

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI**

**ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ GRUPLA PSİKOLOJİK
DANIŞMANIN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

AZMİ BAYRAM İLBAY

DANIŞMAN

Doç. Dr. AHMET AKIN

HAZİRAN - 2014

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI**

**ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ GRUPLA PSİKOLOJİK
DANIŞMANIN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

AZMİ BAYRAM İLBAY

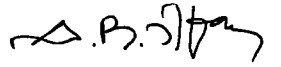
DANIŞMAN

Doç. Dr. AHMET AKIN

HAZİRAN - 2014

BİLDİRİM

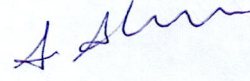
Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


Azmi Bayram İLBAY

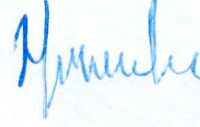
JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi” adlı bu doktora tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı tarafından oluşturulan jüri üyeleri tarafından kabul edilmiştir

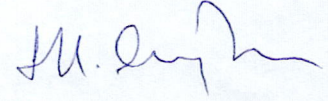
Başkan : Doç.Dr. Ahmet AKIN



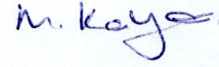
Üye: Doç.Dr. İzzet KURBANOĞLU



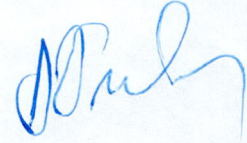
Üye: Yrd. Doç.Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU



Üye: Yrd. Doç.Dr. Mehmet KAYA



Üye: Yrd. Doç.Dr. Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN



Yukarıda imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof.Dr. İsmail GÜLEÇ

ÖN SÖZ

Çözüm odaklı psikolojik danışmaya ilişkin ilgim, süpervizyon eğitimi deneyimlerim sırasında zirveye ulaştı. Bu kuram; danışanın sorunlarına değil çözümlerine odaklanması, işleyen çözüm yollarına önem vermesi, olumluya odaklanması, tercih edilen geleceği yapılandırıyor olması gibi göz doldurucu niteliklere sahiptir. Yapılandırdığımız gerçeğin yanında alternatif gerçek arayışlarının cesaretlendirilmesi, danışanın dilinin değiştirilmesi, değişimi başlatan kıvılcımlar olarak görülmektedir. Dilin değişimi, çözüme yönelmiş değişimin başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. Bu etkinin dalga etkisi gibi bireyin tüm yaşam alanlarına doğru yayılabilme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır. Dalganın başlangıcı küçük bir noktadır, ancak doğuracağı etkiler yayılarak yaşamın büyük ve önemli parçalarını etkileyebileceği varsayımını kullanarak küçük değişimlere ilişkin verdikleri önemin sorun değil, çözüm doğuracağına güçlü inanç beslenmektedir. Değişimin tercih edilen geleceğe doğru yönlendirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bende değişimin başlangıcı kadar, devamlılığının da sağlanması için övgülerin önemli olduğu hissini uyandırdı. Mucize sorusuyla, her değişimin kanatlarında mucizeleri barındırdığının bir kez dahahatırlatılması benim için hayranlık uyandırıcı olmuştur.

Eğitim ve öğretim yaşantısı esnasında öğrencilere ilişkin gözlemlerim sonucunda, bazı öğrencilerin zaman zaman duygu durumlarında eğitim ve öğretimden kaynaklanan sorunlar olduğu dikkatimi çekmiştir. Bu sorunların literatürde güncel bir kavram olan tükenmişlik sendromu ile ilgili olması da ayrıca önem arz etmektedir. Öğrencilerin tükenmişlikleriyle ilgili başa çıkabilmeleri için tükenmişlikle başa çıkma becerilerine destek verme gerekliliği oldukça belirgindi. Ancak öğrenciler eğitim ve öğretim yaşantılarını sürdürürken, duydukları desteğe ulaşabilmeli ve bu başa çıkma desteği kısa sürede sağlanabilmelidir. Bunun sağlanması için çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma bulunmaz bir fırsattır. Araştırmanın iki önemli değişkeninin belirlenmesiyle süreç başladı. Bu tez çalışması aracılığıyla çözüm odaklı psikolojik danışmanın kuramsal altyapısına bağlı olarak geliştirilen grupla psikolojik danışma programı deneysel

uygulama ile desteklendi. Bu süreç, öğrenci tükenmişliği ile ilgili değişimin ilk dalgasını oluşturabildiyse ne güzel...

Araştırmanın başından bu yana hem özür hem de teşekkür edilmesi gerekenleri unutmamak gerekiyor. Özür diliyorum çünkü aynı kişilerin “zamanlarını çalan zaman hırsızıyım” hem de onların güçlü destekleriyle bu satırları yazabiliyor olduğumun farkındayım. Tez izleme sürecinde geliştirici destekleri olan hocalarım Doç. Dr. Namudar İzzet KURBANOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali Hamedoğlu hocama, kendisini tanıdığım günden bu yana hoca öğrenci ilişkisini aşarak yakın ilgisini ve desteğini esirgemeyen bu özelliğiyle yaşamımda nadir insanlardan biri olan danışmanım Doç. Dr. Ahmet AKIN hocama ve derslerinde farklı bakış açıları kazandırma çabası içinde olan Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYA hocama, ayrıca Yrd. Doç. Dr. Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN hocama en içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

Sevgili ailem... Teşekkür ve özür hak edenler arasında onlar da var. Onlara bu süreçte yeterince zaman ayıramadığım için özür diliyorum. Ancak onlar desteklerini hiç benden esirgemediler. Sevgili eşim Meltem, desteğini hep yanımda hissediyorum. Sevgili çocuklarım Bilge Kaan, Eren Buğra ve Gül’üm sizler olmasanız yaşamının anlamını yitirmek çok kolay... Çok teşekkürler!

ÖZET

ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ İETKİSİ

İLBAY, Azmi Bayram

Doktora Tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ahmet AKIN

Haziran, 2014. 211 Sayfa + xi Sayfa

Bu araştırma, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma temelinde hazırlanmış Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı'nın öğrenci tükenmişliği düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya katılacak denekleri belirlemek amacıyla, 2012-2013 öğretim yılı bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören 461 üniversite öğrencisine Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Öğrenci Formu uygulanmıştır. Ön görüşmeler sonucunda Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı'na öğrenci tükenmişliği yaşayan 24 öğrenci, gönüllü olarak katılmıştır. Öğrenciler, deney ve kontrol gruplarından birisine seçkisiz olarak atanmıştır. Bu aşamada, deney grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen 6 oturumluk Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Araştırmada 2x3'lük (deney/ kontrol grupları X ön-test/son-test/izleme testi) desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini, katılımcıların Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Öğrenci Formu'ndan elde ettikleri puanlar, bağımsız değişkenini ise Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı'nın uygulanması oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçek gruplara, oturumların başlamasından 2 hafta önce ön-test ölçümü, oturumların bitişinden iki hafta sonra son-test ölçümü, son-test ölçümlerinden 2 ay sonra ise deneysel işlemin kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme ölçümleri yapılmıştır. Bu

ölçümlerden elde edilen verilerin analizinde; ölçüm ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için, iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Veriler SPSS 20.0 paket programıyla analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı'nın deney grubundaki katılımcıların Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Öğrenci Formu ile elde edilen öğrenci tükenmişliği düzeylerini düşürdüğünü ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğunu ortaya koymuştur. Kontrol grubunda bulunan katılımcıların, Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Öğrenci Formu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma, Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı, Öğrenci Tükenmişliği

ABSTRACT

THE EFFECTS OF SOLUTION-FOCUSED BRIEF THERAPY ON THE BURNOUT LEVELS OF UNIVERSTY STUDENTS

İL BAY, Azmi Bayram

Doctoral Dissertation, Institute of Educational Sciences, Department of Educational
Sciences, Division of Psychological Services in Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet AKIN

June, 2014. 217 + xi Pages

This research was done to analyze the effects of Coping with Burnout Program developed on the basis of Solution-Focused Brief Therapy on the burnout levels of university students.

To select the subjects that would participate in the research, Maslach Burnout Inventory-Student Survey was applied on 461 university students from the University of Sakarya in the spring term of 2012-2013 academic years. As a result of pre-interviews, 24 students who experience student burnout voluntarily participated in Coping with Burnout Program. The students were randomly appointed to one of the experimental and control groups. At this stage, a six-session Coping with Burnout Program developed by the researcher was applied on the students in experimental group. No application was done on the students in control group.

2x3 design (experimental/control groups X pretest/ posttest/ follow up) was used in the research. The scores gotten from the Maslach Burnout Inventory-Student Survey formed the dependent variable of the research, and the application of Coping with Burnout Program formed the independent variable of the research. The scale used in the research was applied on the groups as pretest two weeks before the sessions started, as posttest two weeks after the sessions ended, and as follow up two months after the posttest to determine the resistance of the experimental process. In the analysis of the data obtained through these processes, two-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine

whether there was a significant difference between groups and survey. The data was analyzed with SPSS 20.00.

The data obtained through the research proved that Coping with Burnout Program decreased the burnout levels of the students in experimental group that were determined with Maslach Burnout Inventory – Student Survey, and follow up tests showed that this situation remained the same. It was seen that there was not a significant difference between the scores of the participants of control group from pretest, posttest and follow up test.

Key Words: Solution-Focused Brief Therapy, Coping with Burnout Program, Student Burnout

Yüregimin bir yanını çocuk tutan; Hüseyin ve Zihni'ye

Cennetin kapısı; Meryem ve Aslıhan'a

İÇİNDEKİLER

KAPAK.....	iii
BİLDİRİM	iii
JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI	v
ÖNSÖZ	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM İGİRİŞ	1
1.1. DENENCE	8
1.2. ALT DENENCELER.....	8
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	9
1.4. VARSAYIMLAR.....	13
1.5. SINIRLILIKLAR.....	13
1.6. TANIMLAR.....	13
BÖLÜM II ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1. TÜKENMİŞLİK KAVRAMI	14
2.1.1. Tükenmişlik Kavramının Boyutları	17
2.1.2. Tükenmişliğe Farklı Perspektifler.....	20
2.1.3. Tükenmişliğin Nedenleri.....	31
2.1.4. Tükenmişliğin Belirtileri.....	43
2.1.5. Tükenmişliğin Oluşum Aşamaları	47
2.1.6. Tükenmişliğin Sonuçları	49
2.2. ÖĞRENCİLERDE TÜKENMİŞLİK KAVRAMI.....	50
2.2.1. Öğrenci Tükenmişliğinin Nedenleri.....	55
2.2.2. Öğrenci Tükenmişliğinin Belirtileri.....	57
2.2.3. Tükenmişlikle Başa Çıkma	59

2.2.4. Tükenmişliğin Önlenmesi	64
2.3. ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ PSİKOLOJİK DANIŞMA	66
2.3.1. Psikolojik Danışma Süreci	71
2.3.2. Danışma Teknikleri.....	83
2.3.3. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Okullarda İşlevi	90
BÖLÜM III İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	91
3.1. ÖĞRENCİ TÜKENMİŞLİĞİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	91
3.1.1. Öğrenci Tükenmişliği İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	91
3.1.2. Öğrenci Tükenmişliği İle İlgili Yurt Dışı Araştırmaları	95
3.2. ÇÖZÜM ODAKLI PSİKOLOJİK DANIŞMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	97
3.2.1. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar	97
3.2.2. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	98
BÖLÜM IV YÖNTEM.....	103
4.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	103
4.2. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	107
4.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	108
4.4. VERİLERİN ANALİZİ	110
BÖLÜM V BULGULAR.....	111
5.1. ÖN ANALİZLER VE SONUÇLARI	111
5.2. DENENCELERİN TEST EDİLMESİ.....	114
BÖLÜM VI SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	120
6.1. SONUÇ	120
6.2. TARTIŞMA	122
6.3. ÖNERİLER.....	127
6.3.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	127
6.3.2. İlerde Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	128
KAYNAKÇA	130
EKLER:.....	156
ÖZGEÇMİŞ	208

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Tükenmişlik Sendromunun Belirtileri	46
Tablo 2. Deneysel Çalışma Aşamaları	104
Tablo 3. Deneysel ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı.	105
Tablo 4. MTE-ÖF Ön-test Puanlarına İlişkin Levene's Homojenlik Testi.....	111
Tablo 5. MTE-ÖF Ön-test Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	112
Tablo 6. MTE-ÖF Ön-test Puanlarının Mod, Medyan, Aritmetik Ortalama, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	113
Tablo 7. MTE-ÖF Ön-test Puanlarının Bağımsız Örneklemeler İçin <i>t</i> Testi Analizi Sonuçları	113
Tablo 8. Deneysel ve Kontrol Gruplarının MTE-ÖF Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	114
Tablo 9. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Öğrenci Tükenmişliği Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	116
Tablo 10. Gruplar ve Ölçümler Arası Farklara İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenci Tükenmişliği Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Değişim Grafiği	115
Şekil 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test, Son-test ve İzleme Testinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Değişimin Çizgi Grafiği	119

KISALTMALAR LİSTESİ

ÇOKSPD: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma

MTE-ÖF: Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu

TBP: Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan ve davranışının tanımlanması için uzun yıllar boyunca sosyal bilimler, psikoloji ve psikolojik danışma önemli süreçlerden geçmiştir. Bu süreçler, günümüzdeki çağdaş psikoloji ve psikolojik danışma düzeyini belirlemiştir. Felsefeyle başlayan insanı tanıma çabası, psikolojiyle kendine yeni bir rota belirlemiştir. İnsan davranışlarının psikodinamiğine yönelişin ön planda olduğu psikolojik danışma sürecinin yerini, bilimsel ve deneysel uygulamalardan elde edilen sonuçlara dayalı modernist bir bakış açısına dönüşmüştür.

Postmodern dönemde insan davranışının ele alınışına eklenen sıradışı bakış açılarından birisi Pozitif Psikoloji'dir. Bu pozitif psikolojik bakış açısı psikolojik danışmada probleme, sorunlara odaklanmaksızın; aynı zamanda iyi olana, bireyi her yönden geliştirecek olana odaklanarak, yaşam kalitesinin artırılmasına yönelmektedir. Bu ele alış biçimi psikolojik danışmanlarca yaygın olarak kabul görmüştür (Seligman, 2002; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Psikolojide iyi olana odaklanma 18. yüzyıl sonlarında James'in "sağlıklı zihin" kavramıyla başlar (Taylor, 2001). İnsancıl kuram ise psikolojik danışmayı insancıl bir platformda ele alışına, bireyin kendini gerçekleştirmesine, sorunlara odaklanmaktansa olumlu yanlara odaklanmaya önem vererek postmodernist bakış açılarının doğuşuna kaynak olması dikkat çekmektedir.

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma (ÇOKSPD), yeni postmodern psikolojik danışma yaklaşımlarından birisidir. ÇOKSPD, postmodern psikoloji ve pozitif psikolojinin psikolojiye kazandırdığı bazı bakışları ve pratiklerden yararlanmış olduğu fark edilmektedir. Öncüleri psikolojik danışmaya, geleneksel soruna odaklı bakış açısının yerine, çözüme odaklanan bakış açısını yerleştirmeyi başarmıştır. Kuram bu nitelikleriyle okul danışmanlığında çığır açarak yoğun bir ilgiyle karşılanmıştır (De Shazer, 1985; Nichols ve Shwartz, 1998).

ÇOKSPD, çözüm için işbirliğinin geliştirilmesine önem vermektedir (Selekman, 2005). Tanı koymama, sorunun dinamiğini sorgulamama, geçmiş yaşantıları irdelememe, şimdiden başlayarak gelecekle ilgili çözüm adımlarını atma, sorunun kendisine değil, çözümünün parçası olan güçlü yanlara odaklanma kuramın önemli özelliklerindendir (Bertoline ve O’Hanlon, 2002; Corey, 2008; George, Iveson, Rather ve Shennan, 2008; Gingerich ve Eingsart, 2000). Kuram ayrıca içgörüyü merkeze almadan bireyin çözümüne yönelik adımlarıyla da ilgilenmektedir (Kral, 1994). Danışanın merkeze alınması ve bunun da danışan tarafından fark edilmesi, danışanın süreç içerisinde anlaşıldığına ilişkin inançlarını arttırarak, değişimi hızlandırıcı bir etki elde edilmesine fırsat vermektedir. Danışanın bireysel yönlerinin ön plana çıkarıldığı spesifik olgulara yönlendirilmesi değişim sürecinde, somutluğun yakalanarak hedef ile ilgili çözümlere odaklanmayı arttırmaktadır (Sklare, 2010).

ÇOKSPD, danışanın problemlerine çözüm üreten etkin bir kuramdır. Bu kuramın etkililiğine katkı sağlayan temel prensipler vardır. İlk olarak; işe yarayan çözüm yolu varsa bu çözüm yollarına dokunulmamalıdır. Diğer prensip ise kendi yaşamının uzmanı olan danışanın anlattıklarından hangi adımların çözüm oluşturduğu bulunarak, bu davranışların tekrar edilmesinin sağlanması gerekmektedir. Üçüncü prensip ise, “ısrarla tekrar dene” fenomeninin terk edilmesidir. Eğer bir strateji işe yaramıyorsa tekrar edilmemeli, terk edilmelidir. Yerine farklı çözüm stratejileri geliştirilmelidir (De Shazer, 1987; Miller, 1992; Walter ve Peller,1992).

Danışanın sorunlarına kısa zaman içerisinde çözüm üretebilme, geleneksel danışma yaklaşımlarında karşılanamayan danışan beklentilerindedir. Karşılanamayan diğer bir beklenti ise değişim hızıdır. Danışan ve çevresindekiler değişimi çabucak görme eğilimindedirler. Bu beklentilere Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma etkili bir şekilde karşılayabilmektedir (Sklare, 2010).

Danışanın danışmaya gelme nedeni olan hedeflerini gerçekleştirdiği psikolojik danışma uygulamalarında görülmüştür. Sonlandırmanın ortalama dördüncü seansta gerçekleşmesi ÇOKSPD’nin iyilik haline etkili çözümler üretebilen niteliğe sahip olduğunu göstermektedir (Berg ve Steiner 2003). Güçlü yönlere odaklanmaya verdiği önemden dolayı kısa süreli terapi yaklaşımları, okul ortamlarındaki sorunlara çözüm üretmek için, okul danışma uygulamalarında giderek daha popüler hale gelmiştir (Bonnington, 1993; Bruce ve Hopper, 1997; Davis ve Osborn, 1999;

Downing ve Harrison, 1992; LaFountain, Garner, ve Eliason, 1996; Mostert, Johnson, ve Mostert, 1997; Thompson ve Littrell, 1998).

“Değişmeyen tek şey değişmedir” fenomeni insan yaşamının tüm alanlarında gözlenmektedir. Değişim dalgaları kısa zaman aralıklarıyla meydana gelmektedir. Her değişim insanın yerine getirmesi gereken rol ve sorumluluklarını her geçen gün arttırmakta, kişiler arası ilişkilerin karmaşıklaşmasına, ilişkilerin duygusallıktan yoksun mekanik biçime dönüşmesine etki ederek bireyin iyilik halini etkilemekte, yaşam enerjisini tüketmektedir. İyilik hali; Dünya Sağlık Örgütüne göre bireyin fiziksel, ruhsal, sosyal yönlerden tam bir iyilik durumudur. Böyle bir bakış açısı bireyin psikolojik sağlığına ilişkin bütüncül bakış açısını önermektedir.

Eğitim, insanlık varolduğu günden bu yana insanı değiştirmedeki gücünü kaybetmemiştir. Postmodern çağda da eğitim insanın davranışlarını değiştirme etkisini sürdürmektedir. İnsan davranışlarını değiştirmeye zorlayan etkenlerin arasında hızlı değişim yatmaktadır. Her değişim, sorumluluk ve fırsatlar taşımaktadır. Değişimin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirme ve fırsatları daha çabuk elde edebilmenin hızlı ve etkili yolu eğitimle sağlanabilmektedir. Bu yüzden eğitim, her geçen gün kendine biçilen değeri arttırır durumdadır. Daha iyi bir yaşamın, daha iyi bir eğitimle sağlanabileceği denklemi, kolayca kabul gören bir denklemdir. Daha iyi bir yaşama ulaşabilmenin yolu, sosyal tüm kurumların sorumluluklarını yerine getirmelerine bağlıdır. Birey olarak daha iyi yaşama ulaşabilmenin yolları eğitim süreci içinde yer alan basamaklardaki başarılarla ilişkilidir. Bu süreç her ne kadar bireyin sorumluluklarını ön plana çıkarıyor olsa da toplum ve ailenin beklentileriyle yeni boyutlar kazanmaktadır.

Eğitim yaşantısı bireye başarılması gereken kişisel ve sosyal pek çok sorumluluk yüklemektedir. Okul yaşamı ve ona eklenen sorumluluklar, bireyin biyo-psiko-sosyal dünyasında pek çok duygusal soruna kaynaklık edebilmektedir. Sınavlar ve akademik yaşantıya ait sorumluluklar öğrencileri strese daha yatkın hale getirmektedir. Bütün öğretim kademelerinde giriş, yerleştirme, var olan durumu devam ettirme veya bir sınıftan ya da okuldan diğerine geçiş konusundaki kararlar sınav sonuçlarına göre verilmektedir. Bu nedenle, birçok öğrenci bu süreci duygusal sorunlarla sürdürmektedir (İlgar, 1999). Sınavlarda başarılı olmanın yolu akademik

sorumlulukların yerine getirilmesine bağlıdır. Akademik sorumluluklar ise bireye yoğunlaşmış akademik iş yükü getirmektedir.

Eğitim yaşamının gereği sınavlar, akademik sorumluluklar, akademik sorumlulukların doğurduğu okul ve okul dışındaki bireye yüklenen iş yükü bireyin yaşamında pek çok stres kaynağı ile yüz yüze gelmesine neden olmaktadır. Levinson (1996), eğitim yaşantısına eşlik eden sürekli stresin tükenmişlik doğurduğunu vurgulamaktadır. Tükenmişliği McCranie ve Brandsma (1988) eğitim yaşantısındaki aşırı stresin doğurduğu sendrom olduğunu vurgulamaktadır.

Tükenmişlik iş yaşamıyla ilişkilendirilmiş kavram özelliğine sahiptir. Tükenmişlik kavramından ilk kez söz eden Freudenberger'dir. Ona göre tükenmişlik, "enerji, güç ve kaynaklar üzerinde aşırı istekler, taleplerden dolayı tükenme durumudur" (Maslach ve Jackson, 1985). Yoğun duygularla yaşanan uzun süren ilişkilerin doğurduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel bir yorulmuşluk durumudur (Pines ve Aronson, 1988).

Tükenmişlik, Maslach ve Jackson (1981) tarafından tekrar ele alınmıştır. Onlara göre Tükenmişlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik, umutsuzluk duyguları, olumsuz benlik kavramının etkisiyle işe, yaşama ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal, zihinsel boyutlu sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach ve Leiter, 1997).

Tükenmişlik; yaşamdan doyum alamamayı, yıpranmışlık hislerini içeren çok boyutlu bir kavramdır. Psikosomatik belirtilerle belirginleşmekte ve bireyin tüm yaşam alanlarındaki işlevlerini etkilemektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Schaufeli ve Taris, 2005). Cherniss ise tükenmişlik kavramını; aşırı stres ya da doyumsuzluğa tepki olarak sorumluluktan geri çekilme olarak tanımlamaktadır. İlgi kaybı, bitkinlik, hayal kırıklığı, kötümserlik, işe ilişkin motivasyon ve çaba azlığı, suçlamalar, bağlılığın azalması, yaratıcılığın azalması gibi olgularla bireyin kendini baskı altında hissetmesi olarak ele almaktadır (Cherniss, 1980; Firth, 1986). Tükenmişlik bireyde fiziksel, duygusal düzeyde belirgin belirtilerine rağmen sinsice gelişen sayısız olay ya da yaşantının birikimidir. Bireyin bu gerilime bağlı olarak tolerans düzeyine göre dayanıklılığında farklılıklar olabilmektedir (Gold, 1994).

Yapılan aktivitenin kişi üzerindeki zorlayıcı etkilerinin zamanla enerji yitimi ve tükenme oluşumuna yol açtığı ifade edilmektedir. Öğrencilerin öğrencilik aktiviteleri "iş" olarak tanımlanabilir ve meslek yaşamına ait bir kavram olan "iş" ile aynı anlamda kullanılabilir (Schaufeli ve Taris, 2005). Bu bakış açısıyla öğrencilerin sınavlar, akademik sorumluluklar, ders ve ders dışında pek çok iş yükü taşıdıkları görülmektedir. Yapılandırılmış özel amaçlara bağlı aktivitelere katılma zorunlulukları öğrencilerin iş yüklerini arttırmaktadır (Salanova, Schaufeli, Martinez ve Bresó, 2009). Chambel ve Curral (2005); iş kavramının karşılığında okula devam, ödev yapma, uyumlu davranış sayılabilecek kurallara uyma ve derslerden başarılı sayılabilecek notları alma gibi sorumluluklar sıralamaktadırlar. Okul ve okula ilişkin sorumluluklar iş ve işyeri olarak ele alınabilir (McCarthy, Pretty ve Catano, 1990; Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009; Yang ve Farn, 2005).

Öğrencilerin öğrencilik sorumlulukları arasında sınavlarda başarılı olmaları gerekmektedir. Ülkemizde akademik kariyer basamakları, akademik yaşamın ilerleyişi sınavlara bağlı olarak kararlaştırılmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin yaşadığı sorunların ilk sıralarında sınavlarla ilgili yaşadıkları stres yer almaktadır (Yavuz ve Akagündüz, 2004). Öğrencilerin akademik yaşamlarında yoğunlaşmış sınav sorumluluklarıyla ilgili artmış yükleri öğrencilerde stres düzeylerinin diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek olmasına neden olmaktadır (Eren, 2004; Lee ve Kim 1993; Hvang, 2006).

Öğrencilerde tükenmişlik, eğitim sürecinde okulun ve çevrenin akademik beklentileri nedeniyle oluşan stres, ders yükü, akademik sorumluluklara bağlı olarak yaşanabilmektedir. Tükenmişlik, birey üzerinde devamsızlık, ilgi ve istek kaybı, okulu terk gibi sonuçlar doğurabilir (Yang ve Farn, 2005). Tükenmişlik, okul kurallarını çiğneyen gruplara doğru yönelen, eğitim sürecinin istendik davranış kazandırma etkisine karşı direnç gösteren bireyler haline gelmesine neden olmaktadır (Laursen ve diğerleri, 2010). Tıp eğitimi alan öğrencilerin % 50'sinin tükenmişlik yaşadığını, tükenmişlik yaşayan %10'luk dilimine ise intihar düşüncesinin eşlik ettiği dikkat çekici bir sonuçtur (Dyrbye, Thomas, Harper, Power ve Eacker, 2009).

Ülkemizde eğitim süreci rekabete dayanmaktadır. Rekabete dayalı beklentiler bu süreci yaşayan bireyleri örselemektedir. Eğitim sürecinin basamakları arasında geçişler ve kaliteli eğitim alabilmenin şartının, not ortalaması ve sınavlara bağlı

olması öğrencileri baskı ve stresle yüzyüze getirmektedir. Rekabet ortamı, not ortalaması ve sınav baskısını sadece öğrenciler yaşamamaktadır. Öğrencilerin aileleri de bu baskıdan paylarını almakta ve sorunun çözümlenmesi için pek çok yola başvurmaktadır. Okul dersleri dışında; özel dersler, yetiştirici kurslar, dershaneler öğrencinin iş yükünü daha da arttırmaktadır. Öğrenciler çok erken yaşlardan itibaren sürekli olarak daha fazla akademik sorumluluk almaktadır. Buna karşılık öğrencilerden yüksek akademik başarı beklenmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003).

Ağır iş yükü tükenmişlik yaşamının nedenlerindedir. Tükenmişlik; öğrencilerde yetersizlik duygusu, ilgisizlik, isteksizlik, bitkinlik, yorgunluk, okul sorumluluklarına karşı alaycı küçümseyici tutumlar yaşatmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010; Zhang, Gan ve Cham, 2005). Gold ve Michael'a (1985) göre tükenmişliğin belirtileri; akademik hatalar, okul devamsızlığı, derslere geç gelme, okul ve öğrenci disiplinini bozan davranışlar, asosyal davranışlar, hatırlama güçlüğü, ilaç ve alkol tüketimi, başarısızlık duygusu, okuldan kaçma ya da kaçma isteği, başkalarını suçlayıcılık, akademik konulara alaycı ve küçümseyici davranışlar görülmektedir. Buna karşılık kendi potansiyeline olan inancında, okul dersleriyle ilgili sorumluluklarında yetersizlik görülmektedir. Asosyal nitelikli davranışlar, yalnız kalmayı tercih etme, unutkanlık, ilaç, sigara ve alkol tüketiminde artış, sık yaşanan rol çatışmaları, kendi yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili şüphe, özgüvende kayıp, ders odaklı konuşmalardan kaçınma gibi etkileri de sözkonusudur (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Eker, 2007).

Öğrenciler, eğitim öğretim hayatı içerisinde kişisel ve çevresel beklentilerin yüksek olması, akademik programlarının yoğunluğu sebebiyle potansiyellerini aşan bir performans ortaya koymaktadırlar. Buna bağlı olarak yeterli takdir ve desteği görmediklerinde tükenmişlik yaşayabilirler. Tükenmişlik kronik yorgunluk, psikosomatik şikâyetler, depresyon, zararlı madde kullanımına başlama veya kullanımında artış, uyku problemleri, öfkeli ve saldırgan davranışlar, dikkat eksikliği, hafıza ile ilgili problemler, çevresiyle ilişkilerinde bozulmalar veya kopmalar gibi etkileriyle bireyi duygusal düzeyde zorlayan, eğitim sürecini etkileyen bir sendromdur (Kutsal, 2009).

Araştırmalarda üniversite öğrencilerinin bu dönemde zorlayıcı gelişim görevleriyle karşı karşıya oldukları belirtilmektedir (Ceyhan (2009); Dyson ve Renk (2006);

Güneri (2006); Onur (1995). Yoğun sınav maratonunun sonunda üniversite eğitimini almaya hak kazanan öğrencilerin üniversite yaşamına geçişle beraber birçok psikolojik sorun yaşamaya devam ettikleri Ceyhan ve Ceyhan (2008), Enochs ve Roland (2006) tarafından ifade edilmektedir. Tukaiev, Piskorska, Natalya, Tatyana, (2011) üniversite öğrencilerinin özellikle birinci sınıfta duygusal tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır (Akt. Seçer ve Gençdoğan, 2012). Üniversite öğrencilerinin haftalık ders saatlerine göre tükenmişlikleri incelendiğinde, tükenmişliklerinin bu etkene bağlı olduğu görülmüştür. Haftalık ders saati öğrenciler açısından üstesinden gelinmesi gereken bir “yük” olarak değerlendirildiğinde, bu sonuç, iş yükünün tükenmişliği artıran önemli bir değişken olduğu bulgusuna yer veren farklı meslek gruplarında yapılan Burke ve Greenglass (1993); Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2007); Sever (1997); Yılmaz (2009) çalışmaları araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Gündüz ve diğerleri, (2012) ve Ören ve Türkoğlu (2006) öğrencilerin sınıf düzeyi ve yaşlarının artmasına bağlı olarak daha fazla duyarsızlaşma gösterdiği bulgusu üniversite öğrencilerini de kapsayan bir bulgudur. Bu durum eğitim düzeyi arttıkça stres yaratan durum ve sorumluluklarla karşılaşma olasılığının da artmış olabileceği ile açıklanmaktadır (Maslach ve diğerleri, 2001; Duquette ve diğerleri, 1994). Sağlıkla ilgili alanlarda eğitim alan öğrenciler, hastanelerde staj yapmakta, daha yoğun bir programla eğitim almaktadırlar. Gerek danışman öğretim elemanlarından, gerekse staj yapılan birimlerdeki personelden, insan sağlığını konu alan bir alanda sıfır hata ile çalışma beklentisi, sağlık alanlarındaki öğrencilerini diğer fakültelerde okuyan öğrencilerden daha fazla tükenmeye itebilir. Bunun yanında; hastanelerdeki iş yükü, stres, çalışma saatlerindeki yoğunluk, hasta ve yakınlarının istekleri gibi genel sağlık sorunları içerisinde bir taraftan uygulama yaparak deneyim kazanma motivasyonu, öğrencilerin tükenmişliklerini arttıran diğer nedenler olarak görülebilir (Gündüz ve diğerleri, 2012).

Bu araştırmada, okul danışmanlığında çığır açan bir model olma niteliği, probleme ve problemin psikodinamiğine odaklanmaksızın çözüme kısa sürede ulaşabilme avantajlarını sunması, danışanın beklentilerini karşılayan bir değişim hızını sunabilmesi gibi gerekçelerle ÇOKSPD'nin öğrenci tükenmişliği ile başa çıkma ve azaltmada etkili olabileceği düşünülmüştür.

Bu araştırmanın iki amacı bulunmaktadır. Birinci amaç; ÇOKSPD'nin kuramsal dayanaklarına göre öğrenci tükenmişliği ile başa çıkma programı geliştirmektir. İkinci amaç ise geliştirilen programın, öğrenci tükenmişliği yaşayan üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini sınamaktır.

1.1. DENENCE

Araştırmanın temel denencesi;

H: ÇOKSPD temelli Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı (TBP) uygulamasına katılan deneklerin öğrenci tükenmişliği düzeylerinde kontrol grubunda yer alan deneklere göre, anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de devam edecektir.

1.2. ALT DENENCELER

Araştırmanın temel denencesine bağlı alt denenceleri ise;

H_a: TBP uygulamasına katılan deneklerin öğrenci tükenmişliği ön-test puan ortalamaları, son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır.

H_b: TBP uygulamasına katılan deneklerin öğrenci tükenmişliği ön-test puan ortalamaları izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır.

H_c: TBP uygulamasına katılan deneklerin öğrenci tükenmişliği son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

H_d: TBP uygulamasına katılan deneklerin öğrenci tükenmişliği son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarına göre, anlamlı düzeyde daha düşük olacaktır.

H_e: TBP uygulamasına katılan deneklerin öğrenci tükenmişliği izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki deneklerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacaktır.

H_f: Kontrol grubunda yer alan deneklerin, öğrenci tükenmişliği ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırmada değişkenlerden biri olarak ele alınan öğrenci tükenmişliği, bireyin genel iyilik halini etkileyen bir olgudur. Bu yüzden; bireyin duygusal, davranışsal, bilişsel ve sosyal boyutlarını şekillendirerek kişiliğini, akademik başarısını, akademik sürecin basamakları arasındaki geçişini belirleyebilecek etkiye sahiptir. Eğitim ortamlarında pek çok araştırma yapıyor olmasına rağmen tükenmişlik sendromunu ele alan araştırmalar sınırlı düzeyde kalmıştır (Friedman, 1999; Schwab, Jakson ve Schuler, 1986). Literatürde sayıca sınırlı düzeyde kalmış öğrenci tükenmişliği kavramının bu araştırmada ele alınıyor olması bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenci tükenmişliği kavramı literatürde yeni kavramlardandır. Öğrencilerde görülebilecek tükenmişlik sendromunu ele alan araştırmalar ise tükenmişlik sendromunu ele alış biçimlerine bakıldığında ilişkisel düzeyde, tarama metodunun yaygın olduğu araştırmalar olduğu görülmektedir (Bernhard, 2007; Fimian ve diğerleri, 1989; Meier ve Schmeck, 1985). Ulusal literatürümüzde yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrenci tükenmişliği ile ilgili araştırmalar ilişkisel niteliklidir (Aypay ve Eryılmaz, 2011a; Baş, 2011; 2012; 2013; Balkıs, 2013; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Erturgut ve Soyşekerci, 2010; Gündüz ve diğerleri, 2012; Güdük, Erol, Yağcıbulut, Uğur, Özvarış ve Aslan, 2005; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Ören ve Türkoğlu, 2006; Sever ve Aypay, 2011). Bu çalışmanın deneysel nitelikli desene sahip olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazındaki kuramsal bilgilerinin katkısına bağlı olarak geliştirilen öğrenci tükenmişliği ile başa çıkma programı bu araştırma aracılığıyla sınanmış olması, deneysel olarak kanıtlanmış bir programın bu araştırma tarafından sunulması alanyazın açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, öğrenci tükenmişliğini üniversite öğrencileri düzeyinde ele alınmış olması bakımından da önemlidir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda üniversite öğrencilerinin bu dönemde zorlayıcı gelişim görevleriyle karşı karşıya oldukları belirtilmektedir (Ceyhan, 2009; Dyson ve Renk, 2006; Güneri, 2006; Onur, 1995). Yoğun sınav maratonu sonunda üniversite eğitimini almaya hak kazanan öğrencilerin üniversite yaşamına geçişle birlikte birçok psikolojik sorun yaşamaya devam ettikleri Ceyhan ve Ceyhan (2008), Enochs ve Roland (2006) tarafından ifade edilmektedir. Bu araştırmanın; gelişim dönemi bakımından ağır gelişim görevleri yanında üniversite eğitiminin akademik yüklerini taşımak zorunda kalan öğrencilerin zorlayıcı yaşam görevleri yanında karşı karşıya kaldıkları öğrenci tükenmişliğiyle başa çıkma becerilerini geliştirebilecekleri program sunumu araştırmanın değerini arttırdığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, tükenmişlikle başa çıkma programı ÇOKSPD'nin kuramsal temellerine dayanarak geliştirilmiştir. Sorunlara değil çözümlere, geçmiş yerine geleceğe, işleyen çözüm yollarına, olumluya, tercih edilen geleceği yapılandırmaya, dili değiştirmeye, olası çözüm yollarını bulmaya odaklanması bakımından son yıllarda psikoloji literatüründe önemli bir yere sahiptir. ÇOKSPD; bu bakış açısını barındıran, danışanların sorunlarının çözümlenmesinde yararlanan postmodern yaklaşımlar arasındadır (Bulut, 2008; İşlek, 2006; Köktuna, 2007). Bu çalışmada, öğrenci tükenmişlik sendromunun bileşenleri dikkate alınarak ÇOKSPD temelli TBP geliştirilmiştir. Dominguez ve diğerleri, (2012) başa çıkma programlarının tükenmişliği azaltıcı etkilerini belirlemiştir. Bu bulguya bağlı olarak çalışmada, öğrenci tükenmişliği sendromu ile ilgili başa çıkma programının geliştirilmiş olması bireyin tükenmişlik düzeylerini azaltarak çalışmanın değerini arttıracığı düşünülmektedir.

