiden beslenen motivasyonel görüşmenin temel ilkelerine göre hazırlanmış bu programın, hedeflenen davranışlara ulaşma yolunda en temel ilkesi her öğrencinin birey olarak biricik (unique) olduğudur. Bunu hissedebileceği bir danışan ve danışman ilişkisi sağlamak değişim için ilk adımdır.

Sonuç olarak, hazırlanan psikoeğitim programı, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmanın olumsuz sonuçları ile mücadele eden öğrencilere kendi ağızlarından “Değişebilirim, neden olmasın?” cümlesini duyurmayı amaçlamaktadır. Bunun için ise motivasyonel görüşme temel ilkeleri esas alınmıştır.

2.9.2. Psikoeğitim Programının Hedefleri

Bir eğitim programının hedeflerinin belirlenmesinde değişik faktörler etkili olabilmektedir. Tarihsel süreçler, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, sosyolojisi ve ekonomisi bu faktörlerden bazılarıdır. Bir eğitim programı hazırlanırken hedeflerin belirlenmesi sürecinde bu faktörlerden her birinden belli oranlarda etkilenilir.

Bir eğitim programı sistematik ve rasyonel bir şekilde incelenecekse öncelikle ulaşılmak istenen hedef davranışlardan emin olunmalıdır (Tyler, 2014). Bazı durumlarda programların amaçları ve hedefleri birbirlerinin yerine kullanılabilir. Genel itibari ile programın amaçları olarak kastedilenler uzun vadeli veya zamanla erişilecek şeyler, hedefler ise yürütülen öğretimin sonucu olarak öğrencilerin kazanacağı belli öğrenmeleri ifade eder (Brandth & Tyler, 2016).

Hedef ulaşılmak istenen durumdur ve kişiyi başarıya götüren en önemli motivasyon kaynağıdır. Hedefler bir süreç sonunda ulaşılan durumlar olduğu için bazı basamakların takip edilmesini gerektirir (Mersin, Eren & Öksüz, 2014). Planlı eğitim

etkinlikleri için ayrılan zamanın sınırlı olması nedeniyle eğitimle kazandırılmak istenen özelliklerden en önemli sayılanların belirlenmesi ve bunların kazandırılmaya çalışılması önemlidir. Kazandırılmak istenen bu özellikler, bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler ve alışkanlıklar olabilir (Demirel, 2015). Araştırmacı da bu çalışmada öğrencilere okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin olumsuz sonuçlarını azaltmalarında yardımcı olmak amacıyla farkındalık, beceri ve tutum kazandırmayı hedeflemiştir.

Eğitim programlarının hedef ögesine bakıldığında “Niçin eğitiyoruz?” sorusuna cevap arandığını görmekteyiz. Bu sorunun cevabı programın hedef boyutunu tanımlar ve yapılacakların seçimine rehberlik eder (Çelik, 2006). Bu çalışmada geliştirilen psikoeğitim programının hedefi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma yaşayan öğrencilere bu durumların etkilerini azaltmaları için farkındalık ve beceri kazandırmaya yönelik yaşantılar sağlamaktır.

Psikoeğitimler, kanıtlarla temellendirilmiş ve toplumsal koşullarda etkililiği kanıtlanmış en etkili uygulamalar arasındadır (Lukens & McFarlane, 2004). Bu uygulamaların etkililiğini belirleyen en önemli faktörlerden birisi de hiç şüphesiz programın geliştirilmesi sürecinde uygun hedeflerin seçilmesi ve bu hedeflere uygun öğrenme yaşantılarının planlanmasıdır. Araştırmacı tarafından geliştirilen psikoeğitim programının her bir oturumuyla ilgili hedef davranışlar ise aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

1. Oturum: Tanışma, grup kuralları ve içerik hakkında bilgilendirme:
 - I. Uygulanacak psikoeğitim programı hakkında bilgi verir,
 - II. Grup üyelerinin birbirlerini tanımasını sağlar,
 - III. Grup üyelerine, grup kuralları ve psikoeğitim süreci hakkında bilgi verir,
 - IV. Grup kuralları oluşturulurken üyelerin katılımını sağlayarak grup aidiyeti geliştirir,
 - V. Üyelerin kendileri hakkındaki konuları paylaşabilecekleri demokratik ve rahat bir atmosfer oluşturur.

2. Oturum: Bireylerin kendilerini güçsüz hissettikleri durumlarla ilgili farkındalık kazandırma:

- I. Okul ortamında güçsüzlüğü fark eder,
- II. Okulda kendini güçsüz hissettiği durumları fark eder,
- III. Kendini güçsüz hissettiği durumların üstesinden gelebilmek için öz kaynaklarını fark eder.

3. Oturum: Bireylere anlamsızlık duygusuyla ilgili farkındalık kazandırma:

- I. Okul ve okulla ilgili anlamsızlığı fark eder,
- II. Okul ve okulla ilgili durumları anlamlandırır (dersler, ödevler, gelecekteki faydaları vb.)
- III. Okul ve okulla ilgili durumlara değer verir.

4. Oturum: Sosyal yalıtılmışlık durumlarıyla ilgili farkındalık, bilgi ve beceriler kazanma:

- I. Okuldaki sosyal durumlarıyla ilgili farkındalık kazanır,
- II. Öğretmenler, yöneticiler ve diğer öğrencilerle olan sosyal ilişkilerini tanımlar,
- III. Yeniden yapılandırılmış bir sosyal ilişkiyle okul ve okul ortamıyla ilgili olumlu tutumlar kazanır.

5. Oturum: Kuralsızlık ile ilgili farkındalık kazanma ve durumun değiştirilmesine yönelik davranışlar kazandırma:

- I. Okul kuralları ve uygulamalarıyla ilgili farkındalık kazanır,
- II. Okul kurallarını koymada ve uygulamada katılım gösterir,
- III. Okul toplumuna uyum gösterir.

6. Oturum: Kişilerin örnek durumlar üzerinden öz durumlarını değerlendirmesi:

I. Üyelerin okul ile ilgili yaşantılarına benzer olan, yaşanmış veya yaşanabilecek olan olaylar aracılığıyla genel durumlarını değerlendirir.

7. Oturum: Bireylerin istenmeyen davranışlarını değiştirmeye dönük değişim konuşmalarını ortaya çıkarma:

- I. Grup üyeleri değişim konuşmasını ortaya çıkarır,
- II. Ortaya çıkan değişim konuşmalarını destekler.

8. Oturum: Uygulanan psikoeğitim programının oturumlarının genel bir değerlendirmesinin yapılması:

- I. Psikoeğitim programının genel bir değerlendirmesini yapar,
- II. Psikoeğitim sürecini sonlandırır.

Yukarıda da gösterildiği gibi, bu çalışmada uygulanan psikoeğitim programının hedeflerinde öğrencilerin kazanmaları istenen okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmayla baş etmelerinde kullanabilecekleri bilgi ve becerilere yer verilmiştir. Çalışmada hedeflenen davranışların kazanılması için oturumlar boyunca programın hedefleri doğrultusunda eğitim uygulamalarına yer verilmiş ve katılımcıların hedeflenen bilgi ve becerileri kazanmaları sağlanmıştır.

Yapılan çalışmalarda tükenmişlik ve yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Tümekaya, 2016). Buradan hareketle bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen psikoeğitim programının hedefleri oluşturulurken, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma alt boyutlarının özellikleri incelenmiş ve ortak noktalara yönelik farkındalık, bilgi ve becerilerin kazandırılması esas alınmıştır.

Bunun yanında bu çalışmanın esas hedefi tüm boyutlarıyla öğrencilerin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeylerinin azaltılmasıdır. Çalışmanın denencelerinde de belirtildiği gibi uygulanacak olan psikoeğitimle okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin düşürülmesi hedeflenmiştir.

2.9.3. Psikoeğitim Programının İçeriği

Eğitim programlarının önemli bir diğer ögesi içeriktir. İçerik boyutunda, belirlenen amaçlara ulaşmak için “Ne öğretelim?” sorusuna yanıt aranır. Bu bağlamda, bu boyutta öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2015).

Eğitim programının öğeleri incelendiğinde, bağımsız olan tek öğenin hedefler olduğu diğer öğelerin ise hedefe bağlı olduğu görülür. Bundan dolayı, dikkat edilmesi gereken nokta içeriğin düzenlenirken hedeflere uygun olarak seçilmesidir (Baykara, 2013).

Hedefi merkeze alan program tasarım yaklaşımında, hedeflerin işe vuruklaştırılması işlemi, yapılabilecek veya yapılması gereken etkinliklerle kaynaşık içeriklerin belirlenmesini sağlar (Demeuse & Strauven, 2016). Bu çalışmada geliştirilen psikoeğitim programda, çalışmanın problem durumunu oluşturan okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği durumlarıyla ilgili yapılan literatür taraması sonucunda, mevcut program hedefleri de göz önünde bulundurularak, hedefleri kazanıma dönüştürecek bir içerik seçimi yapılmıştır.

Bununla birlikte içerik oluşturmada amaç, belirlenen hedeflere en ekonomik ve en yararlı biçimde nasıl ulaşılabileceğidir. Bu nedenle içerik ve öğrenme yaşantıları birlikte düşünülmelidir (Demirel, 2015). Özellikle okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği literatüründe her iki durumun birbirleriyle benzer özellikler gösteren yanlarına dönük bir içerik oluşturmanın faydalı olacağına karar verilmiştir.

2.9.4. Psikoeğitim Programının Eğitim Durumları

Öğrenme süreçleri veya öğrenme yaşantısı, bir programın hedeflediği davranışların kazanımı sürecinde izlenecek yöntemleri ifade eder. Öğrenme yaşantısı terimi, öğrenen ile öğrenenin tepki vereceği dışsal koşullar arasındaki etkileşime karşılık gelir (Tyler, 2014). Her öğretim etkinliğinde bulunması gereken öğeler bulunmaktadır. Bunlar; öğrenene verilecek uyarıcılar, öğrenilmesi gereken davranışın yapılması, yapılan davranışın doğruluğundan haberdar etme, ortaya konan davranışın

niteliğine göre tamamlama etkinliklerinin yapılması ve öğrenilenlerin yeni durumlara transfer edilmesidir (Senemoğlu, 2013).

Öğrenme yaşantılarının seçilmesinde göz önünde bulundurulması gereken bazı ilkeler vardır. Tyler (2014) bu ilkeleri şu şekilde açıklamıştır:

1. Öğrenene hedef davranışta bulunan davranışı uygulama fırsatı veren yaşantılar sağlamalıdır. Bir hedef davranış problem çözme becerisini geliştirmeyi amaçlıyorsa öğrenme yaşantıları bireye problem çözme fırsatı vermelidir.
2. Öğrenme yaşantısı bireyin yapacağı etkinlikten tatmin olacağı şekilde olmalıdır. Yaşantılar tatmin edici değilse veya bireyin hoşuna gitmiyorsa istedik öğrenme büyük olasılıkla gerçekleşmez.
3. Öğrenme yaşantısındaki istedik tepkiler, bireyin yapabileceği şeyler olmalıdır.
4. Aynı hedef davranışlara ulaşılabilmesi için kullanılacak birçok yaşantı var olmalıdır.
5. Aynı öğrenme yaşantısı genellikle birden çok sonuç doğurabilir. Büyük olasılıkla her yaşantı, birden çok hedef davranışa ulaşılmasına neden olur.

Görüldüğü üzere hedeflenen davranışların kazandırılması için işe koşulan öğrenme yaşantıları bazı genel özelliklere sahip olmalıdır. Bu şekilde geliştirilen programlar daha işlevsel olacaktır. Bu çalışmada hazırlanan psikoeğitim programı da benzer şekilde, hedeflerinde yer alan yabancılaşma ve tükenmişliğin azaltılmasına dönük kazanımları sağlamak için katılımcılarına yaşantılarında kullanabilecekleri, gerektiği yerde bilgilerini transfer edebilecekleri bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaya dönük öğrenme yaşantıları içermektedir. Örneğin 4. oturumda sosyal yalıtılmışlık yaşayan bireylere çevrelerinde yaşayan ve onlara destek olan insanlarla ilgili farkındalık kazandıran ve bu farkındalığı okul yaşantılarında kullanmalarını sağlayan öğrenme yaşantılarına yer verilmiştir. Buna benzer öğrenme yaşantıları bütün oturumlara yerleştirilmiştir.

Bununla birlikte, bu çalışmada geliştirilen psikoeğitim programı, literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda, hitap ettiği yaş grubunun ilgi ve

ihtiyaçları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Bahsi edilen yaş grubunun yapabilirlik durumları ve hazırbulunuşluk düzeyleri de dikkat edilen ikinci bir unsur olmuştur. Yapılan n uygulamada psikoeğitim programının uygulanışı esnasında katılımcıların öğrenme yaşantılarında engel teşkil ettiği görülen bazı etkinlikler programdan çıkarılmış ve program daha uygulanabilir hale getirilmiştir.

2.9.5. Psikoeğitim Programının Değerlendirmesi

Bir eğitim programının geliştirilmesi sürecinin son basamağı değerlendirme aşamasıdır. Program değerlendirme genel anlamda uygulanan programın etkililiği hakkında bilgi verir. Değerlendirme süreci esasen, hedef davranışların, eğitim programı ve ğretim yoluyla uygulamada ne derece gerçeğe dönüştürüldüğünü belirleme sürecidir (Tyler, 2014). Değerlendirme bir bakıma önceden belirlenmiş amaçlara ne lde yaklaşıldığını ortaya çıkarır ve her tür öğrenme ve gelişme ile ilgilidir (Küçükahmet, 2009).

Program değerlendirme, eğitim programının yenileşmesini, geliştirilmesini veya yürütülmesini desteklemek için gerçekleştirilir ve program değerlendirmeyle programın sürekliliği sağlanmaya çalışılır (zdemir, 2009).

Değerlendirme alışmaları, veri toplama araçları ve teknikleri ile bir dizi işleme dayanır (Kaya, 1997). Değerlendirme alışmaları devamlı bir süreç olarak düşünülmelidir. Sadece programlardan beklenen sonuçlar elde edilmediğinde değil program başarılı sonuçlar verdiğinde de yapılmalıdır (Bay & Karakaya, 2006).

Uygulanan eğitim programlarını değerlendirmek için farklı değerlendirme modelleri kullanılır. Kullanılacak olan değerlendirme modeli ise programın doğasına uygun bir Şekilde seçilir. Amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımı ve bu yaklaşım altında yer alan program değerlendirme modelleri, program amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçlar doğrultusunda gerçekleşen çıktıların değerlendirilmesini temel alır (Yüksel & Sağlam, 2012).

İlgili literatüre bakıldığında bu yaklaşım altında yer alan üç temel değerlendirme modeline rastlanmaktadır. Bu modeller, Tyler'in program değerlendirme modeli,

Metfessel-Michael program değerlendirme modeli ve Provus'un çelişki değerlendirme modelleridir.

Bahsi geçen program değerlendirme modellerinden Tyler'in program değerlendirme modeli bu çalışmada kullanılan değerlendirme modeli olmuştur. Bu modelde hedeflenen davranışlar ile sergilenen davranışlar arasındaki farklara bakılır ve hedeflenen davranışlara ne ölçüde ulaşıldığı belirlenir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Bu yaklaşımlar içinde hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımı bu çalışmanın doğasına en uygun değerlendirme yaklaşımı olarak belirlenmiştir. Buna göre psikoeğitim programının katılımcılarının istendik davranış değişikliğini gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini görmek adına program başlangıcında ön-test uygulaması yapılmış ve programın bitmesinin ardından son-test uygulaması yapılmıştır. Fakat her bir oturumun hedeflenen davranışlarına ulaşıp ulaşılmadığına değil, toplamda psikoeğitim programı sonunda okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği davranışında fark olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmanın denencelerinde belirtilen davranış değişikliği esas hedef olarak ele alınıp değerlendirme de buna göre yapılmıştır.

Yapılan testlerin sonuçları incelendiğinde program öncesi yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri ile program sonrası yabancılaşma ve tükenmişlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak, psikoeğitim programının amaçladığı değişimleri katılımcılarda gerçekleştirdiği söylenebilir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma gruplarının oluşturulması, katılımcıların seçilmesi, kullanılan ölçme araçları ve bu ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, Motivasyonel Görüşme ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış psikoeğitim programının, ilköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma düzeylerine etkisi olup olmadığını görmek amacıyla, ön-test, son-test, izleme testi ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen 2x3 faktöriyel desendir. Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bu gruplardan biri deney; öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da eşit koşullarda deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2016).

Deneysel araştırmalar, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerinin araştırıldığı ve değişkenlerin kontrol altında tutularak değişmelerin gözlemlendiği araştırmalardır (Cemaloğlu, 2012). Deneysel araştırma yaklaşımı, varsayılan nedenlerin etkilerini keşfetmek için tasarlanan nicel yaklaşımlardır. Bu yaklaşımın asıl özelliği, bir şeyin başka bir şeyi nasıl etkileyeceğini görmek için kasten değiştirilmesidir (Christensen, Johnson & Turner, 2015).

Bu deneme modelinde yapılan ölçümler ile işlemlerin simgesel olarak gösterimi Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1’deki harflerin deneysel işlemdeki karşılıkları ve modelin simgesel görüntüsü ise şöyledir (Karasar, 2016):

- G- Grup
- R- Grupların oluşturulmasındaki yansızlık (randomness)
- X- Bağımsız değişkenin denenen düzeyi
- O- Ölçme (gözlem/observation)

Tablo 1. *Araştırma Deseninin Simgesel Gösterimi*

G_D	R	$O_{D,1}$	X	$O_{D,2}$	$O_{D,3}$
G_K	R	$O_{K,1}$		$O_{K,2}$	$O_{K,3}$

Tablo 1’de görüldüğü üzere, bu çalışmada gerçekleştirilen deneysel desende, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-testin ardından deney grubuna bu araştırmadaki bağımsız değişken olan psikoeğitim programı uygulanmıştır. Ardından her iki gruba son-test ve izleme testleri yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2016- 2017 eğitim-öğretim yılında Van ilinde bir ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokulda eğitim gören 6 ve 7. sınıflardan seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Okulun 6 ve 7. sınıflarında eğitim gören öğrencilerin tamamına ön-test uygulaması yapılmıştır.

Ön-test uygulamasına, 6 ve 7. sınıflardan beşer şube olmak üzere toplam on şubedeki öğrenciler dâhil edilmiştir. Uygulama gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Ön-test uygulamasına katılan on şubedeki toplam öğrenci sayısı 198’dir. Bu öğrencilerin 99’u kız, 99’u ise erkektir.

Deney ve kontrol grupları oluşturulmadan önce ön-test uygulamasına katılan bütün öğrencilerin okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği toplam puanlarının ortalaması belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Tüm Katılımcıların OYÖ Ve OTÖ’den Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları.*

	n	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Ss
OYÖ Toplam Puan	198	28,00	123,00	51,429	16,255
OTÖ Toplam Puan	198	9,00	45,00	17,823	7,280

Tablo 2’de görüldüğü üzere tüm katılımcıların OYÖ ön-test uygulamasından aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}= 51,429$ olmuştur. Katılımcıların OTÖ’den aldıkları puanların ortalaması ise $\bar{x}= 17,823$ ’tür. Çalışmanın deney ve kontrol grupları belirlenmeden önce ortalama puanları göz önünde bulundurularak kesme puanları oluşturulmuş ve bu puanların üzerinde puan alan öğrenciler deney ve kontrol gruplarına aday kabul edilmiştir. Fakat bu aşamada aynı bireyin hem OYÖ puanının hem de OTÖ puanının ortalamasının üzerinde olması şartı aranmıştır.

Çalışmanın başında yapılan OYÖ uygulamasında bütün katılımcıların aldıkları puanları gösteren frekans ve yüzdeler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Tüm Katılımcıların OYÖ’den Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzdeleri.*

Puan	f	%	Puan	f	%
28	7	3,5	54	2	1
29	3	1,5	55	5	2,5
30	3	1,5	56	7	3,5
31	2	1	57	7	3,5
32	3	1,5	58	4	2
33	5	2,5	59	7	3,5
34	3	1,5	60	5	2,5
35	6	3	61	2	1
36	3	1,5	62	5	2,5
37	3	1,5	63	3	1,5
38	5	2,5	64	3	1,5
39	6	3	65	4	2
40	6	3	66	5	2,5
41	5	2,5	67	1	0,5
42	3	1,5	68	1	0,5
43	6	3	72	4	2
44	4	2	73	1	0,5
45	4	2	74	2	1
46	5	2,5	76	1	0,5
47	7	3,5	77	3	1,5
48	7	3,5	78	1	0,5
49	5	2,5	82	1	0,5
50	2	1	85	2	1
51	6	3	95	1	0,5
52	3	1,5	96	2	1
53	4	2	97	1	0,5
			123	2	1
Toplam			198	100	

Tablo 3'te görüldüğü üzere çalışma başında yapılan okula yabancılaşma ölçeği uygulamasının ardından alınan toplam puanların ortalaması belirlenmiştir. Katılımcıların puan ortalamalarının yapılan test sonucunda $\bar{x}= 51,429$ bulunmuş ve frekans tablosunda bu ortalamanın üzerinde görülen katılımcılar deney ve kontrol grubu adayları olmuştur. Aynı şekilde OTÖ'den alınan puanların frekans ve yüzdeleri ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Tüm Katılımcıların OTÖ'den Aldıkları Puanların Frekans ve Yüzdeleri.*

Puan	f	%	Puan	f	%
9	16	8,1	24	5	2,5
10	10	5,1	25	3	1,5
11	16	8,1	26	2	1
12	13	6,6	27	1	0,5
13	14	7,1	28	4	2
14	13	6,6	29	2	1
15	10	5,1	30	5	2,5
16	9	4,5	31	3	1,5
17	8	4	33	2	1
18	12	6,1	35	1	0,5
19	6	3	36	1	0,5
20	7	3,5	37	1	0,5
21	6	3	38	1	0,5
22	15	7,6	41	2	1
23	9	4,5	45	1	0,5
Total			198	100	

OTÖ'den alınan ön-test puanlarının ortalaması $\bar{x}= 17,823$ bulunmuştur. Buna göre tabloda belirtilen frekanslarda ortalamanın üzerinde puan alan ön-test katılımcıları çalışmanın deney ve kontrol gruplarına aday olmuşlardır.

Bu uygulamaların ardından hem OYÖ'den hem de OTÖ'den ortalamanın üzerinde puan alan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ortalamadan Yüksek Alan Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss
Toplam	Kadın	25	67.520	15.240
Yabancılaşma Puanları	Erkek	38	67.973	15.170
Toplam	Kadın	25	24.000	4.453
Tükenmişlik Puanları	Erkek	38	25.500	7.292

Bu uygulamanın ardından ölçeklerden aldıkları toplam puanları ortalamanın üstünde olan öğrencilerden 34 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin 17'si deney grubuna 17'si ise kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Oluşan grupların ölçeklerden aldıkları puanların ortalamasına bakıldığında grupların programın başlangıç aşamasında birbirlerine benzerlik gösterdiği görülmüştür. Deney grubu 8 kız 9 erkek; kontrol grubu ise 6 kız 11 erkek öğrenciden oluşmuştur.

Psikoeğitim uygulamasının ardından yapılan son-teste deney grubundan 1, kontrol grubundan ise 6 öğrenci çeşitli sebeplerden dolayı (okul değişikliği, sağlık mazeretleri, psikoeğitim programına devamsızlık, gönülsüzlük vb.) katılmamıştır. Sonuç olarak son-test uygulaması deney grubundan 16, kontrol grubundan ise 12 öğrenciyle yapılmıştır. İzleme testine deney ve kontrol gruplarından son-test uygulamasına katılmayan öğrenciler dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak ön-test, son-test ve izleme testine katılım gösteren, deney grubundan 16 kontrol grubundan 12 öğrenciden toplanan verilerin analizi yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan psikoeğitim programının okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Okula Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ)

Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ), orijinal formu Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi tarafından 2009 yılında 10-18 yaş aralığında bulunan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini ölçme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipindedir. Maddeler, “hiç katılmıyorum” ve “tamamen katılıyorum” aralığında katılımcının kendine en uygun seçimi yapmasıyla puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formu 9 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissidir.

Uyarlama çalışmasında veriler ilköğretim ve ortaöğretimde eğitim gören 570 öğrenciden veri toplanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %66.858’lik kısmını açıklayan ve ölçeğin orijinal formuna benzerlik gösteren üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımına bakıldığında; 1., 4., 7 ve 9. maddeler *duygusal tükenme* boyutunda; 2., 5 ve 6. maddeler *duyarsızlaşma* boyutunda; 3 ve 8. maddeler ise *düşük kişisel başarı hissi* boyutunda yer almaktadır (Seçer ve ark., 2013).

Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında OTÖ’nün uyum indekslerinin de anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeks değerleri RMSEA=.042, RMR=.013, NFI=.98, NNFI=.98, IFI=.99, RFI=.96, AGFI=.93, GFI=.97 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ)

Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini ölçmek için Şimşek ve Katıtaş (2014) tarafından geliştirilen “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 28 madde ve 4 alt boyuttan oluşan 5’li likert tipinde bir ölçektir. Ölçek maddeleri “Hiç katılmıyorum” ile “Tam katılıyorum” aralığında katılımcının değerlendirmesine göre doldurulmaktadır.

33 madde olarak hazırlanan ölçeğin faktör yapısı faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi sonucunda KMO değeri .91, Bartlett testi sonucu ise manidar

bulunmuştur (X^2 : 6430,06; $p < .05$). Faktör analizi sonucunda benzerlik gösteren 5 madde ölçekten çıkarılmış, sonuç olarak ölçek formu 28 madde 4 alt boyut olacak şekilde son halini almıştır.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan testler sonucunda ise Cronbach Alfa değerinin .90 olduğu görülmüştür. Son halinde ölçek, Güçsüzlük, Kuralsızlık, Anlamsızlık ve Sosyal Uzaklık olmak üzere dört alt boyutlu bir yapı oluşturmuştur.

3.4. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan İşlemler

Yapılan ön-test uygulamasının ardından okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma puanları ortalamasının üzerinde olan öğrenciler belirlenmiştir. Daha sonra bu öğrencilerden 17'si deney grubuna, 17'si ise kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle oturumlar öncesi ayrı ayrı toplantı yapılmış ve süreç hakkında konuşularak velilerini bilgilendirmeleri istenmiştir.

Oturumların başlamasının ardından deney grubu öğrencileriyle ilk oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda psikoeğitim programı hakkında genel bilgilendirmeler yapılmıştır. Daha sonra 8 hafta boyunca, haftada 1 oturum olmak üzere deney grubu katılımcılarıyla toplanılmıştır. Bu oturumların ortalama süresi 75-90 dakika arasında değişmiştir. Son oturum psikoeğitim sürecini değerlendirme oturumu olarak planlanmıştır. Bu oturumda sürecin genel bir değerlendirmesi yapılmış ve öğrencilere katılım ve katkılarından dolayı teşekkür edilmiştir.

Kontrol grubu katılımcılarıyla ise bir tanışma etkinliği düzenlenmiştir. Bu etkinlikte araştırmacı kendisi hakkında bilgi vermiştir. Genel anlamda eğitim süreçlerinin bir değerlendirmesi yapılmış fakat araştırmacı bu süreçte herhangi bir değerlendirme veya yönlendirme yapmamıştır. Daha sonraki zamanlarda kontrol grubundaki öğrencilerle 3 kez daha görüşülmüştür. Bu görüşmelerin ilkinde film izleme etkinliği, ikinci görüşmede kitap okuma etkinliği ve son görüşmede ise değerlendirme ve sonlandırma etkinliği yapılmıştır. Deney grubunda olduğu gibi iyi dilek ve temennilerle buluşmalar sonlandırılmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın başında, uygulamanın yapılacağı okul ile ilgili bilgiler, psikoeğitim programı rehberi ve kullanılacak ölçek formları İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne izin dilekçesiyle birlikte sunulmuştur. Alınan izinlerin ardından uygulamanın yapılacağı okulun müdürlüğüyle görüşülmüş ve yapılacak olan uygulamanın içeriğiyle ilgili bilgi verilmiştir.

Çalışmada kullanılacak olan ölçek formları bu okuldaki 6 ve 7. sınıflara devam eden 198 öğrenciye uygulanmıştır. Ardından ön-test uygulamasının sonuçları analiz edilerek deney ve kontrol gruplarına öğrencilerin ataması yapılmıştır.

Psikoeğitim sürecinin sonunda ise deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere son-test uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama oturumlara devam eden deney grubu öğrencilerine ve son-test uygulamasının yapılacağı toplantıya katılan kontrol grubu öğrencilerine yapılmıştır.

Son olarak son-test uygulamasından 4 ay sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere (son-test uygulamasına katılan) izleme testi yapılmıştır. İzleme testi sonuçları da ön-test son-test sonuçları ile birlikte analiz edilmiş ve bulguları çalışma içerisinde sunulmuştur.

3.6. Veri Analizi

Okula yabancılaşma ölçeği ve okul tükenmişliği ölçekleri araştırma kapsamında kullanılarak araştırma modeline uygun olarak analiz edilmiştir. Buna göre, ön-test uygulamasına katılan öğrencilerin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma ölçeklerinden aldıkları toplam puanların frekans ve yüzdeleri tanımlayıcı istatistikler ile ortaya konmuştur. Ardından yine tanımlayıcı istatistikler kullanılarak her iki ölçekte ortalama puandan yüksek alan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları gösterilmiştir.

Ölçeklerden alınan veriler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında fark olup olmadığı iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir.

Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma ölçeklerinden aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puanlarının ortalamalarının karşılaştırılmasında Post-hoc testlerinden Bonferonni testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde hata payı .05 olarak kabul edilmiştir.