Ülkemizde kuşkusuz akademik yaşamın belirleyicisi olarak odak noktada sınavlar yer almaktadır. Bireyin ağır akademik yaşam sürecine pek çok duygusal sorun eşlik etmektedir. Bozkurt (2003), duygusal sorunlara ilişkin başa çıkma programlarının uygulanmasının gerekliliğini belirlemiştir. Öğrenciler; akademik yaşam içinde ağır akademik iş yükü, zamanın daralması gibi nedenlerin etkisi altında kalarak enerjilerini performansla dönüştürmede güçlükler yaşamaktadırlar. Öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişlik duygusuyla başa çıkmaları için uzun süreli psikolojik

danışma ve rehberlik yaklaşımları yerine ÇOKSPD yaklaşımının kullanılması öğrencilerin daha az zamanını alacağı için hem öğrenciler, hem de psikolojik danışmanlar için kolaylık sağlayabilir. Ulusoy (2005), okul danışmanlarının % 92'sinin zamanın yetersizliğinden ve kendilerinden kısa sürede çözüm beklendiğinden yakındıklarını belirlemiştir. Öğrencilerin psikolojik destek arayışının engelleri arasında zamana bağlı engelin güçlü direnç kaynağı olduğu belirlenmiştir. Bireyler sorunlarına hızlı çözüm yollarını üretme arayışındadırlar. Duygusal ve davranışsal tepkilerin uzun seans ve sürelerde irdelenmesine yönelik direnç geliştirmektedirler. Bu yüzden destek almaktan kaçındıkları belirlenmiştir (Lines, 2006; Littrel, 1995). ÇOKSPD; çözüme, amaçlara odaklanması ile psikolojik danışma sürecinde zamanı kısaltmayı başarmıştır. Bu araştırma, hem öğrencilerin tükenmişlik sorununun çözümlenmesiyle ilgili hem de psikolojik danışmanların psikolojik danışma seanslarına ilişkin zamanın kısaltılması beklentilerini karşılayabilmesi bakımından önemli bir değere sahip olduğu düşünülmektedir.

ÇOKSPD, danışanın halen uyguladığı ve farkında olmadığı ya da gelecekte uygulayabileceği birtakım seçenekleri keşfetmesini, kısa sürede ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Kullanılan çözüm odaklı yaklaşım teknikleri araç olarak bunu ortaya çıkarmaktadır. Çözümün genellikle sorunun ortaya çıkış nedeniyle ilişkili olmadığını ve etolojik etmenleri incelemenin, sorun üzerine konuşmakla ilgili olmadığını öne sürerek, sorun konuşmanın ise kaçınılması gereken bir durum olduğu vurgulanmaktadır. ÇOKSPD; geçmiş zaman üzerinde odaklanmaktan çok, sorunun çözülebileme olasılığının olduğu gelecek üzerinde odaklanmaktadır. Çözüm, problemin olmadığı anlar üzerinde yoğunlaşarak elde edilebilmektedir (Doğan, 1999). ÇOKSPD modelinin bu ayrıcalıkları dikkate alındığında, akademik yaşam sürecinde her düzeyde öğrencilerin tükenmişlik gibi duygusal bazı sorunlar yaşayabileceği düşünülebilir. Öğrenci tükenmişliği ile başa çıkma düzeylerini azaltan ve başa çıkma becerilerini geliştiren programın etkiliği bu araştırma ile sınanabilecek olması psikolojik danışmanların bu soruna dayalı olarak harcayacakları emeği azaltabilir ve daha hızlı, etkili sonuçlar alabilecekleri bir uygulama örneği sunabilir.

Öğrenci tükenmişliği, akademik yaşamı etkileyen önemli belirleyicilerden biridir. Bireyin okula uyumunu, öz yeterliliğini, sosyal yaşamını, akademik performansını, akademik sorumluluklarını geliştireceği tepki biçimlerini etkilemektedir. Bu nedenle

akademik sorumlulukların yoğun olarak yer aldığı eğitim ve öğretim yaşantısında hem öğrenci tükenmişliği ile başa çıkma becerilerinin kazandırılması hem de öğrenci tükenmişliği yaşayan bireyler üzerinde bu sendromun örseleyici etkilerinin azaltılması gerekmektedir. Tükenmişliğin akademik performansı negatif yönde etkilediği bilinmektedir. Dominguez ve diğerleri, (2012) tarafından geliştirilen başa çıkma programlarına katılan öğrencilerin programın uygulanması sonucunda tükenme, öz yeterlilik, duyarsızlaşma boyutlarında azalma belirlenmiştir. Programda önerilen stratejilerden birini kullanan öğrencilerin, akademik performansları olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir. Tükenmişlik sendromunun öğrencilerin işlevlerini etkileyen bir sendrom olduğu kabul görmektedir. Tükenmişliğin öğrenciler üzerindeki etkilerinin azaltılması, öğrencilerin sağlıklı ve başarılı bir akademik geleceğe sahip olmasına katkı sağlayacaktır (Erturgut ve Soyşekerci, 2010). Araştırmada geliştirilen TBP öğrenci tükenmişliğinin bireyler üzerindeki negatif etkilerini azaltarak, öğrencilerin akademik performansını, akademik işlevlerini, başarılarını da geliştirecek etkiye sahip olabileceği düşünülerek öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Dünya Sağlık Örgütü (1998) ise tükenmişliği; iş ve yaşama ait diğer sorumluluklarını yerine getirememesi sonucunda iyilik halinin bozulması olarak ele almaktadır. Öğrenci tükenmişliği bireyin genel iyilik halini negatif etkileyen bir olgudur. Akademik yaşamı etkileyen öğrenci tükenmişliği sendromu ile ÇOKSPD'nin kuramsal temellerine göre araştırmacı tarafından başa çıkma becerileri kazandıran TBP geliştirilmiştir. Psikolojik danışmanlar ve alan uzmanları tarafından kolaylıkla kullanılabilir programdır. Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı, ÇOKSPD'nin kuramsal temellerine göre hazırlanmış olması bireyin psikolojik iyi oluşuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu çalışmanın kavramsallaştırılması ve uygulanmasıyla ilişkili temel varsayımlar aşağıda belirtilmektedir:

- a. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin ölçme araçlarını içten ve yansız biçimde yanıtladıkları kabul edilmektedir.
- b. Bu araştırmaya katılan bireylerin deney koşulları dışındaki etkenlerin oluşturduğu değişimlerin aynı olduğu varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sınırları aşağıda belirtildiği gibidir:

- a. Araştırmadan elde edilen veriler, Sakarya Üniversitesi 2012-2013 bahar yarıyılında öğrenim gören ve deney ve kontrol gruplarında yer alan 24 öğrencinin ölçeğe verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
- b. Öğrenci tükenmişliğine yönelik bulgular; Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) kullanılarak elde edilen verilerle sınırlıdır.
- c. Araştırma 6 oturumdan oluşan ÇOGPD temelli geliştirilmiş TBP uygulamalarıyla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı (TBP): ÇOKSPD'nin kuramsal dayanaklarına göre geliştirilmiş öğrenci tükenmişlik sendromu ile başa çıkma becerisi kazandırarak öğrenci tükenmişlik düzeylerini azaltan 6 oturumdan oluşan grupla psikolojik danışma programı.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğrenci tükenmişliği ve ÇOKSPD ile ilgili alanyazında yer alan kuramsal bakış açıları ele alınarak sunulacaktır.

2.1. TÜKENMİŞLİK KAVRAMI

Araştırmanın değişkenleri arasında yer alan tükenmişlik ve öğrenci tükenmişliği kavramları ile ilgili alanyazında yapılan kuramsal niteliği olan bilgiler bu başlık altında sunulacaktır. Meslek tükenmişliği alanyazında sık karşılaşılan kavramlar arasında yer almasına karşın öğrenci tükenmişliği daha az ele alınan kavramlardandır. Öğrenci tükenmişliği, meslek tükenmişliği ile ilgili kuramsal bilgiler aktarıldıktan sonra bu temele bağlı olarak ele alınacaktır.

Tükenmişlik kavramı, ilk olarak Herbert Freudenberger tarafından öne sürülmüş bir kavramdır (Freudenberger, 1974). Ancak kavramın yaygınlaşmasında Maslach'ın önemli katkısı olmuştur. Freudenberger (1974); tükenmişliği "aşırı zorlanma, uzun süreli stres yaşantısı ve yıpranma sonucu ortaya çıkan başarısızlık, bireyin enerjisi ve potansiyel gücü ile ilgili tükenmişlik duygusu" şeklinde tanımlamaktadır. Kavram yeni bakış açılarıyla ele alınmaya devam etmektedir.

Tükenmişlik; bireydeki potansiyelin, yaşam için gerekli enerjinin, iş görme, iş beceribilme yeteneğinin tükenmesi ya da yaşam için gerekli enerjinin kontrolsüz bir biçimde kullanılmasıdır (Ergin, 1993; Maslach ve diğerleri, 2001; Seidman ve Zager, 1991; Felton, 1998; Schaufeli ve Janczur, 1994). Bu duyguyla birlikte bireyin başa

çıkma becerilerindeki yetersizlik veya başa çıkamaması; duygusal, bilişsel, fiziksel yönlerden bireyin tükenme duygusu yaşıyor olmasına rağmen, sorumluluklarını yerine getirmeye çalışma çabasıdır (Byrne, 1993). Tükenmişlik uzun süre devam eden etkileşimler ve duygu durumunun yıpratıcı biçime dönüştüğü fizyolojik, duygusal, bilişsel nitelikli bir yorulmuşluk sendromudur (Pines ve Aronson, 1988; Pines, 1993).

Bulduğumuz çağda hızla değişen birey dışı etkenler bireysel düzeyde zorlanmalara neden olmaktadır. Bu durum, bireyin potansiyelini ortaya çıkarması bir yana var olan potansiyel güçlerini harcamasına, tüketmesine neden olmaktadır. Stresli yaşam şartları bireyi tükenmişlik sendromuyla yüz yüze bırakmaktadır (Schaufeli ve Janczur, 1994).

Tükenmişlik kavramı kullanılmaya başlandığından bu yana sosyal ve mesleki yaşamın psikolojik problemlerinden biri haline gelmiştir (Budak, 1999). Freudenberger (1974) bireysel düzeyde kendini gösteren, beklentiler, tutumlar, güdüler ve duygular içeren bireyin bilişsel olarak zihninde yarattığı etkiye bağlı olarak uzun süreli stres durumunun doğurduğu psikolojik tükenme durumu olarak tanımlamaktadır. Bu etki bireyde başarısızlık hislerine, yıpranmışlık duygularına, enerjisini kaybetmiş hissetmeye, bireyde varolan gücün, potansiyelin etkisizleştirilmesi ve aşırı zorlanma sonucunda ortaya çıkan tükenme durumu olarak betimlenmektedir (Akt. Budak, 1999).

Tükenmişliği, Maslach ve Jackson (1981) iş sorumluluğunu üstlenen bireyin davranışlarında görülen fiziksel tükenme, yorgunluk, problemlerin çözümüne ilişkin yaşanan çaresizlik, umudunu kaybetme, iş dahil tüm yaşama ait işlevlerinde negatiflik fiziksel ve zihinsel tükenmeyle kendini gösteren sendrom olarak ele almıştır. Tükenmişlik bireyin işe ilişkin olarak kronik, duygusal ve kişiler arası stres etkenlerine verdiği uzun süreli tepki biçimidir. Üç boyutludur: duygusal tükenme, düşük kişisel başarı hissi, duyarsızlaşma (Maslach ve diğerleri, 2001). Bireyin işin sorumluluğunu üstlendiği durumlarda tükenmişlik yaşanmaktadır. Sendrom bireylerde fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluğa yol açmaktadır (Byrne, 1999).

Tükenmişlik, bireyin enerjisi, gücü ve potansiyel kaynaklarını tüketen işe dayalı aşırı beklentilerden dolayı başarısız olmak, yavaş yavaş yıpranmak ve yorulmaktır (Jones 1980). Bireyin işten duygusal olarak beklentilerini karşılayamamasına bağlı olarak,

işe ilişkin negatif duygulanım oluşmakta kişiler arası duyarlılık kaybolmakta, ilgi yitirilmekte, olumsuz duygulanım belirlemektedir. Bu yüzden birey işini yürütemez, verimli olarak çalışamaz. Verilen işin kalitesinin düşmesiyle işten aldığı doyum kaybolmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Birey, işten karşıladığı olumlu pekiştireçlerini stresin etkisiyle kaybetmektedir. Ardından doyumsuzluk, yorulmuşluk hisleriyle dolu bir duygulanım ortaya çıkmaktadır. Ancak bu durum iş yaşamı sırasında önemszenmez, göz ardı edilerek, ertelenmektedir. Bundan sonra ise birey, ağırlaşmış duygulanımın etkisi altındadır. İşe ilişkin istek kaybı, işe gitmeyi istememe, işten soğuma, işi ağır yük olarak görme, şüpheli tavırlar, duygusal patlamalar ve şimdiye kadar sergilediği benlik imajına uygun olmayan tutum ve tavırlar sergileme bu tepkiler arasında sayılabilir (Maslach ve diğerleri, 2001; Schaufeli ve diğerleri, 2002).

Ergin (1993) bireyin duygulanımında ters giden tepkilerinin olması ve bu tepkilerin kendini zora sokmasına rağmen bu sonucu inkar ettiği durumu tükenmişlik olarak ele almaktadır. Tükenmişlik, işin yürütülmesi sırasında kişilerarası ilişkilerde görülen duyarsızlık ve ilgisizlik tepkileriyle belirginleşen psikolojik bir durumdur (Gotwals, 2011). Tükenmişlik; işe bağlı nedenlerden dolayı bireyin enerjisini ve amaçlarını yitirmesidir (Divaris ve diğerleri, 2012).

Tükenmişlik; duygusal yükün ağır olduğu işlerde çalışan bireylerin bu işlerde uzun süre çalışmalarına bağlı olarak iş ile ilgili sergiledikleri fiziksel, ruhsal ve zihinsel tükenme durumudur (Pines ve Aranson, 1988). Dünya Sağlık Örgütü (1998) ise tükenmişliği, aşırı çalışma ile ortaya çıkan ağır duygusal yorulmuşluk ve bunun sonucunda iş ve yaşama ait diğer sorumluluklarını yerine getirememek olarak tanımlamıştır.

Tükenmişlik; bireyin işini yaparken duygulardan yoksunlaşarak mekanikleşmesi, işe ve iş çevresine olumsuz tavırlar sergilemesi, zaman zaman bireyde duygusal patlamalarla kendini gösteren yüksek düzeyli stres reaksiyonudur (Farber, 1991). Tükenmişlik, iş yaşamındaki strese karşı bir tepkidir. Bireyin işe aşırı bağlılığının doğurduğu bir sonuç olarak ortaya çıkabilir. İş yaşamındaki ağırlaşmış stres ve bireyin işe ilişkin doyumsuzluğuna tepki olarak işten ve iş ilişkilerinden geri çekilme durumudur (Cherniss, 1980). İş yaşamındaki ağırlaşmış stres ve bireyin işe ilişkin doyumsuzluğuna tepki olarak işten ve iş ilişkilerinden geri çekilme durumunu Sterlie

(1979), bu izole oluşu ve uzaklaşmayı mesleki bir “otizm” olarak simgelemektedir (Akt. Gökçakan ve Özer, 1999).

Varoluşçu bir bakış açısıyla tükenmişlik, anlamlılık ihtiyaçlarının karşılanmamasıyla ilgilidir. Bu durumda birey, kendi yaşamındaki anlamı işe bağlı etkilerle kaybetmekte, iş olarak yaptıklarını yararlı olarak görmemektedir. Bu ihtiyaçlarını karşılayamayan birey varoluşsal inançlarını kaybetmekte ve gerçekleştirememekle hayal kırıklığına uğramaktadır. Bu etkenlerle tükenmişliğin temelleri atılmaktadır (Pines ve Aranson, 1988). Bireyin duygusal olarak yoğunlaştığı uzun süre iş ortamında bulunmasından dolayı, fiziksel olarak yıpranmışlık hislerinin yer aldığı, problemlere çözüm üretmeyle ilgili çaresizlik duygularının yaşandığı, hayal kırıklıklarının negatif bir benlik algısına dönüşerek öznel bir tepki biçiminde doğmasına sebep olan etkendir (Pines, 1993).

Tükenmişlik, beklentilerini karşılayabileceğine ilişkin inancın düzeyine bağlıdır. Beklentiler ortalama ya da yüksek düzeyli olabilir. Beklentilerini karşılayamayan birey ise amaçlarına ulaşamamanın getirdiği yorgunluk ve buna bağlı eksikliklerin tedirginliğini yaşar. Bu tedirginlik durumunun üstesinden gelmek için birey kendi potansiyeline, kendi enerjisine yönelerek beklentilerini gerçekleştirme çabası içine girer. Bu durumun ilerlemesi bireyin potansiyelini tüketmeye başlamasıyla sonuçlanacaktır. Bunun üzerine işe ait sorumlulukların da eklenmesiyle yaşanan stres bireyin fonksiyonda bulunma oranını olumsuz yönde etkileyecektir. Stresin üstesinden gelebilme ile ilgili denemelerin başarısız sonla sonuçlanması durumunda çaresizlik şeklinde verilen tepki biçimi tükenmişlik olabilir (Byrne, 1993).

2.1.1. Tükenmişlik Kavramının Boyutları

Tükenmişlikle ilgili pek çok tanımın analizinde tükenmişliğin üç boyutu üzerinde durulmaktadır. Bu boyutlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık olarak ifade edilebilir. Kişiler arası ilişkilerde bireyin duygusal destek kaynaklarını kaybetmesi duygusal tükenme olarak ifade edilebilir. İş ve görev gereği ilişki kurulması gereken kişi ve kişilere ilişkin bireyde negatif duygular, duyarsız davranışlarla ilgili bir tutum sergileme ise duyarsızlaşma olarak ifade edilebilir. Bireyin görevini yerine getirme ile ilgili olarak gerekli yetkinliği kendisinde

bulamaması, yetersizlik duyguları yaşaması ise kişisel başarısızlık, yetersizlik boyutu olarak ifade edilebilir (Maslach ve Jackson, 1981).

Duygusal tükenme, tükenmişlik sendromunun; enerjinin yitirilmesi, duygusal destek kaynaklarının azalması ile karakterize bireysel strese dayalı boyutudur. Temel nedeni; yoğunlaşan iş temposundan dolayı bireyin zorlanması, ilişkide bulunulan ya da hizmet verilen bireylerin taleplerinden dolayı ortaya çıkan bitkinlik hissidir. Duygusal tükenme, tükenmişliğin temel belirleyicisidir (Işıkhan, 2011; Tümkaya, 1999). Duygusal tükenme, tükenmişlik sendromunun başlangıç noktası, odak ve temel bileşenidir. İş ve ilişkilerinin doğurduğu stresörlerin sonucu olarak birey zorlanmalar yaşanmakta; duygusal düzeyde gerginlik, kaygı duyguları yaşamaktadır. Bunu ilk olarak tükenme tepkisiyle sergilemektedir. Duygusal tükenme yaşayan bireyin kendisi ve çevresi için fonksiyonel bir yaşam üretebilmesi söz konusu olamamaktadır. Psikolojik olarak birey, sorunlarının çözümüne katkı sağlayacak duygusal fonksiyonlarını kaybetmiştir. Gücünü kaybeden bireyin ilk başvuru biçimi kişiler arası ilişkilerden ve iş sorumluluklarından kaçış tepkisidir (Başören, 2005).

Tükenmişliğin diğer boyutu da duyarsızlaşmadır. Duyarsızlaşma; bireyin tükenmesine bağlı olarak sosyal ortamında yer alan bireylere duyarsız, katı, ilgisiz bazen de duygusal patlamalarla tepki vermeye dönüşen tükenmişlik bileşenidir. Bireyin işe ilişkin tutum ve davranışları sıradanlaşarak duygu dünyasına iç sıkıntılar ve bıkkınlık duyguları yerleşmiştir. Duyarsızlaşma, bireyi kişiler arası ilişkilerde uzaklaşma yaşamaya, soğuk tavırlar sergilemeye iter. Bu tavırlarıyla birey yaşadığı içsel durumların etkisiyle diğer insanlarla arasına duygusal mesafe oluşturarak kendini koruma altına aldığını düşünmektedir. Bireyin bu tarz tepkileri tükenmişliğe karşı geliştirdiği bilinç dışı bir koruma stratejisidir (Maslach ve Leiter, 1997).

Başa çıkma tepkilerinde yetersizlik ya da yetersizlik hissi, iş ilişkilerini iş ile ilişkilerle sınırlı tutmaya dönüştürerek sergilenir. Duyguya, ideale dayalı ilişkiler; soğuk, duygusuz, ilgiden yoksun biçime dönüşür (Işıkhan, 2004; 2011). Bu durum duygusal olarak “kaçma” davranışının sergilendiği bir durumdur. İş ilişkilerindeki “kaçma” tepkisi bir savunma tepkisi olarak sergilenirken bu durum bireyin genel uyumunu, iyilik halini, problem çözme kapasitesini düşürür. Bireyin başa çıkma becerilerinde zayıflama oluşturur. Birey bunun sonucunda sosyal destek kaynaklarını kaybeder ve yalnızlaşmaya başlar (Maslach ve Leiter, 1997).

Cordes ve Dougherty (1993), duyarsızlaşma yaşayan bireyin iş ilişkilerinde müşterilerine karşı aşağılayıcı bir dil kullandığını, katılaştırdığı kurallarla işini sürdürmeye çalışırken ilişkilerinde güvensizlik duygusunun etkisiyle ilişki kalitesi zedelendiğini vurgulamaktadır (Akt. Kutsal, 2009). Duyarsızlaşma, kaçış tepkisinin doğurgularından birisidir. Duyarsızlaşma duygudan yoksun bir biçimde işin yürütülmesidir. Bunun davranışsal düzeyde yansımaları, katılaşmış, soğuk, antipatik, ilgiden yoksun tipteki tutumlarla belirginleşecektir. Birey, duygusal yoksunluğun sonucu olarak sorun çözme gücünü kaybetmektedir. Bu kaçış yolu onun kişiler arası ilişkilerini duygudan yoksunlaşmış ve insancıl olmayan biçimlere dönüştürmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Duyarsızlaşma tepkilerini sergileyen tükenmişlik yaşayan birey, ilişki ağında yakın ilişki geliştirmekten yoksunlaşmış bireydir. Bu yoksunluk bireyi başkalarının yaşadıkları durumların duygusal boyutlarına ilişkin kayıtsız kalmaya iter. Duyarsızlaşma yaşayan birey çevresinde kendisinden beklentileri olan kişilere kayıtsız kalışıyla birlikte tutumlarına soğuk, katı, kaba ve ilgisiz davranışlarla onların beklentilerini karşılayamaz hale gelir. İşini duygu boyutundan yoksunlaştırmasıyla iş ile ilgili sorumluluklarını yapamayacak hale gelir (Özkaya, 2006).

Tükenmişliğin üçüncü bileşeni ise düşük kişisel başarı ya da bireyin kendini başarısız, yetersiz olarak tanımladığı durumdur. Kişisel başarı duygusu, bireyin kendini yeterli olarak görebilme ve çözüm bekleyen sorunlara başarılı çözümler üretebilme becerisidir. Kişisel başarı düzeyinde azalma hisseden bireyler, başarıma isteği geliştiremeyen, kendilerine güven geliştirememiş bireylerdir. Bu durumun etkisi altında kalan birey; başarılarını anlamsız, yetersiz ve önemsiz görmektedir (Maslach ve Leiter 1997). Cordes ve Dougherty (1993) ve Hock (1988) açısından düşük kişisel başarı hissi; başarısızlık duygusu, verimde düşme, üretkenliğin kaybolması, iletişim bozuklukları, benlik saygısında azalma, başa çıkma gücünde yetersizlik, kendini olumsuz olarak değerlendirme, başarılarını bile değersiz görme iş ile ilgili görevlerden keyif alamama tepkilerini içeren bir olgu olarak ifade edilebilir (Akt. Kutsal, 2009). Bireyin yetersizlik algısına eşlik eden bir diğer faktör de bireyin kendini negatif ve olumsuz olarak değerlendirme biçimidir. Bunun sonucunda birey suçluluk duyguları yaşar, yetersizliğe bağlı işe yaramama duygularıyla benlik saygısını kaybederek depresif tepkiler sergileme eğilimi ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2002; Kutsal, 2009).

Düşük kişisel başarı duygusu, bireyin iş ile ilgili kişisel değerlendirmelerinde kendini yetersiz ve başarısız olarak algılamasıyla kendine yönelik geliştirdiği olumsuz bir benlik değerlendirmesidir. Bu durumu oluşturan etki; bireyin harcadığı çabanın işe yaramaması, önemsenmemesidir. Buna bağlı olarak bireyin iş motivasyonu, iş istekliliği azalacak; başarılı olma denemeleri ise vazgeçişe dönüşmektedir. Birey kendisine yönelik işe yaramayan biri olma ile ilgili olumsuz düşünceleri arttırmaktadır. Birey benlik saygısını kaybetmekte, suçluluk duygularıyla duygu dünyası örselenmektedir. Problemlere çözüm üretme çabasını kaybeden birey; başarı ümidini yitirir, bazen işten ayrılma kararını bile verebilir (Özkaya, 2006).

Tükenmişliği belirleyen odak nokta, temel bileşenin hangisi olduğuna ilişkin tartışma ilgi çekicidir. Bu konuda karar duygusal tükenme boyutunun temel bileşen olduğudur. Duygusal tükenmişlik boyutu bireyin tükenmişliğinin temel ve odak noktasını oluşturuyor olsa da tükenmişliği bu boyutla sınırlandırmak mümkün değildir. Duygusal tükenmişliğe çözüm üretemeyen birey bu temele bağlı olarak yaşanan tükenmişlik sorununa diğer boyutlar kaçınılmaz olarak eklenecektir (Kalimo ve diğerleri, 2003). Tükenmişlik yaşayan birey, ilk boyut olan duygusal tükenme boyutunda sağlıklı baş etme yolları geliştirememektedir. Duyarsızlaşma, bireyin tükenmişlik sendromuyla başa çıkmada geliştirdiği çözüm üretmeyen, bilinç dışı, etkisiz başa çıkma yollarındandır (Sonnentag, 2005). Tükenmişlik sendromunu yaşayan birey duygusal tükenmişliğin etkisiyle duyarsızlaşma yaşamakta ardından ise bireyin kişisel başarı hislerinde azalma söz konusu olmaktadır. Bu boyutta birey yeni bir kısır döngü içerisine girmektedir. Tükenmişlik yaşadığı için kişisel başarı hislerinde düşüşler görülmektedir. Kişisel başarı hisleriyle ilgili kendine güven kaybı tükenmişliğe çözüm üretecek yeni girişimlerde bulunma gücünü kaybettirmektedir. Bu yüzden tükenmişlik tek boyutlu değil alt boyutları olan ama diğer boyutlarla etkileşim içinde olan bir tepki biçimidir (Taris ve diğerleri, 2005).

2.1.2. Tükenmişliğe Farklı Perspektifler

Tükenmişlik kavramının kuramsal temelleri ele alındığında kavram bazı farklı perspektiflerle ele alınarak değerlendirildiği görülebilecektir. Geliştirilen bu perspektiflerden bazıları aşağıda sunulmaktadır.

Cherniss tükenmişlik modeli: Cary Cherniss (1980) tükenmişlik literatürüne stresi temel alarak geliştirdiği modelini öne sürmüştür. Bu model tükenmişliği bir süreç olarak ele almaktadır. Bu modelde, strese karşı bireyin başa çıkma becerileri sonuçsuz kalmakta ve başa çıkma potansiyelinin ortaya çıkamayışı olarak vurgulamaktadır. Tükenmişlik yaşayan birey, işine ilgisini, bağlılığını kaybederek çaba göstermekten vazgeçerek, üretkenliğini yitirerek, kişiler arası ilişkilerde olumsuz duygular geliştirerek karmaşık bir sürecin içine girmektedir. Tükenmiş birey, strese bağlı olarak işten doyum alamamakta ve buna karşılık olarak psikolojik olarak geri çekilme tepkisinin yer aldığı durum olarak ortaya çıkmaktadır (Cherniss, 1980).

Bu modele göre; iş ile ilgili yük ya da işin yük olarak algılanması, işin yüz yüze ilişki niteliği taşıması, iş ortamında çatışmalar, niteliksiz iş ortamı gibi örgütsel değişkenlerle çok ilişkilidir. Bireyin kişiliği, kariyer basamaklarına ilişkin planları, beklentilerin karşılanamaması, gibi bireysel değişkenlerle de ilişkilidir (Sürgevil, 2006). Bireylerin iş yaşamındaki rolleriyle ilgili yaşadıkları tutarsızlıklar tükenmişliğin önemli belirleyicilerindendir (Cherniss, 1992).

Tükenmişlik sürecinde ilk olarak işe dayalı stres faktörlerinin bireyin üstesinden gelebilme potansiyelini aşmasıyla ortaya çıkmaktadır. Ardından birey algıladığı stres kaynaklarını ortadan kaldırma çabasını sergiler. Bu adımın işe yaraması başa çıkmayı sağlayabilir ancak aksi durum söz konusu olduğunda ise rahatlama ve gevşeme metotlarına başvurabilir. Bunların iş görmemesi durumunda ise birey iş ile ilgili yükünün üstüne eklenen duygusal yükünü hafifletmek için psikolojik geri çekilmeler sergilemektedir (Akten, 2007; Richardsen ve Burke, 1991). Tükenmişlik sürecinin sonucunda bireyde iş ile ilgili motivasyon düzeyinde düşme yaşanmaktadır. Birey iş ile ilgili tüm unsurlara yönelik olumsuz duyguların etkisi altında kalır. Bireysel ve örgütsel düzeydeki hedeflerinde sapmalar yaşanmakta ya da hedefler gerçekleştirilememektedir (Yıldırım, 1996).

Pines tükenmişlik modeli: İşe dayalı faktörlerin, iş ortamının bireyin fiziksel, duygusal, zihinsel yönden bitkinliğe itmesidir. Bu bitkinliğe bağlı olarak bireyde fiziksel enerjinin tükenişine bağlı kronik yorulmuşluk hisleri fiziksel tükenmişliktir. Kendini çaresiz hissetme, depresyon, umutsuzluk duygusu, sıkışmışlık hisleri ve hayal kırıklığı duygusal bitkinliğin belirtileri iken kişiler arası ilişkilerde insanlara

yönelik olumsuz tutumlar, çalışma yaşamına ve kendi yaşamına yönelik olumsuz değerlendirmeler zihinsel bitkinliğin belirtilerindedir. Tümünün tek belirleyicisi, iş ortamının bireyi duygusal olarak baskı altına almasıdır (Pines ve Aranson, 1988).

Tükenmişliğin nedenleri arasında bireyin işe ilişkin motivasyonun yüksek düzeyler içermesi de tükenmişliğe iten nedenler arasında yer alabilir (Baysal, 1995). Yüksek motivasyona sahip bireyler iş ortamının itici, destekleyici, rekabete açık olması gibi nitelikleriyle bazen potansiyellerini daha iyi düzeylere çıkaracak performanslar sergileyebilmektedir. Eğer iş ortamı, yüksek düzeyli strese sahip ayrıca destekleyici değilse, birey başarısızlık yaşamakta bireyin motivasyon düzeyi düşerek iş ile ilgili olumsuz kararlara dönüşebilmektedir (Oruç, 2007).

Pines ve Nunes (2003) psikoanalitik açıdan tükenmişliği; bireyin iş ve meslek seçimini, çocukluk yıllarında doyurulamayan ihtiyaçların giderilme çabasına ve çocukluk yaşantılarındaki bu ihtiyaçlara varoluşsal bir anlam yükleyebilme çabasının etkili olduğunu vurgulayarak açıklamaktadırlar. Psikoanalitik ve Varoluşçu bakış açısına göre tükenmişlik; bireyin bu güne kadar bulamadıkları, doyuramadıkları anlam bulma ihtiyacını işten sağlama amacının yer aldığını vurgular. İdealist birey bu durumda varoluşsal anlam elde edebilmek için beklentilerini yüksek düzeyde sergilemektedir. Bunun gerçekleşmesinin yolu olarak, güdülenme düzeylerini yükseltmektedir. Ancak abartılı beklentiler, yükseltilmiş motivasyon, bireyin varoluşsal anlamı yakalamasına fırsat vermemektedir. Bunun sonucunda birey bilinç dışı etkilerin tesiriyle umutsuzluk, çaresizlik ve tükenmişlik duygularına kapılmaktadır (Akt. Çapri, 2006).

Yüksek düzeyli beklentilerin iş ve meslek yaşamına yüklenmesinin sebepleri arasında çocuklukta çözümlenememiş çatışmalardan ve örselenmişliklerden kaynaklanmaktadır. İş yaşamında elde edilecek başarılar, beklentilerin karşılanma çabası ve doyum arayışı çocuklukta doyurulamamış gereksinimleri karşılama fırsatı verebilir. Ancak birey tam tersine beklentilerini karşılayamaz, başarısız olur, işten doyum alamazsa körüklenen çocukluk travmalarının etkisiyle tükenmişlik riski artacaktır (Pines, 2000).

Pines ve Aronson (1988) bu model çerçevesinde tükenmişliğin ölçülebilmesi için tükenmişlik ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek tükenmişlik literatüründe Maslach

Tükenmişlik Envanterinden sonra en çok başvurulan ölçekler arasında yer almaktadır (Pines ve Nunes, 2003).

Meier tükenmişlik modeli: Scott Meier'in tükenmişlik modeli Bandura'nın öz yeterlilik kavramına dayanmaktadır. Meier'e (1983) göre tükenmişlik, stres sürecinin ürünüdür ve bilişsel-davranışsal perspektifle ele alınmıştır. Öz yeterliliği yüksek olan birey buldukları alanı kontrol altına alabilme, istekli olduğu alanlarda hedefi ile ilgili kişisel yeterliliğe sahip olabilme, iş yaşamına ait kariyerini adım adım gerçekleştirebilme gibi potansiyelleri olan bireylerdir. Öz yeterliliği yüksek birey, olumlu yönlerle odaklanma bilişsel dünyasını olumlu düşünmeye dönüştürebilme ve güçlü uyum sağlayabilme becerileri olan bir birey olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Meier'e göre tükenmişlik; kontrol edilebilir yaşantının olamamasına, işe bağlayacak anlamlı pekiştireçlerin alınamamasına, alınan ödüllerin yetersiz ve cezanın ise aşırı oluşuna, çaresizlik duygularının yaşanmasına, ödül ve ceza uygulamalarında kişisel çabanın önemsenmemesine, monotonlaşan iş deneyimlerine, kişisel düzeyde öz yeterliliğin düşük olmasına bağlı olarak yaşanan tepki biçimi olarak ele almaktadır (Yıldız, 2012).

Tükenmişlik tanımının kapsamında yer alan üç önemli nokta vardır. İlk olarak bireyin pekiştireç alma ile ilgili beklentisinin düşmüş, buna karşılık ceza alma korkusunun yükselmiş olduğu dikkati çekmektedir. İkincisi bireyin iş ile ilgili pekiştireçleri alabilmek için çaba sergilemesine önem verilmemesidir. Üçüncü olarak ise bireyin öz yeterlilik düzeyinin iş yaşamındaki etkileri kontrol edebilme gücünün yetersizliğidir. Ancak tüm bu faktörler tükenmişliği belirlemesi yanında bireyin korku ve anksiyete gibi diğer psikolojik sorunları körükleyen etki haline dönüşme riski söz konusudur (Altay, 2007).

Meier'e göre tükenmişlik dört boyutla ele alınabilir. Çavuşoğlu (2005) bu boyutları aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

a. Pekiştirme beklentileri: Kişinin amaçlarını karşılayıp karşılamayacağı ile ilgili beklentileridir. Pekiştirme beklentileri, belli sonuçların istenen amaçları karşılayıp karşılamadığını göstermektedir. Çalışma yaşantılarının bireyin gizli ya da açık amaçlarını karşılayıp karşılamayacağı ile ilgili beklentileridir. Bireyin, iş yaşantısından elde ettiği sonuçlar, algıladığı değer ve anlama göre değişir.

b. Sonuç beklentileri: Belli sonuçlara yol açan davranışlar ile ilgili betimlemeler olarak tanımlanmaktadır. Sonuç beklentileri, hangi davranışların o sonuçları elde etmede gerekli olduğunu tanımlamaktadır.

c. Yeterli olma beklentileri: Üretken davranışı sergilemede bireyin öz yeterlik beklentisine işaret eder. Yeterli olma beklentisi ve sonuç beklentileri arasındaki farka odaklanılmıştır. Yeterlik beklentisi, bireyin sonuçlara ulaşabilmek için gerekli davranışları başarılı bir şekilde yapma kabiliyetidir. Yeterli olma beklentisi ve sonuç beklentileri arasındaki fark tükenmişliği ortaya çıkaracak etkenlerdendir.

d. Bağlamsal işleme süreci: İnsanların çalışma yaşamı, çevresine karşı neler hissettikleri, neler düşündükleri, nasıl davrandıkları, bireyin beklentileri öğrenmesi, sürdürmesi, değiştirmesi ve kişisel inanç gibi bilişsel etkenlerin bireyin tükenmişliği nasıl etkilediği ele alınmaktadır. Bağlamsal işleme, bireyin bilgi işleme süreçleri ve bilişsel süreçleriyle ilgilidir.

Maslach tükenmişlik modeli: Bu model literatürde araştırmalara sıklıkla kaynaklık eden bir modeldir. Çok boyutlu tükenmişlik ya da üç boyutlu tükenmişlik modeli olarak anılmaktadır. Maslach ve arkadaşları tarafından yapılmış ve tükenmişliği üç boyutlu olarak belirlemişlerdir (Maslach ve diğerleri, 2001). Bu üç boyuta ilişkin tükenmişliği ölçebilmek için 22 maddeden oluşan “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” geliştirilmiştir (Maslach ve Jackson, 1986).

Bu kabul gören model, bireyin tükenmişliğini; duygusal tükenme, duyarsızlaşmada artış ve kişisel başarı duygusunda azalma olarak betimlemiştir. Bireyin işe dayalı yıpranmışlığı ve işe bağlı doyumsuzluklarından farklıdır. Tükenmişlik; fiziksel bitkinlik, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları, benliğe ilişkin olumsuz gelişim, işe yarama ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve mental düzeyli bir sendrom olarak tanımlanmıştır (Maslach ve Jackson, 1981).