4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanan Motivasyonel Görüşme İlkelerine Göre Hazırlanmış Psikoeğitim Programının sonuçları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırmanın okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma ile ilgili 2'şer tane olmak üzere toplam 4 hipotezi bulunmaktadır. Bu hipotezler;

1. a) *Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinde bu programı almayan öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerine oranla bir azalma olur.*
b) *Tükenmişlik düzeyinde görülen düşüş kalıcı olur.*
2. a) *Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinde bu programa katılmayan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine oranla bir azalma olur.*
b) *Yabancılaşma düzeylerinde görülen düşüş kalıcı olur.*

4.1. Psikoeğitim Programının Etkililiği ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarına atamalar yapıldıktan sonra her iki gruptaki öğrencilerin ön-testten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Aşağıda Tablo 6'da deney ve kontrol gruplarının okula yabancılaşma testi puan ortalamaları; Tablo 7'de ise okul tükenmişliği testi puan ortalamaları sunulmuştur.

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Okula Yabancılaşma Puanlarına ilişkin t-testi tablosu.*

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Deney	17	72,1176	15,4753	32	-,407	,687
Kontrol	17	74,2941	15,7153			

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubuna atanan öğrencilerin puan ortalamalarının $\bar{x}= 72,1176$ olduğu, kontrol grubunun puan ortalamasının da $\bar{x}= 74,2941$ olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamsız olduğu da ($p>.05$) görülmektedir.

Tablo 7. *Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Okul Tükenmişliği Puanlarına ilişkin t-testi tablosu.*

Grup	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
Deney	17	24,2353	4,7635	-1,233	32	,227
Kontrol	17	26,9412	7,6931			

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının OTÖ ön-test uygulamasından aldıkları puanların ortalamasının verildiği Tablo 7'ye bakıldığında, deney grubunun başlangıç puan ortalamalarının $\bar{x}=24,2353$ olduğu, kontrol grubunun puan ortalamasının ise $\bar{x}=26,9412$ olduğu görülmektedir. Her iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamsız olduğu ($p>.05$) da tabloda görülmektedir.

Tablolarda da görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği ön-test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının başlangıçta birbirlerine benzer oldukları söylenebilir.

Uygulanan psikoeğitim programının etkililiği ile ilgili bulgular Okula Yabancılaşma ile İlgili Bulgular ve Okul Tükenmişliği ile İlgili Bulgular adıyla iki başlık altında verilmiştir.

4.1.1.Okul Tükenmişliği İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

DeneySEL işlem öncesi deney ve kontrol grubunun OTÖ'den aldıkları ön-test puan ortalamalarının birbirlerine denk olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan t-

testi sonuçlarına göre her iki grubun da deneysel işlem öncesi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı [$t_{(32)}=-1,233$; $p>.05$] görülmüştür.

Tablo 8. *Grupların OTÖ'den Aldıkları Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.*

Gruplar	Ön-Test			Son-Test			İzleme Testi		
	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss
Deney	17	24,235	4,76353	16	17,9375	6,85535	16	12,1250	2,777
Kontrol	17	26,9412	7,69310	12	31,5000	10,1935	12	25,2500	9,733

Tablo 8’de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarında ön-test uygulamasında her grupta 17 katılımcı bulunmaktadır. Fakat gerek deney grubunda gerekse de kontrol grubunda yaşanan katılımcı kayıplarından dolayı son-test ve izleme uygulamalarında deney grubundan 16, kontrol grubundan ise 12 katılımcının puanları analizlere dâhil edilmiştir.

Tabloya bakıldığı zaman, deney grubu katılımcılarının psikoeğitim programı öncesi OTÖ’den aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=24,235$ iken, psikoeğitim uygulaması ardından aynı testten aldıkları puanların ortalamasının $\bar{x}=17,9375$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise ön-test puan ortalaması $\bar{x}=26,9412$ iken bu ortalama son-test uygulamasında $\bar{x}=31,500$ olmuştur. Buna göre uygulanan psikoeğitim programının ardından deney grubu katılımcılarının okul tükenmişliği düzeylerinde azalma olduğu, eğitim almayan kontrol grubu katılımcılarının ise tükenmişlik düzeylerinde artış olduğu söylenebilir.

Son-test uygulamaların yapılması eğitim döneminin son haftalarına denk gelmiştir. Bilindiği üzere eğitim dönemlerinin son haftaları öğrencilerin yoğun oldukları haftalardır. Bu haftalarda, öğrenciler ödev, proje, yarışmalar, sınavlar gibi yoğunluğa sebep olan pek çok sorumlulukla aynı anda uğraşmak zorunda kalırlar. Okul kaynaklı

aşırı sorumluluğun da okul tükenmişliğini artırdığı bilinmektedir. Bütün bunlar göz önüne bulundurulduğunda, kontrol grubu öğrencilerinin ön-testten son-teste tükenmişlik düzeylerindeki artışa dönem sonu etkinlikler neden olarak gösterilebilir.

Deney ve kontrol gruplarının OTÖ'den aldıkları bir birlerinden farklı olduğu görülmektedir. Grupların OTÖ'den aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını saptamak amacıyla uygulanan tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. OTÖ Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler arası	43542,29	27			
Grup (Deney/Kontrol)	1875,62	1	1875,62	21,603	.000
Hata	2257,368	26	86,822		
Denekler içi	3107,621	56			
Ölçüm (ön-son-izleme)	777,145	2	388,572	11,631	.000
Grup*Ölçüm	593,24	2	296,62	8,879	.000
Hata	1737,236	52	33,408		
Toplam	43542,29	27			

p< .05

Tablo 9'daki sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol grubundaki katılımcıların okul tükenmişliği ön-test, son-test ve izleme testi puanlarının ortalamalarında grup etkisinin anlamlı olduğu ($F_{(1-26)} = 21,603$; $p < .05$) görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi sonuçları arasında ayırım yapmaksızın OTÖ'den aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Grup ayırımı yapmaksızın her iki grubun katılımcılarının ön-test, son-test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu ($F_{(2-52)} = 11,631$; $p < .05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle grup ayırımı yapılmadığında okul tükenmişliği düzeylerinin yapılan deneysel işlem sonucunda değişim gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte grup*ölçüm etkisine bakıldığında elde edilen sonucun anlamlı olduğu ($F_{(2-27)} = 8,879$; $p < .05$) anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre deney ve kontrol grubu katılımcılarının okul tükenmişliği ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlarda bir değişim olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara bakıldığında araştırmada öne sürülen hipotezin doğrulandığı söylenebilir. Analizlerden elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grupları arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Varyans analizinde, gruplar arasında bir farklılığın tespiti durumunda bu farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığı post-hoc test istatistikleriyle belirlenir (Kayri, 2009). Okul tükenmişliği ölçümlerinde ölçüm*grup etkileşiminde bulunan anlamlı farklılığın kaynağını öğrenmek amacıyla ikili karşılaştırmalar Bonferroni yöntemi ile yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin ikili karşılaştırma sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Deney ve Kontrol Gruplarının OTÖ'den Aldıkları Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.*

		Ön-test	Deney Son -test	İzleme	Ön-test	Kontrol Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	–	6,688*	12,500*	1,958		
	Son -test		–	5,812*		13,562*	
	İzleme			–			13,125*
Kontrol	Ön-test				–	4,917	1,333
	Son-test					–	6,250*
	İzleme						–

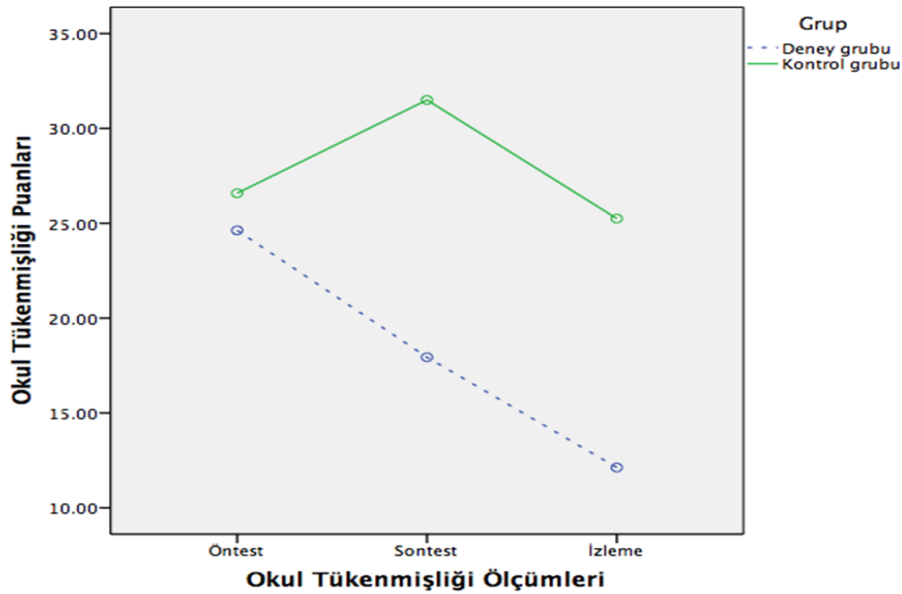
*p< .05

Tablodaki sonuçlardan görüldüğü üzere psikoeğitim programına katılan deney grubundaki katılımcıların ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık (6,688; p<.05) olmuştur. Deney grubu katılımcılarının ön-test puanları ile izleme testi puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (12,500; p<.05). Bu anlamlılık deney grubu katılımcılarının son-test puanları ile izleme testi puanları arasında da (5,812; p<.05) oluşmuştur. Tablo incelendiğinde kontrol grubuna uygulanan testler arasında yapılan ikili karşılaştırmada son-test ve izleme testi dışında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kontrol grubu ölçümlerinde, son-test izleme testi arasındaki anlamlı farklılığa sebep olarak yukarıda belirtilen dönem sonu yoğunluğu gösterilebilir.

Tabloda görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır (1,958; p>.05). Bununla birlikte deney ve kontrol

gruplarının son-test puanları arasındaki fark anlamlı (13,562; $p < .05$) bulunmuştur. Aynı anlamlılık deney ve kontrol gruplarının izleme testi puanları arasında da görülmüştür (13,125; $p < .05$).

Çalışma sürecinde gruplara ve ölçümlere bağlı olarak ortaya çıkan değişimin grafiği Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Okul Tükenmişliği Puanlarında Gruplara ve Ölçümlere Bağlı Değişim Grafiği

Şekil 1’de de görüldüğü üzere deney grubu katılımcılarının ölçümler arasında okul tükenmişliği puanlarında düzenli bir düşüş yaşanmıştır. Bunun yanında kontrol grubu katılımcılarının puanları ön-testten son-teste bir yükseliş göstermiş ardından izleme testinde bir düşüş göstermiştir.

Sonuç olarak, deney grubunun okul tükenmişliği son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı bir düşüş göstermiş ve bu düşüş izleme testi sonuçlarından da görülebileceği üzere kalıcılık göstermiştir. Bununla birlikte kontrol gruplarının ölçümleri arasında herhangi anlamlı değişim görülmemiştir. Bulgulardan hareketle bu araştırmada öne sürülen psikoeğitim programının öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyini düşüreceği ve bu düşüşün kalıcı olacağı hipotezinin gerçekleştiği söylenebilir.

4.1.2. Okula Yabancılaşma ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının okula yabancılaşma puanları ortalamalarının birbirine denk olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi yapılmış ve yapılan analiz sonrasında deney grubunun işlem öncesi puan ortalamaları ($\bar{x}=72,117$) ile kontrol grubunun puan ortalaması ($\bar{x}=74,294$) arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre [$t_{(32)}=-,407$; $p>.05$] deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının okula yabancılaşma puanlarının ortalamaları birbirinden farklılaşmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okula yabancılaşma ölçeğinden aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. *Grupların OYÖ’den Aldıkları Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.*

Gruplar	Ön-Test			Son-Test			İzleme Testi		
	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss
Deney	17	72,11	15,47	16	51,12	15,64	16	41,87	9,22
Kontrol	17	74,29	15,71	12	82,41	23,22	12	70,25	10,11

Tablo 11’de görüldüğü üzere, deney grubuna katılan öğrencilerin verilen psikoeğitim programı öncesi OYÖ’den aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=72,117$ iken, uygulanan psikoeğitim programı sonrası aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=51,125$ olmuştur. Yine kontrol grubunun OYÖ ön-test puanlarının ortalamaları $\bar{x}=74,294$ iken, son-test puan ortalamaları $\bar{x}=82,416$ olmuştur. Deney grubunda azalmaya dönük, kontrol grubunda ise artışa dönük bir değişim olduğu alınan puanların ortalamasında görülmektedir.

Bu çalışmanın ikinci hipotezi psikoeğitim programının deney grubu katılımcılarının okula yabancılaşma düzeylerini düşüreceği ve bu düşüşün kalıcı olacağıdır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için varyans analizi ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Grupların OYÖ’den Aldıkları Ön-Test-Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler arası	356327,683	27			
Grup (Deney/Kontrol)	9168,254	1	9168,254	30,085	.000
Hata	7923,306	26	304,743		
Denekler içi	16169,905	56			
Ölçüm (ön-son-izleme)	4742,627	2	2371,313	10,791	.000
Grup*Ölçüm	3159,198	2	1579,599	7,188	.002
Hata	11427,278	52	219,755		
Toplam	372497,588	83			

p< .05

Tablo 12 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların OYÖ ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların üzerinde yapılan tekrarlayan ölçümler için varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu ($F_{(1-26)}=30,085$; $p<.05$) görülmektedir. Buna göre deney veya kontrol grubunda yer almanın okul tükenmişliği düzeyindeki düşüşte etkili olacağı söylenebilir.

Grup farklılığına bakılmaksızın, katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-52)}=10,791$; $p<.05$). Bu bulguya göre, grup ayrımı yapılmadığında okul tükenmişliği düzeyinin deneysel sürece bağlı olarak değişim gösterdiği söylenebilir.

Bunun yanında grup*ölçüm etkisinin incelenmesi sonucunda elde edilen değer anlamlı olduğu ($F_{(2-27)}=7,188$; $p<.05$) görülmüştür. Ölçüm ve ölçüm*grup etkileşiminde

deney ve kontrol gruplarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını öğrenmek amacıyla Bonferroni testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait ikili karşılaştırma sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. *Deney ve Kontrol Gruplarının OYÖ'den Aldıkları Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.*

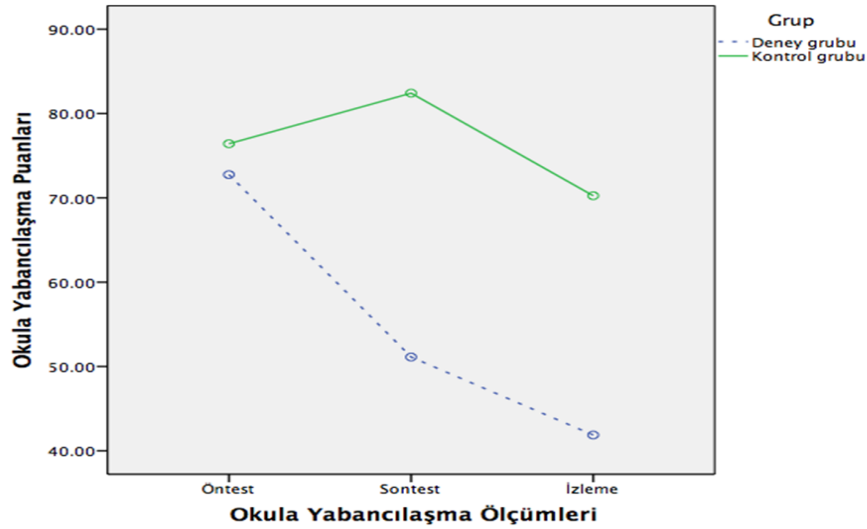
		Deney			Kontrol		
		Ön-test	Son -test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	–	21,625*	30,875*	3,667		
	Son -test		–	9,25		31,292*	
	İzleme			–			28,375*
Kontrol	Ön-test				–	6	6,167
	Son-test					–	12,167
	İzleme						–

*p< .05

Tablo 13'te görüldüğü üzere, deney grubundaki katılımcıların OYÖ'den aldıkları ön-test puanları ortalaması ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu (21,625; p<.05) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların okula yabancılaşma son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir düşüş gösterdiği söylenebilir. Tablo 13'e göre deney grubundaki katılımcıların OYÖ'den aldıkları ön-test puanlarının ortalaması ile izleme testi puanlarının ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (30,875; p<.05). Buna göre deney grubu katılımcılarının son-test puan ortalamalarındaki anlamlı düşüşün kararlılık gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte tabloda deney grubu katılımcılarının son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (9,250; p>.05). Bu bulguya göre deneysel işlemin deney grubunun son-test puanlarını anlamlı bir biçimde etkilediği ve deney grubundaki bireylerin psikoeğitim sürecinden olumlu etkilendiği söylenebilir.