Diğer bir bakış açısı ile tükenmişlik, insanlarla yüz yüze çalışılan meslek gruplarında bireylerin, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri, işlerinde karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel başarı/yeterlilik duygularında azalma şeklinde görülen bir sendrom olarak tanımlanmıştır (Maslach ve diğerleri, 2001). Model tükenmişliği üç boyutlu ele almaktadır. Bu boyutlar;

a. Duygusal tükenme: Bu boyut, bireyde yorulmuşluk, enerji kaybı ve duygusal olarak kendini yıpranmış hissetme gibi tükenmişlik belirtileri ile sergilenmektedir. Duygusal kaynakların tükenmesi durumu, tükenmişlik sendromunun bireysel stres boyutunu belirtmektedir. Duygusal tükenme, bireyin potansiyelindeki duygusal ve fiziksel kaynaklarının azalmasıyla yaşadığı uyumsuzluk durumudur (Maslach ve diğerleri, 2001).

Birey, betimleyici tükenmişlik belirtilerini bu boyutta ifade etmeye başlar. Bireyler, tükenmişlik sendromunu yaşayan diğer insanları ve kendilerini tanımlarken daha çok duygusal tükenme hissinden söz etmektedirler (Sürgevil, 2006). Duygusal tükenme, tükenmişliğin içsel boyutudur. Duygusal tükenmişlik yaşamakta olan birey, işini sunduğu kişilere daha önceden olduğu gibi ilgili ve sorumlu davranışlar sergileyemediği için kendini suçlamaktadır. Stres ve engellenmişlik duygularıyla birlikte bireyin iş sorumluluklarını yerine getirme ile ilgili fonksiyonel sorunlar yaşanabilir. Buna tekrar işe gitme ile ilgili kaygılar eşlik edebilir (Maslach ve diğerleri, 2001).

Tükenen insan, duygusal olarak kendinden ve bilişsel olarak işinden uzaklaşır (Gündüz, 2004). Yoğun çalışma temposunda bulunan bireyin duygusal yönden zorlanmalar yaşamasına bağlı olarak ve iş ortamındaki diğer insanların duygusal beklentilerine bir tepki durumudur (Işıkhani, 2004).

b. Duyarsızlaşma: Tükenmişliğin bu boyutunda kişilerarası ilişkiler daha ön plana çıkmaktadır. Bireyin bu boyutta diğer bireylere yönelik olumsuz tutumlar, işe karşı tepkisiz kalma, işin sunulduğu kişilere karşı da duygulardan yoksun katı, soğuk ve ilgisiz şekilde davranışlar sergilediği boyuttur (Maslach ve diğerleri, 2001; Hock, 1998). Birey katı, kaba, sabırsız, insancıl olmayan davranışlar sergileyebilir. Beklenti ve isteklere karşı kayıtsız, aldırma, göz ardı edici tutumlara sahip olabilir. Birey diğer insanlarla hayatının sıkıştırıldığını, zapt edildiğini düşünerek diğer insanlara karşı hayatından çıkarma ya da onların hayatından kendini çıkarma isteği olabilir (Maslach, 2003; Wright ve Bonett, 1997). Birey idealizmini kaybetmiş, duygudan yoksunlaşmış, izolasyon ve uzaklaşma duygusu yaşamakta, kaçma isteği körüklemektedir ama bu tepki de tükenmişliğine çözüm getirememektedir (Sılığ, 2003). Bu yaşantı duyarsızlaşmayla beraber güçsüzlük hislerini arttırır (Işıkhani, 2004).

Duyarsızlaşmanın doğurduğu tepkiler her geçen gün etkisini arttırmaktadır. Olumsuz tutumları ve davranışları artmakta, kendisinden talepte bulunulan işe ait sorumlulukları yerine getirmede başarısız ve etkisiz kalmaktadır. Yaşamındaki duygusal bağ kurduğu kişi ve davranışları terk eder onları da kendi yaşamından çıkmalarını isteyen duygu durumu sergilemeye başlar. Onlara yönelik tepkilerine küçültücü, kaba bir dil eşlik ederken geliştirdiği katı kurallarla işini zorlaştırır ve onlardan işi ile ilgili kötülük geleceğine ilişkin inançlar geliştirmektedir (Örmen, 1993).

c. Düşük kişisel başarı hissi: Tükenmişlik yaşayan bireyin kişisel olarak kendini verimsiz, yetersiz, başarısız olarak değerlendirme eğilimleridir. Yeterlilik ve başarı konusunda bireyin kendini olumsuz değerlendirme biçiminin söz konusu olduğu boyuttur (Maslach, 2003). Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile kişisel başarı düşen birey kendisini yetersiz hisseder, sorunları çözebilecek ve üstesinden gelebilecek yeterliliğe sahip olmadığını düşünür ve işe karşı motivasyonu düşer. Bu boyuta ulaşan birey kişisel çabalarının yaşamsal olarak işe yaramadığını düşünmekte ve yararlılıkla ilgili inançlarını kaybetmektedir (Leiter ve Maslach, 1988).

Düşük kişisel başarı hislerinin kaynağına, negatif düşünce ve davranışların yaşattığı suçluluk duyguları eşlik etmektedir. Suçluluk duygusunu ise sergilenen çabanın işe yaramadığına ilişkin inançlar doğurur. Bunun sonucunda bireyin benlik saygılarını kaybettiği kolayca ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2002; Dursun, 2000).

Tükenmişliğe bu boyutta yetersizlik duyguları, başarılarını yetersiz ve değersiz bulma, üretkenlikte, yararlılıkta düşüklük, kişiler arası ilişkilerde çatışmacı tutum, benlik saygısında düşme, başa çıkma becerisi geliştirmede yetersizlik, acımasız biçimde negatif değerlendirme, suçluluk duyguları belirti olarak eşlik etmektedir (Cordes ve Dougherty, 1993; Hock, 1988; Maslach ve Leiter, 1997). Kişisel başarı hissi Bandura'nın (1977) özyeterlilik ve Seligman'ın (1979) öğrenilmiş çaresizlik kavramlarıyla yakından ilişkilidir. Kişisel başarı hissi bireyin kişisel gelişimiyle pozitif ilişkiye sahiptir (Densten, 2001).

Genel olarak tükenmişlik, yüz yüze gerçekleştirilen meslek alanlarında daha yaygındır. İnsanlara hizmeti esas alan bu tür meslek elemanları iş ile ilgili stresörlere bağlı olarak kendi duygusal kaynaklarının tükenmesine neden olmaktadır. Buna bağlı olarak iş ile ilgili tüm unsurlara duyarsızlaşma, kişisel başarı hislerinde düşme

yaşanmaktadır (Maslach ve diğerleri, 2001). Birey ilerleyen zaman içinde kronikleşmiş bir şekilde yorgunluk yaşayarak, işinden soğuyarak, kendi içine kapanarak, yetersizlik duygularının etkisi altında kalmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997; Maslach, 2003).

Enerji, bağlılık ve yeterlilik kavramları tükenmişliğin üç boyutunun tam zıddı kavramlardır. Tükenmişlik başladığında, çalışma isteği azalmakta; iş ile ilgili bireyde yer alan bu pozitif duygular yerini negatif duygulara bırakmaktadır. Enerji azalır duygusal tükenme başlar, aidiyet ve işe bağlılık azalır, duyarsızlaşma başlar, yeterlilik yerini ise yetersizlik duygularına bırakarak etkisini hissettirir (Maslach ve Leiter, 1997).

Duygusal tükenmişlik boyutu modelde en önemli ve temel bileşendir. Duygusal tükenmişliğin bireyin beklentileri ile çok yakın ilişkisi vardır. Birey bu durumda iş ve iş çevresini kontrol edemediğine ilişkin bir duyguya kapılır. Bunun üzerine iş yaşamında olumsuz yaşantıların yaşanması da söz konusu olunca birey çaresizlik hisleriyle tepkiler geliştirmeye başlar. İş sorumluluklarını duygusuzca yapmaya başlar. İş ile ilgili olayları kontrol edemeyen birey, çaresizlik hislerinin körüklemesiyle çabalarının karşılık bulmadığı, önemsenmediği düşüncesiyle kendi potansiyelini, yeteneklerini sorgulayarak kişisel başarısını yetersiz bulmaya başlar (Cordes ve Dougherty, 1997).

Duygusal tükenme boyutunun bireysel düzeyde, merkezde ve odak noktada yer alıyor olması diğer boyutların önemsiz, gereksiz olduğu anlamına gelmektedir. Tükenmişlik sendromu bütünsel bir bakış açısıyla ele alınmalıdır (Shirom, 1989). Tükenmişlik, stres kaynaklarının bireyi etkisi altına almasıyla başlar. Bu arada birey duygusal tükenmeler yaşar. Duygusal tükenmelerin oluşturduğu rahatsızlık bireyi bu duruma çözüm üretme çabalarına zorlar ancak birey bu aşamada gerçekçi baş etme stratejisi yerine duygusal tükenmelerin etkisiyle duyarsızlaşmaya, psikolojik duvarlar koymaya, uzaklaşmaya başlar. Gerçekçi başa çıkma yollarını sergileyemeyen bireyi beklentilerinin zıddına, başarısız çabalar beklemektedir. Birey bu durumda kendini yetersiz, başarısız hissedebilir. Duygusal tükenmişlik duyarsızlaşmanın, duyarsızlaşma da kişisel başarıda düşme hissinin bir nedeni olabilir (Sağlam ve Tunçay, 2011).

Edelwich tükenmişlik modeli: Edelwich ve Brodsky (1980), tükenmişliği, “idealist coşku”, “durgunluk”, “engelleme” ve “apati” olmak üzere dört aşamalı bir sürecin sonucu olarak görmektedir. Tükenmişliğin bu dönemleri aşağıdaki gibi ele alınabilir.

a. İdealist coşku dönemi (şevk ve coşku dönemi): Meslek hayatının başlangıç aşamasında daha çok bireyin işe ilişkin zevk, istek, coşku gibi duygularla beslediği yüksek düzeyli enerji durumudur. Birey bu aşamada hedeflerine ve amaçlarına ulaşabilmek için güçlü bir motivasyona sahiptir. Övgü, takdir gibi etkiler bu motivasyonun sürmesini sağlamaktadır. Ancak iş yaşamında gerçekçi olmayan önyargılar, prensipler, kararlarla karşılaşıldığında amaçlara ulaşmayı engelleyen sorunlara dönüşür. Ayrıca çabaların övgü ve takdir gibi beklentilerle karşılanamayışının da bu duruma eklenmesiyle hayal kırıklıkları ortaya çıkmaktadır (Akten, 2007). Birey bu aşamada yaşamının önemli kısmını iş ve başkalarına yönelik hizmet vermeye ayırmaktadır. Tüm enerjisini bu noktalara yöneltmiştir. Bu davranışlar bireyin ilk meslek yılına özgü davranışlarıdır. Bunlar övgü ve takdirlerle karşılık bulursa bireyi başarıya götüren bir faktör olurken tersine bir durum söz konusu olduğunda ise durgunluk aşaması kaçınılmazdır (Baysal, 1995).

b. Durgunluk dönemi: Birey ilk aşamada gösterdiği çabalarının sonuçsuz kalmasının etkisiyle yorulmuşluk hislerinin etkisi altındadır. Bu aşamada işinin, ilk aşamada gösterdiği çaba ve gayreti hak etmediğini düşünmektedir. İş üretme enerjisi düşük, iş motivasyonu azalmış, hayal kırıklıkları artmış işten soğumaya başlamıştır. Birey bu aşamada işe dayalı ideal ve uğraşlardan ziyade iş dışındaki para kazanma, eğlenme, dinlenme ve hobi gibi faaliyetlere yönelmektedir (Akten, 2007).

c. Engelleme dönemi: Bireyin bu aşamada meslek ile ilgili sorgulamalarında artış görülmektedir. Meslekte karşılaşılan sorunlar bireyin gelişimini, hedeflerine ulaşmasını engellediğini hissettirmektedir. İşine ve kendisine yönelik kaygılarında artış söz konusu olacaktır. Bu durum engellenme olarak görülmektedir. Engellenme iki biçimde gerçekleşmektedir. Ya iş gereği hizmet verilenlerin gereksinimlerinin giderilmesi engellenir ya da bazı durumlarda hizmet verdiği kişilerin gereksinimlerinin karşılanması ön plana alınır, bireyin kendi gereksinimleri ise arka plana atılarak ihmal edilir (Ok, 1995). Birey bu engellenmelerin üstesinden gelmek için bazı çabalar gösterebilir. Bu çabaları Girgin (2005) şöyle sıralamaktadır:

Adaptif (uyum gösteren) savunmalar: Engellenme yaşayan birey iş koşulları ve kendi kişisel koşulları arasında bir denge geliştirerek uyum sağlama çabası sergileyebilir.

Maladaptif savunmalar: Engellenmeler yaşadığı sorunu yadsıyarak birey daha çok çaba sarfetmesine dönüşen bir çözüm arayışıdır.

Durumdan kendini çekme: Birey engellenmelere karşı katı, duyarsız, mekanik davranışlarla kendini koruma yoluna başvurabilir. Ancak Durumdan kendini çekme ve maladaptif tipi uyum sergileme davranışları, tükenmişlik sorununu çözme yerine sorunun artmasına da yol açabilmektedir.

d. Apati dönemi (duygusuzlaşma, ilgisizleşme dönemi): Bireyin duygusal olarak işinden kopma, işe ilişkin inançlarını yitirme, umutsuzluk duyguları, iş yaşamını donuk davranışlara dönüştürme, rutin hale getirme durumudur. Bireyin bu durumu hizmet verdiği kişilerle ve iş ortamında kurduğu ilişkilere kolayca yansır. İş ile ilgili sorumluluklarından en çok işe geç gelmeler apati dönemine özgü tepkilerdir. İşiyile ilgili katı kurallarla çizilmiş çerçevenin dışına çıkamamakta, esnek davranmamakta ve risk alamamaktadır (Girgin, 1995).

Birey, mesleği ile ilgili yıkıcı etkilerle katılaştırdığı tutumlarıyla, risk almaktan kaçınmasıyla aslında yaşadığı sendroma karşı son çarelere başvurmaktadır (Akten, 2007; Girgin ve Baysal, 2005). Bireyleri hor görme, aşağılama, küçük görme biçimindeki davranışlarını da hizmet verdiği kişilerin hak ettikleri için öyle davrandığına inanır ve çevresini inandırmaya çalışır. Zaman ilerledikçe bu bireyler ilgisiz ve katı görünülerinin sonucu yalnızlık yaşamaktadırlar (Çam, 1995). Bu evrelerin her zaman sıralı yaşanmayabileceği, bireyin zaman zaman farklı evreler arasında gidip gelebileceği de gözden kaçırılmaması gerekmektedir.

Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli: Pearlman ve Hartman (1982), bireyin kronik duygusal strese verdiği üç bileşenli tepkidir. Bu bileşenler duygusal ve fiziksel tükenme, duyarsızlaşma ve düşük iş üretimidir. Kronik strese verilen tepkiler bilişsel ya da algısal odaklıdır. Tükenmişlik modeli üç boyuttan oluşur. Bu üç boyut, aslında üç büyük stres belirtisini yansıtmaktadır. Fiziksel semptomlar üzerine odaklanan fizyolojik boyut, fiziksel tükenmedir. Tutum ve duygular üzerine odaklanan duygusal-bilişsel boyut ise duygusal tükenmedir. Semptomatik davranışlar

üzerine odaklanan davranışsal boyuta ise duyarsızlaşma ve düşük iş verimi boyutu olarak belirlenmiştir (Pines ve Aranson, 1988).

Kuram tükenmişliği dört aşamada ele almaktadır. Sılığ'a (2003) göre bu aşamalar:

Birinci aşama (durumun strese götürme derecesi): Hangi durumun strese yol açtığını gösteren aşamadır. Stresin oluşumunda iki temel durumun varlığından bahsedilir. Birinci durum; bireyin beceri ve yeteneklerinin, algısal ve gerçek organizasyonel talepleri karşılamak için yetersiz olabilmesi durumu, ikincisi ise bireyin işinin, istek, ihtiyaç ve değerleri ile örtüşmemesi durumudur.

İkinci aşama (algılanan stres düzeyi): Bireyin algıladığı stres düzeyini içermektedir. Strese yol açan birçok durum, kişinin kendini stres altında algılaması ile sonuçlanır.

Üçüncü aşama (strese verilen tepki): Bu aşama strese verilen üç temel tepkiyi içermektedir. Fizyolojik, bilişsel ve davranışsal belirtilerden hangisinin ortaya çıkacağını, kişisel ve örgütsel değişkenleri belirlemektedir.

Dördüncü aşama (strese verilen tepkinin sonucu): Bu aşamada tükenmişlik, kronik duygusal stresin yaşanması ile oluşur. Yaşanan stres sonucu bireyin iş doyumunu ya da iş yapma etkinliğinde bir değişme olmakta, bireyin psikolojik ve fizyolojik durumlarında bozulmalar meydana gelmekte, birey işi bırakma ya da işten atılma gibi durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Çok yönlü kronik duygusal stresin yaşanması sonucunda da bireyin stresi tükenmişliğe dönüşebilmektedir.

Suran ve Sheridan'in Tükenmişlik Modeli: Bu tükenmişlik modelinin temelini Ericson'un kişilik gelişimi kuramı oluşturmaktadır. Model kişilik gelişimi ve mesleki gelişime uygun olarak psikolojik adımları içermektedir. Model, rol belirginliği-rol karmaşası, yeterlilik-yetersizlik aşaması, verimlilik–durgunluk aşaması, yeniden oluşturma-hayal kırıklığı aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalar, aslında bireye tükenmişlikle başa çıkmada katkısı olabilecek yaşamsal kesitleri de sunmaktadır. Birey, bu aşamalarda çatışmaların tatmin edici bir şekilde çözümleyebilirse tükenmişlikle de başa çıkmış olabilecektir (Suran ve Sheridan, 1985).

2.1.3. Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişliğin nedenleri pek çok faktöre dayanmaktadır. Bu yüzden bireyin tükenmişlik yaşaması kişisel belirleyicilerinin yanında, yaşamın o anına ait durumsal etkenlerine de dayanabilir (Maslach ve Leiter, 1997; Rada ve diğerleri, 2004). Tükenmişliğin kaynağı belirlenirken bireyin beklentileri, kurumun ya da çevrenin beklentileri ile bu beklentilerin karşılanma düzeyi belirleyici olabilmektedir (Tümkiye, 1996; Işıkhana, 2004). Bireyin potansiyellerini aşan gerçek dışı beklentiler bireyin yetersizlik hislerini körüklemekte, duygusal olarak yıpranmaya ve bireyi tükenmişliğe sürüklemektedir (Sürgevil, 2006). Bireyin hep verici bir rol üstlenmesi ve bu davranışa karşılık yeterince doyum almayı, ödüllendirilmeyişi veya takdir edilmeyişi bireyi tükenmişliğe sürüklemektedir (Çiper, 2006; Maraşlı, 2005).

Izgar'a (2003) göre tükenmişliğin nedenleri; yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, işe düşkünlük, abartılı kişisel beklentiler, stres, mesleki doyum, çevreden alınan destek, kişinin eğitim durumu, bireyin yeterli veya yetersiz oluşu, iç ve dış kontrol odaklı olma, empati yeteneği, duygusal kontrol, bireysel ihtiyaçlar, beklenti düzeyi, işkolik olma gibi özelliklerle ilişkili olduğu ifade edilmektedir.

Sabırsız, aceleci, hırslı, mükemmelci, gevşemeyi ve dinlenmeyi bilmeyen işkolik kişiliklerin işte daha fazla stres yaşadıkları bilinmektedir (Bilici ve diğerleri, 1998). Düşük benlik saygısı ve yetersizlik duyguları tükenmişlik üzerinde etkili olmaktadır (Sürgevil, 2006). Maslach ve Jackson (1981) ise kadınların tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Genç olma ve deneyim açısından bireyler ele alındığında ise genç ve iş deneyimi daha az olanların tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tesbit edilmiştir. Beklenti düzeyinin yüksek olması da tükenmişliği doğuran nedenler arasındadır (Çokluk, 2000).

Tükenmişliğin duygusal nedenleri arasında; bireyin kendine ilişkin beslediği depresif duygular, bireyin kırılğan duygusal yapısı, birikmiş öfke duyguları, dikkatin toparlanmasında güçlük, nedeni belirsiz tedirginlik, kaygı duygusu ifade edilebilir (Işıkhana, 2011; Schaufeli ve diğerleri, 1995). Tükenmişliğe iten tutumlar arasında ise bireyin negatifiği, otomatik olumsuz çıkarımlarda bulunma, olumsuz odaklanma alışkanlığı, alaycı tutumları, vazgeçme, geri çekilme davranışları, pesimist eğilimleri, ilgi yoksunluğunun yer aldığı tutumlar sayılabilir (Işıkhana, 2011).

Tükenmişlik ile ilgili araştırmalar bireysel ve durumsal faktörleri ayrı ayrı ele almak yerine, ya birbirleriyle olan etkileşimleri üzerinde durmaktadırlar ya da bunu birlikte ele almaktadırlar. İş ve birey uyumu modeli tükenmişliğin altı alanına odaklanmaktadır. Bu altı alan iş yükü, kontrol yetersizliği, yetersiz ödüllendirme, iş alanındaki ilişkiler, adaletsizlik ve değerlerdeki çatışmalardır. Bu alanlardaki uyumsuzluklar, tükenmişliğin örgütsel etkisini vurgularken bu alanların bireyin üzerindeki etkisi, tükenmişliğin bireysel boyutundaki etkenleri karşılamaktadır. Bu altı alan, bireysel farklılıkların etkisi altındadır (Maslach ve diğerleri, 2001).

Eğitim sürecindeki tükenmişliğin kaynakları, ilköğretim düzeyinde ele alındığında okul etkinliklerinden kaynaklanan etkenler, aileden kaynaklı etkenler, okulda yetersizlik ve okula ilgi kaybı olarak ifade edilebilir. Ortaöğretim düzeyinde ise, okula ilgi kaybı, ders çalışmaya isteksizlik, aileden kaynaklı etkenler, ödev yapmaya isteksizlik, öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma, dinlenme gereksiniminde artış, okuldaki sorumluluklara ilişkin yetersizlik olarak ifade edilebilir (Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Tükenmişliğin nedenlerine ilişkin bakış açılarında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Tükenmişliğin nedenleri bireysel ve örgütsel düzeyde ele alınabilir. İlk olarak bireysel, ardından örgütsel nedenlerle ilgili değişkenler ele alınacaktır.

Yaş: Tükenmişlik ve yaş ilişkisi yüksek düzeyli bir ilişkiye sahiptir. Tükenmişliğin genç meslek mensupların arasında daha yaygın, yaş ilerlemiş meslek mensuplarında ise daha az olduğu tesbit edilmiştir (Brewer ve Shapard 2004; Maslach, 1981; Randall ve Scott, 1988). Genç yaşlarda yaşanan tükenmişliğin yaşamın sonraki yıllarına yayılacak olumsuz sonuçları olabileceği vurgulanmıştır. Bu durum iş yaşamında iş değiştirme eğilimlerinin nedenleri arasında görölmektedir. Yaşı ilerlemiş meslek mensupları; iş yaşamında elde ettikleri deneyim ve sorunların üstesinden gelme başarısı yanında, deneyimin kazandırdığı dayanıklılıkla tükenmişliğe karşı direncini daha da arttırmaktadır (Chernis,1992).

Cinsiyet: Tükenmişlik ve cinsiyet arasında ilişki üzerine yapılan araştırmalarda erkekler arasında yaygın olduğunu ya da kadınlar arasında da yaygın olduğunu tesbit eden araştırmalar sözkonusudur. Cinsiyet farklılıklarının tükenmişlik üzerindeki etkisinin anlamlı bir farklılık olmadığını vurgulayan araştırma bulguları söz konusudur. Bryne (1993), cinsiyete dayalı bir ayırımdan ziyade, bireylerin maskülen

ve feminen karakterlerinin temelinde ortaya çıkan duygusal durumun tükenmişliği etkilediğini vurgulamıştır. Maskülen eğilimleri etkili bir kişiliğin tükenmişliğe yakalanma riskinin, feminen eğilimleri etkili veya her iki duygusal yönü dengede olanlara nazaran daha az olduğu görüşü öne sürülmektedir (Akt. Özkaya, 2006).

Medeni Durum: Tükenmişlik ve bireyin medeni durumu ile ilişkisine bakıldığında evli olmayanların evli olan meslek mensuplarına göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir (Lee ve Ashforth, 1993; Juhasz, 1990). Boşanmış erkekler ise bekar erkeklerden daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Çocuksuz ailelerin çocuk sahibi ailelere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir (Maslach ve diğerleri, 2001). İş ortamındaki evli erkekler tükenmişliğe karşı daha dirençlidir. Çünkü eş ve çocuk sahibi olmak bireyin sorumluluk duyarlılığını arttırmaktadır. Birey bu sayede dengeli, kararlı ve psikolojik yönden daha olgun bir kişilik geliştirmekle birlikte tükenmişlik etkilerine karşı dirençli hale gelmektedir (Asimeng-Boaghne, 2003). Ayrıca aile üyeleri arasındaki sevgi, sosyal destek gibi kazanımlarını iş ilişkilerine de taşıyarak başa çıkma potansiyelini arttırmaktadır. Aile üyelerine karşı sorumluluk algısı geliştirmiş birey kararlarında gerçekçi, dikkatli olmasını sağlamaktadır (Juhasz, 1990).

Eğitim düzeyi: Bireylerin eğitim düzeyleri ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye bakıldığında üniversite mezunu olanların iş yaşamında daha az tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Yüksek lisans mezunu olanların üniversite mezunlarına göre daha az duyarsızlaşma yaşadıkları, daha çok düşük kişisel başarı hissi yaşadıkları, daha az duygusal tükenme yaşadıkları tespit edilmiştir (Maslach, 1981). Ancak eğitim düzeyi arttıkça, tükenmişliğin azalacağına ilişkin beklentilerin bazı araştırma sonuçlarınınca karşılanamaması, eğitim düzeyi arttıkça iş ortamında stres yaratan durum ve sorumluluklarla karşılaşılma olasılığının da artmış olabileceği ile açıklanmaktadır (Maslach ve diğerleri, 2001). Bazı araştırmalarda ise eğitim düzeyi ve tükenmişlik ilişkisine ilişkin bulguları, farklılık arz etmektedir. Eğitim düzeyinin yükselmesi bazı araştırmalarda tükenmişliği artırıcı bulunurken (Duquette ve diğerleri, 1994) bazılarında azaltıcı olduğu bulunmuştur (Lee ve diğerleri, 2003).

Kişilik: Stres ve kişilik üzerine yapılan araştırmalarda kişilik niteliklerinin A ve B tipi şeklinde kategorize edilmesi, tükenmişlik ve kişilik araştırmalarına da referans olmuştur. A tipi kişilik yapısına sahip olan bireyler; idealist, mükemmeliyetçi, daha

başarılı olabilmek için saldırgan davranan, gerektiğinde diğer bireylere zıt fikirler üretip, üzerlerine gidebilen, kaybetmeyi sevmeyen, öfkeli ve saldırgan kişilerdir. B tipi kişilik yapısına sahip olan bireyler ise mükemmeliyetçi olmayan, başkaları ile rekabetten kaçınan, sakin, sorumluluk duyguları fazla gelişmemiş, hayatı fazla ciddiye almayan, hoşgörü ve tolerans düzeyleri yüksek kişilerdir. A tipi kişilik yapısına sahip bireylerin tükenmişlik riski taşıyan bireyler olduğu belirlenmiştir (Eker, 2007; Eren, 2006).

İçe dönüklüğün, tükenmişliğin üç boyutu ile ilişkilendirilmesinden bazı bulgular elde edilmiştir. Buna göre içe dönük bireylerde daha fazla tükenmişlik yaşanmaktadır. Duygusal tükenmişlik sorumluluk ve uyumluluk ile ilişkili bulunmuştur. Duyarsızlaşma uyumluluk ile ilişkili bulunmuştur. Kişisel başarıda düşme hissi ise sorumluluk ile ilişkili bulunmuştur. Uyumluluk düzeyi düşük bireylerin güvensiz ve içe dönük bir tutum sergilediklerinden duyarsızlaşma eğilimleri daha fazla olduğu belirlenmiştir (Cano-garcia ve diğerleri, 2005).

Gann ve Heckman (1980), kişilik ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bazı çıkarımlar önermektedirler (Akt. Iwanicki, 1983):

- a. Güçsüz, pasif, gergin, yakın ilişki geliştirmekten korkan, iş ilişkilerinde belirli limitler koymakta güçlük çeken insanlar ve boyun eğici kişiler tükenmişlik riski taşıyan kişilerdir.
- b. Sabırsız ve hoşgörüsüz, kolay kızan, duygu kontrolü yapamayan kişiler kolay duyarsızlaşabilir ve tükenmişlik riski taşımaktadırlar.
- c. Kendine güveni düşük, amaçsız, cesaretsiz ve kararsız kişilerin tükenmişlik riskleri daha yüksektir.

Kişilik yapısı açısından idealist, mükemmeliyetçi, amaç odaklı, mücadeleci, rekabetten hoşlanan, kaybetmeyi sevmeyen, çevrelerine karşı öfkeli ve saldırgan davranışlar sergileyen, eleştirici, aceleci, verilen işleri zamanında bitirme gayretinde olan, sözüne sadık, sorumluluk sahibi, kişisel çıkarlarını her şeyden üstün tutan, hızlı hareket eden ve hızlı konuşan bireyler, hayatlarını şans ve kader gibi dışsal faktörlerin yönettiğini düşünenler, karşılanması zor beklentileri olan, öz yeterliliğe sahip olmayan bireyler ve empati kuramayan bireyler daha fazla tükenme riski taşımaktadırlar (Ardıç ve Polatçı, 2009).

Bireyin kişilik yapısına bağlı faktörler tükenmişlik üzerinde belirleyici olabilir. Bireyin kişilik yapısı işten, iş ortamından, iş ile ilgili kişiler arası ilişkilerden kaynaklanan faktörler ile ilgili başa çıkma potansiyelini barındırabildiği gibi tam tersi bu nitelikler bireyin tükenmişliğini arttırıcı etkiye de bürünebilir. Aynı iş ile ilgili sorumlulukları yerine getiren birey tükenmişlik yaşamayabilir. Diğer bireyin ise tükenmişlik yaşaması, kişisel faktörlerin etkisini vurgulamaktadır (Eren, 2006).

Freudenberger ve Richelson (1980) çalışmalarında, tükenmiş bireylerin tembel ya da başarısız kişiler değil, gerçekte çok başarılı, dinamik, karizmatik, empatik, idealist ve insana dönük bireyler olduklarını göstermektedir Tükenmişlik sendromu yaşayan kişi başkalarının yapamadığını kendisinin yapabildiğine tümüyle inanmaktadır. Gittikçe kendisine şişirilmiş aşırı güven duyar ve bu süreç içinde diğer insanlara yetersiz gibi bakmaya başlar. Tükenmişlik süreci; çabuk öfkelenme, duyguları ele almadaki güçlük, kolay ağlama, önemsiz baskıları fazlaymış gibi algılama, şüphe ve alınganlıkta artma, böylece başkalarının kendisini aldattığını düşünmeye başlama şeklinde seyretmektedir (Akt. Kutsal, 2009).

Empati: Maslach'a (1982) göre empatik becerilere sahip olmak ve bu becerileri iş yaşamında kullanabiliyor olmak iş hayatında önem verilen beceriler arasındadır. Bu beceri, iş yaşamında hizmet kalitesini doğrudan etkileyen faktörler arasında görülmektedir. Ancak tükenmişlik durumunda empatik etki bazen farklı bir yapıya bürünerek duygusal karmaşaya neden olmakta, bireyi zayıflatmakta, duyguları kontrol edilemez biçime dönüştürmekte bireyi stresli durumlarla baş etmesinde zorlanmasına neden olmaktadır (Akt. Kepekcioglu, 2009). Ancak bazı araştırmalarda empatik oluş bireyin başa çıkma becerilerine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2009).

İşe karşı aşırı ilgi: İşi konusunda çok hassas olan işkolik kişiler tükenmişlik sendromuna daha fazla yakalanma riskine sahiptir. Çok çalışanlar, hırslı olmayı işte kariyer şansını yakalamayla ilişkilendirenler işkolik davranışlar sergilemektedir. Harcadıkları yoğun çabaya rağmen ulaştıkları onlara yetersiz gelecek duygusal tükenmeye, aşırı hırsları ise insanlara karşı duyarsızlaşma yaşamalarına neden olabilmektedir (Kutsal, 2009).

Beklentiler: Bireyin beklenti düzeyi ve tükenmişlik arasında ilişki vardır. Bireyin gerçekçi beklentiler geliştirebiliyor olması kendi potansiyelinin farkında olma,

fırsatları bilme ile ilgilidir. Ancak bunun söz konusu olmadığı durumlarda gelişecek beklentiler gerçek dışı nitelik taşır. Bu da bireyin güven duygusunu azaltmakta, onu duygusal olarak yetersizlik hisleriyle baş başa bırakmakta ve olumsuz bir şekilde onu tükenmişliğe sürükleyebilmektedir (Sürgevil, 2006).

Pines ve Aronson'a (1988) göre işin önemini hissetme, işi standartlara uygun yapabilme yeterliliğine sahip olma, iş ile ilgili kendini geliştirebilme fırsatlarına sahip olma ve bunları kullanabilme, iş arkadaşlarıyla sosyal bir ortam oluşturabilme, yeterli finansman desteği alabilme kabul gören gerçekçi beklentiler arasındadır. Hizmete dayanan mesleklerde ise birlikte çalışabilme, gereksinimi olanların yardımına koşabilme, insanların yaşamlarında olumlu etkiler oluşturabilme isteği gerçekçi beklentiler arasında yer alabilir (Akt. Kepekcioglu, 2009).

Beklentilerine aşırı bağlananlar, karşılanamayacak gerçekçi olmayan beklenti geliştirenler, yalnızca başarılı sonuçlara odaklananlar tükenmişliğe eğilimlidirler. Aşırı kontrol etme duygusu, otoriter kişilik sahibi bireyler, olumsuz ve güç odaklı yaklaşımlarıyla tükenmişliğe zemin hazırlamaktadırlar (Dolu, 1997). Freudenberger ve Richelson'a (1980) göre yüksek düzeyli hedefleri olan bireyler sergiledikleri çabanın karşılığını aldıkça hedefleriyle ilgili çabalarına odaklanmalarını sürdürebilmektedir. Ancak gerçekçi olmayan beklentilerine her zaman karşılık bulamayarak ya da bu durum, rutin ve monoton biçime dönüşerek tükenmişliğe neden olabilmektedir (Akt. Kepekcioglu, 2009).

Sosyal Destek: Sosyal destek bireyin başkalarından destek alması ve kaynaklarından yararlanarak yeterliliğini arttırmasıdır (Cohen ve Syme, 1985). Sosyal destek, bireyler arasında karşılıklı olarak gerçekleşen bir niteliğe de bürünebilir (Langford ve diğerleri, 1997). Sosyal desteğin duygusal, yardım edici, bilgilendirici, onay verici biçimleri bulunmaktadır (Cohen ve Syme 1985). Duygusal destek; bakım verme, sevgi, değer verme ve empatiyi içerir. Duygusal destek verebilmek için fiziksel yakınlık gerekli değildir. Bu destek tipi; kaygılar, fikirler, deneyimlerin paylaşılmasını sağlamaktadır. Yardım edici destek, ekonomik yardım gibi elle tutulabilir yardım ya da hizmetleri içermektedir. Bilgilendirici destek, bir başkasının problem çözmesine bilgi desteği vererek yardımcı olmayı içermektedir. Onay veren destek; kişiyi onaylama, takdir etme, kendini değerlendirmesine yardımcı olmayı kapsamaktadır. Destek, bireyin sağlığını geliştirir, yeterliliğini artırır, güçlendirir ve

güven duygusunu arttırarak stresin azalmasını ve iyilik halinin artmasını sağlamaktadır (Weckwerth ve Flynn,2006).

İş ortamında bulunması gereken kaynaklardan olan sosyal destek; iş yeri stresörleri ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi azaltmaktadır. Sosyal destek stresörlerin birey üzerindeki gücünü azaltmakta, tampon etkisi göstermektedir. Sosyal desteğin yetersiz olmasının, tükenmişlikle ilişkili olduğuna yönelik kanıtlar elde edilmistir. Özellikle iş arkadaşlarından kendisine benzerliği olan kişilerden gelen sosyal desteğin birey için daha etkili olduğu belirlenmiştir (Taormina ve Law, 2000, Jenkins ve Elliot, 2004).

Maslach ve Goldberg (1998); akran destek grupları üyelerine sosyal desteğin tümünü etkili olarak sağlaması bakımından, tükenmişliği azaltıcı bir etkiye sahiptir. Bu gruplar bireye duygusal rahatlama, içgörü kazanma, iyimserlik, cesaretlenme, farkındalık, paylaşma, yapıcı davranış değişikliği sağlamaktadır. Algılanan sosyal desteğin tükenmişliği önlemede, ruh sağlığını koruma ve stresle başa çıkmada etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca tükenmişlik ve sosyal destek düzeylerinin negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir (Jenkins ve Elliot, 2004).

Yetkinlik: Friedman'a (2003) göre yetkinlik; içinde bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri bulunduran bir yeterlilik durumudur. Yetkinlik inançlarıyla tükenmişlikleri arasında ters yönlü bir ilişki vardır (Telef, 2011). Tükenmişliği yordayan en önemli değişkenin yetkinlik inancı olduğu belirlenmiştir (Brouwers ve diğerleri, 2001). Yetkinlik arayışı, kişinin belirli bir davranışı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine ilişkin yargısını belirtmektedir. Yetkinlik arayışı, sürekli değişen ve farklı uyaranlar içeren stresli şartlara uyum sağlamaya yardım etmektedir. Kişinin hedefine ilişkin ısrarını, zorlamalara göğüs gerip geremeyeceğini, gücünü sonuna kadar kullanıp kullanmayacağını, başarısını kendine mi başkalarına mı yükleyeceğini belirlemektedir (Bandura, 1997).