Tabloya bakıldığında, kontrol grubunun ön-test/son-test (6,000; $p>.05$), ön-test/izleme testi (6,167; $p>.05$) ve son-test/izleme testi (12,167; $p>.05$) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Grupların ölçüm puanlarında meydana gelen değişimleri gösteren grafik Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Okula Yabancılaşma Puanlarında Gruplara ve Ölçümlere Bağlı Değişim Grafiği

Grup puanlarının ölçümlere bağlı zamansal değişimini gösteren şekilde, deney grubu katılımcılarının OYÖ’den aldıkları puanlarda düşüş olduğu görülmektedir. Bunun yanında kontrol grubu katılımcılarının puanlarında ön-testten son-teste bir artış yaşandığı fakat bu artışın izleme testinde tekrar düştüğü görülmektedir.

Sonuç olarak, deneysel işlem sonrasında psikoeğitim programına katılan öğrencilerin OYÖ’den aldıkları puanların ortalamasında anlamlı bir düşüş olduğu ve bu düşüşün izleme testinde de devam ettiği görülmüştür. Kontrol grubunun ise ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

5. BÖLÜM

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmacı tarafından geliştirilen psikoeğitim programının katılımcıların Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma düzeylerine etkisi tartışılacaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından belirlenen ölçekler kullanılarak ön-test, son-test ve izleme testi uygulamaları yapılmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. Psikoeğitim programının etkililiği başlıklar altında aşağıda tartışılmıştır.

5.1. Okul Tükenmişliği Bulgularının Tartışılması

Okul tükenmişliği, okullarda çok çeşitli sorunlara sebep olan bir durumdur. Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin yaşadığı problemlerin anlaşılması ve çözümleri için adımlar atılması bu açıdan oldukça önemlidir. Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları okul tükenmişliğine müdahale amacıyla, bu çalışma kapsamında bir psikoeğitim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre uygulanan psikoeğitim programının katılımcıların okul tükenmişliğini azalttığı görülmüştür.

Veri tabanlarında yapılan tarama sonrasında, literatürde motivasyonel görüşme ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış psikoeğitim programlarının öğrencilerin okul tükenmişliği üzerine etkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı farklı çalışma gruplarıyla yapılan farklı müdahale çalışmalarının bulguları doğrultusunda bu araştırmanın sonuçları tartışılmıştır.

Araştırma sonucuna göre bu çalışmada uygulanan eğitim programının okul tükenmişliğini azalttığı görülmüştür. Yapılan çalışmalara bakıldığında akademik başarının tükenmişlikle ilişkili olduğu ve artan akademik başarının tükenmişliği azalttığı görülmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan tükenmişliğin azalması durumunun akademik başarıyı artırdığını söylemek yanlış olmayacaktır. Benzer şekilde Reich, Sharp ve Berman da (2015) yürüttükleri çalışmada motivasyonel görüşme müdahalesinin öğrencilerin okul dışında da ders çalışmalarına etki ettiğini ve sınav başarılarının arttığı

sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçtan hareketle motivasyonel görüşme temelli müdahalenin akademik başarıyı arttırdığı ve dolayısı ile okul tükenmişliğini azalttığı söylenebilir.

Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında okul tükenmişliği ile özyeterlik arasında önemli bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Charkhabi, Abarghuei & Hayati, 2013). Bu açıdan ele alındığında, okul tükenmişliğinin azaltılmasının özyeterliği arttıracığı söylenebilir. Motivasyonel görüşme ilkelerinin kullanıldığı bu çalışmada, okul tükenmişliğinin azalması sonucunda öz yeterliliğin arttığı sonucu çıkarılabilir. Bu sonuca benzer sonuçları olan bir çalışma olarak, Walpole, Dettmer, Morrongiello, McCrindle ve Hamilton'ın (2013) yaptıkları çalışma gösterilebilir. Ergenlerin özyeterliklerini artırmak için yapılan bu çalışma sonucunda, motivasyonel görüşme müdahalesinin özyeterliği anlamlı bir şekilde artırdığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında bu çalışmada uygulanan psikoeğitim programından elde edilen sonuçların tutarlı olduğu söylenebilir.

5.2. Okula Yabancılaşma Bulgularının Tartışılması

Araştırma bulguları doğrultusunda, motivasyonel görüşme tekniği ilkelerine göre hazırlanmış psikoeğitim programının deney grubundaki katılımcıların okula yabancılaşma düzeylerine etki ettiği ve bu düzeylerde anlamlı bir düşüş yaşandığı görülmüştür. Bu sonuca göre uygulanan psikoeğitim programının katılımcıların okula yabancılaşma düzeylerinin azaltılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Literatürde, motivasyonel görüşme ilkelerine göre hazırlanmış bir psikoeğitim programının okula yabancılaşma üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında yapılan çalışmalarda okulda yaşanan yabancılaşmanın tespiti ve bu tespit için gerekli olan bilgilendirilmelerin yapılması gerekli görülmüştür (Avcı, 2012).

Channon ve ark. (2013) yaptıkları çalışmada motivasyonel görüşme ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış oldukları akran destek programının olumlu okul inançlarının gelişmesinde ve öğrencilerin okulu destekleyici ortam olarak deneyimlemelerine önemli katkı yaptığına değinmişlerdir. Okula yabancılaşmada önemli etkenlerden biri olan

öğrencinin kendini okul ortamında yalnız hissetmesi durumu göz önüne alındığında, uygulanan psikoeğitim programının öğrencilere öz kaynakları arasında olan akran desteği farkındalığını kazandırarak okula yabancılaşma durumlarını azalttıkları söylenebilir.

Hazırlanan psikoeğitim programının içeriğinde öğrencilerin okula yabancılaşmasının önüne geçebilmek için sınıf ortamına aktif katılımları ve okulla ilgili çalışmaları anlamlandırmalarını amaçlayan bir takım etkinlikler yer almaktadır. Brown ve arkadaşları (2003) yaptıkları çalışmada okula yabancılaşmaya müdahale için yapılması gerekenleri anlatırken öğrencilerin okula aktif katılımı ve okul çalışmalarının önemine değinmişlerdir. Bu bulgudan yola çıkarak, bu araştırmada kullanılan psikoeğitim programının öğrencilerin okula yabancılaşmalarını azaltmada etkili olmasının bir sebebi olarak da bahsi edilen becerileri öğrencilere kazandırması gösterilebilir.

Ni (2014) Çin'deki dezavantajlı (sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan) öğrencilerin okula yabancılaşmalarıyla ilgili bir müdahale programı hazırlamıştır. Bu program, psikolojik oyunlar, psikolojik eğitim, ortak paylaşım, birlikte öğrenme ve tartışma yoluyla gelişim gibi özelliklere sahip bir programdır. Program 15 grup aktivitesinden oluşmakta ve haftada bir defa 3 saatlik oturumlardan meydana gelmektedir. Araştırmanın ön-test ve son-test verilerinin analizi sonucunda bu müdahale programının anlamlı olduğu görülmüştür. Çalışmada müdahalenin ilkeleri olarak sunulan özellikler arasında öğrenme motivasyonu duygusunun geliştirilmesi yer almaktadır. Motivasyonel görüşme ilkelerinin esas alındığı bu çalışmada da bahsi geçen çalışma gibi öğrenmeye ve okul ortamlarına dönük olumsuz algıların değişimine yönelik tutumların kazandırılması amaçlanmıştır. Buradan hareketle çalışmanın benzer sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Okullar, baş etme becerileri öğretmek, öğrencilerin okulla ilgili alınan önemli kararlara katılımlarını sağlayarak ve öğrencilerin uygun kişiler eşliğinde okul kurallarını ve düzenlemelerini gözden geçirmelerine izin vererek bu öğrencilerin yabancılaşmalarını hafifletmelerine yardımcı olacak önlemler almalıdırlar (Brown ve ark., 2003). Bu duruma benzer olarak, bu çalışma için geliştirilen psikoeğitim programının öğrencilerin karar alma süreçlerinde katılım sağlamalarına yarayacak bilgi

ve becerileri kazandırarak kendilerini okula yabancı hissedecek durumlardan uzaklaştırmalarını hedeflemiştir. Bu doğrultuda kazandırılan bilgi ve becerilerin öğrencilerin okula yabancılaşmalarının azalmasına katkı sağladığı söylenebilir. Bu açıdan ele alındığında hazırlanan programın öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Çivitçi (2011) yaptığı çalışmada okula yabancılaşmanın öğrencilerin öfke deneyimlerini yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada yapılan psikoeğitim müdahalesinin okula yabancılaşmayı azalttığı düşünüldüğünde, öğrencilerin öfke deneyimlerinin azalmasına da katkı sunacağı söylenebilir. Juhnke ve ark. (2013) tarafından gerçekleştirilen ve motivasyonel görüşme müdahalesinin okulda şiddete etkisini inceleyen çalışma sonucu da bu çıkarımı destekler niteliktedir. Nitekim yapılan çalışma sonucunda motivasyonel görüşme müdahalesinin okul zorbalığını azalttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okulda yabancılaşmanın önemli sonuçları arasında öğrenme motivasyonu eksikliği ve sınıf içi olumsuz davranışlar gösterilebilir. Bu tez çalışması kapsamında yürütülen araştırma sonuçlarına göre okula yabancılaşmanın azalması sonucu öğrenme motivasyonunun attığı ve sınıf içi olumsuz davranışların da azaldığı sonucuna varılabilir. Nitekim Cryer ve Atkinson (2014) yaptıkları çalışmada, motivasyonel görüşme kullanılarak yapılan müdahaleyle küçük yaşta çocukların bile öğrenme motivasyonlarının arttığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlarının önemli düzeyde azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, motivasyonel görüşme temelli psikoeğitimin okula yabancılaşmanın etkisini azalttığı sonucuyla tutarlıdır.

6. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Araştırma Sonuçları

Bu çalışma motivasyonel görüşme ilkeleri temelli psikoeğitim programının okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğine etkisini incelemek amacıyla yapılmış deneysel bir çalışmadır. Bu amaç doğrultusunda 17'si deney 17'si de kontrol grubunda olmak üzere 34 öğrenci seçilmiş ve gruplar seçkisiz şekilde oluşturulmuştur. Fakat eğitim sürecinin sonunda deney grubundan 1, kontrol grubundan ise 5 katılımcı çeşitli sebeplerden dolayı yaptıkları devamsızlıklarından ötürü araştırmadan çıkarılmışlardır. Araştırmacı tarafından hazırlanan psikoeğitim programı deney grubuna 8 hafta -haftada bir oturum ve her oturum ortalama 90 dakika olacak şekilde- boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere OYÖ ve OTÖ ön-test, son-test ve izleme testi olarak uygulanmıştır.

Araştırmada, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği üzerine uygulanan psikoeğitim programı 2 denence ile test edilmiştir. Bu denenceleri test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testlerinden elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılarak test edilmiştir. Bu çalışmanın denenceleriyle ilgili elde edilen sonuçlar aşağıda başlıklar altında sunulmuştur.

6.1.1. Okul Tükenmişliği Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Denence 1. a) Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi sonuçlarına bakıldığında her iki grubun testlerden aldıkları puanların ortalamaları arasında psikoeğitim programına katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, deney grubundaki katılımcıların psikoeğitim programından önceki okul tükenmişliği düzeylerinin aldıkları eğitimin ardından düşüş gösterdiği fakat eğitime katılmayan kontrol grubu katılımcılarının okul tükenmişliği düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim görülmediği söylenebilir.

b) Deney grubundaki katılımcıların psikoeğitim öncesi okul tükenmişliği düzeylerinin, eğitimi aldıktan sonra anlamlı bir düzeyde düşeceğini ve bu düşüşün de sonraki zamanlarda kalıcılık göstereceğini varsaymaktadır. Yapılan analizler sonucunda denencenin de varsaydığı gibi, deney grubuna uygulanan ön-test uygulamasıyla son-test uygulaması arasında anlamlı bir düşüş olduğu ve bu düşüşün izleme testi uygulamasında da devam ettiği görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle psikoeğitim programının kazandırdığı farkındalık ve baş etme becerilerinin uzun süreli olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda, motivasyonel görüşme ilkelerinin ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Okula Yabancılaşma Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Denence 2. a) Her iki grubun okula yabancılaşma ölçeğinden aldıkları ön-test son-test ve izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir düzeyde farklılık görülmüştür. Su sonuca göre, ölçüm ayırımı yapılmadığında deney grubundaki katılımcıların okula yabancılaşma düzeyleri denencede belirtilen varsayımına uygun olarak psikoeğitim programını almayan katılımcılara göre anlamlı bir şekilde düşüş göstermiştir. Bu durum motivasyonel görüşme ilkelerine göre hazırlanmış psikoeğitim programının katılımcılarının okula yabancılaşma düzeylerini azalttığını göstermektedir.

b) Deney grubundaki katılımcıların, uygulanan psikoeğitim programının ardından OYÖ'den aldıkları izleme testi puanlarının ön-test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacağını varsayan denencenin bu kısmında yapılan analizler sonucunda doğrulanmıştır. Bu sonuca göre, deney grubu katılımcılarının başlangıçtaki okula yabancılaşma düzeyleri uygulanan psikoeğitimin ardından düşüş göstermiş ve bu düşüş daha sonra yinelenen ölçümde de devamlılık göstermiştir.

Bu sonuçlar ışığında, motivasyonel görüşme ilkelerinin ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşmalarını azalttığı tespit edilmiştir.

6.2. Araştırma Önerileri

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma bulgularından hareketle araştırma ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir. Bu doğrultuda yapılan öneriler, araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler olarak iki başlık altında sunulmuştur.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Bu çalışmada uygulanan psikoeğitim programının okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma yaşayan öğrencilerin bu durumlarını azaltmaya yardımcı olduğu görülmüştür. Fakat uygulanan psikoeğitim programının etkililiği hakkında genelleme yapılabilmesi için farklı gruplarda da uygulanması önerilmektedir. Farklı gruplarda yapılacak uygulamalar programın kullanılabilirliğini artıracaktır.