Kendine yeterlilik veya öz-yeterlilik kavramı, kendine güvenmeyi ve gereksinimlerini karşılama açısından diğer insanlara daha az oranda bağımlı olmayı ifade eder. Kendi kendine yetebilen bireyler, yetenekleri ve iş performansları konusunda kendilerine güven duymaktadırlar. Yaşadıkları gerilim ya da uyarılmayı, başa çıkabilecek bir deneyim olarak görüp sorunun üstesinden gelebilecek kapasiteye sahip olduklarına inanırlar (Sürgevil, 2006).

Stres: Stres, huzursuzluk, gerginlik, tedirginlik, uyku ve yeme gibi işlevlerde bozulma, konsantrasyon bozuklukları, karar vermede zorluklar, manik öfkelenme, nedeni açıklanamayan bedensel ağrılar, baş ağrıları, çarpıntı, iş veriminde düşme, aşırı duygusallık, alınganlık, isteksizlik gibi belirtilerle görülebilir. Kişinin stresli bir iş yüküne sahip olması bir süre sonra stresin tükenmişlik sendromuna dönüşmesine neden olabilir. Bireyin direncini aşan dengesiz bir durum organizmayı strese karşı kendini koruması için alarm durumu oluşturmaktadır (Maraşlı, 2005). Pines ve Aranson (1981); istek, enerji, idealizm, perspektif ve amaç kaybı olarak gördüğü çeşitli olumsuz stres durumları ile başa çıkmada başarısız girişimlerin sonucu olarak tükenmişliği, sürekli stresin nedeni olduğu bedensel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu olarak tanımlamaktadır (Akt. Ok, 2002).

İş ile ilgili stres dört düzeyde açıklanabilir. İlk aşama, mutluluk duygusunun yer aldığı aşamadır. Birey sorunlarla baş edebilmek için çeşitli stratejiler geliştirmektedir. İkinci aşamada kişi, geliştirdiği stratejilerin çözüm üretmediğini düşünmeye başlar. Üçüncü aşamada, çözüm üretmeyen stratejilerinden dolayı bireyde stres oluşturan obje kontrol dışına çıkmaktadır. Bu kontrolsüzlük, bireyin fiziksel ve zihinsel kaynaklarını tüketmesine neden olur. En sonunda ise bireyin bitkinlik hali tükenmişliğe dönüşür (Sheesley, 2001). Bireyin tükenmişliği stres kökenlidir. Stres yaşatan durumla başa çıkma becerisi sergileyebilirse tükenmişlik riski azalmış olacaktır (Maraşlı, 2005).

İş ortamında ihtiyaçlarını giderebilen birey, iş çevresinde doyum sağlarken bunun olmadığı durumda tükenme durumu ortaya çıkmaktadır. Araştırmalarda yaşanan yoğun stresin tükenmişliğin önemli sebepleri arasında olduğu belirlenmiştir (Cherniss, 1980; Divaris ve diğerleri, 2012; Shirom, 1989). Gold (1991), bireyin sosyal anlamda bir işle ilgili stres yaşaması sonucunda tükenmişlik benzeri olumsuzlukların ortaya çıktığını; Gil-Monte (2005) ise bir bireyin kendi hayatında ortaya çıkan stres faktörleriyle baş edemediği zaman fiziksel ve duygusal bir tepki şekli olarak tükenmişliğin ortaya çıktığını ve bu durumun kişinin sağlığı üzerinde bozucu etkileri olduğunu tespit etmiştir (Akt. Seçer ve diğerleri, 2013).

İş hayatında çevresel nitelikli örgütsel faktörler, tükenmişliği etkileyen faktörler arasındadır. Ancak kişisel faktörler tükenmişlikte etkin değişkenleri içermektedir (Güllüce, 2006). Tükenmişliğin çevresel nedenleri arasında ulaşılamayacak hedefler,

aşırı iş yükü, isteksizlik, bulunulan ortamda sosyal desteğin az olması sayılabilir (Farber, 1984; Neumann, Finaly-Neumann ve Reichel, 1990). Bireyin bulunduğu sosyal ortama ve çevresine kendini ait hissetmesi; sosyal destek, işbirliği gibi olumlu duygular yaşamasını etkileyecektir. Bireyin yer aldığı örgütün içinde tutarlılığın ve eşitliğin yer alması, bireye olumlu katkılar sağlamaktadır (Chang ve diğerleri, 2000).

İş ortamında zayıf iletişim, hatalı veya eşit olmayan ödüllendirme, aşırı sorumluluk ve yetersiz destek, çevresel ve örgütsel tükenmişlik nedenleri olarak ifade edilebilir (Maslach ve diğerleri, 2001; Yiğit, 2000). İş ortamları açısından Scott (2006) tükenmişliğin nedenlerini çeşitli faktörlere dayandırmaktadır (Akt. Başer ve Çobanoğlu, 2011). Bu faktörler:

Belirgin olmayan beklentiler: Yapılacak işin niteliği, bireyin görev ve sorumlulukları belirgin değilse, belirsizliğe rağmen bireyden beklentiler söz konusuysa, bu etki tükenmeyi körükleyebilir.

Karşılanması zor hedefler: Zamanın yetersiz olmasına rağmen bireyden beklentiler, ürünün kalitesiyle ilgili haksız istekler tükenmeye itebilir.

Uzun süren iş zamanı: İş zamanının uzaması, dinlenme fırsatının verilmeyişi tükenmeyi körükleyebilir.

Başarısızlıkların abartılması: Yapılan hatanın büyük oluşu ya da büyük bir hata gibi tanımlanması tükenmişlik risklerini artırır.

İşe katılım: İş ile ilgili sürece bireyin katılımı, bireye iş ile ilgili kontrol gücü hissettirir. İş ile ilgili süreçler ve kararlara ilişkin katılımı olmayanlar tükenmişlik risklerini artırır.

Takdir edilme: Başarının fark edilmesi, övgü, ödüllerle bireyin tükenmişlik riski azaltılır.

Zayıflamış bozulmuş iletişim: Bozuk iletişim ya da zayıf iletişim; problemlerin kaynağını oluşturduğu gibi bireyin var olan problemlerinin çözümlenmesini sağlayamaz, problemler bir yumağa dönüşür. Bu durum, tükenmişliği arttırabilir.

Karşılık bulmayı: İş ile ilgili maddi karşılık, kıyaslamalarda bireye yeterlilik duygusu hissettirmelidir. Karşılığın yetersiz olduğu durumlarda birey kendini tükenmişliğe götürecektir etki altında kalabilir.

Zayıf liderlik: Lider tarafından başarının tanınması, desteklenmesi, bireyin kendini değerli hissetmesi, lidere güven duyması, haklı ve haksızlığın ayırt edilebilmesi gibi durumların aksi olduğunda birey tükenme duygusu yaşayabilir.

Başka açıdan örgütsel değişkenler iş yükü, yöneticilerle ilişkiler, meslektaşlarla ilişkiler, kontrol, adalet, ödüller, değerler, çalışma ortamı, aidiyet şeklinde sıralanabilir. Örgütsel değişkenler kısaca aşağıdaki gibi ele alınabilir:

İş yükü: Belirli bir zamanda, belirli kalitede yapılması gereken iş miktarı iş yükü olarak tanımlanabilir. İş yükü, örgüt açısından verimliliği, bireysel açıdan ise işi yapmak için harcanan zaman ve enerjiyi ifade etmektedir (Maslach ve Leiter, 1997). Birey ile iş arasında, iş yükü dengesi; yapılması gereken işlerin bireyin beklentilerini karşılaması gerekmektedir. Birey ile iş arasında iş yükü açısından denge varsa bireyin uyum kapasitesi de artar. İş; ne bireyi yoracak ve kapasitesini zorlayacak kadar fazla, ne de onu iş için ayırdığı zaman diliminde sıkılmasına neden olmalıdır. Bireyin yüksek performansına göre yetersiz kalan iş yükü stres yaratabilir (Leiter, 1991). Bireyin iş yükü açısından kendini yetersiz hissetmesi ise potansiyelinin bu sorumluluğu yerine getirmeyişi ve ağır yük olarak algılaması buna bağlı olarak hizmet ve iş ile kurulan bağın zayıflamasıdır (Gürses, 2006).

Aşırı iş yükü; belirli bir zaman sınırı içinde işi bitirme zorunluluğunun olması, çalışanın işin niteliklerine göre yetersiz olması, kendini yetersiz hissetmesi, işten beklenen standartların yüksek olmasına bağlı olarak artış gösteren algıdır (Rolf ve Ulrich, 2001). Aşırı iş yükü nitelik ve nicelik olarak ele alınabilir. Niceliksel iş yükü, belli bir zaman diliminde çok iş başarmak zorunda olmaktır. İşin çokluğu niceliksel iken işin standartları niteliği ile ilgilidir. Bireyin iş açısında yeterli olamaması ve işe ilişkin abartılmış sorumluluk duygusu tükenmişlik oluşturabilir. Bazen monotonlaşmış, kolay işler de bireyi tükenmişliğe itebilir. İşin aşırı çaba istemesi ve gerilim oluşturması tükenmişlik hissettirebilir (Pedrabissi ve diğerleri, 1993).

Yöneticilerle ilişkiler: Yöneticiler birey üzerinde yer alan statüleri gereği sergiledikleri tutumların tükenmişlik üzerinde etkisi olabilmektedir (Izgar, 2003). Yöneticilerin iş görenlere sundukları geri bildirimlerinde onların beklentilerini karşılayabilmeleri, övgü ve tavsiye kullanabilmeleri, işin standartlarının neresinde yer aldığı ve geliştirilebilmesi için nelerin yapılması gerektiğine ilişkin güven geliştirici bir iletişim kurmaları olumlu katkılar sunmaktadır (Güllüce, 2006).

Yöneticilerin açık ilişkilere dayalı iletişimleri örgütlerde güven duygusunun yaratılmasında en önemli unsurdur. İş görenlerin geliştirdikleri güven duygusu, diğer iş unsurlarına yayılarak onları etkileyecektir (Maslach ve Leiter, 1997).

Meslektaşlarla ilişkiler: Bireyin iş yerindeki arkadaşlarıyla yardımlaşması, olumlu iletişim geliştirmesi, çatışmasız, sosyal destek sunan bir iş ortamı iyi ilişkiler geliştirmeye katkı sağlar. Fakat rekabet ve yükselme çelişki doğurmaktadır. Çalışanlar arasında çıkacak çatışma, sosyal desteği zayıflatarak duygusal tükenmeye sebep olmaktadır (Güllüce, 2006). İş arkadaşlarıyla güvensizlik, mesafe ve görünmez duvarlar oluşturan çatışma, çalışanların tükenmişlik riskini arttırmaktadır (Güllüce, 2006). Tükenmişliğin nedenlerinden biri bireyin iş ilişkilerinde diğer kişilerle ilgili olumsuz düşünceleri olduğu söylenebilir (Beemsterboer ve Baum, 1984).

Kontrol: Bireyin iş ile ilgili “seçim yapma, karar verme, sorun çözme ve sorumluluklarını yerine getirme olanağı” olarak ifade edilebilir (Maslach ve diğerleri, 2001). İş üzerindeki kontrol, bireyin sorumluluklarıyla uyuşması gerekmektedir (Leiter, 1991). İnsanların iş hayatında kontrolü ellerinde tutmadıkları durumlarda kendi özerkliklerini kaybediyor olmalarına bağlı olarak tükenmişliğin arttığı tespit edilmiştir (Sarıkaya, 2007).

Birey ile iş arasında, kontrol açısından uyum Beemsterboer ve Baum’a (1984) göre, bireyin amaçlarıyla, iş ortamının bireye sağladığı özerklik arasındaki tutarlılığın bir göstergesidir. Çalışanların işi etkileyecek kararlara aktif katılımı, bireyin kendini özerk hissetmesi yakın ilişkiler geliştirilmesine ve farkındalığına katkı sağlayacaktır. Farkındalık kavramı; kişinin çevresini kendisine öğretildiği biçimde değil de, kendisine özgü bir biçimde algılamasını ifade eder. Kendiliğinden yapma, seçme hakkı anlamına gelirken; yakın ilişki, bireyin çevresine karşı bilinçli ve içten davranışı sergileyebilmesidir (Akt. Sürgevil, 2006).

Adalet: İş görene değer verme, önemli olduğunun hissettirilmesi adalet duygusunu geliştirecektir. Adeleti üç faktör sağlamaktadır: güven, açıklık ve saygı. Bu faktörler iş görenin işe katılımını sağlamada büyük bir öneme sahiptir. Bu üç faktördeki yetersizlikler tükenmişliği körükleyecek etkiler oluşturur (Kepekcioglu, 2009). İşyerinde adaletsizlik, çalışanla işin arasında ciddi bir uyumsuzluk kaynağıdır. Birey çabalarının karşılığını mutlaka almalıdır. Çalışanlar adil olarak değerlendirilmelidir.

Kişiliklerine saygı duyulmalıdır. Yükselme ile ilgili süreçlerde değerlendirmeler adil olduğunda bu duygu doyurulabilir (Maslach ve Leiter, 1997).

Ödüller: Bireyin çabalarının fark edildiğinin, değerli bulunduğunun göstergelerindedir (Leiter, 2003). Ödül, işe bağlılığı geliştiren, çabanın karşılığını alarak bireye iş ile ilgili doyum fırsatı sunan objedir. İş ortamında içsel ödüller, yapılan bir iş sonunda elde edilen başarı, başarıdan dolayı hissedilen kişisel tatmin, diğer kişilerin takdirini kazanmak ve saygı görmek olarak açıklanabilir. Dışsal ödüller ise bireyin gösterdiği başarılar sonunda elde ettiği maaş zammı, ikramiye, terfi etme gibi hususlardır. Ödülün kazanımları arasında performans, verimlilik, kalite ve yaratıcılığı artırma ve işe karşı ilgilerini geliştirme, yeniliği gerçekleştirme, ortak bir kader duygusu yaratma ve takım çalışmasını güçlendirme olarak sıralanabilir (Eren, 2004).

Birey yaptığı işten dolayı beklentisini karşılayacak ödülleri elde edemiyorsa, bu durumda bireyin motivasyon ve performansı düşebilir (Leiter, 1991). Ödüllerin yetersizliği bireylerde işe yaramadıkları duygusunu geliştirdiğinden, tükenmişliğin kişisel başarıda düşme boyutunu körükleyebilir (Maslach ve diğerleri, 2001).

Değerler: bireyin işi ile ilgili davranışını etkileyen üstün duygu, inanç ve yüksek düzeyli bilişlerini içeren bir kavramdır. Bu yüzden değerler bireyin iş ile kurduğu ilişkinin temelinde yer alır, işe bağlılık ve motivasyon üzerinde belirleyicidir (Sürvegil, 2006). Çatışmanın yaşanması, iş ortamında bireyi duygusal tükenme ve duyarsızlaşmaya itecek faktörler arasındadır. Çatışmaların çözümünde yararlanılacak önemli kaynaklardan biri değerlerdir (Leiter, 2003).

Çalışma Ortamı: İş ortamının psikolojik, fiziksel, sosyal ve örgütsel özellikleri tükenmişliğe neden olmakta veya önlemede önemli bir role sahiptir. Kepekcioglu (2009) bu boyutları aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Psikolojik boyut: İşgörenin duygusal açıdan sağlıklı olmasını etkileyen anlam duygusu, kişisel gelişim için sağlanan fırsatlar gibi ve işten sağlanan çeşitlilik ve iş yükü sıklığı gibi bilişsel alanı etkileyen durumları içerir.

Fiziksel boyut: İş ortamının fiziksel boyutu, alan, mimari yapı ve gürültü gibi sabit özellikler ile sabit özelliklerin bireyin zevk ve ihtiyaçlarına göre değiştirilebilmesi esnekliğini içerir.

Sosyal boyut: İş ortamının sosyal boyutu bireyin hizmet verdiği insanlarla, çalışma arkadaşlarıyla ve yöneticileriyle kurduğu ilişkiyi içerir.

Örgütsel boyutu: İş ortamının örgütsel boyutu bürokratik zorlukları, kuralların ve uygulamaların esnekliği ile bireyin örgütteki rolü gibi yönetsel özellikleri içerir.

Aidiyet: Aidiyet iş yerindeki karşılıklı destek, yakınlık, kapasite kullanımı ve bir ekip olarak çalışma sonucunda ortaya çıkan kişiler arası ilişkilerin kalitesidir. İş ortamında bu etkiye bağlı olarak birey; destekleyici tutumlar geliştirirken aitlik duygusundaki yetersizlik, çatışma doğurabilir (Maslach ve Leitter, 2005). Aidiyet duygusu geliştiremeyen birey; iş ortamında uyumsuzluk, soyutlanmışlık, yalnızlık, çatışma duygusu yaşayabilir (Leiter, 2003). İş ortamına en zarar verici durum, çalışanlar arasındaki kronikleşmiş ve çözülemeyen anlaşmazlıklar ve çatışmalardır (Maslach ve diğerleri, 2001). Bu çatışma ve anlaşmazlıklar olumlu duygular geliştirmeyi engeller. Negatif düşünceler, bireyin işiyle arasında aidiyet açısından uyumsuzluk duygusu yaşamasına neden olarak duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerini arttırmaktadır (Ross ve diğerleri, 1989)

2.1.4. Tükenmişliğin Belirtileri

Potter (1995) tükenmişlik belirtisi olarak şunlardan söz etmektedir:

Engellenmişlik hissi: Engellenmişlik hissi ilk ortaya çıkan belirtidir. Bireyin karşılaştığı engeller aşılamaz olarak algılanmakta; yaşamın anlamının kaybolmasına, iş sorumluluklarının yerine getirilmesine rağmen bireyde işe ilişkin doyum alamayış ortaya çıkmaktadır. Birey; bu durumda yetkinliğini kaybettiğini, bu durumun hatalarının bir ürünü olduğunu düşünerek suçluluk duygusu yaşamaktadır.

Olumsuz duygular: Tükenmişlik kronik hale gelene kadar sık yaşanan duygu biçimidir. Yükselmiş kaygı düzeyi, hayal kırıklıkları, kızgınlık, doyum alamayışa bağlı olarak yorgunluk hisleri, enerjide tükenme ve bitkinlik olumsuz duygular arasında sayılabilir.

Depresyon: Suçlayıcı düşüncelerin artması, benlik saygısında düşme, yaşama ilişkin doyumsuzluklarda artış bu duygu durumu her ne kadar iş yaşamı ile ilgili olsa da genel yaşam fonksiyonlarına yayılarak depresyona zemin hazırlayıcı olabilir ve bireyin ruh sağlığını bozabilir.

Kişiler arası problemler: Bireyin tükenmişliği, duygusal olarak bitmişliği, duygusal patlamalar yaşaması, enerjisini tüketmesi; bireysel sağlığı yanında iş, aile, arkadaşlar gibi kişiler arası ilişkilere taşınan çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Birey, tükenmişliğin etkisiyle duygusal patlamalarla vereceği tepkilerinin sonucunda tüm yaşam alanlarında bireyin kişiler arası ilişkileri bozulmaktadır. Birey bunlara bağlı olarak kişiler arası ilişkilerden kaçınan davranışlar sergileyebilir.

Duygusal geri çekilme: Sosyal yaşamda bireyin sergilediği tepkilerden biri de duygusal geri çekilmedir. Aslında bu durumda birey, kendini savunma tepkisi sergilemek istemektedir. Ancak bu arada sosyal destek kaynaklarını kısıtlayarak tükenmişlikle başa çıkmasına katkı sağlayacak bir unsuru kaybetme riski ile yüzyüze gelmektedir.

Sağlık sorunları: Soğuk algınlığı, baş ağrıları, sırt ağrıları, uykusuzluk, sürekli yorgunluk, bitkinlik hissi, kalp, mide ile ilgili şikayetler sık sık karşılaşılanlar arasındadır. Birey, fiziksel iyi olma yeteneğini kaybeder. Genel bir yorgunluk ve hastalık duygusu yaşamaktadır.

Artan madde tüketimi, öz sağlığa zarar verme: Birey bazı maddelere başvurarak kendini rahatlatmaya yönelebilir. Tükenmişlik duygu durumunun oluşturduğu etkiden kurtulmak için bu maddelerdeki artış bazen bağımlılık sinyallerini bile çağırabilir. Alkol, ilaç, sigara, kahve, şeker tüketimi normalin üzerine çıkmaktadır.

Azalmış performans düşüklüğü: Bıkkınlık hissi, dikkati toparlamada güçlük, iş ile ilgili sorumluluklar bireye yük olarak görülmektedir. Sorumluluklardan haz alınmamasına bağlı olarak devamsızlık, iş performansında düşme, işten kaytarma, fiziki olarak iş yerinde bulunsa bile birey bilişsel ve duygusal olarak işe yeterli katkı sunamaz. İşbirliği geliştiremeyen bireyin iş performansı da düşebilir. Yeni projelerdeki heyecanını kaybederek biyo-fizik açıdan birey yeterli odaklama gücü geliştirememektedir.

Anlamsızlık: Tükenmişlik sendromu yaşayan birey, işe ilişkin anlamı yitirebilir, işe yararlılık düşüncesini kaybedebilir. Anlamlılığın yitirilmesi çok istekli ve kendini işe adanmış bireyler arasında yaygın olarak karşılaşılan bir durumdur.

Deckard, Meterko ve Field (1994) tükenmişliğin belirtilerini bir başka açıdan ise şöyle ifade etmektedir (Akt. Kutsal, 2009):

a. Duygusal belirtiler: Duygusal küntlük, düşük kişisel başarı hissi, hayal kırıklığı, endişe, umutsuzluk duyguları belirgin hale gelebilir.

b. Davranışsal belirtiler: İnsanlarla daha az zaman gecirme, hareketlerde yavaşlama, görev yerinde olmama, yetersiz kayıt tutma, herkese şüphe ile bakma, evde ve işte konuşmaktan kaçınma, sık sık ağlama ve duygusal patlama belirtilerini içermektedir.

c. Fiziksel belirtiler: Kalbin hızlı atması, uykusuzluk, yorgunluk, enfeksiyona karşı direncin azalması, zayıflık ve sersemlik, hafıza problemleri, kilo değişimleri, mide şikayetleri, mutsuzluk, kronik hale gelmiş iyileşmeyen hastalıklar, hipertansiyon, baş ve kas ağrıları vb. fiziksel belirtiler kapsamında yer alır.

d. Psikolojik belirtiler: Kişinin değer yargıları ve inançlarındaki şüpheler, büyük bir değişiklik gerektiğine inanma, toplumdaki geri çekilme, üstesinden gelinemeyen stres, zararlı alışkanlıklar edinme, acıma duygusunun kaybı, depresyon, vb. durumları içerir.

Tükenmişlik yavaş yavaş başlar ve sürekli artış gösterir. Belirlediği amaca ulaşmak için uzun süre çaba harcayan ancak buna ulaşamayan birey tükendiğini hisseder. Bazen de hiçbir olayın etkisi olmaksızın ortaya çıkabilir (Freudenberger ve Richelson, 1980).

Tükenmişlik sendromu bireysel farklılıklara bağlı olarak değişebilen fiziksel, davranışsal ve psikolojik belirtiler göstermektedir (Baysal, 1995; Freudenberger ve Richelson, 1980; Maslach ve Leiter, 1997; Maslach ve Leiter, 1997; Potter, 1995; Sılığ 2003; Tümkeya, 1996). Araştırmalarda, vurgulanan tükenmişlik belirtileri ortak bir tabloda aşağıdaki gibi gösterilebilir:

Tablo 1. Tükenmişlik Sendromunun Belirtileri

Fiziksel belirtiler	Davranışsal belirtiler	Psikolojik belirtiler
Yorgunluk	Çabuk öfkelenme	Aile sorunları
Bitkinlik hissi	Ani davranışsal patlamalar	Uyku düzensizliği
Kronik soğuk algınlığı ve grip	Ağlama nöbetleri	Depresyon
Baş ağrıları	Alınganlık	Psikolojik hastalıklar
Mide –bağırsak hastalıkları	Yalnızlık isteği	Engellenmiş hissetme
Yüksek kolesterol	İşe gitmek istememe	Hayal kırıklığı
Kronik yorgunluk	İşe gelmeme	Umutsuzluk
Alerji	Az ya da çok yemek yeme	Yabancılaşma
Uyku bozuklukları	Aile içi çatışmalar	İç daralması
Solunum güçlüğü	Sıkıntı	Sıkışmışlık hisleri
Kilo kaybı	Kişiler arası problemler	Öz güvende azalma
Şişmanlık	Unutkanlık	Alınganlık
Uykusuzluk	İşe yönelik ilginin kaybı	İlgisizlik
Deri rahatsızlıkları	İşte sorumluluk almaya direnç	Endişe
Diyabet	Alaycı ve suçlayıcı olma	
Ülser	İşe geç gelme	
Kas ağrıları		
Genel ağrı ve sızılar		
Kas gerilmeleri		

Iwanicki (1983) ise tükenmişlik belirtilerini görünme derecelerine göre sınıflandırmaktadır. Buna göre tükenmişlik üç grupta incelenmektedir (Akt. Vızlı, 2005):

Hafif Derecede Tükenme Gösterenler: Sinirlilik, alınganlık, bitkinlik, endişe gibi davranışların hafif düzeyde bireyi etkisi altına almasıdır.

Orta Derecede Tükenme Gösterenler: Tükenme belirtileri hafif derecede gösterilir. En az iki haftada bir görülebilir.

Şiddetli Derecede Tükenme Gösterenler: Fiziksel rahatsızlıklar, ülser, kronik ağrılar ve migren gibi sorunlarda artış, zamanı evin dışına bir yerde geçirme isteği, aileden dışlanmışlık hisleri olarak ifade edilebilir.

2.1.5. Tükenmişliğin Oluşum Aşamaları

Bireyin davranışları bütüncül olarak ele alınmalıdır. Walter Cannon insanı, bir sistem olarak ele almış insan organizmasının kendi iç dengesindeki sürekliliği koruma isteğini “Homeostatis” terimiyle açıklamıştır. Bedenin stres karşısında “savaş ya da kaç” tepkisini sergilediğini, fizyolojik düzeyde geri bildirimler gönderdiğini ifade etmiştir. Hans Selye ise, stresin fizyolojisini açığa çıkarmıştır. Cannon tanımlamasına “genel uyum sendromu” adını vermiştir. Stres altındayken değişim, tehdit olarak algılanır ve beyinde stres hormonlarının salgılanmasına sebep olur (Aytaç, 2010). Beden stres karşısında 3 aşamada tepki gösterir. Aytaç (2010), bu aşamaları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

İlk olarak Alarm aşamasında strese yol açan etkenin fark edildiği ve organizmanın biyo-kimyasal tepkilerle kendini korumaya çalıştığı aşamadır. Vücut bir stres kaynağı ile karşılaştığı zaman buna hazırlanır ve stres hormonlarının salgılanması, göz bebeklerinin büyümesi, kan basıncının yükselmesi ve terleme gibi çeşitli tepkiler verir. Organizma mücadele ederek ya da kaçarak stresten korunmaya çalışır.

İkinci olarak direnme (karşı koyma) aşamasında, strese rağmen uyuma elverişli bir durum ortaya çıktığında meydana gelen dirençtir. Organizma yüzyüze olduğu stres verici duruma karşı direncini yükseltmektedir. Bu aşamada normalde kişi stres kaynağı olan problemini etkili bir şekilde çözdüğü zaman, vücut alarm aşamasında meydana gelen zararları onarır, vücudun verdiği tepkiler ortadan kaybolur, beden

normale döner. Başarısız olursa beden kuvvetten düşer. Direnme aşamasında stresin ortadan kalkmadığı ve etkisini sürdürmeye devam ettiği hallerde beden üçüncü aşama olan tükenme aşamasına girer.

Üçüncü olarak tükenme aşamasında ise; birey stresle etkili bir şekilde baş edemediğinde, üstesinden gelemediğinde, stres kaynakları çoğaldığında vücudun adaptasyon kapasitesi zorlanır. Alarm reaksiyonundaki tepkiler veya kronik stres belirtileri yeniden ortaya çıkar. Böylece organizma her türlü hastalığa açık bir duruma gelir. Stres verici olay çok ciddi ise ve uzun sürerse organizma tükenir artık organizmada geri dönüşü olmayan izler bırakır. Stresin devam etmesi bedende sistematik yıpranmalara, hasarlara, yol açmaktadır.

Kaçmaz'a (2005) göre tükenme, savunmanın azalıp vücut kapasitesinin tükenmesi ve hastalıkların başladığı dönemdir. Tükenmişlik, birden bire başlayan ve sona eren psikolojik bir olgu değildir. Uzun bir sürece yayılan bu olgu kendisini farklı şekillerde ve farklı düzeylerde göstermektedir. Bu süreci anlayabilmek, aynı zamanda tükenmişliği anlamayı kolaylaştıran bir bakış açısı kazandırabilir. Kaçmaz'a (2005) göre tükenme aşamasında 4 evre yer almaktadır. Bu evreler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Şevk ve coşku evresi (enthusiasm): Bu evrede yüksek bir beklenti, enerjide artma ve gerçekçi olmayan boyutlara varan mesleki beklentiler sergilenmektedir. Kişi için mesleği her şeyin önündedir. Uykusuzluğa, gergin çalışma ortamlarına, kendine ve yaşamın diğer yönlerine zamanını ve enerjisini ayıramayışına karşı, üstün bir uyum sağlama çabası sergilenmektedir.

Durağanlaşma evresi (stagnation): Bu evrede artık istek ve beklentilerde bir azalma ortaya çıkmaktadır. İşini yaparken karşılaştığı güçlüklerden, daha önce umursamadığı ya da yok saydığı bazı noktalar giderek rahatsız edici olabilir. Sorgulanmaya başladığı işten başka bir şey yapmıyor olmaktır. Mesleğin kuramsal ve pratik tüm yönleri kişiyi doyduramamaktadır.

Engellenme evresi (frustration): Başka insanlara yardım ve hizmet etmek için çalışmaya başlamış olan kişinin; insanları, sistemi, olumsuz çalışma koşullarını değiştirmesi zorlaşmaktadır. Yoğun bir engellenmişlik duygusuna 3 farklı yolla tepki sergileyebilir. Bunlar; uyarlanmış savunma ve başa çıkma stratejilerini harekete

geçirme, uyarlanmamış savunmalar ve başa çıkma stratejileri ile tükenmişliği ilerletmek için durumdan kendini çekme veya kaçınmadır.

Umursamazlık evresi (apathy): Bu evrede, çok derin duygusal kopmalar ve umutsuzluk gözlenmektedir. Mesleğini ekonomik ve sosyal güvence için sürdürmekte, ondan zevk alamamaktadır. Böyle bir durumda iş yaşamı, kişi için bir doyum ve kendini gerçekleştirme alanı olmaktan çok uzak, kişiye sıkıntı ve mutsuzluk veren bir etki haline gelmektedir (Kaçmaz, 2005). Maslach'a (1998) göre, ilk olarak aşırı kronikleşmiş iş talebinin bireyin duygusal kaynaklarını tüketmesi sonucu duygusal tükenme gerçekleşir. Ardından birey belki bir çeşit savunma ya da başa çıkma stratejisi olarak; diğerleriyle ilişkisini sınırlar ve psikolojik olarak diğerlerinden uzaklaşır. Bu şekliyle duyarsızlaşma, birey ile iş talebi arasında duygusal bir tampon görevi görür. Sonuç olarak, birey yetersizlik duygusunun etkisi altında kalmaktadır (Akt. Surgevil, 2006).

2.1.6. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin hem birey hem de iş ortamı için önemli sonuçları vardır. Tükenmişlik yaşayan bireylerin duygusal, fiziksel sağlığı olumsuz etkilenirken, iş performansı azalır, sunulan hizmetlerin niteliğinde bozulma artar, kendilerine güvenleri azalırken iş ile ilgili olumsuz düşüncelerinde artış gözlemlenmektedir (Maslach ve diğerleri, 2001). Tükenmişlik sorunu yaşayan bireylere sunulacak destek sayesinde bu durumun bozucu etkilere dönüşmeden önlenebilir. Ancak bu desteğin sunulmaması işten ayrılmalara kadar gidecek sonuçları barındırabilir (Maslach, 1998).

Schaufeli ve Brunk'a (2002) göre tükenmişliğin sonuçları şunlardır: Bireysel düzeyde tükenme, kronik yorgunluk, güvensizlik, kaygı, depresyon, psikosomatik şikâyetler, zararlı madde kullanımında artış, genelleştirme, bireyin kendi işini yapma konusunda kapasitesine ilişkin şüpheleri, iş memnuniyetsizliği, kararsızlık ve ayrılma isteği, organizasyonel düzeyde personel kaybı, iş performansında azalma ve hizmet kalitesinin eksikliği bu sonuçlar arasında sayılabilir (Akt. Kutsal, 2009). Tükenmişlik yaşayan ve belirtileri davranışlara yansıyan bireyler, huzursuzluk ve kaygılarını diğer iş görenlere de bulaştırmaktadırlar. İş ortamı gittikçe niteliğini kaybetmeye başlar (Freudenberg, 1974).

Tükenmişlik yaşayan bireyin iş doyumunda azalma olur. İş doyumunun azalması, işin niteliğinin de bozulmasına sebep olacak etkenlerdendir. İş doyumsuzluğunun bireyin üzerindeki karşılığı ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında artışa neden olduğu araştırmalarda ortaya çıkarak önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Birey, tükenmişliğe bağlı etkenlerle iş ilişkisini sürdürdüğü kişilere karşı duygusal ilgilerinde azalma yaşamaktadır. Bu durumda bireyin doyumunu azalmakta, işin standartlarında düşme yaşanmaktadır. Tükenmişlik yaşayan kişi; zamanla zayıf iş performansı, işe gelmeme, devamsızlık, iş performansı ve hizmet kalitesinde azalma gibi çeşitli semptomlar gösterir. Tükenmişliğe dayalı bu sonuçlar aslında iş ortamının giderek bozulmasına neden olan olumsuz niteliklerdendir (Vahey ve diğerleri, 2004; Örmən, 1993).

İş ile ilgili tükenmişlik duygusu bireyin diğer yaşam alanlarına da taşınabilir. Aile içinde huzursuzluk, anlaşılmazlık, duygusal kopukluk gibi çeşitli sorunlar bunlar arasında yer alabilir. Duygusal açıdan yorgun olan kişi evde de gergin, sinirli, rahatsız ve fiziksel olarak bitkinlik yaşamaya devam etmektedir. Bunun sonucunda aile yaşamının sorumlulukları zedelenerek yaşanacak kavgalar, aile sorunlarına ve ciddi evlilik problemlerine sebep olabilir (Yıldırım, 1996).

Tükenmişlik, bireyi fiziksel olarak olumsuz yönde etkilemektedir. Birey tükenmenin etkilerini ilk olarak fiziksel boyutta yaşamaktadır. Yorgunluk, gücünü kaybetmiş olma, uyku düzeninde bozulma sık karşılaşılan sonuçlardandır. Tükenmişliğin psikolojik açıdan sonuçları ise; zorlanmışlık hisleri, yeterlilik ile ilgili olumsuz duygulanım, uzun süren kızgınlık duygusu, anksiyete, suçluluk duygusu, depresif duygulardır. Bu etkiler kişiler arası düzeyde diğer kişilere yönelik olumsuz duygularla kendini gösterir. Olumsuz duyguların sebebi ise, iş olarak görülmektedir. Sürekli işten şikayetler dile getirilmekte, bunun sonucunda birey kendine güvenini ve benlik saygısını kaybetmektedir (Kristensen ve diğerleri, 2005).

2.2. ÖĞRENCİLERDE TÜKENMİŞLİK KAVRAMI

Tükenmişlik kavramı bilimsel araştırmalarda uzun süre iş yaşamı ile ilişkilendirilerek çalışılmış bir kavramdır (Yang ve Farn, 2005). Tükenmişlik daha sonra, yüz yüze

ilişki ve etkileşimin söz konusu olduğu meslek alanlarında yaşanan ve önem verilen bir kavram haline geldi. Son zamanlarda ise, iş olarak tanımlanabilen görev ve sorumlulukların bulunduğu alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır (Maslach ve Leiter, 1997; Lee ve diğerleri, 2010, Salmelo-Aro ve diğerleri, 2009). Eğitim ortamlarında tükenmişliği yaşayan kişinin "öğrenci" olarak görülebileceği önerisine bağlı olarak öğrencilerin tükenmişlik yaşayabileceğinden söz edilmeye başlanmıştır (Hu ve Schaufeli, 2009). Bu bakış açısı, öğrencilerde tükenmişlik sendromunun görülüp görülemeyeceğine ilişkin yeni tartışmalara neden olmuştur (Maslach ve diğerleri, 2001).

Öğrencilik iş midir ya da bir meslek midir? Öğrencilerin, görevleri ve günün pek çok zaman dilimini dolduran sorumlulukları olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sorumluluk ve görevleri iş olarak tanımlanabilir (Balogun ve diğerleri, 1996; Gold ve diğerleri, 1991; Fimian ve diğerleri, 1987; Gündüz ve diğerleri, 2012; Hu ve Schaufeli, 2009; Pines ve Nunes, 2003; Salanova ve diğerleri, 2009; Schaufeli ve Taris, 2005; Schaufeli ve Salanova, 2007; Schaufeli ve diğerleri, 2002 a; Yang, 2004; Yang ve Cheng, 2005; Zhang ve diğerleri, 2005).

Eğitim yaşantısı içindeki öğrenciye "aşırı" sorumlulukların yüklenmesi öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratarak, bitkin düşürmektedir (Öğülmüş ve Uçar, 2010; Salmela-Aro ve diğerleri, 2009; Salmelo-Aro ve diğerleri, 2008; Vasalampi ve diğerleri, 2009). Bu durumlarla karşı karşıya gelen öğrenciler kendilerine yönelik olumsuz başarı algısı geliştirmekte, buna bağlı olarak okul ilgilerini kaybetmektedirler (McCarthy ve diğerleri, 1990; Yang ve Farn, 2005).

Derslerin neden olduğu çeşitli yorgunluk ve sıkıntı durumları, tükenme, öğrencinin derslerinden zihinsel olarak uzaklaşma durumları, duyarsızlaşma, öğrencilerin akademik başarı durumlarına ilişkin yeterlilik değerlendirmeleri; yetkinlik olarak ele alınmaktadır (Maslach ve diğerleri, 2001; Hu ve Schaufeli, 2009). Öğrenci tükenmişliğinin nedenlerini, belirtilerini; öğrencilerde oluşturduğu bilişsel, duygusal, sosyal etkileri inceleme ve ortaya çıkarma, hem öğrencilerin iyi oluşu hem de eğitim sisteminin işlevselliği açısından büyük öneme sahiptir (Grayson ve Alvarez, 2007).