Araştırma sonuçlarına göre, okulda istenmedik davranışların değiştirilmesine yönelik motivasyon sağlanması öğrencilerin okula yabancılaşma ve okul tükenmişliklerinin azaltılmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, özellikle okullardaki rehberlik uygulamaları kapsamında motivasyon artırıcı etkinlik ve uygulamalara ver verilmesi bu tarz olumsuz durumların önlenmesinde ve azaltılmasında yardımcı olabilir.

Okullarda yaşanan olumsuz durumların önlenmesine yönelik çalışmalarda okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma farkındalık etkinlikleri yapılarak okul yöneticileri, veliler, öğretmen ve öğrenciler bilgilendirilebilir. Bu tür farkındalık eğitimleri olumsuz durumların ortaya çıkmasında önleyici olabilir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada kullanılan psikoeğitim programı ortaokul öğrencilerinin özellik ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Mevcut psikoeğitim programında gerekli düzenlemeler yapılarak farklı demografik özelliklere sahip birey veya gruplara uygulanabilir.

Motivasyonel görüşme ilkeleri temel alınarak hazırlanmış bu psiko eğitim programının, okullarda görülen farklı olumsuz durumlar üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

Araştırma kapsamında grup etkinliği şeklinde yürütülen psiko eğitim programının, bireysel olarak kullanılabilirliği sınanabilir.

Son olarak, yapılan literatür taramalarında okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma ile ilgili çalışmaların çoğunun ilişkisel araştırmalardan oluştuğu görülmüştür. Okullarda görülen tükenmişlik ve yabancılaşma durumlarına müdahale amaçlı yapılacak çalışmalarla ilgili alana katkılar sunulabilir.



KAYNAKÇA

- Adhiambo, W. M., Odwar, A. J. & Mildred, A. A. (2016). The relationship between school burnout, gender and academic achievement amongst secondary school students in Kisumu East Subcountry Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 7 (5), 326-331.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaba, S. & Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 19-42.
- Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Altun, F. & Yazıcı, H. (2012). Öğrencilerin okul motivasyonunu yordayan bazı değişkenler. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya, Turkey, 11-13 November.
- Anuja, R. (2017). The relationship between career choice and environment, opportunity and personality. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 8 (3), 63-67.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Ardıç, K. & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 69-96.
- Arkowitz, H. & Miller, W. R. (2008). Learning, applying, and extending motivational interviewing. Hal Arkowitz, Henna A. Westra, William R. Miller, Stephen

Rollnick (Eds.), *Motivational Interviewing in the Treatment of Psychological Problems içinde (s. 1-25)*. New York: The Guilford Pres.

Arslan, Y. (2015). Okullarda yaşanan şiddet olaylarının düzey ve dinamiklerini anlamak: Batman merkez örneği/Türkiye. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (5), 1-17.

Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 23-40.

Aypay, A. (2011). Elementary school student burnout scale for grades 6-8: a study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (2), 520-527.

Aypay, A. (2017). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17 (4), 1345-1359.

Aypay, A. (2018). Ortaokulda ödül bağımlılığı-ceza hassasiyeti ve ödül bağımlılığı-okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43 (194), 43-59.

Aypay, A., Durmuş, E. & Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (43), 1389-1396.

Aypay, A. & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 181-199.

Aydoğan, E. (2015). Marx ve öncülerinde yabancılaşma kavramı. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 273-282.

Babadağ, M. & İşcan, Ö. F. (2017). Dönüştürücü liderlik ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkide algılanan etik iklimin aracı rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (4), 399-428.

- Balkıs, M. (2013). Akademik erteleme eğilimi ve öğrencilerin tükenmişlik duygusu arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 68-78.
- Banat, B. Y. I. (2005). Alienation among secondary school students in the city of Hebron. *Bethlehem University Journal*, 24, 90-132.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: exploring the relationship between school burn out and school drop out. *Eur. J. Psychol. Educ.*, 28, 511-528.
- Bay, E. & Karakaya, Ş. (2006). Program değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 104-112.
- Baykara, K. (2013). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. Hasan Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar* içinde, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bhattacharjee, D., Rai, A. K., Singh, N. K., Kumar, P., Munda, S. K. & Das, B. (2011). Psychoeducation: a measure to strengthen psychiatric treatment. *Delhi Psychiatry Journal*, 14 (1), 33-39.
- Bilge, F., Tuzgöl Dost, M. & Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: çalışma alışkanlıklar, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (5), 1709-1727.
- Bore, S. K., Hendricks, L. & Womack, A. (2013). Psycho-educational groups in schools: the intervention choice. *National Forum Journal of Counselling and Addiction*, 2 (1), 1-9.
- Bricker, J. & Tollison, S. (2011). Comparison of motivational interviewing with acceptance and commitment therapy: a conceptual and clinical review. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 39, 541-559.
- Brandth, R. S. & Tyler, R. W. (2016). *Amaç ve hedefler*. Nilay T. Bümen (Çev. Ed.), *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar içinde*, Ankara: Pegem Akademi.

- Brown, M. R., Higgins, K. & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: what is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, 39 (1), 3-9.
- Brown, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E. & Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: the effects of disability, gender, and race. *Learning and Disability Quarterly*, 26 (4), 227-238.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu) İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Camadan, F., Çaylak, B., Yılmazlar, O., Yılmaz, K. & Gül Kara, S. (2017). Psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerinde öz yeterlik ve tükenmişliğin rolü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (3), 1309-1330.
- Cazan, A. M. (2014). Learning motivation, engagement and burnout among university students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 187, 413-417.
- Cemaloğlu, N. (2012). *Veri toplama teknikleri: nicel-nitel*. Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Channon, S., Huws-Thomas, M. V., Gregory, J. W. & Rollnick, S. (2005). Motivational interviewing with teenagers with diabetes. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10 (1), 43-51.
- Channon, S., Marsh, K., Jenkins, A. & Robling, M. (2013). Using motivational interviewing as the basis for a peer support programme in high school. *Pastoral Care in Education*, 31 (1), 66-78.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E. & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221-226.
- Charkhabi, M., Abarghuei, M. A. & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *SpringerPlus*, 2, 677.

- Chiaburu, D. S., Thundiyil, T. & Wang, J. (2014) Alienation and its correlates: a meta-analysis. *European Management Journal*, 32, 24-36.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. A. Aypay) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 1 (4), 621-656.
- Corey, D. (2005). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev. T. Ergene) Ankara: Mentis Yayınevi.
- Cryer, S. & Atkinson, C. (2014). Exploring the use of motivational interviewing with a disengaged primary-aged child. *Educational Psychology in Practice*, 31 (1), 56-72.
- Csillik, A. S. (2013). Understanding motivational interviewing effectiveness: contributions from Rogers' client-centered approach. *The Humanistic Psychologist*, 41 (4), 350-363.
- Çakmak, A. & Şahin, H. (2017). Ortaokula devam eden öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliğine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (61), 569-582.
- Çalık, T., Kurt, T. & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4), 73-84.
- Çapri, B. (2013). Tükenmişlik ölçeği-kısa formu ile eş tükenmişlik ölçeği-kısa formunun Türkçe uyarlaması ve psikoanalitik-varoluşçu bakış açısından mesleki ve eş tükenmişlik ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1393-1418.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi*. Mersin Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Çelebi, V. (2014). Jean Paul Sartre'nin varoluşçuluk düşüncesi. *Beytülhikme An International Journal of Philosophy*, 4 (2), 63-76.
- Çelik, A. (2017). 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve öğrenme sürecinde yardım istemeleri ile genel akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Siirt Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-15.
- Çetin, B., Gündüz, H. B. & Akın, A. (2008). An investigation of the relationships between self-compassion, motivation, and burnout with structural equation modeling. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 39-45.
- Çivitçi, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *İlköğretim Online*, 10 (3), 861-871.
- Dağlı, A. & Baysal, N. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri. *Dicle Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 259-271.
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme politik kararlardan uygulamaya*. (Çev. Yusuf Budak). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, K. & Akman Karabeyoğlu, Y. (2015). Factors associated with absenteeism in high schools. *Euroasian Journal of Educational Research*, 62, 37-56.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirez, F. & Tosunoğlu, N. (2017). Örgüt ikliminin işe yabancılaşma üzerine etkisi: Gazi Üniversitesi rektörlüğünde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9 (2), 69-88.
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50 (3), 115-140.

- Dillon, S. V. & Grout, J. A. (1976). Schools and alienation. *The Elementary School Journal*, 76 (8), 481-489.
- Droppa, M. & Lee, H. (2014). Motivational interviewing a journey to improve health. *Nursing*, 41-45.
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2 (2), 69-78.
- Elitok Kesici, A. & Yengin Sarpkaya, P. (2013). Lise öğrencilerinin sınıf içi istenmeyen davranışları. *Turkish Studies*, 8 (12), 467-478.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)*. Ankara Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Erdner, A., Magnusson, A., Nyström, M. & Lützen, K. (2005). Social and existential alienation experienced by the people with long-term mental illness. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 19, 373-380.
- Eremie, M. D. & Ubulom, W. J. (2016). Review of person centered counselling theory. *International Journal of Innovative Education Research*, 4 (2), 46-50.
- Ergun Özler, N. D. & Dirican, M. (2014). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 291-309.
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26 (2), 43-71.
- Ertugut, R. & Soyşekerci, S. (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1399-1404.
- Eurostat(2018).http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training [Erişim Tarihi: 05.01.2108]

- Field, C., Hungerford, D. W. & Dunn, C. (2005). Brief motivational interventions: an introduction. *The Journal of Trauma Injury, Infection, and Critical Care*, 59 (3), 21-26.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A. & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12.
- Fish, R., Finn, K. & Finn, J. (2011). The problems public schools face: high school misbehavior in 1990 and 2002. *Education Research and Perspectives*, 38 (1), 59-80.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. Boston, MA: Pearson Education.
- Geçtan, E. (1974). Varoluşçu psikolojinin temel ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 13-17.
- Gündoğmuş, G. (2017). *Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gürdoğan, A. (2012). Öğrencilerin eğitimde motivasyon düzeyleri: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksekokulu örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 149-165.
- Hacney, H. & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: psikolojik yardım süreci el kitabı*. (Çev. Ed. Tuncay Ergene, Seher Aydemir Sevim). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hadjar, A., Backes, S. & Gysin, S. (2015). School alienation, patriarchal gender-role orientations and the lower educational success of boys. A mixed-method study. *Masculinities and Social Change*, 4 (1), 87-116.

- Hammen, O. J. (1980). A note on the alienation motif in Marx. *Political theory*, 8 (2), 223-242.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49, 220-232.
- Haskaya, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çağ Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Helvacı, İ. & Turhan & M. (2013). Tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Silifke’de görev yapan sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 1 (4), 58-68.
- Howie, G. (2013). Alienation and therapy in existentialism: a dual model of recognition. *Ethical Theory and Moral Practice*, 17, 55-69.
- Hoy, W. K. (1972). Dimensions of student alienation and charecteristics of public high schools. *Interchange*, 3 (4), 38-52.
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L. & Kerivan, A. S. (2000). *Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school*, [Çevirim-içi: <http://secure.ce4alliance.com/articles/9580/riskfactorsacademic.pdf>], Erişim tarihi: 05 Eylül 2016.
- Iarussi, M. H., Tyler, J. M., Littlebear, S. & Hinkle, M. S. (2013). Integrating motivational interviewing into a basic counselling skills course to enhance counseling self-efficacy. *The Professional Counselor*, 3 (3), 161-164.
- Jerome, N. (2013). Application of teh Maslow’s hierarchy of need theory; impacts and implications on organizational culture, human resource and employee’s performance. *International Journal of Business and Management Invention*, 2 (31), 39-45.

- Jones, R. N. (2014). *Uygulamalı danışmanlık ve yardım becerileri-yaşama becerisi danışmanlığı modeli için metin ve aktiviteler*. (Çev. Ed. Gamze Sart). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Juhnke, B. A., Juhnke, G. A., Curtis, R. C., Thompson, E. H., Coll, K. M., Yu, F., Moyer, M. S. & Mullet, A. (2013). Using motivational interviewing with school-age bullies: a new use for a proven evidence-based intervention. *Journal of School Counselling, 11 (14)*, 1-27.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 68 (1)*, 29-32.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler*. Fırat Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaur, A. (2013). Maslow's need hierarchy theory: applications and criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies, 3 (10)*, 1061-1064.
- Kaur, J. & Singh, G. (2015). Alienation among urban adolescents in relation to emotional intelligence. *International Journal of Allied Practice, Research and Review, 2 (1)*, 32-36.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*, 59-72.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (1)*, 51-64.

- Kemboi, R. J. K., Kindiki, N. & Misigo, B. (2016). Relationship between personality types and career choices of undergraduate students: a case of Moi University, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7 (3), 102-112.
- Kılıçaslan, E. A. (2016). Hegel'in tinin görüngübilimi'nde "kendine-yabancılaşmış tinin dünyası" olarak kültür dünyasının diyalektiği ya da Marx'ın 1844 el yazmaları'ndaki eleştirilerine karşı bir Hegel savunusu denemesi. *ViraVerita E-dergi*, 4, 1-36.
- Kırıncı, E. & Özkoç, A. G. (2017). Turist rehberlerinin tükenmişlik düzeylerinin işe yabancılaşma eğilimlerine etkisi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14 (1), 20-32.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47-70.
- Kocayörük, E. (2007). Lise öğrencilerinin yabancılaşmaları ile anne baba ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilim Toplum*, 5 (17), 92-111.
- Kutsal, D. & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 283-297.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 155-160.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükali, R. (2002). Küreselleşme sürecinde yabancılaşmanın boyutları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (28-29), 327-339.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988). The impact of environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9 (4) 297-308.
- Lemyre, P. N., Roberts, G. C. & Stray-Gundersen, J. (2007). Motivation, overtraining, and burnout: Can self-determined motivation predict overtraining and burnout in elite athletes? *European Journal of Sport Science*, 7 (2), 115-126.

- Loonstra, B., Brouwers, A. & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfilment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 25*, 752-757.
- Lukens, E. P. & McFarlane, W. R. (2004). Psychoeducation as evidence-based practice: considerations for practice, research, and policy. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 4* (3), 205-225.
- Mahrer, A. R., Murphy, L., Gagnon, R. & Gingras, N. (1994). The counsellor as a cause and cure of client resistance. *Canadian Journal of Counselling, 28* (2), 125-134.
- Mallett, K., Jurs, S. G., Price, J. H. & Slenker, S. (1991). Relationships among burnout, death anxiety, and social support in hospice and critical care nurses. *Psychological Reports, 68* (3), 1347-1359.
- Mann, R. E. & Rollnick, S. (1996). Motivational interviewing with a sex offender who believed he was innocent. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 24*, 127-134.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied & Preventive Psychology, 7*, 63-74.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2*, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: student alienation. *Adolescence, 27* (107), 731-741.
- May, R. (2011). *Özgürlük ve kader*. (Çev. Ali Babaoğlu). İstanbul: Okuyan Us.
- Mersin, S., Eren, B. & Öksüz, E. (2014). Eğitimde hedef geliştirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7* (29), 640-644.