Öğrenci tükenmişliği; bir öğrencinin kendisinden beklenen sorumluluklarına ilişkin hissettiği bıkkınlığı duygusal tükenmişlik olarak nitelendirirken duyarsızlık olarak ifade edilen bileşen ise okul çalışmalarına yönelik ilginin kaybolması durumudur.

Akademik olarak bireyin kendini yetersiz hissetmesi, düşük başarı hissi ya da kişisel başarısızlık olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli ve diğerleri, 2002)

Eğitim sistemimiz, sınavlarda başarıya odaklı yapılandırılmıştır. Diploma alma, sınıf geçme, derse girme zorunluluğu, ödev ve proje yapma sorumluluğu, sınıf içinde performansa dayalı öğretmen uygulamaları gibi pek çok faktörün etkili olduğu yaşantılar öğrencilerin duyu durumlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Gündüz ve diğerleri, 2012; Seçer ve diğerleri 2013; Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Türkiye’de eğitim sisteminin sınav odaklı olması, kaçınılmaz olarak öğrencilerin kendileri, aileleri ve öğretmenleri açısından bu sınavlarda başarılı olma ile ilgili beklentileri arttırmaktadır (Seçer ve diğerleri, 2013). Öğrenciler üzerindeki beklentilere; ağır akademik sorumlulukların baskısı eklenerek, öğrencilerin stres düzeyi artarak, tükenmişliğe neden olmaktadır (Seçer ve Gençdoğan, 2012; Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Zhang ve diğerleri, (2005), okul yaşamındaki tükenmişlik belirtilerini; artmış okul talepleri sebebiyle kendini yorgun hissetme, enerjilerinde tükenme, okul ödevlerine karşı alaycı olma, ilgisiz tutum ve davranış takınma, duyarsız davranışlar, öğrencilik açısından kendini yetersiz hissetme, verimliliğin azalması olarak sıralanmaktadır (Akt. Kutsal, 2009).

Akademik hata, devamsızlık, derslere geç gelme, asosyal ve disiplin bozucu davranışlar, hatırlama güçlüğü, başarısızlık duygusu, okuldan kaçma ya da kaçma isteği, sorumluluk alma, potansiyeline olan inancını kaybetme, başkalarını suçlama eğilimi, akademik konulara alaycı ve küçümseyici davranışlarda artma öğrencilerdeki tükenmişliğin belirtileri arasında sayılabilir (Gold ve Michael, 1985).

Araştırmalar, öğrencilerin yaşadığı olumsuz akademik sonuçların nedenlerini tükenmişlik yaşıyor olmalarına bağlamaktadır. Tükenmişlik yaşayan bireylerde düşük motivasyon, okula ve akademik görevlere ilişkin ilgi kaybı, okula devamsızlık gibi davranışlar söz konusu olabilmektedir (Powers ve Gose, 1986; Yang, 2004; Meier ve Schmeck, 1985).

Maslach ve Leiter (1997) tükenmişliği; olumsuz etkileriyle yapılan işin değerliliğine, saygınlığına ve bireyin duygu durumu üzerinde örseleyici etkiler yaşatan sendrom olarak görmektedir. Birey çalışma sırasında insanlarla birlikte olmaktan ya da yapılan işin birey üzerindeki bozucu etkilerinin sonucu bezginlik, bıkkınlık, enerjinin boşa tüketimi, aktivite için gerekli enerjiyi kendisinde bulamayışıyla özdeş bir durumla yüz yüze kalmaktadır (Akt. Gündüz ve diğerleri, 2012).

Tükenmiş bireylerin tükenmişlik sendromuna maruz kalmadan önceki kişisel özellikleri; yükselmiş başarılı olma isteği, dinamik, karizmatik, idealist ve iletişime açık bireyler oldukları dikkat çekicidir (Freudenberger ve Richelson, 1980). Ayrıca tükenmişlik sendromu yaşayan birey, öncesinde kendine aşırı güven duyan bir bireydir (Izgar, 2000).

Okul ile ilgili araştırmalar, okul içindeki örgütsel faktörlerin her birinin tükenmişlik açısından değişken olabileceğini göstermiştir. Örgütsel değişkenlerin arasında öğrenciler de yer almaktadır. Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda, öğrencilerin örgütsel bazı nedenlerle tükenmişlik sendromu yaşayabilecekleri vurgulanmaktadır (Chang ve diğerleri, 2000; Grayson ve Alvarez, 2008; Tatar ve Horenczyk, 2003; Woodrum, 2005).

Araştırmalarda öğrencilerdeki tükenmişlik sendromu, bir değişken olarak yeterince yerini bulamayan kavramların arasındadır (Friedman, 2002; Schwab ve diğerleri, 1986). Okul örgütü; bireylerden ürün beklemesi, hizmet verenlerine iş yükü sunması bakımından bir iş örgütüdür. Bu iş örgütü içerisinde öğrencilerin de iş açısından sorumluluklarının olduğu yadsınamayacak açıktır (Salmela-Aro ve diğerleri, 2009; Yang ve Farn, 2005). Öğrencilerin işleri arasında; derslere devam etmek, derslerdeki ödevlerini yerine getirmek, derslerde başarılı olmak, öğrenilenleri davranışlarında sergilemek gibi görevler yer almaktadır (Chambel ve Curral, 2005).

Okul ve eğitim yaşantısı öğrencilerden beklenen görevlerin her geçen gün artış gösterdiği tespit edilmektedir. Okul yaşamında öğrencilerde ders sorumlulukları nedeniyle oluşan stres, bu sorumlulukların üstesinden gelinmesi, güç iş yüküne dönüşmesi psikolojik gerginliklere neden olmaktadır. Birey fiziksel düzeyde her geçen gün gücünü yitirmektedir. Öğrencilerin başarısızlıkları, okulu terk etme, istenmeyen davranışlarında artış, derse yönelik motivasyonlarının azalması araştırmalarda sıklıkla tükenmişlik belirtileriyle kolayca ilişkilendirilebilmektedir

(Aypay ve Eryılmaz, 2011; Meier ve Schmeck, 1985; McCarth ve diğerleri, 1990; Yang ve Farn, 2005). Araştırmalarda tükemişlik sendromunun etkisi altında kalan öğrencilerin derslerinde başarısız oldukları belirlenmiştir (Laursen ve diğerleri, 2010). Tükemişlik yaşayan öğrencilerin %10'unun depresif belirtiler taşıdıkları ve bu öğrencilerin bazılarının intihar düşüncesine sahip olduğu tespit edilmiştir (Dyrbye ve diğerleri, 2009).

Ülkemizde eğitimin bir düzeyinden diğer düzeyine geçişler sınavlara dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu süreç zorlayıcı, yıpratıcı, rekabete dayalı bir süreçtir. Öğrencilerin bu süreç sırasındaki rekabeti kendi aralarındaki rekabetle sınırlı kalmamakta; aileler, okullar ve öğretmenlerin aralarına kadar yayılmaktadır. Ancak sınav kaygısı ve baskısı sınavlar zamanında değil daha erken dönemlerde öğrencilere yüklenecek akademik yüklerinde artışa neden olmaktadır. Yüksek akademik başarı beklentisi ve baskısı öğrencileri stres oluşturan yaşantılara sokmakta tükemişlik sendromuna davetiye çıkartmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Sınav odaklı bir sistemde öğrencilerin kendi kişisel beklentilerine ek olarak aile ve öğretmenlerin beklenti ve baskılarının da eklenmesi öğrencilerde ciddi bir takım stres ve tükemişlik belirtilerinin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Aypay ve Eryılmaz 2011; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Seçer ve diğerleri, 2013).

Sınav odaklı sistemde öğrenciler sınavlardan bağımsız bir biçimde özerk olarak eğitim ve kariyer planlaması yapabilme fırsatına sahip değildir (Gündüz ve diğerleri, 2011). Bu nedenle akademik gelişimlerini çok yönlü olarak geliştirmeleri gerekirken temelleri zedelemektedir. Tek yönlü olarak yetişen bireyler haline getirmektedir. İlköğretim çağında bireyin kişilik gelişiminin temellerini atması gerekirken travmatik süreçten ileri rekabetçi, başarıdan sıyrılmış kırılğan bir içerikle hırs yüklenmiş yarışçı bir duygu hali içerisinde sosyal yaşamdan soğumuş bencil bireyler olarak yaşama adım atmaktadırlar (Beşirli ve diğerleri, 2010).

Yoğun sınav sürecinden geçen öğrencilerin stres düzeylerinin diğer öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Hvang, 2006; Lee ve Kim, 1993; Kim ve diğerleri, 2000; Seçer ve diğerleri, 2013). Araştırmalarda stresörlerle karşılaşan bireyin stresle başa çıkma becerileriyle üstesinden gelineemesine bağlı olarak stresin tükemişlik sendromuna dönüştüğü tespit edilmiştir (Cherniss, 1980; Divaris ve diğerleri, 2012; Shirom, 1989). Bu etki tükemişlik sendromunu doğurmakla

kalmayıp eğitim yaşamının işlevselliğini, öğrencinin sahip olduğu potansiyellerin açığa çıkmasını sağlayacak kaynaklarını tüketerek bireyin işlevsel bir yaşam çöşkusu geliştirmesini örsellemektedir (Grayson ve Alvarez 2008).

2.2.1.Öğrenci Tükenmişliğinin Nedenleri

Öğrencilerin, öğrencilik sorumlulukları arasında sınavlarda başarılı olmak yer almaktadır. Akademik kariyer basamaklarında, akademik yaşamda ilerleyiş ülkemizde sınavlara bağılı olarak kararlaştırılmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin yaşadığı sorunların ilkleri arasında sınavlarla ilgili yaşadıkları stres bulunmaktadır (Yavuz ve Akagündüz, 2004). Öğrencilerin akademik yaşamlarında yoğunlaşmış sınav sorumlulukları ile ilgili artmış yükleri öğrencilerde stres düzeylerinin diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek olmasına neden olmaktadır (Hvang, 2006; Eren, 2004; Lee ve Kim 1993).

Sınav kaygısı yaşayan bireylerin stres kaynaklarına aile ve çevrede artan başarı beklentisi de eklenince sınav kaygısı fizyolojik ve psikolojik olumsuz etkenleri yapısında barındıran yoğun bir duygu haline dönüşmektedir. Öğrencilerin bu stres ile ilgili başa çıkma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Başarıyı doğrudan etkileyen sınav kaygısı, akademik süreçte yaşanan stresli durumlardan etkilenmekte ve tükenmişliği yaşama riskini artırmaktadır (Özçelik, 2009).

Akademik stres, öğretmenlerle ve arkadaşlarla ilişki, akademik öz yetkinlik ve akademik başarının öğrencilerde görülen tükenmişlik sendromunun önemli bir değişkeni olduğu vurgulanmaktadır (Seçer ve diğerleri, 2013; Schaufeli, ve diğerleri, 2002; Zhang ve diğerleri, 2005).

Bireyler sorunlarıyla ilgili başa çıkma becerilerine sahip olmadıklarında, problemlerin üstesinden gelemedikleri durumlarda uzun süren stres yaşantısının etkisiyle tükenmişlik sendromuna teslim olabilirler (Ören ve Türkoğlu, 2006). Öğrencilerin akademik yaşamları sırasında yaşadıkları stres ile başa çıkma zorunluluğı vardır. Akademik stres yaşayan bireyin başa çıkma becerileriyle bu durumun üstesinden gelmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleşmediğı durumlarda bireyin akademik stresi ve tükenmişlik sendromunun tükenme boyutu arasında etkileşim kaçınılmazdır (Kutsal ve Bilge, 2012).

Öğrenci tükenmişliğinin yaşanmasındaki belirleyiciler arasında başa çıkma becerilerindeki yetersizliklerin yer aldığı gözden kaçırılmamalıdır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Dick, 1992; Gündüz ve Gökçakan, 2003). Başa çıkma becerilerine sahip olan bireylerde tükenmişlik sendromunun negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Simoni ve Paterson (1997), direkt-aktif başa çıkma yöntemlerini kullanan deneklerin en düşük tükenme oranına sahipken, direkt-aktif olmayan başa çıkma yöntemlerini örneğin stresörlere aldırma, stresörlere kaçınma gibi yöntemleri kullananlarda tükenme oranının en yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akt. Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Mükemmeliyetçilik eğiliminin, yüksek düzeyli akademik amaçların, empatik beceri yoksunluğunun, fiziksel sağlık ile ilgili problemlerdeki artışın, depresif belirtilerin, benlik saygısının öğrencilerdeki tükenmişliğinin önemli yordayıcıları arasında olduğu saptanmıştır (Dyrbye ve diğerleri, 2012; Gotwals, 2011; Mazurkiewicz, Korenstein ve Fallar, 2012; Salmela-Aro ve Parker 2009; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Shu-Shen, 2012).

Santos ve diğerleri, (2011), West ve diğerleri, (2011), Jevtic ve diğerleri, (2012) öğrencilerde özellikle duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişliğin yaygın olduğunu vurgularken Tukaiev ve diğerleri, (2011) üniversite öğrencilerinin özellikle birinci sınıfta duygusal tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır (Akt. Seçer ve Gençdoğan, 2012). Ortaöğretim öğrencilerinde öğrenci tükenmişliğinin cinsiyete, akademik başarıya, dershaneye gidip gitmeme durumuna ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır (Aypay ve Sever, 2011).

Aypay ve Eryılmaz (2011) lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ile derse katılmaya motive olma düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğunu, okula ilgi kaybının azalması, tükenmişliğin yükselmesi durumunda derse katılma ve motive olma düzeylerinin düştüğünü, dinlenme ve eğlenme gereksiniminin karşılanması durumunda ise derse katılma ve motive olma düzeylerini yükselttiği tespit edilmiştir (Akt. Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Bireyin beklentileri gereği çabaları, ödül ve takdirle karşılanması gerekmektedir. Birey çabasının karşılığında ödül alamayışı ya da ödülün gecikmesi performansında düşmelere sebep olabilir. Bu tek yönlü devam eden çaba ve çabanın karşılığının olmaması uzun süren sınav maratonunun oluşturduğu stres, akademik sorumluluklar

yüklenme, tükenmişlik sendromunun tetikleyicileri arasında yer almaktadır (Ciper, 2006; Maraşlı, 2005).

Öğrenciler akademik sorumluluklarıyla ilgili işleri yerine getirirken kendi potansiyellerini, kaynaklarını tüketmektedirler. Bu arada öğrenci akademik yaşamından kendi hedefleriyle ilgili beklentileri söz konusuysen, bu sürece ailesi, arkadaşları, öğretmenleri, okulu yeni beklentilerle eklenmektedir. Bu beklentilerdeki çeşitlilik ve düzey olarak artış, bireyin akademik yaşantısında yoğun stres kaynağı haline gelmektedir. Akademik stresin artışı da öğrencilerde tükenmişlik sendromunu oluşturmaktadır (Schaufeli ve diğerleri, 2002).

Öğrencilerin sınavların yoğun olduğu dönemlerde akademik stres ve kaygı seviyelerinde de yükselmeler olmaktadır. Bireyin öz yeterlilik düzeyleri ise düşmektedir. Öz yeterlilik düzeyleri yüksek bireylerin daha az stres yaşadıkları, tükenmişlik sendromuna maruz kalmadıkları, akademik karar vermede etkin oldukları tespit edilmiştir. Bu açıdan öz yeterlilik, tükenmişlik üzerinde etkili olmaktadır (Bandura ve diğerleri, 1996).

Tükenmişlik sendromunun nedenleri arasında gerçek dışı beklentilerin çokluğu, gerçekçi beklentiler arasındaki uyumsuzluğun fazla olması, beklentilerini karşılamak için gösterilen yoğun çaba ve yorgunluk, amaçlarına ulaşamamak, engellenmişlik, çaresizlik, kendine güvenini kaybetmek, bedensel ve zihinsel anlamda tükenmişlik hisleri, gerçekçi olmayan beklentiler, kendine güvenin azalması, duygusal olarak yetersizlik hissi, kolayca akla gelenler arasındadır (Işıkhan, 2004; Sürgevil, 2006; Tümkaya, 1996).

2.2.2. Öğrenci Tükenmişliğinin Belirtileri

Okul ve okul dışındaki akademik beklentiler pek çok sorumluluğu öğrencilerin sırtına yüklemektedir. Bu akademik beklentileri karşılama çabası içindeki bireyin, yorgunluk, bitkinlik hisleri yaşayarak öğrenciliğe özgü görevlere faaliyetlerine karşı olumsuz tutumlar sergilemelerine neden olmaktadır. Öğrenciliğe ait sorumluluklarına ilişkin birey kendini yetersiz hissetmekte, başarıyı yakalamaya yönelik çabalarının sonuçsuz kalacağı düşüncesiyle isteksizlik yaşamaktadır (Lee ve diğerleri, 2010).

Zhang ve diğeri, (2005) okul yaşamındaki tükenmişlik belirtilerini eğitimini tamamlama isteği sebebiyle, kendini yorgun hissetmeyi, tükenme olarak değerlendirmiştir. Okul ödevlerine karşı alaycı olma, ilgisiz tutum takınma veya ilgisiz davranışlarda bulunmayı ise duyarsızlaşma olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerde kendini yeteneksiz hissetme, verimliliğin azalması olarak tanımlanabilecek durum ise kişisel başarı hislerinde yetersizlik olarak değerlendirilmiştir (Akt. Kutsal, 2009).

Akademik hata, devamsızlık, derslere geç gelme, asosyal ve disiplin bozucu davranışlar, hatırlama güçlüğü, başarısızlık duygusu, okuldan kaçma ya da kaçma isteği, sorumluluk alma, potansiyeline olan inancını kaybetme, başkalarını suçlama eğilimi, akademik konulara alaycı ve küçümseyici davranışlarda artma öğrencilerdeki tükenmişliğin belirtileri arasında sayılabilir (Gold ve Michael, 1985).

Öğrencilerin tükenmişlik belirtileri; okul sorumluluklarının yapılması sırasında sık hata yapma, okuldan kaçma, devamsızlık, derslere gecikme, okul içi ve okul dışı davranışlarda kuralların çiğnenmesi, asosyal nitelikli davranışlar, yalnız kalmayı tercih etme, unutkanlık, ilaç, sigara ve alkol tüketiminde artış, sık yaşanan rol çatışmaları, kişisel başarısızlık duygusunda artış, sorumluluklara ilişkin yadsıma, kendi yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili şüphe, özgüvende kayıp, ders odaklı konuşmalardan kaçınma, akademik konulara alaycı tavırlar sergileme, suçlayıcı davranışlar geliştirme sayılabilir (Eker, 2007).

Kronik yorgunluk, psikosomatik şikâyetler, depresyon, zararlı madde kullanımına başlama veya kullanımında artış, uyku problemleri, bireysel düzeyde tükenmenin sonuçları arasında sayılabilir. Tükenme sonucunda bireyin iş verimi azalır, işinden uzaklaşır ve işinden ayrılmaya karar verebilir. Lise öğrencilerinde ise tükenmişlik sonucunda okul ile ilgili sorumluluklarından kaçınma, sorumluluklarını yerine getirmeme, okula gelmeme veya geç gelme, okuldan ayrılma isteği, zararlı madde kullanımına başlama, psikosomatik şikâyetler görülebilir (Kutsal, 2009).

McCarthy ve diğeri, (1990) öğrencilerde gözlenen en önemli tükenmişlik belirtisinin okuldan ve okula ilişkin görev ve sorumluluklardan dolayı yaşanan stres ve baskı olduğunu belirtmektedirler. Bu durumun bir sonucu olarak öğrencilerde okula karşı ilgi kaybı, akademik başarıda düşüş, sosyal becerilerde ve kişiler arası

ilişkilerde bozulma, ders motivasyonunda düşüş ve okulu terk etme gibi belirtiler ortaya çıkabilir (Akt. Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Öğrenciler; eğitim öğretim hayatı içerisinde kişisel ve çevresel beklentilerin yüksek olması, akademik programlarının yoğunluğu sebebiyle potansiyellerini aşan bir performans ortaya koymaktadırlar. Bunun sonucunda bireylerin, yeterli takdir ve desteği görmedikleri durumlarda tükenmişlik ortaya çıkabilir. Buna bağlı olarak öğrencilerde; sürekli yorgunluk, okula ve öğrenmeye karşı isteksizlik, benlik saygısında azalma, sorumluluklarını yerine getirmeme, okula geç gelme veya hiç gelmeme, öfkeli ve saldırgan davranışlar, dikkat eksikliği, hafıza ile ilgili problemler, çevresiyle ilişkilerde bozulmalar, sık hastalanma, alkol, sigara veya uyuşturucu kullanımında artış şeklinde belirtiler gözlemlenebilir (Kutsal, 2009).

2.2.3. Tükenmişlikle Başa Çıkma

Stres yaşayan birey gerek stresin başlangıç düzeyinde gerekse tükenmişlik düzeyinde psikolojik, fizyolojik ve sosyal bakımdan bütünlüğünü koruma çabasını sergilemeye çalışır. Bu sırada birey bilinçli veya bilinç dışı bazı mekanizmalar geliştirmiştir. Başa çıkma, bireylerin stres faktörlerine karşı sergiledikleri bilişsel ve davranışsal nitelikli tepkilerin tamamı olarak tanımlanmaktadır. Bireyin öznel sınırlarını zorlayan veya öz kaynaklarını aşan içsel ve/veya dışsal etkileri ortadan kaldırmak ve uyum yakalayabilmek için davranışsal veya bilişsel çaba sergilemesidir (Lazarus ve Folkman, 1984). Stresle baş etme, bireyin kendisi için stres verici olaya karşı direnmesidir. Baş etme, kişinin kaynaklarını aşan ve tüketen, içsel ve dışsal stres kaynaklarının uyandırdığı duygusal gerilimi azaltmak, tolere etmek veya en aza indirmek için gösterilen çabalardır (Baltaş ve Baltaş, 2002).

Birey zorlayıcı durumlar karşısında psiko-fizyolojik tepkiler göstermektedir. Stresli durumlar karşısında gösterilen uyum sağlama çabaları, başa çıkma eğilimi olarak görülebilir. Stresli durumlarda birey gerilimler ve gerginlikler yaşamaktadır. Bu durum bireyde stres etkisinin bozmadığı eski dengeye dönme çabasıdır. Başa çıkma, davranışları bireyin dengesinin bozulmasından önceki işlevsel durumu tekrar ortaya koymak ya da daha üst düzeyde uyum sergilemek için geliştirilecek stratejileri kapsamaktadır (Woolfolk ve diğerleri, 2007).

Stres etkilerine sergilenecek tepkiler bireysel farklılıkların etkisi altındadır. Başa çıkma tarzımızın bazı yönleri sağlıklı ve etkiliyken bazı yönleri daha az etkilidir. Üstelik sağlığımıza, ilişkilerimize ve performansımıza zarar veriyor olabilmektedir. Her insan aynı koşullar altında bile birbirinden çok farklı tepkiler gösterebilir. Biri kaygılı ve gerilimliyken diğeri soğukkanlı ve sakin olabilir. Herkesin kendine özgü bir stresle başa çıkma tarzındaki farklılık doğaldır. Etkilenen kronik stres kaynağı her ne olursa olsun, olumsuz stres faktörlerinin olumlu hale dönüştürülmesi mümkündür. Stresin olumsuz etkilerini azaltmak veya stresle başa çıkabilmek için ya çevresel stres faktörlerini ortadan kaldırmalı veya azaltmalı, ya da bireylere stresle başa çıkma yolları öğretilmelidir (Lazarus, 2000).

Stresli durumların üstesinden gelebilmek için benimsenen stratejilerin neler olması gerektiği ve bu stratejilerin öznel iyi oluşa nasıl katkılarının olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmaktadır (Somerfield ve McCrae, 2000). Bireylerin bireysel farklılıklara dayalı olarak edindikleri değişik başa çıkma tepkileri, bireyin yaşam boyu gelişimine katkı sunmakta önleyici etkileriyle genel psikolojik sağlığın katkıları olmaktadır (Folkman ve Moskowitz, 2004).

2.2.4. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yöntemleri

Stresle mücadele etmede farklı yollar bulunmaktadır. Stres oluşturan çevresel etkenlerin ortadan kaldırılması, tükenmişlik sendromunun önlenmesi açısından önem verilmesi gereken noktalardandır. Bir diğeri ise stresle başa çıkma yollarının bireylere öğretilmesidir. Stresin birey üzerindeki olumsuz etkilerinin nasıl azaltılacağı da önem taşımaktadır. Stres etkenleriyle başa çıkma ya da azaltılması için rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yadsınamaz katkıları mevcuttur (Aytaç, 2010). Tükenmişlik sendromu incelenirken stres faktörü ile birlikte düşünülmeli ve öncelikle stresi tetikleyen unsurlar tespit edilmelidir. Stresin olumsuz etkilerini azaltmak ve stresle başa çıkabilmek için bireylere stresle başa çıkma yolları öğretilmelidir (Eker, 2007).

Tükenmişlik sendromu tek bir nedene bağlı olmaksızın değişik faktörlerin kombinasyonundan ortaya çıkmaktadır. Bu durumu anlamının en iyi şekli; bireysel, kişiler arası ve örgütsel faktörler göz önüne alınmalıdır. Kişi için tükenmişlik

nedenlerini tanıyarak bu sendromla başetmeye çalışmak önemli bir adım olabilir (Corey, 2008).

Bireyin tükenmişlik sendromunun etkisi altında kalması bireyin motivasyonunu azaltırken, yaratıcılığını, üretkenliğini, girişimciliğini zedeleyebilir. Bireyin performansında, verimliliğinde düşüşler yaşanabilir. Tükenmişlik sendromunun bireysel, sosyal, örgütsel düzeyde verimliliğe zarar vereceği düşünülerek başa çıkmaya katkı sağlayacak yollar geliştirilmesi gerekmektedir. Tükenmişlik sendromuna çözümün üretilmesiyle, bireyin işlevselliği tekrar sağlanabilir. Aksi durumda bireyin verimsizliği ve yetersizliği uzun süre bireyi örselerken sosyal yaşamı ve iş örgütünü zedeleyecektir (Sears, Urizar ve Evans 2000).

Bireyin tükenmişlik sendromuyla başa çıkmasında zihinsel ve kişisel becerilerin geliştirilmesi katkı sağlayıcı olmaktadır. Tükenmişliğin önlenmesinde bireye verilecek stresle başa çıkma eğitimi, dinlenme, zaman yönetimi becerileri, kişiler arası ve sosyal beceri eğitimi, psikolojik danışma ve terapiler, takım kurma, meditasyon stresle başa çıkmada, yararlı etkenler arasında sayılabilir (De Jesus ve Conbow, 2001; Garland, 2002; Maslach ve diğerleri, 2001; Pines ve Aronson, 1988).

Bireylerin tükenmişlik sendromu ile başa çıkmayı sağlayacak etkenler vardır. Bu etkenler; bireyin dışa dönük oluşu, uyum becerileri ile tükenmişlik sendromu arasında negatif anlamlı ilişkiler olarak belirlenmiştir. Bireyin duygusal kontrol becerileri, deneyim sahibi olma ve deneyimlere açıklık ile tükenmişlik sendromu arasında da negatif anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Psikolojik danışmanların eğitim süreci esnasında aldıkları kişisel becerilerini geliştiren terapi eğitimi ve kişisel becerilerini geliştirici eğitimlerinin tükenmişlik sendromu açısından, başa çıkma desteği sağladığı tespit edilmiştir (Wiseman ve Egozi, 2006).

Öğretmenlerin tükenmişlik sendromu ve başa çıkma durumları ile ilgili olarak yapılan araştırmada, öğrencilerin sorunların çözümü için kurulacak çözüme odaklanmış olumlu iletişim becerilerinin arttırılmasının, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azalttığı belirlenmiştir (Colangelo, 2004: 28). Tükenmişlik sendromu ile başa çıkma ve mücadelede kişisel başa çıkma stratejileri yanında, örgütsel düzenlemeler de önem kazanmaktadır. Bireylerin tükenmişlik yaşayabileceklerinin kabul edilmesi iş ortamında farkındalığın artmasına neden olacaktır. Sportif ve sosyal aktivitelerle uğraşmak, bireysel ve toplu terapi programlarına katılmak, kendisiyle

her açıdan barışık olmak, kıyaslama yapmamak, çevreye ve yaşama duyarlı olmak, meslek etik ilkelerini bilmek ve uygulamaya çalışmak, sigara ve alkolden uzak durmaya çalışmak, vücudun biyolojik saatine uymak ve zamanı etkin kullanmak tükenmişliği, pozitif yönde etkileyen faktörlerdendir (Arı ve Bal, 2008).

Tükenmişliğe yol açan örgütsel unsurlar düşünüldüğünde iş yükü ve iş akışının düzenlenmesi, bireylerin birebir kontrolü yerine katılım ve güçlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmesi, uygun ödüllendirme sistemi, gerek prosedürler, gerek kaynak dağılımı, gerekse etkileşimler açısından örgütsel adaletin sağlanması tükenmişlikle baş etmekte gerçekleştirilebilecek örgütsel düzenlemeler arasında sayılabilir. Benzer biçimde rollere ilişkin stres kaynaklarının tespit edilmesi tükenmişliği azaltmada önemli bir aşama sağlayacaktır (Arı ve Bal, 2008).

Tükenmişlik ile başa çıkma sağlayacak sosyal etkenlerin arasında aile yapısının olumlu niteliği ve bireyin sosyal anlamda gördüğü sosyal destek önemli belirleyiciler arasındadır. Aile yaşamından doyum alabilmek, sosyal çevresinde çözüm odaklı kurulan olumlu iletişimler sosyal başa çıkma kaynakları arasında yer almaktadır (Torun, 1997; Arı ve Bal, 2008).

Bireyin tükenmişlik sendromu ile başa çıkmasına katkı sağlayan örgütsel faktörlerden biri de sosyal destektir. Destek sağlamak kısaca; kişinin temel sosyal ihtiyaçlarını başka bireylerle kurduğu etkileşim ile karşılamasıdır. Bu temel ihtiyaçlar ise sevgi, kendine güven, ait olma duygusu, kişiliği bulma, güvenlik ve onaylanmadır. Bu tür sosyal ihtiyaçların giderilmesi, çalışanların fiziksel ve ruhsal sağlıklarını olumlu etkileyen anahtar bir faktör olmaktadır. Bu durumda sosyal destek, örgütsel stresi azaltmada etkin rol oynamaktadır. İşyerlerinde kurulan yakın arkadaş ilişkileri, iş dışındaki aile toplantıları, belirli kulüplere olan üyelikler, komşuluk ilişkileri, amirle olan iyi ilişkiler, sosyal destek sağlamaktadır. Sosyal destek, stresli olayların ortaya çıkma ihtimalini azaltır. Eğer bu tür olaylar olursa önemli, diğer kişilerle etkileşim, bireyin olayı algılama biçimini değiştirecek veya algılama şiddetini hafifletecektir. Stres düzeyinin şiddeti; potansiyel gerilim olayının, bireyin rolünü değiştirme derecesine bağlıdır. Sosyal destek, rol gerginliği ile gerilim yaratan olay arasındaki ilişkiyi değiştirebilir. Sosyal desteklerin bireyin uyum düzeyi üzerinde doğrudan bir etkisi olabilir (Aytaç, 2010).

İş yaşamında tükenmişlik sendromuyla başa çıkmada her ne kadar örgütsel mücadele tekniklerinin etkileri önemseniyor olsa da bireysel düzeyde katkıların örgütsel mücadelelere eklenmesiyle daha güçlü sonuçlar elde edilebilir. Bireysel başa çıkma yolları örgütsel çözüm üretmeye göre gerçekleştirilmesi daha kolaydır. Bireysel düzeyde tükenmişlik sendromuyla başa çıkma yolları arasında gevşeme teknikleri, zamanın etkili kullanılması, etkili iletişim becerileriyle ilgili verilecek eğitimler sayılabilir (Aytaç, 2010; Pines ve Aronson, 1988). Bireysel mücadele teknikleri ile ilgili araştırmalarda pek çok öneri sunulmaktadır (Tümekaya, 1997; Can ve diğerleri, 2010).

- a. Kendi potansiyeli doğrultusunda hedefler belirlemeli,
- b. İşin standartlarına uygun gerçekçi hedefler belirlemeli,
- c. Zamanını etkin bir şekilde yönetebilmeli,
- d. Sosyal destek gereksinimi iş ortamından karşılanabiliyor olmalı,
- e. Dinlenme zamanı olmalı, mola verilmeli
- f. Enerji depolanacak fırsatlar sunulmalı,
- g. Kişiler arası ilişki becerileri geliştirilmeli,

Maslach ve Leiter (1997) tükenmişlik sendromunu, “işle bütünleşmede yaşanan erozyon” şeklinde ifade etmesi başa çıkma becerileri için çıkış yolu sunmaktadır. İşle bütünleşmeye sunulacak katkıların tükenmişlik sendromunu ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacaktır (Akt. Kutlu, 2013).

Tükenmişliğin önlenmesi ve onunla başa çıkılması için okul yönetimleri tarafından, öğrenci rol ve sorumluluklarının net bir biçimde belirlenmesi, okula ve derslere uyum sağlanmasına yardımcı olabilecek programların yapılması, öğrencinin okul yönetsel katılımının sağlanması, bireysel ihtiyaçların belirlenip karşılanması, adaletli, hoşgörülü, destekleyici ve esnek bir yönetim biçiminin benimsenmesi gerekir. Bireysel düzeyde, öğrencinin tatil ve dinlenmeye zaman ayırması, sosyal faaliyetlere katılması, olumsuz mükemmeliyetçilikten kaçınması, okul ve dersleriyle ilgili bilgi sahibi olması ayrıca okul arkadaşlarının ve ailesinin takdir ve desteğini alması ve onlarla iyi vakit geçirmesinin, tükenmişliği önlemede ve başa çıkmada etkili olduğu söylenebilir (Kutlu, 2013).

2.2.5. Tükenmişliğin Önlenmesi

Tükenmişlik sendromunun oluşumuna engel olabilecek potansiyelleri arasında stresle baş etme becerileri, atılganlık düzeyi, benlik saygısı, empatik beceriler, kişiler arası ilişkilerden edinilen sosyal destek sık ifade edilenler arasındadır (Kalimo ve diğerleri, 2003; Jenkins ve Elliot, 2004). Tükenmişlik sendromunun önlenmesinde en etkili olan sosyal destektir. Sosyal desteğe benlik saygısı ve öz yeterlilik sırasıyla eklenebilir (Kalimo ve diğerleri, 2003).

Sosyal destek, bireyin başka bireylerden sağladığı destek kaynaklarıdır (Cohen ve Syme 1985). Sosyal destek, kişiler arasında kaynakların karşılıklı olarak verilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Langford ve diğerleri, 1997). Sosyal destek; duygusal destekleme, yardım edici, bilgilendirici, onay verici biçimlerde gerçekleştirilebilir. Duygusal destek; bakım verme, sevgi, değer verme ve empatiyi içermektedir. Duygusal destek, fiziksel yakınlığa bağlı olmaksızın sunulabilir (Langford ve diğerleri, 1997). Sosyal destek alan birey, psikolojik sağlığını güçlendirir, öz yeterliliğini, güven duygusunu, iyilik halini artırır buna karşılık bireyin stres düzeyi azalır, stres ilerleyerek tükenmişlik sendromuna dönüşmesi böylece engellenebilir (Finfgeld-Connett, 2007).

Lieberman'a (1982) göre sosyal destek kaynakları, stresin oluşumu ve etkileri üzerinde önleyici ve azaltıcı şekillerde rol oynamaktadır. Sosyal destek kaynakları ilk olarak, stres verici yaşam olaylarının oluşumunu önleyebilmelidir. İkinci olarak, olayın algılanış biçimini değiştirerek olayın stres verici etkisini hafifletebilmelidir. Üçüncü olarak, kişinin başa çıkma yollarını etkileyerek stres verici olay ve sonuç arasındaki bağlantıyı değiştirebilmelidir. Dördüncü olarak, bir olayın kişinin yaşamındaki değişikliğin stres verici etkisini azaltarak sağlığı olumlu yönde etkileyebilmelidir. Beşinci olarak ise, stres verici olayın benlik saygısı ve kendine güven üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırabilmelidir. Son olarak da sosyal destek kaynakları, stres verici bir olay olsun ya da olmasın, kişinin uyumunu olumlu yönde etkileyebilmelidir. Sosyal desteğin bireyin psikolojik sağlamlığının oluşturulması ve devamı açısından önemli olduğu söylenebilir. Bireyin çevresinden alacağı veya istediği zaman alabileceğini bildiği, yani algıladığı sosyal desteğin bireylerin tükenmişliklerinin önlenmesinde ve tükenmişlikle baş edebilmesinde önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Akt. Kutsal, 2009).

Tükenmişlik sendromunun azaltılmasına yönelik akranlardan oluşmuş sosyal destek grubundaki üyeler, sosyal destek grubunun kendilerine yeni bakış açıları sağladığını, grubun içinde buldukları için yalnızlık hissetmediklerini, stres etkenlerinin yaşattığı duygularını paylaşmanın kendilerini rahatlattığını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular, gruba katılan bireylerin genel sağlık düzeyinde iyileşme olduğunu, sosyal destek grubunun tükenmişlik sendromunun azaltıcı etkisi olduğu tespit etmiştir (Peterson ve diğerleri, 2008). Bender ve Losel (1997), Jackson ve Warren (2000)'e göre sosyal destek, hem çocukları hem de gençleri tükenmişlik sendromunun olumsuz fiziksel ve psikolojik sonuçlara karşı önleyici etkisiyle koruyucu olabilmektedir (Akt. Yıldırım, 2006). Tükenmişlik sendromunun azaltılması ve önlenmesinde bireylerin stresle baş etme becerilerinin, iletişim becerilerinin, atılgan davranışlarının ve problem çözme becerilerinin güçlendirilmesinin, kişiler arası ilişkilerde hissedilen sosyal desteğin güçlü etkileri söz konusudur (Kilfedder ve diğerleri, 2001; Payne, 2001; Taormina, 2000; Üstün, 1995).

Stresi önlemede birincil koruma önlemleri fiziksel, psikolojik, çevresel, organizasyonel düzenlemelere bağlı olarak geliştirilebilir. Bireyin görev tanımlarının açık oluşu, karar süreçlerine katılımın sağlanması, işe yeni başlayan kişinin alıştırma programına katılımı, süpervizyon sağlanması, personelin etkili olabileceği yerlere yerleştirilmesi, ödüllendirme mekanizmasının işlevsel olarak kullanılması, organizasyonun amaç ve hedeflerinin çalışanlarla paylaşılması, çalışanlarla iletişimin geliştirilmesi organizasyonel önlemlerdir. İkincil önlemler bireyin başa çıkma becerilerinin geliştirilmesine yönelik önlemlerdir. Baş etme becerilerini geliştirmek, sosyal kaynakların kullanımını arttırmak, bireyin içsel güçlerini harekete geçirmek, sağlığı geliştirmek ve bireyin kendini tanıması olarak sayılabilir. Üçüncül önlem ise psikolojik danışmanlık hizmetleriyle sağlanabilir (Clegg, 2001; Maslach ve Goldberg, 1998; Marine ve diğerleri, 2006).

Tükenmişliği önlemede bazı görevler de bireylere aittir. Öncelikle tükenmişliğin ne olduğunun ve belirtilerinin bilinmesi kişinin kendi üzerinde yaşadığı durumu erken tanımasını ve çözüm aramaya yönelmesini sağlayacaktır. Bireyler işle ilgili gerçekçi hedef ve beklentiler geliştirmelidir. Bir kurum ya da bir işe başlamadan önce birey yaptığı işin zorluklarını ve risklerini bilirse, karşılaşılabileceği sorunları önceden

görerek önlem alması mümkün olabilir. Bu nedenle bireylerin çalışacakları işe ilişkin talepleri ile ilgili pozisyona başvurmadan önce iş hayatına atılacağı örgütü de araştırması sürprizlerle karşılaşılmasını açısından yarar sağlayacaktır (Arı ve Bal, 2008). Tükenmişliği önlemek için; işte tükenmişlikle baş etme tekniklerinden strese karşı eğitim, dinlenme, zaman yönetimi, ısrarlı olma eğitimi, akılcı duygusal tedavi, insanlar arası ve sosyal beceriler eğitimi, takım kurma, mesleki taleplerin yönetimi ve meditasyon sık sık dile getirilen öneriler arasındadır (Maslach ve diğerleri, 2001).

Tükenmişlikle başa çıkmada örgütsel amaç; öncelikle tükenmişliğin ortaya çıkmasını engelleyecek önleyici tedbirleri almak olmalıdır. Bu tedbirleri, Sever (1997) ve Can (1992) şöyle sıralamaktadırlar:

- a. Seçme ve yerleştirme: Çalışanlara sevdikleri ve yetenekleri doğrultusunda görev verilmesi ve bu yolla iş tatminini sağlayarak tükenmişlik riskinin en aza indirilmesi,
- b. Yönetim ve örgüt gelişimi: Yöneticilerin becerilerini geliştirmek için eğitim programları düzenlenmesi ve bu becerilerin uygulamaya taşınması,
- c. Çalışma programlarında değişiklik: Çalışma zamanları konusunda esnek olunması ve gerektiğinde çalışanın rahat izin alabilmesinin sağlanması,
- d. Fiziksel ortamın düzenlenmesi: Beslenme, dinlenme, ısı, ışık vb. çalışanların fiziksel ortamlarında gerekli düzenlemeleri yaparak iş ortamının rahatlatılması,
- e. Görev, yetki ve sorumlulukların belirlenmesi: Bu konuda yaşanan belirsizliklerin çatışmalara yol açabilmesi sebebiyle görev, yetki ve sorumlulukların açık ve adil biçimde düzenlenmesi,
- f. Performans değerlendirme: Başarılı çalışanların ödüllendirilerek motivasyonun artırılması ve geribildirim sağlanması, ilk akla gelenlerin arasında sayılabilir.

2.2. ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ PSİKOLOJİK DANIŞMA

Kuram kısa süreli terapiler arasında yer almaktadır. Kısa süreli terapiler 1960'lı yıllardaki Toplum Ruh Sağlığı hareketinin ürünüdürler. Kısa süreli terapi kavramı adını; sadece terapinin seans sayısındaki azlığından değil danışanın belli bir hedefe ulaşabilmesi için duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirirken zamanı verimli bir

şekilde kullanarak amaca kısa sürede ulaşabilmesinden almaktadır (Bloom, 1997; Doğan, 1999).

Kısa süreli terapiler geleneksel yaklaşımlardan farklılaşmaktadır. Etkileşim ve davranışlar daha spesifiktir. Şimdiki zamana odaklanmaları, hedefe ulaşmayı uzun bir zamana yaymadan yapılandırdıkları ve davranışsal çözümlere odaklanmaları dikkat çekici farklılıklardandır. Kısa süreli terapiler danışanın değişime isteksizliğinin artmış olduğu durumlarda, danışanın finansal yetersizliğin olduğu durumlarda, danışanın problemine bağlı olarak uzun bir zaman dilimini danışma oturumlarına ayıramadığı durumlarda danışanların ve danışmanların çoğunlukla tercih ettiği değişim süreçleridir. Yapılan araştırmalarda danışanların çoğunun uzun süreli etkileşimlere katılmak istemediklerini ifade etmişlerdir (De Jong ve Berg, 1998).

ÇOKSPD, 1980’li yıllarda Steve De Shazer ve Insoo Kim Berg tarafından evlilik ve aile danışması modeli olarak geliştirilmiştir. De Shazer ve Berg, kısa süreli psikolojik danışmanın kurucusu Erickson’un tekniklerinden yola çıkarak, davranış problemlerine ve bunların değiştirilmesine yönelik olarak yıllarca çalışmışlar ve sonuçta “çözüm davranış” kavramını keşfetmişlerdir. Ayrıca De Shazer ve Berg dışında; Chevalier, Lipchik, Weiner, Miller, Walter ve Peller gibi araştırmacılar bu psikolojik danışma modelinin gelişimine katkıda bulunmuşlardır (Steenbarger, 2005). Bu model danışanın sorun üzerine konuşmaktan çözüm üzerine konuşmaya doğru yönelimini kolaylaştıran birtakım tekniklerin geliştirilmesi ve kullanılması gereğini ortaya koymaktadır (Doğan, 1999).

Kısa süreli psikolojik danışmanın uzun süreli psikolojik danışmadan ayrılan en önemli özelliği, müdahale süresinin kısa olmasıdır. Psikolojik danışmada kullanılan oturum sayısının ne kadar olacağı konusunda fikir birliği yoktur (Bloch, 1989). Ayrıca, kısa süreli psikolojik danışma oturumlarının 1–6 oturum, 1–25 oturum ve 40 oturuma kadar olmak üzere üç grup altında da toplanabilmektedir (Clarkin ve Hull, 1991). Danışan seçimi, danışanın motivasyonu ve problemin ciddiyeti psikolojik danışma süresini belirleyen unsurlardır. Bloch (1989) danışan seçiminin kısa süreli psikolojik danışma için önemli olduğunu, organik psikozlar, şizofreni, affektif psikozlar, alkolizm, ilaç alışkanlığı gibi ağır hastalıkların kısa süreli danışma ile çözüme ulaşamayacağını belirtirken, anksiyete, depresif reaksiyonlar ve kişilik

bozukluklarında kısa süreli danışmanın etkili olduğunu vurgulamaktadır. Görüldüğü gibi psikolojik danışma süresi problemin ciddiyetine bağlı olarak değişebilmektedir. Danışanların % 80,37 sinin ortalama dört ya da beş oturumda amaçlarına ulaştıkları ya da önemli ilerlemeler kaydettikleri ve psikolojik danışmanın sonlandırıldığı bilinmektedir (Bloch, 1989). Bu sonuçlar, danışanların mümkün olan en az oturumla amaçlarına ulaşmalarına yardım etmek için bir model geliştirmelerini sağlamıştır.

ÇOKSPD çözüm üzerine odaklanmayı ve çözüme yönelik konuşmayı esas almaktadır (Clark, 1998). Quick (1996), sorun odaklı düşüncenin, bireyin sorunlarını çözerken halen uyguladığı ve gelecekte uygulayabileceği birtakım seçenekleri keşfetmesini engelleyici olduğunu belirtirken, çözümün ise genellikle sorunun ortaya çıkış nedeniyle ilişkili olmadığını ve etiolojik etmenleri incelemenin sorun üzerinde konuşmakla ilgili olduğunu, bunun ise kaçınılması gereken bir durum olduğunu belirtmiştir (Akt. Doğan, 1999). ÇOKSPD sürecinde, kişiyi psikolojik danışmaya getiren sorunlar üzerinde konuşmaktan çok çözümler üzerinde konuşmak bireyin amacına ulaşması açısından daha önemli görülmektedir. ÇOKSPD'nin üzerinde durduğu noktalardan biri de geçmiş yerine gelecek üzerinde odaklanmasıdır. Bu yaklaşım, psikolojik danışmaya gelen bireye gelecekte olmasını istediği şekilde somut ve gerçekçi bir amaç belirlemesini sağlar. Geçmişe yalnızca, nadir durumlar tekniği kullanılırken sorunun olmadığı durumları konuşmak için değinilmektedir.

ÇOKSPD'nin temelinde yer alan felsefi temeller üç başlık altında toparlanabilir (Berg ve Miller, 1992; De Shazer, 1985; Doğan, 2000; Fleming, 1998; Meydan, 2013; Sklare, 1997).

- “Bozulmamışsa onarmamalısın” felsefesinde bireyin bozulmamış, işlev üreten, işleyen, uyumunu destekleyen çözüm yollarına engel olunmamalıdır. Yaşanılan sorunları, güçlükleri aşmada bireyin çözüm kaynaklarından yararlanılıyorsa bu davranışlar desteklenmelidir. Bireye bu açıdan onarılması gereken alanların neler olduğuna ilişkin karar verme hakkını ve özgürlüğünü vermek gerekmektedir.
- “İşleyen çözüm yollarına başvurmada ısrarlı olmak” felsefesinde bireyin sorunlarının çözümünde tercih ettiği yol, yöntem ve teknikler etkili çözümler üretiyorsa ısrarla bu çözüm yollarının sürekliliği sağlanmalıdır. Başarıya ulaştırılan, işlevselliği denenmiş işe yarayan çözüm yollarına ve davranışlara

tekrar başvurulmalı, desteklenmelidir. Nadir durumlara ilişkin çözüm yolları bu davranışlar arasındadır. ÇOKSPD süreci bu duruma odaklanarak çözümleri ortaya çıkarır.

- “İşlemeyen çözüm yollarına tekrar başvurmamalı, farklı çözüm yollarını denemeli” felsefesinde işlevselliği olmadığı, çözüm üretmediği kanıtlanmış etkisiz bir davranışın tekrar denenmesine gerek yoktur. Farklı çözüm yolları, yöntemleri ve teknikleri kullanılarak başa çıkma ve üstesinden gelmek için etkili çözümler üretilmelidir. Psikolojik danışma sürecinde danışanla birlikte üretilen çözüm yollarını danışanın denemesi sağlanmalıdır.

Psikolojik danışma sürecinin sistemli bir şekilde ilerlemesi ve sürdürülebilmesi için ÇOKSPD'nin öncüleri bazı ilkeler öne sürmüştür. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

a. Çözüm üzerine odaklanma: Çözüm üzerine odaklanmak bireyin davranışlarının istenilen yönde, olumlu değişimin gerçekleştirilmesini sağlar. ÇOKSPD kuramında amaç sorunlarla meşgul olmak değil çözümler üretmektir. Süreç sorunların konuşulduğu yer değil, çözümlerin, işe yarayan, işlevsel davranışların konuşulduğu yerdir. Çözümlerin üretilmesinde danışan ve danışman işbirliği geliştirebilmelidir. Bu işbirliğini geliştirecek en güçlü inanç, değişimin gerçekleşebileceğine ilişkin inançtır. İnançların çabaya dönüşmesi çözümlerin oluşmasını sağlayacaktır. Bireyin sorunlarından sıyrılarak çözümler konuşulmalıdır. Bireyin eksikliği ve yetersizliklerinin yerine çözüm doğuracak kaynaklarına odaklanılmalıdır (Berg ve Miller, 1992).

b. Gelecek üzerine odaklanma: Gelecek üzerine yoğunlaşmak danışanın kazanacağı davranışlarının amaçlar çerçevesinde kalmasını sağlayacaktır. ÇOKSPD, danışanın şimdi ve geleceğine odaklanır. Çözümünecek olan yaşantılar şimdi ya da gelecekle ilgilidir. Tercih edilen geleceği üzerine düşünülmelidir. Tercih edilen gelecek için, bireyin var olan kaynakları açığa çıkarılmalı ve desteklenmelidir (O'Hanlon, 1998).

c. Nadir/istisna durumlara odaklanma: Danışanlar daha çok sorunlarla uğraşma yoluna gitmektedirler. Danışanlar sorunların etkisinden kurtulup sorunun olmadığı, çözümlerin yer aldığı nadir durumlarla ilgilenme alışkanlığına sahip değildir. Danışanlar sorunların çözüldüğü ya da azaldığı anları farkına varamayabilirler. Çözümün gerçekleştiği ve ya sorunun azaldığı durumların fark edilmesi için

danışmanların nadir/istisna durumlara dikkat etmeleri gerekmektedir (O'Connell ve Palmer, 2003).

d. Değişim sürekli ve kaçınılmaz bir sonuçtur: Psikolojik danışma sürecinde olumlu değişimlere özellikle dikkat edilmektedir. Çözümler kalıcı ve tekrar edilen sorunlar ise kısa süreli ortaya çıkan, geçici, basit yaşam anlarıdır (Prochaska, 2003).

e. Küçük değişimler büyük değişimler oluşturabilir: Çözüme odaklanmış süreç içerisinde elde edilecek küçük değişimler büyük değişimleri doğurabilecek güce sahip olabilir. Atılacak küçük değişim adımları önemlidir (Prochaska, 2003).

f. Çözümler işbirliğine dayanır: ÇOKSPD sürecinin çözüm üretebilmesi için işbirliği geliştirmek gereklidir. İşbirliği, olumlu etkileşim ve güvene dayalı yapılandırmalarla oluşabilmektedir (Selekman, 2005).

g. Danışan uzmandır: Problemlerin çözüm değişkenlerini bilen danışanın kendisidir. Çözüm gerçekleştirebilme gücü ve potansiyeli ile ilgili konularda kendisinin uzmanlığına sahiptir. Şikayet ettiği konularda ikna edici uzmanlığı varsa çözümündeki ayrıntılara da sahiptir. Çözümü doğuracak amaçların tanımlanması, oluşturulması konusunda danışan belirleyicidir (Burwell ve Chen, 2006).

h. En uygun çözümü seçme: Sorunların pek çok nedenleri olduğu gibi çözüm odaklı psikolojik danışma açısından çözümlerin de tek çözüm yolu yoktur. Bu yüzden en uygun çözüm yolunun bulunulup uygulanması için adım atılması gerekmektedir. Tercih edilen çözümlerin uygunluğu yanında uygulanmasının basitliği de önemlidir (Selekman, 2005).

ı. Olumlu değişime odaklanma: ÇOKSPD açısından bireyin çözümü doğuracak olumlu adımları pekiştirilmeli ve birey bu adımları sürdürmesi konusunda cesaretlendirilmelidir (Davis ve Osborn, 2000).

i. Çözüm doğuracak kaynaklara odaklanma: Çözüm doğuracak kaynaklar bireyin güçlü yanlarında yer almaktadır. ÇOKSPD bireyin güçlü yanlarına, çözüm üreten davranışlarına yönelerek açığa çıkarılması için çabalar. Danışma sürecinde danışman, başarılı girişimleriyle danışanın başarısızlıklarının, işlevsiz davranışlarının süreci olumsuz etkilemesinden korur (Walter ve Peller, 1992).

j. Faydacı ve esnek olmak: ÇOKSPD sürecinde danışman, işlevsel, faydalı, işe yararlı olmaya yönelir. En uygun çözümlerin, işe yarar çözümlerin bulunması için esneklik önem verilmesi gerekli bir etkidir (Walter ve Peller,1992).

2.3.1. Psikolojik Danışma Süreci

ÇOKSPD, sade ve basit niteliği ile dikkat çekici bir kuramdır. Bu sadeliği ve basitliği sorunlar ve bu sorunların nedenleriyle uğraşmayıp çözüme odaklanmasına borçludur. Danışanı çözüme odaklandırarak bunu başarırlar. Karmaşık sorunlarla uğraşmaktansa sade çözümlerle uğraşmak daha kolaydır (Wylie, 1990). Süreç esnasında çözümler önem kazanırken, bireyi danışmaya getiren durum yani sorun etkisini kaybederek fark edilmez. Danışanın dikkati ve odaklanması çözümün gerçekleşmesine, kaynakların ortaya çıkarılmasına yöneltilebilir (Iveson, 2002:149).

ÇOKSPD'nin terapi sürecinde danışanların, istemediği şeyleri değil istediklerini belirlemeleri sağlanmalıdır. Teşhis koymaktan uzak durarak bireyin çözümü sağlayacak işe yarar, işlevsel davranışları ortaya çıkarılmalıdır. İşe yarar olmayanların yerine farklı çözüm yollarını deneyebilme casareti verilmelidir. Danışma seansı kısa olmalıdır (Walter ve Peller, 1992).

ÇOKSPD, sorunlara kısa sürede çözüm üretebilme, çözüm üretirken danışana kazandırdığı dil kuramın, geleneksel yaklaşımlarla farklılıklarındandır. Dilin, danışanı olumsuz etkilerden sıyrılmasına katkı sağlayacak etkisi vardır. "Depresyodayım" yerine "depresyonda hissediyorum" ifadesi tercih edilir. Birey bu arada depresyonda olmadığı anları olduğunu, kendini her zaman depresif hissetmediğini, çözümün yer aldığı anların farkına varacaktır (De Shazer, 1994).

ÇOKSPD yaklaşımında danışman, sürecin belirleyicisi rolünü terk eder. Danışan, gelecek ile ilgili tercihlerini ortaya koyarak, farklılaştırmak istediklerini ifade eder. Bilmemezlikten gelme davranışı ile danışanlar, uzman konumuna yerleştirilir. Danışman, kendisini uzman olarak görmeyerek danışanın referans çerçevesini analiz edebilme fırsatını elde edebilir. Danışmanların uzmanlığına önem vermeyerek geleneksel yaklaşımlardan farklılaşır (Gingerich ve Eisengart, 2000). Diğer yaklaşımlarda olduğu gibi danışman danışan arasında kurulan ilişkinin kalitesi ve güven duygusu sürecin belirleyicisidir (Corey, 2005:425). Bu sürecin doğurduğu

ilişki işbirlikçi, eşitlikçi, ortak, iyimser, saygılı, paylaşımcı, sorumluluğa dayanan bir ilişki biçimi olarak nitelendirilebilir (Wattsve Pietzak, 2000).

Danışman sürenin kısaltılması için sorunları konuşmaktan çok, terapi sürecine çözüm yolları aramaya yönelebilir. Bunun ötesinde, terapist için en verimli terapötik ortaklık kurmanın yolu, danışanlara, zaten sahip oldukları kaynakları ve güçleri kullanarak çözüme ulaşabileceklerini göstermektir (Corey, 2005).

Danışan, danışma ortamına statik kimliklerle gelmemektedir. Danışanın bireysel farklılıklarına bağlı olarak danışma ilişkisi değişiklik gösterebilir. Danışan sorunun nedenini başkalarında görme eğilimindeyse “şikayetçi” danışan tipi olarak tanımlanır. Zorlamalarla danışmaya gelen, kendini ziyaretçi statüsü biçmiş danışan tipi ise “misafir” tip danışan olarak nitelendirilir. Çözüm arayışında olan, kendini güçsüz hisseden destek arayan danışan tipi ise “müşteri” danışan olarak nitelendirilmektedir. Etkili danışma süreci müşteri tipiyle sürdürülebilir. Hem şikayetçiler hem de ziyaretçiler müşteri olma potansiyeline sahiptirler. Ancak müşteri tipine dönüştürülebilirse danışma süreci amaçları doğrultusunda ilerleyebilir (Dejong ve Berg, 1998; De Jong ve Berg, 2002; Fleming, 1998; Murphy, 1997). Danışan tipleri, danışanın kişilik özelliklerini değil, danışanla danışman arasında kurularak ilişkinin şeklini betimlemektedir (Doğan, 2000).

ÇOKSPD süreci sade bir etkileşim zincirine sahiptir. Sorunların nedenleri, kökeni, ortaya çıkış biçimi gibi psikodinamik konular çözümün ne olduğu, çözümün gerçekleştirilmesiyle bir ilişkisi yoktur. Sürecin ilerleyişini belirleyen danışan ve danışmanın aralarında kurabilecekleri işbirliğidir (Wylie, 1990: 27). İşbirliği ile çözümü gerçekleştirebilecek kaynakların belirlenmesi, işe yarayan çözüm yolları denemeye koyuldukça problem etkisini kaybedecektir (Iveson, 2002: 149).

Süreçte danışanlara sorunlarını tanımlayabilmeleri için fırsat verilir. Terapist, "*Size nasıl faydalı olabilirim?*" şeklindeki terapötik soruya danışanların verdikleri yanıtlarını saygılı ve dikkatli bir şekilde dinler. "*Sorunların çözüldüğünde yaşamında ne gibi değişiklikler olacak?*" sorusunun yanıtı terapi sürecini belirler. Terapist danışanlara, sorunlarının olmadığı ya da bu sorunların etkisinin az olduğu dönemleri sorar. Danışanlara, bu istisnai durumların araştırılmasında yardımcı olur. Burada, danışanların, bu istisnaların oluştuğu anlarda neler yaptıklarının bilinmesi özellikle önemlidir. Çözüm üretilen her konuşmanın sonunda terapist, danışanlara bir özet

sunar ve onları cesaretlendirir. Sonraki terapi seansına kadar sorunlarının çözümünde daha fazla yol alabilmeleri için danışanlara, düşüncelerini ya da bunun için bir şeyler yapmalarını önerir. Danışanlar, dereceleme ölçeği kullanarak tatmin edici çözümlere ulaşmada ne kadar yol kat ettiklerini değerlendirirler. Danışanlara aynı zamanda, sorunlarının çözülmesi için yapılması gereken ve bir sonraki adımın ne olması gerektiği sorulur (Corey, 2005: 423-424).

Walter ve Peller (1992), ÇOKSPD sürecinin kendine özgün nitelikleri vardır. İlk özgünlüğü kısa süreli olarak gerçekleşmesidir. Diğer özgünlüğü ise danışanların, hedeflerini belirlenmesine önem verilmesidir. Son olarak ise tanı koyma, teşhis etme ile uğraşmak yerine kendini sağlıklı hissettiği durumlara özgü işe yarar davranışları belirlemek, onlara çözüm üretmede daha yaygın hale getirebilmektir (Akt. Corey, 2005). Danışmada kullanılan dil yaklaşımın önemli özgünlüklerindedir. Varolan terapi becerilerinin yanında dilin değiştirici yönüne dikkat çekilmektedir. Danışanın "depresyodayım" ve "depresyonda hissediyorum" ifadeleri birbirinden farklıdır. "depresyonda hissediyorum" ifadesini kullanan danışan ilk olarak depresyonda olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca depresif hissetmediği anları vardır bu durumlardaki davranışlarını depresif hissettiği yaşantılarına transfer ederek çözümü üretebilecektir (De Shazer, 1997: 133-141).

Danışma sürecinde oturumlar

Danışan randevu olarak sürece katılmaktadır. Ardından psikolojik danışmanın yapılacağı günler belirlenir. Her oturumun ne kadar zaman alacağı konuşulur, danışma kuralları, her oturum sonunda geri bildirimlerin verileceği konular konuşulur. Her oturum genellikle bir saatlik bir süreyi kapsamaktadır. Danışma oturumları diğer danışmalarda olduğu gibi kayıt altına alınır, aynalı oda kullanılır, farklı olan ise konsültasyon için ara verilmesi ve bir mesajla bitirilmesidir (Dejong ve Berg, 1998).

İlk seans:

Danışanlar öznel dünyalarında problemle öylesine bütünleşirler ki kendileri ve problemleri dışındakilerin ayırında olamazlar. Nesnel açıdan bakılabildiğinde danışan ve problem ayrı ayrı şeylerdir. Danışanın danışma açısından konumu tüm

problemlerin toplamından daha fazladır. Çünkü çözümler bireyin kaynakları arasında yer almaktadır (George ve diğerleri, 2003).

Tanışma: Danışman öncelikle problemle tanışma yerine danışanla tanışmaya odaklanmalıdır. Danışanda bir yeterliliğin var olduğu algısıyla işbirliği başlamalıdır. Bu işbirliği danışmalar boyunca danışanın aktif olma algısını güçlendirecektir. Yeterliliklere odaklanmak bireyin işe yarayan çözümleri ortaya daha çabuk çıkmasını sağlayacaktır (De Shazer, 1988).

Kısa bir tanışma ve selamlaşmanın ardından sürecin ifade edilmesi şu şekilde olabilir (Sklare, 1997; Sklare, 2011) :

"Bu sürecin nasıl olacağı ile ilgili bilgi aktarmak isterim. Bir çok soru soracağım, bazıları size değişik veya saçma gelebilir. Bu sorulara cevap vermekte zorlanabilirsiniz. Sizlerin vereceği bazı cevapları defterime not alacağım. Bu notları danışmanın sonunda size vereceğim mesajı yazarken yararlanacağım. Görüşmemiz sonrasında, konuştuklarımız hakkında notlarımı gözden geçirmek ve düşüncelerimi tekrar toparlayabilmek için bir süre odadan ayrılarak mesajımı yazacağım. Geri döndüğüm zaman size ne düşündüğümü anlatacağım ve yazdığım mesajı size okuyacağım. Mesajın bir kopyasını alabilirsiniz ve saklayabilirsiniz. Bunlar hakkında ne düşünüyorsunuz. "

"Hangi hedef seni buraya getirdi, buraya gelirken hangi amaçla geldin" gibi bir soruyla danışanın amacı spesifikleştirilmeye çalışılır (Walter ve Peller, 1992, Sklare, 2011).

Walter ve Peller'e göre (1992) ilk seans bazı aşamalardan oluşmaktadır (Akt. Doğan, 2000). Bu aşamalar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- a. Amacın belirlenmesi: Psikolojik danışmaya gelme amacı belirlenir.
- b. Mucize soru: Belirlenen amaç, bu teknik kullanılarak belirginleştirilir.
- c. İlk işaret: Mucize soruyla ilintili olarak sorulan mucizenin ilk işareti yani ulaşılması gereken hedefin ilk adımının ortaya çıkarıldığı aşamadır.
- d. İstisnalar (Nadir durumlar, örnekler): Problemin olmadığı anlardaki çözümlerin irdelenmesidir.
- e. Derecelendirme: Psikolojik danışmadaki gelişme ve ilerlemenin sayısal ifadesinden öte değişimle ilgili algı ve düşüncelerin ortaya konulduğu aşamadır.
- f. Mesaj: Oturuma ilişkin geri bildirimdir.

Psikolojik danışma sürecinin ilk oturumunda yer alan aşamaları genişleterek ele almak gerekirse 6 başlık altında açıklanabilir:

a) *Amaç Belirleme*: Amacın somut, davranışsal, açık, net, küçük adımlardan oluşuyor olması danışanın gelişim ve değişim seyrini hızlandırabilir. Danışanın yapmaması, durdurması veya engellemesi gereken davranışlarına yönelmek yerine amaç ifadeleri daha çok pozitif davranışsal ifadelerle oluşturulmaya çalışılması daha uygundur (Dölek ve Kurter, 2005).

Danışmanın “*Bu seansta beraber olmamız senin için nelerin değişeceğinin umudunu arttırıyor*” ifadesi bireyde sonal amaca yönelik bir ifade özelliği taşıyabilir. Bu yüzden danışan cevap vermekte zorlanabilir (Berg ve Szabo, 2005). Danışanlar genellikle umutlarını genel ifadeler biçiminde açıklarlar. "kendini daha iyi hissetmek", "mutlu hissetmek," "iyileşmek," "daha iyi iletişim kurmak" gibi ifadeler kullanılmaktadır. Bu yüksek umutların gerçekleşmesi için yeni adımlar ve yeni kaynakları gerektirmektedir (De Shazer, 1988:5).

ÇOKSPD kuramında, amacın belirlenmesi en önemli dönüm noktasıdır. Amacın belirlenmesi psikolojik danışmanın bundan sonraki seyrini belirleyecek olması bakımından önemlidir. Kuram, danışanın kaynaklarına vurgu yapar ve danışanların problemlerini çözmek için sonuçları beraber inşa ederek, istedikleri sonuçlara ulaşmalarını amaçlar (O'connel, 2001). ÇOKSPD'nin temel amacı, danışanı sorunlarını daha iyi anlaması ve analiz etmesi için sorunlarına odaklanmaktan daha çok çözüm üzerine konuşmaya yönlendirmek, işe yarayan veya gelecekte işe yarama ihtimali olan çözümler üzerine olabildiğince hızlı odaklanmasını sağlamaktır (Doğan, 2000).

İlk oturumda danışanın amaçlarının belirlenmesi, çözümün gerçekleşmesi için aşamaların belirlenmesi gereklidir. Bu oturumda açığa çıkarılan amaçlar daha sonraki oturumlarda amaçlara ulaşabilmek için gereken davranışların sergilenmesine dönüşecektir (Molnar ve De Shazer, 1987). İyi formüle edilmiş amaçlar, çözüm odaklı terapinin dayanağıdır. Bütün amaçlar, danışan ve danışanın yansıttıkları ile beraber inşa edilmiştir. İyi formüle edilmiş amacın ilk özelliği danışanın isteklerini yansıtmasıdır. İkinci özelliği ise, istenen davranışların varolduğu durumların açıklanmasıdır. Belirli bir amacın başarı olasılığını ölçmek için danışan: “*Bunu yapabileceğini nasıl biliyorsun?*” veya “*Daha önce yapabildiğin bir şey var mı?*”

gibi sorular yöneltir (De Jong ve Berg, 1997). De Shazer iyi formüle edilmiş amaçların özelliklerini; sınırlı, ilgi çekici, belirgin, somut davranışlar şeklinde ifade edilmesi olarak ifade etmektedir (Akt. Doğan, 1999).

Danışanların danışma sürecine dâhil olmaları ile ilgili amaç ifadelerini Sklare (1997) dört kategoride toplamaktadır (Akt. Doğan, 1999):

- **Pozitif Amaç:** Olumlu amaç gözlenebilen ve ölçülebilen davranışı ifade eder. Pozitif amaç bağlamında danışana, “Başat insanlarla iyi geçinmenin yollarını bilmek istiyorum.” şeklinde olumlu bir ifade kullanması sağlanabilir.
- **Negatif Amaç:** Olumsuz amaç genelde iki şekilde ifade edilir. Kendi kendine bazı şeylere son verme isteği, örneğin; “Öfkelenmek istemiyorum” ve başkalarından bazı şeylere son vermelerini isteme ile ilgili örneğin; “Annemin arkadaş seçimine karışmasını istemiyorum.” gibi tepkiler ifade edilebilir.
- **Zararlı Amaç:** Danışan nadiren yasalara aykırı ya da kendine zarar verebilecek nitelikte birtakım amaçlar ifade edebilir. Etik kurallara uyan bir psikolojik danışman, danışana bu konuda destek vermekten kaçınır.
- **Bilinmeyen Amaç:** Psikolojik danışmaya zorla yollanan danışanların amacı sorulduğunda “bilmiyorum” cevabını verebilirler. Psikolojik danışman, bu durumda danışanın amaç belirlemesine yardımcı olmalıdır.

ÇOKSPD, danışanlara ait amaçları kabul etmesi önemlidir. Terapistler genellikle danışanlarıyla konuşurken onları tanımak için az bir zaman ayırmaktadırlar. Bunun yerine sordukları etkili sorular ve dikkatli dinleme ile danışanın amaçları belirlenebilir. Terapist danışana neyin farklı olmasını istediğini sorduğunda danışanın problem ve çözüme ilişkin düşünceleri ortaya çıkabilir. Danışanın olumlu bir amaç oluşturması için terapistin danışana düşüncelerinin önemli olduğunu ve orada ona yardım etmek için bulunduğunu hissettirmesi gereklidir. Terapist danışanın amaç belirlemesine yardımcı olmak için şu soruları sorabilir (Murphy ve Duncan, 2007):

- *İşlerin daha iyiye gittiğini gösteren ilk işaret ne olacak? Eğer şu an bu oluyorsa sonraki işaret nedir?*
- *Çözümün gelişmeye başladığını gösteren belirteçler nedir?*
- *Bu problem senin için daha az sorun olmaya başladığında ne farklı olacak?*

b. Bağlantı Kurma: Danışanla bağlantı kurabilmek için problem ve danışan arasında farklılığın ortaya konulması gerekmektedir. Bu problem dışında bir konu ile ilgili konuşmak demektir. Danışman bunu "*Seni buraya getiren, zorlayan iletişim problemin hakkında bilgi sahibiyim ancak senin hakkında neredeyse hiçbir şey bilmiyorum. Seni buraya getiren nedenden önce biraz seni tanımak isterim. Bana biraz kendini anlatır mısın?*" şeklinde soruyla danışman, danışanla ilişkisinde odak noktanın problemi değil, danışanın kendisinin olduğunu vurgulamaktadır (George ve diğerleri, 2003).

Danışanla bağlantı kurmanın diğer yolu da bireyin yeterli olduğu alanların ortaya çıkarılmasıdır. Başa çıkma ve problem çözme mekanizmalarını gözden geçirilmesi bireye fırsat vermektedir. Danışanın başarıları, yeterlilikleri, becerileri ortaya konularak kendini iyi hissetme, mücadele etme motivasyonunu artırılır. Bu etkileşim, danışanda kişisel değişimin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Budman ve diğerleri, 1992).

Bağlantı kurmak için önemli veri elde etme yollarından biri de temel terapötik becerilerle etkin dinleme yapabilmeye bağlıdır. Danışman kaynaklara, işleyen çözümlere odaklanarak daha işlevsel çözüm yollarını yakalayabilir. Danışanla kurulan ilişki sırasında problemi yok saymadan, bireyin olumlu yanlara işaret ederek dikkatlice dinlemek işbirliğine katkı sağlayacaktır (George ve diğerleri, 2003).

c) Çözümleri Keşfetme/Kaynak Belirleme: ÇOKSPD kuramına göre danışan çözüm üretebilmeye, başa çıkma için gerekli kaynaklara, çözüm için gerekli güce sahiptir. Ancak bazen danışan tüm bunlara sahip değilmiş, güçlerini kaybetmiş gibi hissedebilmektedir. Bu durumda danışan danışman desteğine ihtiyaç duymaktadır. Danışman, bu durumda yaptığı şey farklı bakış açısı kullanmak, varolan gücünü açığa çıkartarak kaynaklarına ilişkin farkındalık kazandırmaya çalışmalıdır (Dattilio, 1998).

Danışanlar, problemlerini, hatalarıyla uğraşarak çözmezler. Çözüme ulaşabilmek için ise elindeki kaynaklarının fark edilmesiyle çözebilirler. Kaynaklarını yeni deneyim alanlarında kullanarak, yeni durumlara transfer ederek çözüm üretebilirler. Çözüm üreten yanlarına, başa çıkma becerilerine, olumlu yanlarına odaklandıkça, geçmişteki

başarılı çözümlerini gözden geçirerek terapotik bir cesaretle çözüme doğru bir kat daha yaklaşılabilir (Sklare, 2005).

"Yapıcı bir kulakla dinlemek" danışanların konuşmalarını, çözüm üretecek kaynaklara dair kanıtlar arayarak dinlemek ve kaynak içeren yanıtları ortaya çıkarabilecek sorular sormak olarak tarif edilebilir (Lipchik, 1988). ÇOKSPD, danışanın henüz farkında olmasa da arzu edilen değişimi gerçekleştirmek için gerekli olan kaynağa sahip olduğunu varsaymalıdır (George ve diğerleri, 2003).

Danışan, kendisini danışmaya gelmeye iten yaşantı ile ilgili olarak uzmandır. Danışman, kaynakları keşfederek ortaya çıkarması gerekmektedir. Danışanın çözüm üretmede kullanacağı kaynakları iki boyutta toplayabiliriz. İçsel kaynaklar: beceriler, güçlü yanlar, yetenekler, faydalı nitelikler, faydalı inanışlar, kapasiteler, niteliklerdir. Dışsal kaynaklar ise destekleyici ilişkiler gibi faktörlerdir (O'Hanlon ve Beadle, 1997).

Sharry ve diğerleri, (2003) danışanın kaynaklarını ortaya çıkarabilmek için danışman aşağıdaki ifadelere başvurabilir (Akt. Köktuna, 2007):

- *Bu sorun ile nasıl baş ettiniz?*
- *Bunu başarmak için size ne yardımcı oldu?*
- *Bu zor dönemi nasıl atlattınız?*
- *Bu kadar kötü şeyler olup biterken çıldırmamayı nasıl başardınız?*
- *Bu becerilerinizi ne zaman öğrendiniz?*
- *Bu becerileri kazanmanıza kimler yardımcı oldu?*
- *Bunu yapmayı başarırken kendinizle ilgili ne öğrendiniz?*
- *Bunun başkalarına sizin hakkınızda ne öğretmiş olabileceğini düşünüyorsunuz?*
- *Artık sorununuzun olmadığı bir zaman süresince ne yapacaksınız?*

Danışanın kaynaklarının ortaya çıkarılması danışanda kişisel yetki ve sorumluluk hissini gelişmesine katkı sağlayacaktır. Danışan, bu sorular aracılığıyla bilişsel düzeyde eylemlerine, kişiliğine yeni bir anlam yükleme eğilimine girebilir. Danışan deneyimlerin çözüm ürettiğini gördükçe, varsayımlar kendi kendini doğruladıkça danışan daha önceki yaşamındaki negatiflere odaklanmanın zıddına kendi kendine

pozitif geri bildirimlerle değişime ilişkin motivasyonunu artırmaktadır (Köktuna, 2007).

d) *Konsultasyon için ara verme*: Ara vermek ÇOKSPD'nın ayırıcı niteliklerinden biridir. Danışman bu aşamada danışana geri bildirim vermek için 10 dakika ara verebilir. Danışan da bu aradan yararlanarak düşünme fırsatı bulabilir. Danışman aynalı odanın arkasındaki diğer danışmanlarla konuşarak ya da kendi başına bu oturuma ait yararlı geri bildirim nasıl vermesi gerektiğine, övgüyü hak eden şeylerin neler olduğunu belirlemeye ve bir sonraki danışma ile bu günkü danışma arasında köprünün nasıl kurulacağına dair mesajın nasıl olacağına karar verir. Bazen verilecek ev ödevini de bu aşamada tekrar gözden geçirmek için zaman sağlanmış olur (Sklare, 2011).