- Miller, W. R. & Moyers, T. B. (2017). Motivational interviewing and the clinical science of Carl Rogers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 85 (8), 757-766.
- Miller, W. R. & Rollnick, S. (2009a). *Motivasyonel görüşme insanları değişime hazırlama*. (Çev. Ed. Figen Karadağ, Kültegin Ögel, Ahmet Ertan Tezcan) Ankara: HYB Basım Yayın.
- Miller, W. R. & Rollnick, S. (2009b). Ten things that motivational interviewing is not. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 37, 129-140.
- Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A., Hadjar, A., Hasher, T. & Marcin, K. (2017). School alienation: a construct validation study. *Frontline Learning Research*, 5 (2), 36-59.
- Mousavi, S. V., Ramezani, M., Khanzadeh, A. A. H. & Sheikholeslami, F. (2017). The relationship between burnout dimensions and psychological symptoms (depression, anxiety and stress) among nurses. *Journal of Holistic Nursing and Midwifery*, 27 (2), 37-43.
- Moyers, T. B. & Rollnick, S. (2002). A motivational interviewing perspective on resistance in psychotherapy. *JCLP/In Session: Psychotherapy in Practice*, 58 (2), 185-193.
- Murdock, N. L. (2013). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları. Olgu sunu yaklaşımıyla*. (Çev. Ed. Füsün Akkoyun). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nakamura, M. (2017). *Emancipation in postmodernity: political thought in Japanese science fiction animation*. Leiden Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Ni, F. (2014). Rural left-behind children present situation of alienation from school and intervention study-seeking to improve the alienation from school of rural left-behind children by group psychology counseling. *Journal of Chemical and Pharmaceutical Research*, 6 (6), 2274-2277.

- O'Brennan, L. & Bradshaw, C. (2013). Importance of school climate. *National Education Association*[Çevirimiçi:https://www.nea.org/assets/docs/15584_Bully_Free_Research_Brief-4pg.pdf], Erişim tarihi: 18 Mayıs 2017.
- Oerlemans, K. & Jenkins, H. (1998). There are aliens in our school. *Issues in Educational Research*, 8 (2), 117-129.
- Ögel, K. (2009). Motivasyonel görüşme tekniği. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 2 (2), 41-44.
- Özdemir, H. & Taşçı, S. (2013). Motivasyonel görüşme tekniği ve hemşirelikte kullanımı. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 41-47.
- Özdemir, N. (2011). *Düzenli fiziksel aktivitenin ilköğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri üzerine etkisi*. Ege Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 27-35.
- Özdemir, Y. & Özdemir, M. (2015). Eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 1-10.
- Özsarı, M. P. (2015). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Parker, D. C., Nelson, J. S. & Burns, M. K. (2010). Comparison of correlates of classroom behavior problems in schools with and without a school-wide character education program. *Psychology in the Schools, 47* (8), 817-827.
- Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. (2011). Development processes in school burnout: a comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences, 21*, 244-248.
- Pearson, E. & Podeschi, R. (1997). Humanism and individualism: Maslow and his critics. *Adult Education Research Conference*. [Çevirim-içi: <http://newprairiepress.org/aerc/1997/papers/35/>] Erişim Tarihi: 01 Ocak 2018.
- Pines, A. M. (1994). Burnout in political activism: an existential perspective. *Journal of Health and Human Resources Administration, 16* (4), 381-394.
- Pines, A. M. (2000a). Treating career burnout: a psychodynamic existential perspective. *JCIP/In Session: Psychotherapy in Practice, 56* (5), 633-642.
- Pines, A. W. (2000b). Nurses' burnout: an existential psychodynamic perspective. *Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services, 38* (2), 23-31.
- Powell, W. E. (1994). The relationship between feelings of alienation and burnout in social work. *Families in Society, 75* (4), 229-235.
- Qureshi, S. (2013). The relationship between work motivation, burnout and intention to leave for the top level managers of garment industry (a case study of Indian garment industry). *International Journal of Human Resource Studies, 3* (4), 128-142.
- Reich, C. M., Sharp, K. M. H. & Berman, J. S. (2015). A motivational interviewing intervention for the classroom. *Teaching of Psychology, 42* (4), 339-344.
- Resnicow, K., McMaster, F. & Rollnick, S. (2012). Action reflection: a client-centered technique to bridge the WHY-HOW transition in motivational interviewing. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 40*, 474-480.

- Rollnick, S., Miller, W. R. & Butler, C. C. (2008). Motivational interviewing in health care: helping patients change behavior. *Journal of Chronic Obstructive Pulmonary Disease*, 5, 203.
- Rosengren, D. B. (2009). *Building motivational interviewing skills: a practitioner workbook*. New York: The Guildford Press.
- Sağlam Arı, G. & Çına Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15 (1), 131-148.
- Saka, D. & Burak, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 36-51.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48-57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23.
- Salmela-Aro, K. & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education student. *Burnout Research*, 7, 21-28.
- Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J. M. & Rimpela, A. (2017). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students. *International Journal of Behavioral Development*, 42 (2), 225-236.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *J. Youth Adolescence*, 38, 1316-1327.
- Sayers, S. (2011). *The concept of alienation: Hegelian themes in modern social thought in: Marx and alienation*. London: Palgrave Macmillan.

- Saygılı, G. & Gürşimşek, I. (2008). Sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 152-159.
- Schaufeli, W.B., Martinez,, M.I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students - a cross national study, MBI-SS. *Journal of Cross- Cultural Psychology*. 33 (5), 464-481.
- Schlichete, J., Yssel, N. & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50 (1), 35-40.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24 (6), 783-791.
- Seçer, İ. (2015). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 424-433.
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. & Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2 (2), 16-27.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sezer, S. (2012). Yaşamın anlamı konusuna kuramsal ve psikometrik çalışmalar açısından bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1), 209-227.
- Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları. Kavramlar ve örnek olaylar*.(Çev. Ed. N. Voltan Acar). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Srivastava, R. & Pandey, R. (2017). Psychoeducation an effective tool as treatment modality mental health. *The International Journal of Indian Psychology*, 4 (1), 123-130.

- Staples, J. S. (2000). Violence in schools: rage against a broken world. *The Annals of the American Academy of Political & Social Science*, 567, 30-41.
- Stoltz, K. B. & Young, T. L. (2012). Applications of motivational interviewing in creer counseling: facilitating career transition. *Journal of Career Development*, 40 (4), 329-346.
- Storr, E. (2011). Motivational interviewing: a positive approach. *InnovAiT*, 4 (9), 533-538.
- Süvergil Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu- tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Swain, D. (2013). *Yabancılaşma- Marx'ın teorisine bir giriş*. (Çev.Hande T. Urbarlı). Durak İstanbul
- 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.
- Şahin, C. & Gül, K. (2017). Yetiştirme kurslarına devam eden ve etmeyen ortaokul öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ile okul tükenmişliği ilişkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (12), 216-229.
- Şimşek, H. & Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 81-99.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T. & Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569-587.
- Tanhan, F. & Şentürk, E. (2011). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 44-53.

- Taştan, S., İşçi, E. & Arslan, B. (2014). Örgütsel destek algısının işe yabancılaşma ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi: İstanbul özel hastanelerinde bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-138.
- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (30), 89-101.
- Teber, M. (2017). Oyun terapistlerinin iş doyumu. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 38-46.
- Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 245-254.
- Teyfur, M. (2014). Basında yer alan okullarda şiddet ile ilgili olayların değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13 (4), 1311-1330.
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve varoluşçu-hümanistik psikolojik danışma kuramlarının ayırteci ve örtüşen nitelikleri. *International Journal of New Trends in Art, Sports & Science Education*, 1 (3), 67-75.
- Tunaboşlu İkiz, T. (2011). Türkiye’de psikanalizin gelişimine kısa bir bakış. *Sosyoloji Dergisi*, 3 (22), 495-502.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65 (1), 175-204.
- Tümkiye, S. (2016). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 251-268.
- Türk, F. (2014). Alienation in education. *International Journal of Educational Policies* 8 (1), 41-58.
- Tyler, W. R. (2104). *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri*. (Çev. M. Emin Rüzgar, Dr. Berna Aslan). Ankara: Pegem Akademi.

- Uslu, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin sınıf ve anne eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi. *II. International Academic Research Congress*. Antalya, Turkey, 18-21 Ekim.
- Uzun, Ö. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ünalı, H. (2011). *Türk romanı ve yabancılaşma: bir edebiyat sosyolojisi denemesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ünsal, S. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmaları ve okula yabancılaşmalarına neden olan faktörler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 435-455.
- Veninga, R. L. & Spradley, J. P. (1981). *The work/stress connection: how to cope with job burnout*. Boston: Little Brown and Company.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon okulda güdülenme ve öğrenmeyi öğrenme*. (Çev. Yusuf Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. & Kuorelahti, M. (2018). Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary schools: latent profile analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62 (4), 519-537.
- Walpole, B., Dettmer, E., Morrongiello, B. A., McCrindle, B. W. & Hamilton, J. (2013). Motivational interviewing to enhance self-efficacy and promote weight loss in overweight and obese adolescents: a randomized controlled trial. *Journal of Pediatric Psychology*, 38 (9), 944-953.
- Williamson, I. & Cullingford, C. (1997). The uses and misuses of 'alienation' in the social sciences and education. *British journal of educational studies*, 45 (3), 263-275.

- Wong, E. M. Y. & Cheng, M. M. H. (2013). Effects of motivational interviewing to promote weight loss in obese children. *Journal of Clinical Nursing*, 22, 2519-2530.
- Yalçın, İ. & Koyuncu, S. C. (2014). Örgütsel yabancılaşma olgusunun iş tatmini üzerine etkisi: Niğde ilinde bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (26), 86-94.
- Yalçın, Ö. & Dönmez, A. (2017). Sosyal psikolojik açıdan yabancılaşma: Dean'ın yabancılaşma ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 150-175.
- Yang, H.J., Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technicalvocalional college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.
- Yanık, M. (2017). The effects of extracurricular sport activities on the alienation of the student. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 8 (3), 24-33.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1-9.
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 3 (3).
- Yıldırım, B. & Sezginsoy, B. (2004). Liselerde öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve sebepleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye, 06-09 Temmuz.
- Yılmaz, E., Yıldırım, A. & Yılmaz, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği ve okula bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *1. International Academic Research Congress*, Antalya, Turkey, 03-05 Kasım.
- Yılmaz, S. & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 314-333.

Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Young, T. L. (2013). Using motivational interviewing within the early stages of group development. *The Journal for Specialists in Group Work*, 38 (2), 169-181.

Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Zhang, X., Klassen, R. M. & Wang, Y. (2013). Academic burnout and motivation of Chinese secondary students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3 (2), 134-138.

EKLER

EK 1: Motivasyonel Görüşme Psikoeğitim Programı

Genel Amaç

Bu psikoeğitim programının genel amacı, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma yaşayan ortaokul öğrencilerine bu problemleri hakkında bilgi vermek ve bu problemlerin çözümlerine yönelik gerekli becerileri kazandırmaktır.

Oturum I

Konu:

1. Tanışma.
2. Grup kuralları ve işleyişini açıklama.

Amaçlar:

1. Uygulanacak psikoeğitim programı hakkında bilgi verme.
2. Grup üyelerinin birbirlerini tanımalarını sağlama.
3. Grup üyelerine, grup kuralları ve psikoeğitim süreci hakkında bilgi verme.
4. Grup kuralları oluştururken üyelerin katılımını sağlayarak grup aidiyeti geliştirme.
5. Üyelerin kendileri hakkındaki konuları paylaşabilecekleri demokratik ve rahat bir atmosfer oluşturma.

Hedefler:

Oturum sonunda katılımcılar;

1. Psikoeğitim kavramının ne olduğunu bilecekler,
2. Psikoeğitim programının genel amacı, süresi ve hangi aralıklarla toplanılacağı gibi konularda bilgi sahibi olacaklar,

3. Grup içinde uyulması gereken kurallar hakkında bilgi sahibi olacaklar,
4. Grup lideri ve birbirleri hakkında bilgi sahibi olacaklardır.

Oturum Süresi: 90 Dakika

Kullanılacak Materyaller:Kağıt, kalem, yaka kartı, kişisel sözleşme formu, oturum değerlendirme formu.

Süreç:

Psikoeğitim programının ilk oturumunda grup lideri, katılımcılara program hakkında bilgi verir ve grup içinde uyulması gereken kuralları sunar.

“Bugünden itibaren bir psikoeğitim programına katılmış bulunuyorsunuz. Grubumuz haftada bir kez olmak üzere 8 oturum boyunca toplanacaktır. Grup toplantılarımızın süresi o günkü oturumun içeriğine bağlı olarak 90 dakika ile 120 dakika arasında değişecektir. Bu programla amaçlanan, okul ile ilgili motivasyonunuz, okul derslerine karşı tutumlarınız ve kendinize bu konudaki güveninizi ele alarak okula ve okulla ilgili durumlara karşı ilginizi ve kendinize olan güveninizi arttırmaktır.”

Grup kurallarını tanıma:

Grup lideri tarafından hazırlanan kurallara ilişkin maddeler tek tek okunarak katılımcıların maddeler hakkındaki fikirlerine başvurulur. Grup üyelerinin fikir ve görüşleri doğrultusunda maddelere son hali verilir.

1. Uygulanan psikoeğitim programının tam amacına ulaşabilmesi için oturumlara düzenli katılmak gerekmektedir.
2. Oturuma vaktinde katılmak ve oturum süresi boyunca oturumun yapıldığı salonda kalmak gerekmektedir.
3. Bir konu hakkında diğer grup üyeleriyle aynı fikirde olunmayabilir fakat onların düşüncelerine saygı duyulmalıdır.
4. Grup içinde incitici ve saldırgan davranışlarda bulunulmamalıdır.
5. Grup içi konuşmalarda söz alarak ve sırayla konuşulmalıdır.

6. Beklenmedik bir nedenden ötürü oturuma gelinemeyecekse ilgili kişi (grup lideri ve ya katılımcılar) en az bir gün öncesinden bilgilendirilmelidir.
7. Bu psikoeğitim programının size bir fayda sağlayacağını düşünmüyorsanız, grupla bu düşüncenizi paylaştıktan sonra gruptan ayrılabilirsiniz.

Maddelerin tartışılmasının ardından hazırlanan “Kişisel Sözleşme Formu” grup lideri ve grup üyeleri tarafından imzalanır. Bu formlar her birey için hazırlanmış kişisel dosyalara konulur.

Tanışma etkinliği:

1. Grup lideri, katılımcılara yaka kartları ve kalem dağıtarak isimlerini bu kartlara yazmalarını ve kartları yakalarına takmalarını ister.
2. Katılımcılardan sırasıyla kendilerini geri kalan grup üyelerine tanıtmaları istenir.
3. Katılımcılardan bu psikoeğitim programından beklentilerinin neler olduğunu paylaşmaları istenir.
4. Katılımcılardan kendilerine dağıtılan “Oturum Değerlendirme Formu” nu doldurmaları istenir.
5. Formun doldurulmasının ardından formlar toplanır ve her bir katılımcı için ayrı ayrı hazırlanmış dosyada saklanır.
6. Son olarak iyi niyet temennilerin ardından, bir dahaki oturumda görüşmek üzere oturum sonlandırılır.