Konsültasyon için verilen arada istisnalar, başarılı olunan durumlar, başa çıkma becerileri, işe yarar davranışlar gözden geçirilerek mesaj belirlenir. Dereceleme ölçeğinden alınan puana göre süreç değerlendirilerek verilecek ev ödevi kararlaştırılabilir. Danışman konsultasyon için verdiği arada, mesajı belirginleştirirken, bu mesajın 3 ögesinin var olmasına dikkat etmelidir. Mesajda övgü yer almalıdır. Mesaj aracılığıyla ayrıca köprünün kurulması gerekmektedir. Mesaj ev ödevini danışana taşıyabilmelidir İltifat/övgü/amigo efekti sadece danışma sonundaki mesajda yer almaz, danışma süreci boyunca iyi giden bir durum, somut bir başarı durumunda, olumlu bulunan bir yön söz konusu olduğunda danışmanın başvurmasıyla inanılmaz bir etki bırakır. Danışan danışma öncesinde tedirginlik, güçsüzlük, yetersizlik gibi negatif duyguların etkisi altında kalmasına rağmen danışman danışanın güçlü yanlarına, başarılı yanlarına önem vermelidir. Bu etki danışanda farkındalık oluşturacak, değişim için bireyin potansiyel gücünü katlıyacak, değişim cesaretini arttıracak, kendini güçlendirecek ve diğer başarılı olduğu durumlarda olduğu gibi hedeflerine ulaşabilme umudunu arttıracaktır (Dejong ve Berg, 1998; Sklare, 2010).

Köprü: Danışman bir yandan iltifatlarını/övgülerini dile getirirken diğer yandan da bir sonraki seansı ilgilendiren görevle ilgili ilişkilendirmelerin yapılacağı aşama köprü aşamasıdır. Köprü aynı zamanda bir sonraki seans ile kurulacak bir bağlantıdır. Köprü, istisna durumlardan, danışanın güçlü yanlarından yararlanılarak

danışanın amaçlarıyla tekrar ilişkilendirildiği aşamadır. Danışana iltifat ettiğiniz noktalarda vereceğiniz yeni görevle ilgili kurulan bağıdır (Nickerson, 1995).

Görev veya ödev verme: İlk seansın önemli aşamalarından biri de İlk terapi seansı görevinin formüle edilmesidir. İlk terapi seansı görevinin formüle edilmesini De Shazer (1985), danışmanın danışanlardan, birinci ve ikinci seans arasında tamamlamalarını isteyebileceği bir çeşit ev ödevidir. Danışman, "*Bir sonraki oturuma kadar senden gözlem yapmanı istiyorum. Bu süre boyunca ilişkilerinde gördüğün ve hep olmasını istediğin şeyleri sonraki seansta bana sunmalısın.*" şeklinde ifade edebilir (Akt. Corey, 2005).

Konsültasyon için verilen arada danışana sunulacak geribildirim ya da mesaj danışman oturum boyunca edindiği bilgilere dayanarak danışana ödev ve görevlerini sunar. Verilen ödevler genellikle gözlem yapmaya ya da davranışa dayalıdır. Gözlem durumunda problemin çözüldüğü, başa çıkma davranışının gerçekleştiği anlara özgü gözlemler yer almaktadır. Davranışsal niteliği olan ödevlerde ise, başa çıkma davranışlarının neler olduğu ile ilgilidir, bu durumdaki görevler aracılığıyla danışanın başa çıkmada kullanacağı davranışları yapıp yapmadığının ortaya çıkarılması sağlanmış olur. Bazen danışanın problemine ya da ödevin niteliğine göre görevler yazılı olarak istenebilir. Ödevin niteliği nasıl olursa olsun sürecin sonundaki amaç danışanın kazanımlarının olmasıdır (Young ve Holdorf, 2003).

İkinci ve diğer oturumlar:

İkinci terapi seansında danışanlara, ne gözledikleri ve gelecekte nelerin olmasını istedikleri sorulur. De Shazer'e göre danışman ikinci seansta danışanın kendisine ve sorununa ilişkin gözlemlerini, hedeflerini, olmasını istediği gelecek ile ilgili beklentilerini belirginleştirme görevi olduğunu vurgular. Bu çaba danışana hedefleri ve gelecek ile ilgili umudunu ve başa çıkma açısından başarılı olma isteğini artırır. İlk seansta danışma kararının verilmesi sonrasındaki değişimler ortaya çıkarılırken daha sonraki seanslarda önceki danışmaların etkisiyle ortaya çıkan değişimler belirlenebilir (Akt. Corey, 2005).

ÇOKSPD, geleceği odak nokta olarak belirler. Bu yüzden hep danışanın yönü geleceğe veya gelecekteki hedeflere odaklanmaktadır. Bunun için ya kendini çözüme götürecek davranış alanını genişletir ya da yeni çözüm yolları denemelidir. Hedefler

ve tercih edilen geleceğin tanımlanıyor olması ona doğru yaklaşan ilk adımdır. Küçük değişim adımlarıyla büyük değişimler için bir bağ kuruluyor olabilir. Danışan attığı adımlarla bir şeylerin değiştiğini görmesi hedef için ısrarlı adımlar atmaya dönüşebilir (Gazioğlu, 2007). Gelecekle ilgili atılacak adımlar tanımlanırken olumlu ifadelerden oluşmalı, istenilen şeyler üzerinde durulmalıdır. Ayrıca küçük adımlardan oluşmalı, somut olmalı, davranışsal olmalı, danışanın bireysel farklılıklarına dikkat edilerek ifade edilmeli, yeni bir başlangıç olarak görülmeli ve bu şekilde ifade edilmelidir (George ve diğerleri, 2003).

Berg (1994), Murphy (1997) ikinci ve sonraki danışma oturumlarının ilerlemenin aşamalarını EARS kodu ile ifade edilmektedir. EARS süreci, danışanın sorunlarını başa çıkma davranışlarının neler olduğunun ortaya çıkarılması, işe yarar çözümlerin neler olduğunun fark edilmesine bağlı olarak ne kadar ilerleme sergilendiğinin ve aynı zamanda hedef açısından hangi aşamada olduğunun belirginleştiği bir süreçtir. Ayrıca daha nelere gereksinim olduğu, ek seanslara gerek olup olmadığına karar verilir. Her seans bir mesajla sonlandırılır. EARS süreci şöyle açıklanabilir (Akt. Doğan, 2000):

Ortaya çıkarma (Eliciting): Daha iyi giden işlerin ortaya çıkarıldığı aşamadır. Psikolojik danışma sürecinin danışanın yaşamında oluşturduğu değişiklikler belirlenir. Yaşamına kattığı farklılıklar ortaya çıkarılmaya çalışılır. Örneğin “*Önceki oturumdan ayrıldığından bu yana yaşamında farklı olanlar nelerdi? şeklindeki bir soru bu ipuçlarını bize sunabilir.*

Güçlendirme (Amplifying): Daha iyi olan şeyleri daha fazla kullanma ve etki alanının genişletildiği aşamadır. Küçük değişimler dalga etkisiyle daha büyük değişimlerin ortaya çıkmasına etki edebilir. Her değişim kendi kapladığı alandan daha fazla değişim oluşturma potansiyeline sahiptir. Danışman, çekingen danışana “*Bugün sınıfa gür sesle vereceğin bir selam sonrası ilişkilerinde bir şeyler değişebilir, denemeye ne dersin?*” diyerek ilk adımı kendisinin atmasına bağlı olarak nelerin değişeceğini düşünmesini sağlayabilir.

Pekiştirme (Reinforcing): Değişim oluşturan kaynakların desteklenmesidir. Başa çıkma davranışı oluşturacak kaynakların ve davranışların pekiştirilmesi bu davranışların tekrar edilme olasılığını arttıracaktır. İltifat/övgü/ amigo efektleri bu aşamada danışmanın sıklıkla başvuracağı tekniklerdendir.

Eyleme Geçme (Start Over): Danışan tarafından fark edilmiş veya danışma esnasında yeniden fark edilen başarılı eylemlerin, çözüm üreten davranışların, başa çıkma davranışlarının sorunun çözümünde tekrar çözüm üretmekte kullanılmasıdır.

EARS süreci tamamlandıktan sonra derecelendirme tekniği kullanılarak danışanın belirlediği amaçlara ne denli ulaşıldığı saptanır. EARS süreci danışanın sorunlarını başarıyla çözümlendiği anları gözden geçirerek amaçlarına yönelik ne kadar ilerlediği konusunda yardımcı olur. Her oturum mesajla sonuçlanır (Murphy, 1997).

Sonlandırma

Danışman ilk görüşmeden itibaren çalışmasını bir sonuca ulaştıracak sonlandırmayı amaçlar. Danışanlar, tatmin edici bir çözümü yapılandıkları anda, terapi sona erer. De Jong ve Berg (2002) sürecin sonlandırmasını terapistin sorduğu ilk amaç belirleme sorusunda saklandığını sürecin buna bağlı olarak sonlanacağını vurgulamaktadırlar. *"Hayatınızda buraya gelmenize ve benimle görüşmenize değecek, ne gibi değişiklikler olması gerektiğini düşünüyorsunuz?"* Terapistler, ölçeklendirme sorularını kullanarak, danışanların kendi gelişimlerini izleyebilmelerine ve terapiye gelmelerini etkileyen daha başka nelere ihtiyaç duyduklarını belirleyebilmelerine olanak sağlayabilirler (Akt. Corey, 2005).

Bertolino ve O'Hanlon'a (2002) göre psikolojik danışman sonlandırmaya öncelik vererek, danışanların daha önceden gelecek için tasarladıkları değişimlerin sürebilmesi için neler yapabileceklerine karar vermelerine yardımcı olabilir. Danışanlar, aynı zamanda, oluşturdukları değişimleri sürdürürken, önlerine çıkabilecek engelleri ve zorlukları tanımlayabilecek duruma ulaşabilirler (Akt. Bulut, 2008).

ÇOKSPD kısa olduğundan sonlandırma gerçekleşse bile danışanlar daha sonra edinecekleri gelişimsel kaygılar için yeniden terapi talep etmeleri de oldukça güçlü bir olasılıktır (Akt. Corey, 2005). Amaçlar, terapinin ne zaman sonlandırılacağına karar verilmesi için en kullanışlı araçlardır. Bitirme kararına sonlandırma düşüncesi, küçük gelişmeler ve terapinin başında belirlenen amaçlar yardım eder. Terapi süresince belirlenen amaçların başarılması, terapinin sonlandırılmasını daha kolay ve etkili kılar. Bir problemin çözümlenmiş olduğuna karar vermek, problemin tamamen bitmiş olduğunu gerektirmez. Bu yüzden sonlandırma, danışanın probleminin

çözümüne ilişkin kendisini başarılı hissettiğinde düşünülebilir. Bu kararlar, terapinin başında açık bir şekilde amaç kriterlerinin yardımıyla oluşturulur (Bulut, 2008).

Murphy (1997), terapinin ne zaman sonlandırılacağına karar verilmesinde ve belirli amaç kriterlerinin oluşturulmasında bazı soruların yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Örneğin “*Biz, terapiye artık ihtiyaç olmadığını nasıl öğreneceğiz? Terapi için olumlu gelişmeler olduğunda bu öğrenci ne yapacak?*” soruları terapinin diğer safhalarında olduğu gibi, terapinin bitiminde de terapist ve danışan birlikte, işbirliği ile karar verecektir (Akt. Bulut ve diğerleri, 2007).

2.3.1. Danışma Teknikleri

ÇOKSPD teknikleri, danışanların danışma sürecine getirdikleri çeşitli problemleri çözen "maymuncuklar" olarak betimlenebilir (Cunanan, 2003; De Shazer, 1985; Nichols ve Schwartz, 2001). Bu tekniklerle ilgili bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

- *Terapi öncesi değişikliklere dikkat soruları:* İlk randevunun alınmasıyla amaca ulaştıracak çözüm davranışlarının ortaya çıkarılması için sorulan sorulardır (George ve diğerleri, 2003). Danışmaya gelmek için alınacak randevunun bireyde olumlu değişim başlatan bir güce sahip olması varsayımının doğurduğu tekniktir. Terapi öncesi değişikliklere dikkat tekniği "*Randevuyu aldığınızdan beri probleminizin çözümünde ne gibi değişiklikler oldu, çözüm ile ilgili ne değişti, neler yaptınız?*" gibi bir soruyla belirginleştirilmeye çalışılır. Birey bu sayede kendi çözüm kaynaklarına doğru yönelebilir (Bertolino ve O'Hanlon, 2002).

- *İlk seans görevinin formüle edilmesi:* İlk seans sonunda hedeflerini belirleyemeyen danışanlara bir sonraki seans ile şimdi arasında verilen görevdir. Belirginleşen hedeflere sahip olmayan danışanlara görev formüle edilebilir. "*Bir sonraki görüşmeye kadar çözümü üretmede sana katkı sağlayan ve devam ettirmek istediğin eylemlerini gözlemlemeni istiyorum.*" "*Bir sonraki görüşmeye kadar problem yaşamadığın sana çözüm sunan davranışlarını not etmeni istiyorum*" şeklinde yapılacak yönergelerle bireyin çözüme ilişkin amaçları belirginleştirilir ve bireyin çözüme yönelik sorumluluk alması sağlanır (Bertolina ve O'Hanlon, 2002; Walter ve Peller, 1996).

- *Mucize soru:* Bireyin geleceğini şekillendirecek konulara odaklanarak amacın şekillendirilmesine katkı sağlayan bir tekniktir. Berg ve Reuss (1998) mucize soruyu, somut, gerçekçi ve erişilebilir amaçların oluşturulmasına katkı sağlayan teknik olarak

görmektedir (Akt. Doğan, 1999). Danışman mucize soru ile ulaşılmak istenen amaçlar için gerekli adımları belirleyecektir (Berg ve Reuss, 1998; Sklare, 1997). Bu amaçlar ile ilgili ilk yapılacak olan mucize olarak tanımlanan çözümlenmiş sorunun betimlenmesidir. Daha sonra ise mucize yaşatacak, yani problemin çözümlenmiş durumuna ilişkin gerekli davranışların neler olduğunun belirlenmesi gereklidir (De Shazer, 2005).

Mucize sorular, bireyde hedef oluşturmaya, çözümün etkilerinin kendisi ve çevresine katkılarının belirginleştirmeye, çözüme ulaştıracak çatışmalardan kurtulmaya, sorunun etkisinden kurtulup çözüm üretmeye, çözüm için yeni alternatifleri belirginleştirmeye, çözümün yeni varyasyonlarının ortaya çıkarılmasına katkı sağlayıcıdır (Dölek ve Kurter, 2005).

Mucize soru ile bireyin sorununun çözümünde kullanabileceği alternatif çözümler ortaya koyulmalıdır. Gerçek problemle yüz yüze gelen birey yönlendirilmeksizin çözümü uygulamaya yönelerek geçmiş veya şimdiki sorunların etkisinden sıyrılarak geleceğe ilişkin doyumlarına odaklanmalıdır (De Jong ve Berg 2002). Mucizenin gerçekleşmiş olduğu varsayılarak danışana; farklılıkların neler olduğu, bu farklılaşmaya başkalarının bakışının nasıl olduğu, mucizenin gerçekleşmesi için kime, nasıl sorumlulukların düştüğü, sorumlulukları yerine getirdiğin zamanlar olup olmadığı, mucize başka neleri farklılaştırırdı, mucizenin gerçekleşmeye başladığının ilk işareti neler olduğu ile ilgili netleştirmeler yapılabilir (Berg, 2005).

"Eğer mucize olsaydı ve sorunun gece uyuduğunda çözümlüverseydi, bu sorunun çözüldüğünü nasıl anlardın ve değişen ne olurdu ?" değişene ilişkin alınacak cevap ile ilgili danışman *"Her zamankinden farklı ne yapardın ?"* diyerek devam eder. Sorunla ilgili bireyin bakış açısını değiştirerek hipotetik sonuçlarla sorunun kökleşmiş yapısını da değiştirmeyi amaçlamaktadır (Corey, 2005).

"Bu gece bir mucize gerçekleşse ertesi gün kalktığında sorunların çözümlense, bu mucizenin olduğunun ilk işareti ne olurdu?" ardından danışman aldığı cevaplara göre *"Sendeki bu farklılığı ilk kim fark ederdi?"* ardından *"O zaman sende farklı olan neler ilgisini çekerdi, nelere dikkat ederdi?"* *"En yakın zamanda mucize gerçekleşti mi? Nasıl yaptın?"* *"Yeniden bu mucizenin olması için ne yapman gerekirdi?"* gibi bazı sorular kullanarak çözümü ve çözümün doğuracağı etkileri belirginleştirmeye çalışabilir (Dölek ve Kurter, 2005).

“Kendimi daha iyi hissedeceğim” diyerek mucize soruyu yanıtlayan danışana “Kocan senin kendini iyi hissetmeye başladığını nasıl fark edebilir” denilerek amaçların somutlaştırılması sağlanır. “Daha az ağlıyorum” diyerek mucize soruyu yanıtlayan danışana “Ağlamanın yerini ne aldı?” denilerek amaç yapılandırması gerçekleştirilir (Eisengart ve Gingerich, 2000).

- *Geleceği okuma:* Sorunun çözümlendiği gelecekteki durum tasarımı yapılır (Molnar ve De Shazer, 1987). Sorunu çözümlenmiş danışanın gelecek ile ilgili duygu ve düşüncelerinden haberdar olunur. Danışman’ın “*Sorun çözüldüğünde sen ve diğer kişiler için durum nasıl olacak?*” şeklinde soracağı soruyla belirlenebilir (Bulut, 2008).

Geleceğe ve problemin çözümlenmiş olmasına odaklanmaktır. Çözümlenmiş durumu tanımlamak aynı zamanda çözüme ilişkin adımları çağrıştırabilir. Umut edilen gelecek, şimdiki varoluşu da belirleyerek ve çözümleri hatırlatan çağrışımlarla doludur (Durrant, 1995). Geleceğe odaklanma sayesinde danışan umut geliştirir, başarıya ilişkin cesaret, güç ve güven kazanır (O’Hanlon ve Weiner Davis, 2003).

- *Nadir (istisna) durumlar:* Sorunların sorun olarak görülmediği anlar vardır. Bu anlarda problemin çözümünün yolları yeralmaktadır. Sorunların var olmadığı, sorunla ilgili eksikliklerin yaşanmadığı ya da küçük sorunların olduğu, durumların ortaya çıkarıldığı, danışanın soruna ilişkin şikayetin olmadığı, bu gibi durumlarda farklı olarak neleri yapıyor olduğunun ortaya çıkarıldığı, işe yarayan yolların gösterildiği çözüm odaklı tekniklerdendir. Bu teknikle istisna yaşantıların artırılmasının yollarına odaklanılır, çözümün gerçekleştiği nadir anlardaki davranışlar yeni yaşantılara taşınmaya çalışılır (Andrews ve Clark, 1996; Metcalf, 1995; O’Connell ve Palmer, 2003; O’Hanlon, Weiner-Davis, 2003).

İstisna durumlar, danışanın sorunun olmadığı durumlarla ilgili çıkarılabilecek yaşantılarıdır (Murphy, 1997). Danışanlar çözümün gerçekleştiği ya da sorunun olmadığı durumlara odaklanması gerekirken sürekli bu durumları göz ardı ettikleri bilinmektedir. İstisna durumların belirginleştirilmesi çabasıyla modelin doğasında var olan çözümlere odaklanmak ilkesinin gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. İstisna durumlar çözüm reçetesinin, çözüm için gerekli özgüven kaynaklarının yeraldığı durumlardır. Belirginleştirilmesi gereken diğer nokta ise istisna durumlarda çözümü doğurmuş bu yaşantıların yaşamın diğer alanlarına transferinin nasıl gerçekleştirileceği ve tekrarlarının nasıl sağlanacağıdır (Sharry, Madden ve

Darmody, 2003). Danışman nadir durumları belirlemek için, “*Problemin hiç yaşanmadığı zamanlar var mı? Problemi daha az yaşadığınız zamanlar oluyor mu? Problemi yaşamanıza rağmen problemle başa çıktığınız zamanlarda neler yapıyordunuz?*” gibi sorular kullanılabilir (George ve diğerleri, 2003).

• *Derecelendirme*: Geleceği görmeye, gelecekteki hedefe ilişkin adımları, hedefe ilişkin değişiklikleri görmeye yarayan çözüm odaklı tekniklerden biridir. Belirlenmiş hedefle ilgili gelişimi gösteren, bir sonraki adımın analizinin yapılmasına ya da alt derecede kalmış olmanın analizinin yapılmasına olanak sağlamaktadır. Geçmiş, şimdi ve gelecekle ilgili işe yarar adımların analizine olanak sunarak çözüme olan inancı artırır (Berg ve De Shazer, 1993; Corey, 2005; Jackson ve McKergow, 2002). Her derecelendirme puanı danışmanı çözüm ile ilgili yararlanılacak bir kaynağa ulaştırır (Nelson, 2005).

Dereceleme tekniği örneğin, “*0 ile 10 değerleri arasındaki ölçüm somutlaştırılır. 0 sorunun psikolojik danışmandan yardım alma ihtiyacının hissedildiği anı, 10 puan ise mucizenin gerçekleştiği anı, sorunun ortadan kalktığı, ulaşılmak istenen anı simgelemektedir. Şimdi kendinizi 0 ile 10 puan arasında hangi derecede görüyorsunuz*” diyerek derecenin belirlenmesi istenebilir (Berg, 1994; O'Connell ve Palmer, 2003).

Dereceleme ölçeğini takip soruları kullanılarak daha işlevsel bir biçime dönüştürülür. Buna bağlı olarak değişim sürecinin adımlarını planlamak gerekmektedir (Sharry ve diğerleri, 2003).

Dereceleme sorusunun devamında bireyin mevcut durumu ortaya konulur. Jackson ve McKergow (2002) bu durumun analizinde şu vurgulamaktadır:

- a. Seçilen dereceye göre niçin daha alt derecede olmadığı,
- b. Neler yapıyor ki alt derecede kendini görmediği,
- c. Bulunduğu derece yeterince iyi bir derece mi, iyi ise neler yaptığında bu dereceyi koruyabilirsin,
- d. Bir üst dereceye çıkmak için nelerin yapılması gerekmektedir, bu yapılacaklar ne kadar zamanını alır.

Danışman, en küçük ilerlemeyi gözden kaçırmamalıdır. Mutlaka danışan tarafından ayrıntılarının ortaya konulması gerekmektedir, sonal hedefle ilişkisi kurulması gerekmektedir. “*Ne olursa, kendine verdiğin bu puan yükselir?*” ardından “*Bir puanlık yükselmenin sağlanması için sen ne yapabilirsin?*” daha sonra “*Bir puanlık*

yükselmeyi kim ya da kimler, nasıl fark eder?” gibi yeni sorular ile danışman, dereceleme tekniğini hedefle ilişkilendirebilir (Köktuna, 2007).

0, 1, gibi tepkilerle karşılaşıldığında ise danışanın istisna durumlardaki başa çıkma becerilerinin kaynaklarıyla bağ kurulur. Çözüm için gerekli ilk adımı atma fırsatı oluşturulur. Danışanın dereceleme sorusuna karşılık verdiği puanlar güven düzeyine, gelişme isteğine, değişme isteğine, çözüme odaklanma isteğine, başa çıkma isteğine ilişkin mesajları da danışman sunmaktadır (Sharry ve diğerleri, 2003).

- *Başa çıkma soruları:* Danışanın sorunların çözümünde şu ana kadar işe yarar bulduğu stratejilerin, yöntemlerin, tekniklerin, güçlü yanların, iç kaynakların ortaya çıkarılmasıdır (Berg ve De Jong, 1998). Bireyin potansiyelinde çözüm için ihtiyaç duyulan içsel kaynakları, işe yaramayan birkaç deneyim sonucun üzeri örtülmüş çözüm denemelerinden vazgeçilmiş olabilir. Danışman potansiyel olarak varolduğu düşünülen çözümleri açığa çıkarabilmek için “neden” soruların yerine “nasıl” sorularına başvurmalıdır (O’Connell ve Palmer, 2003).

İstisna durumların fark edilmeye başlanmasıyla danışanın sorununun çözümüne önemli bir katkı sunulmuş olabilir (Weiner-Davis, 1996). Danışanın daha kötüye doğru gitmemiş olmanın ayrıntıları içerisinde, başa çıkma becerilerinin kalıntılarına dikkat çekmesi, danışanın şu anda danışmana gelerek çözüm için bir adım atmış olması danışman tarafından önemsenmesi ve danışanın farkındalığının artırılması başa çıkma isteğine olumlu katkılar sunacaktır. Danışman çözüm ve başa çıkma ile ilgili ne buluyorsa onu danışana katkı sağlaması için kullanabilir (O’Hanlon ve Beadle, 1997).

Başa çıkma sorularıyla belirlenen danışana ait kaynaklar, çözüm yolları, başa çıkma davranışları danışanı sorun durumlarında çözümü yakalamak için tekrar onlara başvurma ile ilgili olarak bilinçlendirecektir. Danışanın çözüm için başvurduğu kaynakların sayısında her geçen gün artış olacaktır (Güner, 2011)

O’Connell ve Palmer (2003) başa çıkma ile ilgili danışman danışana *“Bu fikrin iyi bir baş etme yolu olduğunu nasıl anladın?” “Daha önceleri bu kadar zor durumlarla başa çıkmayı nasıl başarmıştın?” “İşlerin bu kadar kötü gitmesine rağmen nasıl mücadele etmeye devam ettin, seni vazgeçmekten alıkoyan ne oldu?” “İşlerin daha kötüye gitmesini nasıl engelledin?”* gibi sorularla başa çıkma durumlarını belirginleştirebileceğini ifade etmektedir (Akt. Köktuna 2007).

- *Kabus soruları:* Mucize sorunun tersine kullanılan bir tekniktir. Daha çok mucize sorunun işe yarar olmadığı veya istisna durumların çözüm üretmede etkisiz kaldığı anlarda kullanılır. Danışana bulunduğu durumdan daha kötüye gidilebileceği, bulunduğu durumun aslında kabus durumuna göre daha iyice olduğu gösterilerek, yetersizlik hislerine kapılmaksızın, çözüm üretmek için gecikmemesi gerektiğini fark ettirerek cesaret vermeyi amaçlamaktadır (De Jong ve Berg, 1998).

Danışman danışana, “*Bu gece uyurken kötü bir kabus gördüğünü düşün. Bu kabusta seni buraya getiren tüm sorunlar aniden daha kötü bir hal alır. Bu bir kâbus olmalı diyerek uyanıyor olsan kabus gerçekleşmiş olsa ertesi gün sabah uyandığında kabusa ilişkin neler dikkatini çeker?*” şeklinde kabus soruyu aktarabilir (Doğan, 1999).

- *İltifat / amigo efekti / övgü:* danışanın başarılarını ve güçlü yönlerini onaylamaktır (Doğan, 1999). De Jong ve Berg (1998) iltifatların farklı kullanımlarının söz konusu olabileceğini vurgulamaktadır. Danışman, “*O çözümü düşünmüş olduğun için çok zeki olmalısın!*” gibi bir tepkiyle danışana açık olarak iletildiği durumda *doğrudan övgü* kullanmış olur. Danışman, “*Ev halkının bu denli rahat olmasını nasıl sağlayabildin?*” gibi bir tepkiyle danışana kapalı bir biçimde, ima ederek iletildiği durumda *dolaylı övgü* kullanmış olur. Bazen danışman danışanın kendisine yönelik iltifat edip etmediğini ortaya çıkarmaya çalışabilir ya da iltifat etmesi gerektiğine ilişkin farkındalık oluşturabilir (Akt. Doğan, 1999).

Danışman iltifat tekniğini kullanırken olumlu geribildirimlerden yararlanmaya önem vermelidir. Danışanı yaptığı davranışı ile ilgili kendini önemli hissedecek biçimde kullanmaya dikkat edilmelidir. İltifat kısa, öz olmalı, karmaşık ve olumsuz kavramlardan oluşan cümleler kurulmamalıdır (Mc Coney, 1998).

- *Konsultasyon için ara verme:* Ara vermek modelin diğer psikolojik danışma kuramlarıyla karşılaştırıldığında ayırıcı niteliklerindedir. Danışman bu aşamada danışana geri bildirim vermek için 10 dakika ara verebilir. Bu aşamada danışan da bu aradan yararlanarak danışma sürecini düşünme fırsatını yakalamış olur. Danışman aynalı odanın arkasındaki diğer danışmanlarla konuşarak ya da kendi başına bu oturuma ait yararlı geri bildirimini nasıl vermesi gerektiğine, övgüyü hak eden şeylerin neler olduğunu belirlemeye ve bir sonraki danışma ile bu günkü danışma arasında köprüünün nasıl kurulacağına dair mesajın nasıl olacağına karar verir. Bazen verilecek

ev ödevini de bu aşamada tekrar gözden geçirmek için fırsat bulunabilir (Sklare, 2011).

Konsültasyon için verilen arada verilecek mesaj belirlenmeye çalışılır. İstisnalar, başarılı olunan durumlar, başa çıkma becerileri, işe yarar davranışlar gözden geçirilir, dereceleme ölçeğinden alınan puana göre verilecek bir ev ödevinin kararlaştırılması gibi değerlendirmelere bağlı olarak danışan sunulacak geri bildirim karar verilebilir (Sklare, 1997). İltifat/övgü/amigo efekti sadece danışma sonundaki mesajda yer almaz danışma süreci boyunca iyi giden bir durum, somut bir başarı durumunda, olumlu bulunan bir yön söz konusu olduğunda başvurularak inanılmaz bir etki elde edilebilir. Çünkü danışan danışma öncesinde tedirginlik, güçsüzlük, yetersizlik gibi negatif duyguların etkisi altındadır. İltifat/övgü/amigo efekti bireyin değişim için gerekli gücünü katlar, cesaretini artırır, başarılı olduğu diğer durumlarda olduğu gibi hedeflerine ulaşabilme umudunun artmasını sağlayabilir (Dejong ve Berg, 1998).

- *Köprü:* Danışman bir yandan iltifatlarını/övgülerini dile getirirken diğer yandan da bir sonraki seansı ilgilendiren süreç ve görevle ilgili ilişkilendirmelerin yapılmasıdır. Köprü aynı zamanda bir sonraki seans ile kurulacak bir bağlantıdır. Köprü istisna durumlardan, danışanın güçlü yanlarından, yararlanılarak danışanın amaçlarıyla tekrar ilişkilendirildiği aşamadır. Danışana iltifat edilen noktalarda verilecek yeni görevle ilgili kurulan bağdır (Dölek ve Kurter, 2005).

- *Görev veya ödev verme:* Görev veya ödev verme tekniğini Berg ve Reuss (1998) varolan işleyen çözüm yollarının benzer problemlerin ya da farklı problem alanlarındaki çözümleri sağlamak için transferine katkı sağlayan bir teknik olarak tanımlamaktadır (Akt. Doğan, 1999). Berg ve Reuss (1998) genellikle iki tür ev ödevinden söz etmektedir. Birincisi işleyen çözüm yollarına daha çok başvurarak sürdürmektir. Diğer ise işlemeyen çözüm yolları olduğunda bazı farklı şeyleri denemektir. Bu bağlamda ev ödevi mantıklı ve makul olmalıdır, aynı zamanda danışan için bir anlam ifade etmelidir (Akt. Doğan, 1999). Ev ödevleri genellikle oturumun sonunda danışanın başarabileceği nitelikte, amaca uygun ve küçük adımlarla ilerleme fırsatını vermesi gerekmektedir (Dölek ve Kurter, 2005).

Verilen ödevler genellikle gözleme ya da davranışa dayalıdır. Gözlem durumunda problemin çözüldüğü, başa çıkma davranışının gerçekleştiği anlara özgü gözlemler yer almaktadır. Davranışsal niteliği olan ödevlerde ise başa çıkma davranışlarının neler olduğu ile ilgilidir, bu durumdaki görevler aracılığıyla danışanın başa çıkmada

kullanacağı davranışları yapıp yapamadığının ortaya çıkarılması sağlanmış olur. Bazen danışanın probleminin ya da ödevin niteliğine göre görevler yazılı olarak istenebilir. Ödevin niteliği nasıl olursa olsun sürecin sonundaki amaç danışanın kazanımlarının olmasıdır (Berg ve Reuss 1998; Doğan, 1999).

2.3.2. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışmanın Okullardaki İşlevi

Araştırmalarda okullarda, hastanelerde ve madde bağımlılığı temelinde örgütlenen rehabilitasyon merkezlerinde ÇOKSPD'nin kullanıldığı vurgulanmaktadır (Dielman ve Cyntia, 1998; Franklin ve diğerleri, 2007; Franklin ve diğerleri, 2008; Gingerich ve Wabeke, 2001; Johnson ve Miller, 1994; MacDonald, 2007; Newsome, 2004; Newsome, 2005; Rhodes ve Jakes, 2002; Smock ve diğerleri, 2008). Okul reddi, ders başarısında düşüş, uyum sorunları gibi hafif düzeydeki sorunlardan şiddet, kendine zarar verme davranışı, yeme bozuklukları, kaygı bozuklukları, madde kullanımı, kişilik bozuklukları, cinsel istismar ve intihar girişimi gibi ağır düzeydeki pek çok sorunun ele alınmasında ÇOKSPD uygulandığı bilinmektedir (Akt. Meydan, 2013).

ÇOKSPD, öncelikle klinik ortamlar için geliştirilmiş ve uygulanmıştır; fakat son zamanlarda, okul ortamlarında bu terapinin uygulanması artmaya başlamıştır (Franklin ve diğerleri, 2001). Okullarda yürütülen psikolojik danışma uygulamaları incelendiğinde, uzun süreli yaklaşımlar yerine ÇOKSPD'nin tercih edildiği görülmektedir (Metcalf, 1995; Murphy, 2008).

Psikolojik danışma literatüründe okullarda ÇOKSPD'nin önemine ve etkililiğine yapılan vurgu her geçen gün hızla artmaktadır. Ayrıca çocuk ve ergenlerin psikolojik yardıma gereksinimlerindeki artış incelendiğinde, kuram hızlı ve etkili müdahale yapabilme fırsatını sunmaktadır (Prout ve Brown, 2001; Thompson ve Rudolf, 2001). Türkiye'de okul psikolojik danışmanlığı uygulamalarında da bu yaklaşımın kullanılabilmesi düşünülmektedir (Meydan, 2013).

ÇOKSPD desteği alan öğrencilerin davranış problemlerinde, olumlu değişiklikler meydana geldiği araştırma sonuçlarında görülmüştür. Ayrıca bu terapinin özel eğitim öğrencilerinin akademik problemlerine ve sınıf davranışlarının geliştirilmesine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır (Franklin ve diğerleri, 2001).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri arasında yer alan öğrenci tükenmişliği ve çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma kavramlarının ele alındığı araştırmalar incelenecektir.

3.1. ÖĞRENCİ TÜKENMİŞLİĞİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğrenci tükenmişliği ile ilgili yapılan araştırmalar yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar başlıkları altında incelenecektir.

3.1.1. Öğrenci Tükenmişliği İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Balkıs (2013) tarafından akademik erteleme davranışı, tükenmişlik duygusu ve akademik başarılar arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya, 323 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulguları akademik erteleme ile öğrenci tükenmişlik duygusunun, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük akademik yeterlik boyutları arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Akademik erteleme eğiliminin, tükenmişlik duygusunun bütün alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde öngördüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile erteleme eğilimi ve tükenmişlik duygusu arasında anlamlı düzeyde olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür.

Gündüz ve diğerleri, (2012) üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler çerçevesinde incelediği araştırmasına 822 öğrenci

katılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için *t*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey test teknikleri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları; cinsiyet, sosyal destek, doğum yeri, ikamet edilen yer, fakülte, sınıf seviyesi ve haftalık ders yükü değişkenlerine göre üniversite öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının farklılaştığını göstermektedir.

Ören ve Türkoğlu (2006), üniversite öğrencileri ile ilgili yaptıkları araştırmada öğrencilerin tükenmişliklerine etki eden çeşitli değişkenler incelenmiştir. Araştırmada örneklem fakültelerin 4. sınıflarında öğrenim gören 268 kişiden oluşmaktadır. Cinsiyetlere göre, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutunda erkeklerin tükenmişlik düzeyleri yüksek, duygusal tükenme açısından kızların tükenmişlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bölümlere göre Elektronik ve Bilgisayar bölümlerinin tükenmişlik düzeyleri yüksek, Okul Öncesi Eğitim öğretmenliğinin düşük çıkmıştır. Yaşa göre de 23 ve üzerindeki öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzey yönünden anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Güdük ve diğerleri, (2005) eğitim süresini uzatan ve eğitiminin son yılı olan altıncı yılındaki tıp öğrencilerinin tükenmişlik durumlarını incelemeyi amaçladığı kesitsel araştırmasında 276 son sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Tıp eğitiminin altı yılda bitiremeyen öğrencilerin duygusal tükenmişlik puanlarının daha yüksek olduğunu görülmüştür. Son sınıf eğitimlerinden memnun olmayan öğrencilerin tükenmişlik puanları memnun olanlardan daha yüksek bulunmuştur.

Ertugut ve Soyşekerci (2010), meslek yüksek okulu öğrencilerinin bazı değişkenlere bağlı olarak tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada öğrencilerden 221 kişilik bir örneklem üzerinde alan taraması yöntemini kullanmıştır. Meslek yüksek okulu öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu, alt boyutlar açısından duygusal tükenmişlik boyutunun yüksek olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Sosyo-ekonomik durumuna göre öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri arasında fark tespit edilememiştir. Öğrencilerin gelecek hakkındaki endişelerinin öğrenci tükenmişlik düzeyleri üzerinde önemli bir rol oynadığı bulunmuştur.