Oturum II

Konu:

1. Güçsüzlük

Amaçlar:

2. Okul ortamında güçsüzlüğü fark etme.
3. Okulda kendini güçsüz hissettiği durumları fark etme.

4. Kendini güçsüz hissettiği durumların üstesinden gelebilmek için öz kaynaklarını fark etme.

Hedefler:

Oturum sonunda katılımcılar;

1. Okul ortamındaki güçsüzlüğü fark edecek.
2. Kendini güçsüz hissettiği durumları fark edecek.
3. Güçsüzlüğe sebep olan durumları aşmada kendisinin sahip olduğu kaynakların farkında olacak.

Oturum Süresi: 90 Dakika

Kullanılacak Materyaller:

Kâğıt, kalem, oturum değerlendirme formu.

Süreç:

Önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi:

Grup lideri, katılımcılardan geçen oturum ile ilgili değerlendirmelerini sunmalarını ister. Değerlendirme yapacak katılımcıların değerlendirmeleri dinlenir ve oturum gündemine geçilir.

Farkındalık Kazanma

1. Grup lideri katılımcıların her birinden okul ortamında kendilerini güçsüz hissettikleri durumları yazmalarını ister. Bunun için katılımcılara kağıtlar dağıtılır ve 10 dakika süre verir.
2. Verilen sürenin sonunda grup lideri, katılımcılardan kendilerinde okul ortamında güçsüzlüğe sebep olan şeyleri diğer grup üyeleriyle paylaşmalarını ister.
3. Grup üyeleri güçsüz hissettikleri durumları paylaşırken grup lideri bu durumları tahtaya yazar.

4. Bütün üyeler durumlarını paylaştıktan sonra grup lideri tahtaya not ettiği durumların genel anlamda ortak olan başlıklara dikkat çekerek oturumun bu bölümünü bu başlıklar üzerine şekillendirir.

Empati İfade Etme

1. Grup lideri üyelerden arkadaşlarının kendilerini okul ortamında güçsüz hissettikleri durumlarla ilgili neler düşünüyor olabildiklerini paylaşmalarını ister.
2. Grup lideri üyelerin bir birlerinin durumlarını değerlendirmelerinin ardından üyelerin durumları hakkında empatik tepkiler vererek üyelerin kendilerini açmalarını sağlar.

Çelişki Geliştirme

1. Grup lideri katılımcıların her birinden kendilerini güçlü hissettikleri durumları yazmalarını ister. Bunun için katılımcılara 10 dakika süre verir.
2. Sürenin sonunda grup lideri katılımcılardan kendilerini güçlü hissettikleri durumları diğer grup üyeleriyle paylaşmalarını ister.
3. Üyelere bu durumları paylaşırken grup lideri bu durumları tahtaya listeler.
4. Ardından grup lideri üyelerin kendilerini güçlü hissettikleri durumlara dikkat çekerek üyelerin okul ortamında sadece güçsüzlükleri olmadığına, güçlü oldukları durumların da aslında var olduğunu fark etmelerini sağlar.

Dirençle Yuvarlanma

1. Grup lideri üyelerin güçsüzlük durumlarını değiştirmede gösterdikleri dirençleri belirler.
2. Grup lideri, üyeleri durumları hakkında yeni bakış açılarına çeken sorular sorarak üyelerin durumlarına yeni bakış açılarından bakmalarını teşvik eder.

Özyeterliliği Destekleme

1. Grup lideri değişim konuşması ortaya çıkması durumuna göre grup üyelerinin değişim kapasitelerine olan güvenlerini geliştirici tepkiler verir.

2. Grup lideri üyelerden hayatlarında daha önce üstesinden geldikleri zorlukları ve eğer varsa bu zorluklarla nasıl baş ettiklerini paylaşmalarını ister.
3. Grup üyelerinin verecekleri cevaplar doğrultusunda geçmiş başarılar hatırlatılarak değişim motivasyonu için grup üyeleri cesaretlendirilir.

Oturumu Sonlandırma

1. Grup lideri üyelere oturum değerlendirme formlarını dağıtarak oturumla ilgili görüşlerini yazmalarını ister.
2. Oturum formları doldurulup geri toplandıktan sonra grup lideri üyelere oturuma katılım gerçekleştirdikleri için teşekkür eder ve iyi dilek ve temennilerle oturum sonlandırılır.

Oturum III

Konu:

Anlamsızlık

Amaçlar:

1. Okul ve okulla ilgili anlamsızlığı fark etme.
2. Okul ve okulla ilgili durumları anlamlandırma (dersler, ödevler, gelecekteki faydaları vb.).
3. Okul ve okulla ilgili durumlara değer verme.

Hedefler:

Oturum sonunda grup üyeleri;

1. Okul ve okulla ilgili anlamsızlığı fark edecek.
2. Okul ve okula ilgili durumları anlamlandırarak.
3. Okul ve okulla ilgili durumlara değer verecektir.

Oturum Süresi: 90 Dakika

Kullanılacak Materyaller:

Kağıt, kalem, oturum değerlendirme formu

Süreç:

Önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi

Grup lideri katılımcılara geçen haftalarının nasıl geçtiğiyle ilgili kısa sorular sorar. Ardından katılımcılara geçen hafta yapılan etkinliklerle ilgili akıllarında kalan veya paylaşmak istedikleri şeyler olup olmadığını sorar. Dönütler doğrultusunda grup lideri geçen haftaki oturumun kısa bir hatırlatmasını yapar.

Farkındalık Kazanma ve Empati İfade Etme

Oturumun bu kısmında grup lideri katılımcılara okul ve okula ilgili sorumluluklar hakkında ne düşündüklerini sorar. Katılımcılardan sırayla görüşleri alınır. Grup lideri görüşlerin paylaşılması sürecinde empatik tepkilerle katılımcıların okulla ilgili anlamsızlık durumlarını anlar ve katılımcıların bu durumları hakkında farkındalık kazanmalarına katkı sunar.

Çelişki Geliştirme

Grup lideri katılımcılardan gözlerini kapatmalarını ve kendilerini gelecekte yapmayı istedikleri meslekleri yaparken hayal etmelerini ister. Bunu yaparken katılımcılara “Şu anda hangi mesleği yaptığınızı düşünün. Nasıl bir mekandasınız? Çevrenizde kimler var? Eğer çevrenizde insanlar varsa sizden bir şeyler ediyorlar mı? O insanların isteklerine ne yaparak karşılık veriyorsunuz? Hayal ettiğiniz mesleği yaparken o mesleğin eğitimini alırken öğrendiğiniz bilgileri kullanıyor musunuz?” gibi sorular sorarak katılımcıların imajinasyonunu yönlendirir.

Ardından grup lideri katılımcılardan gözlerini açmalarını ve hayal ettikleri şeyleri diğer üyelerle paylaşmalarını ister. Paylaşımların ardından grup üyelerinden gönüllü biriyle imajinasyon süreci üzerine konuşur. Üyeye yapmayı istediği meslek

veya sahip olmayı düşündüğü gelecek ile okulda aldığı eğitimin bu isteklerini yerine getirmesine sunacağı katkı üzerine konuşur. Grup lideri bunu yaparken Sokratik Sorgulama Tekniği'nden faydalanır. Grup lideri bu şekilde katılımcıların okul ve okula ilişkin görev, ödev ve sorumlulukların gelecekte sahip olmayı istedikleri yaşam arasındaki ilişkiyi görmelerini ve mevcut durumlarıyla ilgili çelişki geliştirmelerini sağlar.

Dirençle Yuvarlanma

Okulla ilgili anlamsızlığın çalşıldığı oturumun bu bölümünde grup lideri katılımcıların çelişki geliştirmeleri ardından ortaya çıkabilecek değişim dirençlerine odaklanır. Burada ortaya çıkan “Deniyorum ama zaten yapamıyorum. Daha önce de bu gibi şeyler düşünmüştüm ama ödev ve görevlerle uğraşmaya onlarla başa çıkmaya çalıştıkça yaptığım şeyi niye yaptığım konusunda bir cevap bulamadım. İstesem de yapamam artık. Çok zaman geçti artık arkadaşlarıma da yetişemem.” gibi değişim direncinin işareti olan ifadeler önemlidir. Grup lideri bu ifadelere dönük yansıtmalı yanıtlar kullanır. Bu şekilde grup lideri üyenin değişim direncine doğrudan karşılık vermek yerinemevcut durumun devamını savunmadan ziyade değişim araştırması içerisine girmeye yönlendirir.

Özyeterliliği Destekleme

Oturumun bu bölümünde grup lideri katılımcılardan geçmişte yaptıkları ve başarılı oldukları herhangi bir durumu paylaşmalarını ister. Paylaşımların ardından grup üyelerinden birbirlerinin başarıları hakkındaki düşüncelerini paylaşmalarını ister. Bu şekilde geçmiş başarılarına atıf yapılan katılımcıların geleceğe dönük başarılarına ilişkin inançları ve özyeterlilik düşünceleri desteklenir.

Oturumu Sonlandırma

Grup lideri üyelere oturum değerlendirme formlarını dağıtarak oturumla ilgili düşüncelerini paylaşmalarını ister. Dağıtılan formlar tekrar toplandıktan sonra iyi dilek ve temennilerle bir dahaki oturumda toplanmak üzere oturum sonlandırılır.

Oturum IV

Konu:

Sosyal yalıtılmışlık

Amaçlar:

1. Okuldaki sosyal durumuyla ilgili farkındalık kazanma.
2. Öğretmenler, yöneticiler ve diğer öğrencilerle olan sosyal ilişkilerini tanımlama.
3. Yeniden yapılandırılmış bir sosyal ilişkiyle okul ve okul ortamıyla ilgili olumlu tutumlar kazanma.

Hedefler:

Oturum sonunda grup üyeleri;

1. Okuldaki sosyal durumlarıyla ilgili farkındalık kazanacak,
2. Öğretmenleri, yöneticiler ve diğer öğrencilerle olan sosyal ilişkilerini tanımlayacak,
3. okul ortamındaki sosyal ilişkilerini yeniden yapılandırarak okula yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirecektir.

Oturum Süresi: 90 Dakika

Kullanılacak Materyaller:

Kağıt-kalem, sandalye, duyu kartları, oturum değerlendirme formu

Süreç:

Önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi

Grup lideri katılımcılara geçen haftalarının nasıl geçtiğiyle ilgili kısa sorular sorar. Ardından katılımcılara geçen hafta yapılan etkinliklerle ilgili akıllarında kalan veya paylaşmak istedikleri şeyler olup olmadığını sorar. Dönütler doğrultusunda grup lideri geçen haftaki oturumun kısa bir hatırlatmasını yapar.

Farkındalık Kazanma ve Empati İfade Etme

Grup lideri katılımcılara kağıt ve kalemleri dağıtır. Sonra grup üyelerine okuldaki sıradan bir günlerini akıllarında canlandırmalarını söyler. Ardından üyelere “Sınıfa girdiğin zaman arkadaşların seni kapıda gördükleri zaman nasıl bir duygu yaşarlar sence? Seni gördükleri için sevinirler mi? Yoksa sınıfa girdiğinden kimsenin haberi olmamış gibi mi hissedersin? Sen onları gördüğünde ne hissedersin? Sevdiğin bir arkadaşınla okulun kapısında ya da sınıfta karşılaştığında ne düşünürsün?” gibi yönlendirici sorular sorarak üyelerin okuldaki sıradan bir günleri hakkında, okuldaki sosyal ilişkileri bağlamında düşünmesi sağlanır. Daha sonra üyelerden okuldaki sıradan bir günlerini sorulan soruları göz önünde tutarak yazmaları istenir. Bunun için üyelere 10 dakika süre verilir. Sürenin ardından üyelerin yazdıklarını paylaşmaları istenir.

Grup lideri, üyeler durumlarını paylaşırken onları dinler ve empatik tepkiler verir.

Etkinlikler

1. Duygu Kartları

Grup lideri gönüllü üyelerden birini seçer. Üyeye duygu kartlarından birini göstererek hiç konuşmadan karttaki duyguyu canlandırmasını ister. Üyelerin tahminlerinin doğruluğuna göre yeni bir üyeye yeni bir kart gösterilir ve canlandırması istenir.

2. Sandalye Etkinliği

Grup lideri etkinliğe gönüllü dört üyeyi seçer. bu üyelerin üçünden ortalarında duran sandalyenin sadece bir ayağından tek elleriyle tutarak havaya kaldırmalarını ister. Dengesizlik durumunda dördüncü gönüllü üyeden dördüncü ayağı tutarak sandalyeyi kaldırmada arkadaşlarına yardım etmesini ister.

Daha sonra bütün katılımcılara bu etkinlikle ilgili ne düşündüklerini sorar. Üyelerden etkinliği yorumlamalarını ister.

3. Sen olsan ne yapardın?

Bu etkinlikte grup lideri iki gönüllü katılımcı seçer. Bu katılımcılardan birine şişman bir öğrenci diğerine ise onunla dalga geçen başka bir öğrenci olma rolü verilir. ardından grubun geri kalan üyelerine bu durumla ilgili sorular sorulur. “Sence arkadaşın kendisiyle dalga geçilince ne hissetti? Sen bu olay anında orada olsaydın dalga geçen arkadaşına ne söyledin? Seninle bu şekilde dalga geçilseydi ne hissederdin?” gibi sorularla üyelerin düşünceleri alınır.

Çelişki Geliştirme

Oturumun çelişki geliştirme sürecinde grup lideri, üyelerin mevcut durumlarında okul ortamındaki sosyal ilişkileri ve bu ilişkilerin işleyişi üzerine odaklanır. Üyelerin öğretmenleriyle, okul yöneticileriyle ve diğer öğrencilerle olan ilişkilerinin nasıl olmasını istedikleri sorusu sorulur. Verilen cevaplar doğrultusunda okula olan tutumlarının bu ideal ilişkilerin oluşmasına nasıl katkı sunduğu veya oluşmasına nasıl engel olduğu sunularak grup üyelerinin çelişki geliştirmeleri sağlanır.

Dirençle Yuvarlanma

Grup lideri çelişki oluşturulmasının ardından ortaya çıkabilecek değişim direncini oturum bu bölümünde ele alır. Değişim direnci gösteren grup üyelerinden gönüllü olan biriyle direnç alanı grup içinde ele alınır. Motivasyonel görüşmede direncin değişim için anahtar kavramlardan biri olması göz önünde bulundurularak değişim direnci yansıtmalı yanıtlar ve yansıtma dışındaki diğer yanıtlar kullanılarak çalışılır.

Özyeterliliği Destekleme

Grup üyeleriyle değişim direncinin çalışılmasının ardından, üyelerin değişim için özyeterlilikleri desteklenir. Bunda amaç ortaya çıkacak değişim konuşmasının grup üyelerinin kaynakları ve önceki başarıları hatırlatılarak değişim motivasyonun sağlanmasıdır.

Oturumu Sonlandırma

Grup lideri üyelere oturum değerlendirme formlarını dağıtarak oturumla ilgili düşüncelerini paylaşmalarını ister. Dağıtılan formlar tekrar toplandıktan sonra iyi dilek ve temennilerle bir dahaki oturumda toplanmak üzere oturum sonlandırılır.

Oturum V

Konu:

Kuralsızlık

Amaçlar:

4. Okul kuralları ve uygulamalarıyla ilgili farkındalık kazanma.
5. Okul kurallarını koymada ve uygulamada katılım gösterme.
6. Okul toplumuna uyum gösterme.

Hedefler:

Oturum sonunda grup üyeleri;

1. Okul kuralları ve uygulamalarıyla ilgili farkındalık kazanacak,
2. Okul kurallarını koymada ve uygulamada katılım gösterecek,
3. Okul toplumuna ve bu toplumun uygulamalarına uyum gösterecektir.

Oturum Süresi: 90 Dakika

Kullanılacak Materyaller:

Kağıt-kalem, oturum değerlendirme formu.

Süreç:

Önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi

Grup lideri katılımcılara geçen haftalarının nasıl geçtiğiyle ilgili kısa sorular sorar. Ardından katılımcılara geçen hafta yapılan etkinliklerle ilgili akıllarında kalan veya paylaşmak istedikleri şeyler olup olmadığını sorar. Dönütler doğrultusunda grup lideri geçen haftaki oturumun kısa bir hatırlatmasını yapar.

Farkındalık Kazanma ve Empati İfade Etme

Grup lideri katılımcılardan gözlerini kapatmalarını ve hayal etmelerini ister. “Düşünün, şu anda dünyanın çok uzak ve az bilinen bir ülkesinin bir şehrindeyiz. Bu şehirdeki bir mahallenin yöneticisiniz. Ama bu mahalle öyle bir mahalle ki hiçbir kural yok. Herkes her şeyi istediği gibi yapıyor. Örneğin hiç para ödemediğiniz kişilerin bahçesindeki meyveleri alabiliyorsunuz. Veya bir minibüse bindiğinizde şoför isterse sizden hiç para almıyor ya da isterse bütün paranızı isteyebiliyor. Evinize girdiğinizde tanımadığımız birisini evde buluyorsunuz ve o kişi evinizin bahçesini çok beğendiğini bundan sonra burada yaşamak istediğini söylüyor. Sizce böyle bir mahallede yaşamak nasıl olurdu? Bu mahalleyi siz yönettiğiniz için herkesle ilgili sorumluluğun da sizde olduğunu unutmayın.”

Grup lideri kağıt kalemleri üyelere dağıtarak düşüncelerini yazmaları için 10 dakika süre verir. Sürenin sonunda sırayla herkesten cevaplarını paylaşmasını ister.

Çelişki Geliştirme

Oturumun bu bölümünde grup lideri üyelerin okul kuralları ve bu kuralların sağlıklı bir okul ortamının gerekliliğine olan inançlarına yönelik çelişkileri ortaya çıkarır. Grup üyeleri kurallara yönelik tutumları hakkında farkındalık kazandıktan sonra geliştirilecek çelişkiler okul kurallarına uyumlarına yönelik motivasyonlarını artıracaktır. Bunun için grup lideri açık uçlu sorular, geçmişe bakma ve geleceğe bakma yöntemlerini kullanır. Açık uçlu sorularda grup üyelerine “Okul kuralları hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce okul kurallarını uygulamak neden gereklidir? Okul kurallarını uygulamak neden gereksizdir?” gibi sorular sorar. Geçmişe bakmada “Okula ilk başladığınız zaman okul kurallarına bakış açınız nasıldı? Geçmişte okul kurallarına tamamen uyduğunuz dönemler var mıydı? Varsa okul kurallarına uymak nasıl bir şeydi?”, geleceğe bakmada ise “Eğer okul kurallarına uymaya tamamen karar

verirseniz bunun için neler yaparsanız? Okul kurallarına uymaya başlarsanız öğretmenlerinizle ilişkilerinizde ne gibi değişimler olur? Okul yöneticileriyle ve diğer arkadaşlarınızla ilişkileriniz nasıl olur? Hiç değişim göstermeseniz ve okul kurallarına uymazsanız 5 yıl sonra neler olabileceğini bekliyorsunuz?” gibi sorular sorulur.

Dirençle Yuvarlanma

Grup lideri çelişki oluşturulmasının ardından ortaya çıkabilecek değişim direncini oturum bu bölümünde ele alır. Değişim direnci gösteren grup üyelerinden gönüllü olan biriyle direnç alanı grup içinde ele alınır. Motivasyonel görüşmede direncin değişim için anahtar kavramlardan biri olması göz önünde bulundurularak değişim direnci yansıtmalı yanıtlar ve yansıtma dışındaki diğer yanıtlar kullanılarak çalışılır.

Özyeterliliği Destekleme

Grup üyeleriyle değişim direncinin çalışılmasının ardından, üyelerin değişim için özyeterlilikleri desteklenir. Bunda amaç ortaya çıkacak değişim konuşmasının grup üyelerinin kaynakları ve önceki başarıları hatırlatılarak değişim motivasyonun sağlanmasıdır.

Oturumu Sonlandırma

Grup lideri üyelere oturum değerlendirme formlarını dağıtarak oturumla ilgili düşüncelerini paylaşmalarını ister. Dağıtılan formlar tekrar toplandıktan sonra iyi dilek ve temennilerle bir dahaki oturumda toplanmak üzere oturum sonlandırılır.

Oturum VI

Konu:

Örnek durumlar üzerinden öz durumlarını değerlendirme

Amaç:

1. Üyelerin okul ile ilgili yaşantılarına benzer olan, yaşanmış veya yaşanabilecek olan olaylar aracılığıyla genel durumlarını değerlendirme.

Hedef:

2. Oturum sonunda grup üyeleri yaşanmış veya yaşanmış olabilecek olay ve durumlar üzerinden okulla ilgili kendilerinin genel durumları hakkında değerlendirme yapacaktır.

Oturum Süresi: 120 Dakika

Kullanılacak Materyaller:

Projeksiyon cihazı, video oynatıcı, ses sistemi, kağıt-kalem, oturum değerlendirme formu.

Süreç:

Önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi

Grup lideri katılımcılara geçen haftalarının nasıl geçtiğiyle ilgili kısa sorular sorar. Ardından katılımcılara geçen hafta yapılan etkinliklerle ilgili akıllarında kalan veya paylaşmak istedikleri şeyler olup olmadığını sorar. Dönütler doğrultusunda grup lideri geçen haftaki oturumun kısa bir hatırlatmasını yapar.

Film Öncesi

Film gösterimi öncesi grup lideri grup üyelerine bugünkü oturumda bir film izleneceğini söyler. grup üyelerinden filmi dikkatli izlemelerini ister ve film sonrasında film hakkında tartışma yapılacağını hatırlatır.

Film Sırası

Film gösterimi sırasında grup lideri filmin anlaşılması için açıklama yapılması gereken yerlerde filmin kurgusu, konusu olayı, gözden kaçabilecek detaylar ve

karakterler hakkında kısa açıklamalar yapar. Bunlar gerekli olmadığı sürece izlemeye müdahale etmez. Filmin süresine göre gerekirse kısa bir film arası verir.

Film Sonrası

Filmin izlenmesinin ardından grup lideri üyelere filmin kısa bir değerlendirmesini ister. Değerlendirmenin ardından üyelere aşağıdaki soruları sorar:

1. Sizinle filmin ana karakteri (örneğin: Ahmet) arasında benzerlik var mı? Eğer varsa bu benzerlikler nelerdir?
2. Sizce filmdeki karakterlerin okulda problem yaşamalarının en büyük sebepleri nelerdi?
3. Bu problemlerin üstesinden gelmek için herhangi bir şey yaptılar mı? Eğer yaptılarsa bu yaptıkları şey sizce etkili miydi?
4. Siz olsaydınız o sahnede (filmdeki belli bir sahne kastedilerek) ne tepki verirdiniz ya da ne yapardınız? (örneğin: Arkadaşınız size tokat atsaydı siz ne yapardınız?)
5. Bu filmin yönetmeni siz olsaydınız karakterin problemlerini çözmesini nasıl sağlardınız?

Sorular filmin konusuna ve karakterlerinin durumlarına göre çeşitlendirilebilir. Grup üyelerinin film sonrası sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda kendi yaşamlarına benzerliklerine değinilir ve değişim yolunda öz yeterlikleri ve başarıları pekiştirilir.

Oturumu Sonlandırma

Grup lideri üyelere oturum değerlendirme formlarını dağıtarak oturumla ilgili düşüncelerini paylaşmalarını ister. Dağıtılan formlar tekrar toplandıktan sonra iyi dilek ve temennilerle bir dahaki oturumda toplanmak üzere oturum sonlandırılır.

Oturum VII

Konu:

1. Değişim konuşması ortaya çıkarma ve destekleme.

Amaçlar:

2. Grup üyelerinde değişim konuşmasını ortaya çıkarmak.
3. Ortaya çıkan değişim konuşmasını desteklemek.

Hedefler:

Bu oturum sonunda grup üyeleri;

1. Değişim konuşması yapacak.

Oturum Süresi: 90 dakika

Kullanılacak Materyaller:

Kağıt, kalem, Değişim Planı, önem cetveli, oturum değerlendirme formu.

Süreç:

Değişim konuşması ortaya çıkarma:

2. Grup üyelerinin, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği konusunda algılarını ve endişelerini araştırmak için açık uçlu sorular vasıtasıyla çağrıştırıcı sorular sorulur. Bu sorular, şimdiki durumun dezavantajları, değişimin avantajları, değişimle ilgili iyimserlikle ilgili sorular ve değişim niyetiyle ilgili sorulardır.
3. Üyelere önem cetveli dağıtılarak, değişime verdikleri önemi işaretlemeleri istenir. Ardından “Neden sıfırda değil de _____ dasınız?” “_____dan daha yüksek bir değere ulaşmak için nelere ihtiyacınız var?” şeklinde sorular sorulur.
4. Grup üyelerinin değişim nedenleri alınır. Grup üyelerinden değişim nedenlerini ayrıntılandırmaları istenir.
5. Grup üyelerinden geleceğin değiştiğini hayal etmeleri istenir. Eğer bir değişim olacaksa gelecekte nelerin farklı olabileceğini hayal etmeleri ve bunu yazmaları istenir.

6. Üyelere Değişim Planı Formu dağıtılır ve gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra bu formu doldurmaları istenir ve bunun için 10 dakika süre verilir.
7. Sürenin ardından katılımcılardan değişim planlarını paylaşmaları istenir.

Oturumu Sonlandırma

Dağıtılan formlar toplanır ve kişilere ait dosyalara konulur. Ardından gelecek oturumun sonlandırma oturumu olacağı hatırlatılarak iyi niyet ve dileklerle oturum sonlandırılır.

Oturum VIII

Konu:

Psikoeğitim programının genel değerlendirmesi ve sonlandırma

Amaçlar:

1. Psikoeğitim programının genel bir değerlendirmesini yapmak.
2. Psikoeğitim sürecini sonlandırmak.

Oturum Süresi: 60 Dakika

Süreç:

Psikoeğitim sürecinin genel değerlendirmesi

1. Grup lideri bu oturumun son oturum olduğunu ve psikoeğitim sürecinin bu oturum sonunda sonlandırılacağını söyler.
2. Katılımcılara Eğitim Programı Genel Değerlendirme Formu dağıtılarak sürecin genel bir değerlendirmesini yapmaları istenir. Bunun için katılımcılara 10 dakika süre verilir.
3. Süre sonunda katılımcılardan yazdıklarını paylaşmaları istenir.

4. Katılımcılara Önem Cetveli ve Güven Cetveli dağıtılarak uygulanan psikoeğitim programı sonunda akademik güdülenme ile ilgili değişime verdikleri önem ile bu değişim yolunda kendilerine olan güveni derecelmeleri istenir.
5. Dağıtılan formlar toplanır. Katılımcılar için hazırlanan dosyalara konur.
6. Katılımcılara, eğitim süreci boyunca gösterdikleri özen ve özverilerinden dolayı teşekkür edilir. İyi dilek ve temennilerle psikoeğitim programı sonlandırılır.



EK 2: Okul Tükenmişliği Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyup sağdaki seçeneklerden size en uygun olanı "X" işareti koyarak belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum.					
2. Okula yönelik motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.					
3. Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.					
4. Okul derslerimin yoğunluğu çoğu zaman uyku düzenimi bozuyor.					
5. Okula ilgimi kaybetmeye başladığımı hissediyorum.					
6. Son zamanlarda dersler anlamsız gelmeye başladı.					
7. Derslerdeki durumum son zamanlarda beni kara kara düşündürüyor.					
8. Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor.					
9. Derslerde yaşadığım problemler arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiliyor.					

EK 3: Okula Yabancılaşma Ölçeği

Lütfen aşağıdaki cümleleri okuduktan sonra size en uygun olanı "X" işareti koyarak belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okuldaki çabaların boşa gittiğini düşünüyorum.					
2. Öğretmenlerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.					
3. Okulda yaşadığım sorunlarla kimse ilgilenmiyor.					
4. Ders çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.					
5. Derste anlatılanların çoğunu anlayamıyorum.					
6. Derslerime çok çalışsam da başarılı olamayacağımı düşünüyorum.					
7. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.					
8. Bu okulda kendimi tükenmiş ve yıpranmış hissediyorum.					
9. Okulda haksızlığa uğradığımda itiraz bile edemiyorum.					
10. Okul etkinliklerine ve bayram törenlerine katılmaktan hoşlanmıyorum.					
11. Bu okulda aldığım eğitimin ne işe yarayacağını bilmiyorum.					
12. Okulda öğrendiğim şeylerin anlamsız olduğunu düşünüyorum.					
13. Okulda öğrendiklerimin gelecekte işe yaramayacağını düşünüyorum.					
14. Okula istemeyerek geliyorum.					
15. Sürekli okula gidip bir şeyler öğrenmeyi sıkıcı buluyorum.					
16. Okulu bırakmayı düşünüyorum.					
17. Okula gelmekten bıktım.					
18. Okulda sık sık devamsızlık yapıyorum.					
19. Çıkış zili çaldığımda biran önce okulu terk etmek istiyorum.					
20. Okula gitmediğim günlerde mutlu oluyorum.					
21. Mecbur kalmadıkça okul arkadaşlarımla ve öğretmenlerimle görüşmüyorum.					
22. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.					
23. Okuldaki kuralları gereksiz ve saçma görüyorum.					
24. Okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum.					
25. Sıra ve duvarlara yazı yazmaktan hoşlanıyorum.					
26. Yerlere çöp atmaktan hoşlanıyorum.					
27. Panolara asılan yazıları yırtmaktan hoşlanıyorum.					
28. Öğretmenlerimle ve idareyle sık sık sorun yaşıyorum.					



YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

09/10/2018

Tez Başlığı / Konusu:

Motivasyonel Görüşme İlkelerine Göre Hazırlanmış Psikoeğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etkisi.

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 177 sayfalık kısmına ilişkin, 09/10/2018 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 9 (dokuz) dur.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

09/10/2018

Yunus HASTUNÇ

Adı Soyadı : Yunus HASTUNÇ
Öğrenci No : 129403005
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü : Y. Lisans Doktora X

DANIŞMAN
Doç. Dr. Fuat TANHAN
09/10/2018

ENSTİTÜ ONAYI
U.Y. GÜNDÜR

09/10/2018
Servet CAN
Enstitü Sekreteri