Aypay ve Eryılmaz (2011a), araştırmasında çalışma grubu, lise öğrenimine devam eden, 170 kız toplam 337 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Derse Katılmaya Motive Olma Ölçeği kullanılmıştır.

Veriler betimsel istatistikler ve çoklu regresyon tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları okul tükenmişliğinin alt boyutlarının lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmalarının %19'unu açıkladığını göstermiştir. Bulgulara göre, lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe derse katılmaya motive olma düzeylerinin düştüğü; dinlenme ve eğlenme gereksinimini karşılama oranı yükseldikçe derse katılmaya motive olma düzeylerinin de yükseldiği belirlenmiştir.

Aypay ve Eryılmaz (2011b), okul tükenmişliğini etkileyen bazı değişkenleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada çalışma grubunu 373 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Tükenmişlik yaşayan öğrencilerin ilgi kaybı yaşadıkları, öznel iyi olma düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, tükenmişliğin sınıf katılımı ve motivasyon ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) araştırmasında, Maslach Tükenmişlik modeli çerçevesinde, stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 1385 lise öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumlarının yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla, çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları, akademik yetkinliğin tükenmenin % 14'ünü, duyarsızlaşmanın % 10'unu ve yetkinliğin ise % 20'sini açıkladığını göstermiştir. Bu değişkenin yanı sıra, tükenme alt boyutunda olumlu stresle başa çıkma ve sınav kaygısının; duyarsızlaşma alt boyutunda olumsuz stresle başa çıkma ve sınav kaygısının; yetkinlik alt boyutunda ise sosyal destek arama yaklaşımı ve demokratik ana-baba tutumlarının önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir.

Seçer ve Gençdoğan'ın (2012) araştırmasında, orta öğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, lise türü, akademik başarı, akademik alan ve dershaneye gitme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 282'si kız 221'i erkek toplam 503 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri cinsiyete, lise türüne, akademik alan ve akademik başarıya ve dershaneye gidip gitmeme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Sever ve Aypay (2011), tarafından ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 728 öğrenciden oluşmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinde öğrenci tükenmişliğinin cinsiyete, akademik başarıya, dershaneye gidip gitmeme durumuna ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ailenin ders çalışma baskısının artmasına bağlı olarak öğrencilerde tükenmişliğin arttığı görülmektedir. Öğrencilerin okulda geçirdikleri her yılın, onların okula daha az ilgi duymalarına, ödev yapmaktan daha fazla tükenmelerine ve öğretmen tutumlarına karşı toleranslarının düşmesine neden olduğuna işaret etmektedir. Dershaneye gitmenin öğrencilerin bazı tükenmişlik boyutlarında risk oluştururken diğer bazı tükenmişlik boyutlarında ise, tükenmişliğe karşı koruyucu bir işlevi yerine getirdiğini göstermektedir.

Baş'ın (2013) çalışmasında; ilköğretim öğrencilerinin tükenmişlik algılarını cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, dershaneye gitme/özel kurs alma, öğrenim görülen okulun yerleşim birimi ve Seviye Belirleme Sınavına girme durumu değişkenleri bakımından incelediği araştırmasına 394 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin “orta düzeyde” tükenmişlik algısına sahip oldukları saptanmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin tükenmişlik algılarının cinsiyete, öğrenim görülen sınıf düzeyine, dershaneye gitme/özel kurs alma ve Seviye Belirleme sınavına girme durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada ilköğretim öğrencilerinin tükenmişlik algılarının öğrenim görülen okulun yerleşim birimine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Baş'ın (2012) çalışmasında elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim öğrencilerinin “orta düzeyde” tükenmişlik algısına sahip oldukları saptanmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin tükenmişlik algılarının cinsiyete, öğrenim görülen sınıf düzeyine, dershaneye gitme/özel kurs alma ve seviye belirleme sınavına girme durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada ilköğretim öğrencilerinin tükenmişlik algılarının öğrenim görülen okulun yerleşim birimine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Baş (2011) ilköğretim öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) girme durumlarının tükenmişlik algıları üzerindeki yordama gücünü incelemek amacıyla, 11 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, random olarak seçilen, toplam 394 ilköğretim öğrencisi katılmış olup; araştırmada genel tarama modeli

kullanılmıştır. Araştırmanın amacına dayalı olarak, çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, Seviye Belirleme Sınavına (SBS) girme değişkeninin tükenmişliğin tüm boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Bir diğer taraftan, araştırmada öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) hazırlık olması için gittikleri dersane/aldıkları özel ders değişkeninin tükenmişliğin tüm boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

3.1.2. Öğrenci Tükenmişliği İle İlgili Yurt Dışı Araştırmaları

Üniversite öğrencilerinin not ortalaması ile tükenmişlik ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada Dominguez ve diğerleri, (2012) tarafından geliştirilen programlara katılan 283 öğrenciden oluşan bir çalışma grubuyla çalışmışlardır. Tükenmişliğin akademik performansı negatif yönde etkilediği yordandadır. Program sonunda tükenme, öz yeterlilik, duyarsızlaşma boyutlarında negatif ilişki belirlenmiştir. Programda önerilen stratejilerden birini kullanan öğrencilerin akademik performansları olumlu yönde etkilenmiştir.

Wang Li, Zhu (2010), yüksek okul düzeyinde 674 öğrencinin öz yeterlilik algısı, stres düzeyi, öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkileri ele aldıkları araştırmada Tükenmişlik ve stres düzeyi düşük bireylerin öğrenme düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Yaşa bağlı akademik tükenmişlik farklılıklarını görmek amacıyla Lee ve diğerleri, (2013) yaptıkları araştırmada üniversiteye hazırlanan öğrencileri başarı baskısı nedeniyle stres düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Bireylerin yaşı arttıkça akademik tükenmişlik düzeylerinde artış sözkonusu olmaktadır. Bir üst eğitim kurumuna geçişler bireylerin stres ve tükenmişliklerini arttırmaktadır.

Bask ve Salmela-Aro (2013) tarafından yapılan araştırma, Finlandiyalı 16-18 yaşındaki 878 öğrenci arasında gerçekleştirilmiştir. Okul tükenmişliğinin ortaya çıkışını okula karşı alaycı tutum, yetersizlik duygusu ve okul kaynaklı tükenme duyguları arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Bu bileşenlerin öğrencileri etkileyerek okul tükenmişliğini artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca okula karşı alaycı tutumun

akademik başarıyı düşürdüğü, okul terkinin yeterli düzeyde açıklayan bir değişken olduğu vurgulanmaktadır.

Shih (2013), ergenlerin akademik tükenmişlikten kaçınmak için kullandığı stratejilerin araştırıldığı çalışmada, duygusal kontrole bağlı özerklik, çalışmaya bağlılık gibi değişkenler 935 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde ele alınmıştır. Akademik tükenmişliği yüksek bireylerin kendini sabotaj düzeyi yüksek, özerklik desteği düşük, kaçınma davranışının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ricardo, Paneque (2013) okul tükenmişliği ve okul terk etme arasındaki ilişki 16-18 yaş Finlandiyalı 878 genç arasında incelenmiştir. Okula alaycı tutum sergileme, akademik yetersizlik duyguları, tükenme duygusunda artış okul tükenmişliğinin belirleyicilerindendir. Okulu terk etme isteği olanların akademik yetersizlikleri, tükenme duyguları yükselirken akademik başarıları ise düşmüştür. Okul terk etme isteğinde okula alaycı tutumların ve akademik yetersizlik duygusunun güçlü etkenler arasında yer alması dikkati çekmektedir.

Shih (2012) ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçi eğilimleri, başarı hedefleri, çalışmaya bağlılık ile tükenmişlik arasındaki farklar belirlenmeye çalışılmıştır. Sekizinci sınıfta öğrenim gören 456 öğrenci üzerinde yapılan araştırma sonuçlarında, öğrencilerin tükenmişlikleri ile mükemmeliyetçi tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Bresó ve diğerleri, (2011) tarafından sosyal bilişsel kuram temelinde öz yeterliliği arttıracak program geliştirilmiştir. Tükenmişliği yüksek olan öğrencilerin katılım, öz yeterlilik, performans durumları incelenmiştir. Program öncesinde, program tamamlandıktan 2 ay sonra ve 6 ay sonra yapılan izleme ölçümleri programa katılan bireylerin öz yeterlilikleri, katılım, performans düzeylerinde artışa tükenmişlik düzeylerinde ise düşüşe neden olduğu belirlendi.

Pilkauskaite-Valickiene ve diğerleri, (2011) tarafından ergenlik çağındaki öğrencilerin okula bağlanma, açık sınıf ikliminin tükenmişlikle ilişkisi belirlenmiştir. Araştırma 1741 Litvanyalı 17-19 yaşındaki 727 erkek ve 1014 kız öğrenciden oluşan çalışma grubunda gerçekleştirilmiştir. Okula ilişkin olumsuz tutumların tükenmişliği etkilediği ortaya çıkmıştır.

3.2. ÇÖZÜM ODAKLI PSİKOLOJİK DANIŞMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çözüm odaklı psikolojik danışma ile ilgili araştırmalar yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar başlıkları altında incelenecektir.

3.2.1. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

İşlek (2006), ÇOKSPD kuramına göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma eğitim programının üniversiteye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine etkisi incelemiştir. Araştırmada ön-test, son-test ve izleme testli kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sürecinde deneysel işlem olarak kullanılan çözüm odaklı yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma eğitim programı, 6 oturumdan oluşmaktadır. Ön test son test ve izleme testi sonuçlarına göre programın üniversiteye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğu belirlenmiştir.

Tuna (2012), ÇOKSPD kuramına dayalı öfke kontrolü eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2011-2012 öğretim yılında dokuzuncu sınıfta 30 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öfke kontrol psiko-eğitim programı sonrasında deney grubunun sürekli öfke, içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düşüş, öfke kontrol düzeyinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır. Ancak iletişim becerilerinde anlamlı bir artış olmadığı saptanmıştır.

Bulut (2008) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygılarının, saldırganlık eğilimlerinin ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında ÇOKSPD'nin etkileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygılarının, saldırganlık eğilimlerinin ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında ÇOKSPD'nin etkili olduğunun ifade edilebileceği vurgulanmıştır.

Köktuna (2007) araştırmasında, ÇOKSPD temellerine bağlı olarak bireysel danışmanlık desteği sunmuştur. Altsosyo ekonomik seviyedeki kadınların sorunları üzerinde çözüm odaklı kısa terapinin etkisi belirlenmeye çalışmıştır. Bu amaca dönük olarak alt sosyo ekonomik seviyedeki kadınlarla bireysel ÇOKSPD uygulaması yapılmış, geleceğe umut ile bakabilme ve boyun eğici davranışlar boyutunda çözüm odaklı kısa terapinin etkinliği sınanmıştır. Diğer taraftan kadınların demografik özelliklerinin bu değişkenlerle ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada deney grubunu 30 alt sosyo ekonomik seviyedeki yetişkin kadın oluşturmaktadır. Ayrıca eşleştirme tekniği ile 55 kişiden oluşan kontrol grubu kullanılmıştır. Örneklem grubu olgularında Beck Umutsuzluk Ölçeği ön test puanlarına göre son test puanlarında görülen yükselme istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, bireylerin Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği ön test puanlarına göre son test puanlarında görülen düşüş istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarının ışığında; alt sosyo ekonomik seviyeden gelen kadınların hayata daha umutla bakabilmeleri ve boyun eğici davranışlarının azalması için ÇOKSPD'nin danışmanlık hizmetlerindeki olumlu etkisi ortaya konulmuştur.

3.2.2. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Atkinson (2007), betimsel nitelikli gerçekleştirdiği araştırmasında ergenlik sorunlarında çözüm odaklı yaklaşım ile motivasyonel görüşme tekniğinin etkiliğini incelemiştir. ÇOKSPD yaklaşımının ergenlerin okul sorunlarının çözümünde etkili sonuçlar alınmasını sağlayabileceği belirlenmiştir.

Franklin ve diğerleri, (2007) okulu terk eden lise öğrencilerinden başardığı ders sayısına, okula devam ve devamsızlık durumuna ve akademik ortalamalarındaki farklılıklara göre ÇOKSPD'nin etkisi 85 öğrenciden oluşan yarı deneysel bir çalışmayla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. ÇOKSPD'nin etkin olarak kullanıldığı okulda eğitim görmeyen, ergenlik çağındaki öğrencilerin riskli davranışlar gösterme eğilimi oranlarını ve okul terk etme davranışı oranlarını olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir.

Newsome (2005), ÇOKSPD'nin risk alma davranışı gösteren ergenlik çağındaki 26 öğrencinin psikolojik danışma oturumlarına katılmalarının sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Son test sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştiği görülmüştür. İzleme testlerinde ise öğrencilerin ÇOKSPD oturumlarında kazandıkları sosyal becerileri devam ettirme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Öğrencilere geleceğe ilişkin amaçlar oluşturmaya odaklanma düzeyleri ve uyum düzeylerinde artma görülmüştür.

Ergenlik çağındaki risk alma davranışı sergileyen 26 öğrencinin okula devam etme akademik başarı düzeyleri açısından ÇOKSPD'nin etkisi Newsome (2004) tarafından deneysel olarak incelenmiştir. ÇOKSPD'nin deney grubundaki öğrencilerin okula devam durumlarına, akademik başarı düzeylerine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Young, Holdorf (2003), okullarda zorbalığın engellenmesine yönelik ÇOKSPD bağlamında program geliştirmişlerdir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilere ÇOKSPD temellerine dayalı sosyal destek programı, zorbalığı engelleme programı uygulamaya konulmuştur. Uygulamalar sonunda orta öğretim ve ilköğretim okullarında zorbalığı engelleme ve başa çıkmada geliştirilen programın olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Corcoran (2009), okulda davranış sorunu olan 239 öğrenci üzerinde yarı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Yapılan teste dayalı değerlendirmeler ve ailelerden alınan raporlarda davranışsal sorunları yüksek olan öğrenciler araştırmaya alınmıştır. Ebeveynlerin verdikleri raporlar açısından çözüm odaklı gruba katılan öğrencilerin davranışsal sorunlarında olumlu yönde anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Laaksonen ve diğerleri, (2013) tarafından yapılan araştırmada kısa dönemli psikodinamik psiko terapi ve çözüm odaklı terapiyi duygudurum ve anksiyete bozukluğu tedavisindeki etkisi bakımından karşılaştırmışlardır. Random olarak seçilen 198 hasta üzerinde Psikoterapi Ölçeği terapi öncesi ve sonrasında uygulandı. Ayrıca belirtiler yedi kez SCL-90-GSI kullanılarak ölçüldü. Sonuçlara göre kısa süreli terapiler bireylerin sorunlarını çözme konusunda etkili olduğu bulgusuna ulaşıldı.

Lindfors ve diğerleri, (2012), kısa süreli terapi ve uzun süreli psikodinamik psiko terapinin etkinliğinin karşılaştırıldığı 3 yıl süren bir araştırma yapmışlardır.

Araştırmada 7. 12. 24. ve 36. aylarda ölçme aracıyla ölçümler elde edilmiştir. Araştırmada 326 anksiyete problemi olan bireyin sorunlarının çözümlenmesinde, benlik algılarının geliştirilmesinde çözüm odaklı terapinin uzun süreli psikodinamik terapiden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Daki ve diğerleri, (2010) tarafından 14 akademik ve duygusal güçlük yaşayan bireye ÇOKSPD temelli 40 dakikalık 5 oturumdan oluşan destek programı geliştirilmiştir. Program bireylerin akademik motivasyon ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarına odaklanan çözüm odaklı modele göre geliştirilmiş okuma güçlüğü yaşayan bireyler üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Kontrol grubu akademik destek alırken deney grubuna geliştirilen program uygulandı. Araştırmanın sonuçları ÇOKSPD temelli geliştirilen uygulamanın (p .001) önem düzeyinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Smock ve diğerleri, (2008) ÇOKSPD'nin madde bağımlısı olan bireylerin bağımlılıkları üzerinde etkisini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Yapılan deneysel çalışma grubu, 19 deney 19 kontrol grubuna katılan bireylerden oluşmuştur. ÇOKSPD kuramına göre tedavi etkinliği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Beck depresyon envanteri ile yapılan ölçümlerde madde bağımlısı olan bireylerin sorunlarının çözümlenmesinde ÇOKSPD'nin olumlu etkisi belirlenmiştir.

Franklin ve diğerleri, (2008) tarafından yapılan araştırmada ÇOKSPD'nin davranışsal problemi olan 67 öğrenci üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin davranışsal problemlerinin azaltılmasında ve olumlu değişikliklerin kazanılmasında ÇOKSPD'nin etkili olduğu belirlenmiştir.

Kim (2008), 22 araştırmayı meta analiz yöntemiyle ele alarak ÇOKSPD'nin etkili olup olmadığını değerlendirmiştir. Elde ettikleri bulgularda modelin bireylerin davranışsal düzeyli problemlerinin iyileştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Rhodes ve Jakes (2002), ÇOKSPD'nin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, depresyon ve paranoid şizofreni tanılarını almış danışanı üzerinde etkililiğini araştırmıştır. ÇOKSPD, danışanın sorunlarını azaltmada etkili olduğu ancak kalıcılığı ile ilgili etkisinin yetersiz olduğu vurgulanmaktadır.

Gingerich ve Wabeke (2001), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, karşıt olma karşı gelme bozukluğu, davranım bozukluğu, madde kullanım bozuklukları, davranış bozuklukları, depresyon ve kaygı gibi psikolojik danışma gereksinimi olan

öğrencilere ÇOKSPD uygulamalarının etkisini incelenmiştir. Bu sorunları yaşayan öğrencilerin sorunlarını iyileştirici ve sorunların etkilerini azaltıcı katkısının olduğu belirlenmiştir.

Rhodes ve Jakes (2002) akut psikiyatri servisinde psikotik sanrıları olan hasta için farklı denemeler sonunda ÇOKSPD kullanarak araştırma yapmıştır. ÇOKSPD'nin danışanın gerçekliği ve diline odaklanarak danışanın korkularının dışsal kaynaklı olduğuna, sanrılarının neden olan durumun son bulması isteğine bağlı olarak tedaviye yönelik bir ilişki kurabilirliği söz konusu olduğunu vurgulamaktadır. ÇOKSPD'nin psikotik sorunlu danışanlarla çalışırken bilişsel davranış terapisinden daha kullanışlı olacağı belirlenmiştir. ÇOKSPD'nin her türlü sanrı için uygun olamayabileceği de vurgulamaktadır.

Franklin ve diğerleri, (2001), ÇOKSPD'nin öğrenme bozukluğu ve sınıf içi davranış sorunları nedeniyle sevk edilen 7 öğrenci üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma grupla psikolojik danışma oturumlarıyla sürdürülmüştür. ÇOKSPD yaklaşımına dayalı olarak yürütülen oturumların etkisi incelendiğinde öğrencilerin davranışsal sorunlarında azalma olduğu tespit edilmiştir.

Johnson ve Miller (1994), ÇOKSPD'nin tekniklerinin depresyon tanısı almış birey üzerinde iyileştirici etkisini vaka örneği ile sunmaktadır. Araştırma bulgularında yaklaşımın depresyon tedavisinde bu vaka örneği çerçevesinde tam iyileştirici etkiye sahip olmadığını belirlemiştir.

Dielman ve Franklin (1998), yaptığı çalışmada ÇOKSPD'nin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ergen birey üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırmacı, vaka örneği çerçevesinde dürtü ve davranış kontrolü becerilerinde ilerleme elde edildiğini vurgulamaktadır.

Gingerich ve Eisengart (2000), meta analiz yöntemiyle ÇOKSPD'nin etkili olup olmadığını 15 araştırma açısından değerlendirmişlerdir. Çalışmaları iyi kontrollü, orta derecede kontrollü ve az kontrollü olarak derecelendirmişlerdir. Elde ettikleri bulgularda ÇOKSPD'nin bireylerin problemlerinin iyileştirilmesinde iyi, orta veya az kontrollü olarak tanımlasalar bile etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Gingerich ve Peterson (2013), betimsel nitelikli araştırmalarında ÇOKSPD'nin etkililiğini 43 çalışmaya bağlı olarak ortaya konmuştur. Bu çalışmaların toplandığı

alanlar Çocukların Akademik ve Davranış Sorunları (14 çalışma), Erişkin ruh sağlığı (10 çalışma), Evlilik ve aile (6 çalışma), Mesleki rehabilitasyon (5 çalışma), Sağlık ve yaşlanma (5 çalışma), Suç ve suçluluk (4 çalışma) şeklindedir. ÇOKSPD'nin sorunların çözümlenmesinde 43 çalışma arasından pozitif etkili olduğu çalışma sayısı 32 adet yani %74 düzeyindedir. ÇOKSPD'nin sorunların çözümünde hem etkili hem de kısa süreli oluşu tercih edilmesi için önemli avantajları kendisinde barındıran bir yaklaşım olduğu belirlenmiştir.

Littrell ve diğerleri, (1995), tarafından yapılan araştırmada üç farklı psikolojik danışma yaklaşımının öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bunlar, ev ödevleri ile desteklenen sorun odaklı psikolojik danışma yaklaşımı, ev ödevleri verilmeden yürütülen sorun odaklı psikolojik danışma yaklaşımı ve ev ödevleri ile desteklenen çözüm odaklı psikolojik danışma ile ilgili olarak yapılandırılmış üç farklı yaklaşım kullanılmıştır. Uygulamalar sonucunda her üç psikolojik danışma yaklaşımının da öğrencilerin sorunlarının ele alınmasında etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, ÇOKSPD'nin diğerlerine kıyasla zamanın etkili kullanılması açısından, okullardaki psikolojik danışma süreçleri için pratik bir model olduğu vurgulanarak önerilmektedir.

Sonuç olarak, çeşitli araştırma yöntemleri ile yapılan etkililik araştırmaları değerlendirildiğinde, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının bireylerin yaşadığı pek çok sorunun azaltılmasında etkili sonuçlar sunduğu görülmektedir. Özellikle okullarda davranış sorunlarının düzeltilmesinde ve/veya azaltılmasında bu yaklaşımın etkililiğini kanıtlayan araştırmaların oldukça fazla olduğu söylenebilir (Meydan, 2010). Veri tabanlarında ayrı ayrı yapılan taramalarda davranış sorunlarının çözümlenmesinde etkisi kanıtlanmış ÇOKSPD'nin tükenmişlik/öğrenci tükenmişliği sendromunun değişken olarak yer aldığı akademik araştırmalara rastlanamamıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, denekler, araştırmada kullanılan ölçme araçları, programın genel özellikleri, deney gruplarına uygulanan deneysel işlemler ve veri analiz teknikleri ele alınacaktır.

4.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, TBP uygulamalarının öğrenci tükenmişliği üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel bir çalışma niteliğindedir. Araştırmanın bağımsız değişkenini öğrencilere uygulanacak TBP uygulamaları, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin; MTE-ÖF ölçeğinden alınan puanlara göre belirlenen öğrenci tükenmişliği düzeyleri oluşturmaktadır.

Bu araştırma üniversite öğrencilerinden oluşturulan deney ve kontrol gruplarıyla yürütülmüştür. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen, ÇOKSPD temelli TBP uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Araştırmada deney-kontrol gruplu, ön-test, son-test ve izleme ölçümlü deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni; 2x3'lük split-plot (karışık) desendir. Bu desende, birinci etmen deneysel işlem gruplarını (deney ve kontrol grupları); ikinci etmen ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) göstermektedir. Bu desen doğrultusunda, oturumların başlangıcından iki hafta önce, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere, MTE-ÖF öğrenci tükenmişlik ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamadan iki hafta sonra belirlenen deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen ÇOKSPD temelinde geliştirilen TBP uygulanmıştır. Bu süreç esnasında kontrol grubuyla ilgili herhangi

bir çalışma yapılmamıştır. Oturumların tamamlanmasından iki hafta sonra deney ve kontrol gruplarına ölçekler, son-test olarak uygulanmıştır. ÇOKSPD temelli TBP'nın öğrencilerin öğrenci tükenmişlikleri üzerindeki etkisinin, zaman etkisinden bağımsız ve uzun süreli olup olmadığını test etmek amacıyla son-testlerin uygulanmasından iki ay sonra, tüm gruplara aynı ölçek izleme ölçümü olarak tekrar uygulanmıştır. Bu araştırmanın deneysel deseni Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deneysel Çalışma Aşamaları

ÖLÇÜMLER				
GRUPLAR	Ön-test Ölçümü	Uygulanan İşlem	Son-test Ölçümü	İzleme Ölçümü
Deney	MTE-ÖF	TBP	MTE-ÖF	MTE-ÖF
Kontrol	MTE-ÖF	-----	MTE-ÖF	MTE-ÖF

Araştırmanın çalışma grubu, Sakarya Üniversitesi'nde 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören 24 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin bazı değişkenler açısından dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

DENEY GRUBU					KONTROL GRUBU				
SIRA	YAŞ	CİNSİYET	AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ	AKADEMİK BAŞARI ALGISI	SIRA	YAŞ	CİNSİYET	AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ	AKADEMİK BAŞARI ALGISI
1	19	Kız	3,20	Orta	1	19	Kız	2,80	Düşük
2	20	Kız	2,00	Orta	2	20	Kız	3,00	Orta
3	19	Kız	3,00	Düşük	3	19	Kız	2,00	Düşük
4	21	Kız	2,75	Düşük	4	20	Kız	2,50	Orta
5	20	Kız	3,00	Orta	5	20	Kız	2,90	Orta
6	21	Kız	2,10	Orta	6	20	Kız	3,00	Orta
7	20	Erkek	1,80	Düşük	7	19	Erkek	2,00	Düşük
8	20	Erkek	2,50	Orta	8	21	Erkek	2,50	Orta
9	21	Erkek	2,45	Orta	9	22	Erkek	2,50	Orta
10	21	Erkek	2,50	Orta	10	19	Erkek	3,20	Orta
11	20	Erkek	2,00	Orta	11	20	Erkek	3,00	Orta
12	22	Erkek	1,75	Düşük	12	19	Erkek	1,80	Düşük

Tablo 3'te deney ve kontrol grubundaki bireylerin yaş, cinsiyet, akademik başarı düzeyleri ve akademik başarı açısından kendilerini algılama biçimlerine göre dağılımları gösterilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubunda 6 kız, 6 erkek olmak üzere 12 öğrenci toplamda araştırmaya 24 öğrenci katılmıştır.

Akın'ın (2009) belirttiği noktalara bağlı olarak, bu araştırmada aşağıdakilere özen gösterilmeye çalışılmıştır:

- a. Ön-testler ölçümü ile oturumların başlangıcı arasında, ÇOKSPD temelli TBP oturumlarının bitirilmesi ile son-test ölçümü arasında iki haftalık aralık, son-test ölçümü ile izleme ölçümü arasında iki aylık aralık bırakılmıştır.
- b. Gruplarda yer alacak deneklerin grup dinamiği açısından yeterli sayıda olmasına dikkat edilmiştir.
- c. İzleme ölçümleri son-test ölçümlerinden iki ay sonra yapılarak zamanın öğrenci tükenmişliği üzerinde etkisi belirgin hale getirilmeye çalışılmıştır.
- d. Deney ve kontrol grubunda yer alan bireylere ölçümlerde aynı ölçme araçları kullanılmıştır.
- e. Ölçme araçlarının uygulamaları grup lideri tarafından uygun zaman ve ortamda gerçekleştirilmiştir.
- f. Deney ve kontrol grubuna uygulanan Kişisel Bilgi Formu ve MTE-ÖF farklı bir sıralama ile organize edilmiş aynı sırayla ölçekleri cevaplandırmanın oluşturacağı sıra etkisi ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.
- g. Deneysel düşmelere bağlı olarak grup sayısının araştırmayı geçersizleştirecek etkileri ortadan kaldırmak için yeterli grup sayısı ile araştırmanın devam edebilecek olmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır.
- h. MTE-ÖF ile ilgili olarak öğrencilere bilgi verilmeyerek merkeze yönelme eğilimlerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.
- i. Deney grubundaki bireylerin grup oturumları, uygulamalar, işlemler hakkında grup dışındakilere 2 ay 2 hafta boyunca bilgi vermemeleri gerektiği konusu bir ilke olarak üzerinde durulmuş ve böylece uygulamanın tedavi edici etkisinin yayılması önlenmeye çalışılmıştır.

4.2. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu tez çalışmasında yararlanılan veri toplama araçları kişisel bilgi formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formudur.

4.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Deney, kontrol gruplarının sağlıklı oluşturulması için gerekli kişisel ve demografik bilgilerin yazılı olduğu bir formdur. Kişisel Bilgi Formu Ek 1’de yer almaktadır.

4.2.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin tükenmişlik durumlarını değerlendirmek üzere, Schaufeli ve diğerleri, (2002) tarafından geliştirilen, uyarlaması Gündüz ve diğerleri, (2011) tarafından yapılan ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçek Ek 2’de yer almaktadır.

Toplam 782 üniversite öğrencisi üzerinde, ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 13 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu alt faktörler “tükenme (5 madde)”, “duyarsızlaşma (4 madde)” ve “yetkinlik (4 madde)” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekten elde edilen alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonların 0,32 ile 0,83 arasında değiştiği görülmüştür. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve alt faktörlerin korelasyon değerlerinin .32 ile .69 arasında değiştiği saptanmıştır.

Uyarlama çalışmalarında Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu (TÖ-KV) uygulanmıştır. TÖ-KV’nu ile MTE-ÖF’nin alt faktörleri arasındaki korelasyonlar sırasıyla .51, .45 ve -.38 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı sırasıyla .76, .82 ve .61 olarak bulunurken, test-tekrar test güvenirlik sonuçları ise sırasıyla .76, .74 ve .73 olarak bulunmuştur. Uygulamada, MTÖ-ÖF’nin alt ölçekleri ayrı ayrı puanlanmakta ve değerlendirilmektedirler. “Tükenme” ve “duyarsızlaşma” alt faktörlerinde alınan yüksek puanlar; diğer taraftan “yetkinlik” alt faktöründe alınan düşük puanlar tükenmişliğin olduğunu göstermektedir.

4.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören, Sakarya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO öğrencilerinden oluşan çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alanların belirlenmesi amacıyla, öğrenim gören 461 öğrenciye, MTE-ÖF ve Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçme aracının cevaplanması ile ilgili yönerge, ölçeklerin üzerine yazılmış ve uygulamaların başlangıcında öğrencilere bu çalışmadan elde edilen sonuçların bilimsel bir araştırmada kullanılacağı ifade edilmiştir. Ölçekler gruplar halinde uygulanmış ve ölçeğin her bir uygulaması yaklaşık 20 dakikada tamamlanmıştır.

Araştırma üniversite öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarıyla yürütülmüştür. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen, ÇOKSPD temelli TBP uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Oturumların başlangıcından iki hafta önce, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere MTE-ÖF ön-test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamadan iki hafta sonra deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 6 oturumdan oluşan TBP uygulanırken, kontrol grubuyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Oturumların tamamlanmasından iki hafta sonra, deney ve kontrol gruplarına MTE-ÖF son-test olarak tekrar uygulanmıştır. TBP' nin öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisinin, zaman etkisinden bağımsız ve uzun süreli olup olmadığını test etmek amacıyla son-testlerin uygulanmasından iki ay sonra, MTE-ÖF her iki gruba da izleme ölçümü olarak son kez uygulanmıştır.

4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Grupların oluşturulmasında en önemli ölçüt, bireylerin MTE-ÖF puanları yüksek olan öğrencilerden oluşmasıdır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları ön-test puanları hesaplanmış ve öğrencilerin gruplara atanması işlemi, ölçekten aldıkları puanlara göre gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öğrenci tükenmişlik düzeyi yüksek olan 70 öğrenci sıralanmıştır. Daha sonra bu öğrenciler araştırmaya katılmaları için davet edilmiştir. Oturumlara katılmayı kabul eden 30 öğrenci belirlenmiştir.

ÇOKSPD temelli geliştirilen TBP oturumlarına katılmaya gönüllü olan 30 kişiye araştırmacının uygun saatlerin yer aldığı 5 günlük randevu belirleme cetveli verilmiştir. Bu cetvelde öğrenciler gruba katılabilecekleri uygun zaman dilimlerini belirlemişlerdir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenme sürecinde öğrenciler kura yöntemi ile seçkisiz olarak iki gruba atanmıştır. Daha sonra bu iki grup yine kura yöntemi ile seçkisiz olarak deney grubu ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 12, kontrol grubunda 12 öğrenci yer almaktadır. Bu öğrencilerin 12'si kız, 12'si erkektir. Araştırma 24 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Uygulamalara başlamadan bir hafta önce, deney grubunda yer alacak öğrencilerle toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda öğrencilere kısaca çalışmanın içeriği, süresi, zamanı ve grup kuralları hakkında gerekli bilgiler verilmiştir.

4.3.2. Deneysel İşlemler

Bu araştırmada, deney grubunu oluşturan bireylerle her biri yaklaşık 60-70 dakikadan oluşan, 6 oturumluk, TBP uygulaması gerçekleştirilmiştir. Oturumlar her hafta bir oturum şeklinde organize edilmiş ve 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında oturumların tamamlanması planlanmıştır. Tüm oturumlar araştırmacının liderliğinde, Sakarya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO'da bulunan etkileşim odasında gerçekleştirilmiştir.

ÇOKSPD temelli geliştirilen TBP'nın genel özellikleri, programın hedefleri, temel kuramsal dayanakları ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken önemli noktalar bu aşamadan sonraki önemli başlıklarımızdandır. Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı'nın geliştirilmesinde Gerald B. Sklare, (2011) "Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma", Olcay Güner, (2011) "Çözüm Bende Saklı" adlı eserler ve Ramazan Akdoğan'ın (2012)"Adleryen Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yetersizlik Duygusu ve Psikolojik Belirti Düzeylerine Etkisi" çalışmasından yararlanılmıştır. ÇOKSPD yaklaşımı bağlamında geliştirilen Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı'nın genel özellikleri, programın hedefleri, temel kuramsal dayanakları ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken önemli noktalar ayrıntılı olarak Ek 3' te sunulmuştur.

4.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analiz edilmesi sürecinde, hangi istatistiksel analizlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) ön-test ölçümleriyle elde edilen öğrenci tükenmişlik puanları; parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları ele alınmalıdır. Deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin; MTE-ÖF ön-test ölçümlerine yönelik yapılan homojenlik ve normallik testlerinden elde edilen sonuçların analizine bağlı olarak, araştırmada parametrik testler kullanılabilir.

Araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmakta ve bu iki gruba ilişkin üç farklı ölçüm sonucu bulunmaktadır. Bu özellikler dikkate alındığında bu araştırmada kullanılan deneysel desenin split-plot (karışık) desen özelliği gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, split-plot (karışık) desenler için uygun olan, tekrarlanmış ölçümler için 2X3 iki faktörlü ANOVA tekniği kullanılabilir (Akbulut, 2011; Büyüköztürk, 2011; Field, 2005) Bu analiz sonucunda, anlamlı farkın gözlemlendiği durumlarda ise farkın kaynağını test edebilmek için, çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanabilir.

Tek faktörde tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA modeli, iki faktörlü karışık (split-plot) desenlerde toplanan verilerin analizinde sıklıkla kullanılan çok faktörlü (faktöryel) bir analiz tekniğidir. Bu teknikte, farklı işlem gruplarını oluşturan grup faktörünün (deney ve kontrol) ve tekrarlı ölçümleri gösteren ölçüm faktörünün (ön-test, son-test ve izleme) bağımlı değişkenler üzerindeki temel etkileri ve her iki faktörün ortak etkisi test edilmektedir. Bu desende grup ve ölçüm ortak etki testinin anlamlı çıkması durumunda, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Araştırma kapsamında ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri sonucunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada, bulguların istatistiksel analizleri “ $p<.05$ ” anlamlılık düzeyi esas alınarak gerçekleştirilmiş, ayrıca $p<.01$ ve $p<.001$ düzeyleri de belirtilmiştir. Verilerin analizi için SPSS 20.00 paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölüm, araştırmanın hipotezleri doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçlarını içermektedir. Araştırmada elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı yorumlar sırasıyla verilmiştir.

5.1. ÖN ANALİZLER VE SONUÇLARI

Parametrik testlerin kullanılabilmesi için, varyansların homojen olması ve verilerin normal dağılıma uyması gerekmektedir (Ergün, 1995). Bu şartların sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla, öncelikle hem deney hem de kontrol grubunda bulunan bireylerin, öğrenci tükenmişliği açısından birbirlerine denk olup olmadıklarını saptamak için varyansların homojenliği incelenmiştir. Grupların varyanslarının öğrenci tükenmişliği açısından birbirine denkliği homojenlik testinden elde edilen sonuçlara bakılarak belirlenebilir. Homojenlik testine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. MTE-ÖF Ön-test Puanlarına İlişkin Levene’s Homojenlik Testi

Değişken	Levene’s Statistic	sd1	sd 2	<i>p</i>
Ön-test MTE-ÖF	.107	1	22	.747

Tablo 4’te görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin; MTE-ÖF ile elde edilen öğrenci tükenmişliği ön-test ölçümlerine yönelik homojenlik testinden elde edilen sonuçlar ($F_{1-22}=.107, p>.05$), her iki grupta yer alan bireylerin, öğrenci tükenmişliği ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark

olmadığını göstermektedir. Ölçeğin ön testine ilişkin verilerin homojen dağılım gösterdiği ve parametrik testlerin temel varsayımını karşıladığı söylenebilir.

Parametrik testlerin kullanılabilmesi için gerekli olan şartlardan bir diğeri, bağımlı değişkene ilişkin ölçüm sonuçlarının normal dağılım sergilemesidir. Bu amaçla elde edilen veriler üzerinde Shapiro-Wilks testi kullanılarak verilerin normal dağılım sergileme durumu belirlenmelidir. Shapiro-Wilks testi veri setinde yer alan n sayısının 30 ve otuzun altı olduğu durumlarda normallik değerlerinin analizi için kullanılır (Akbulut, 2011; Büyüköztürk, 2011; Field, 2005; Seçer, 2013). MTE-ÖF öğrenci tükenmişlik ölçeğinden deney ve kontrol gruplarının almış oldukları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Shapiro-Wilks testi sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. MTE-ÖF Ön-test Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

Shapiro-Wilks			
Gruplar	İstatistik	sd	p
Deney ÖT	.160	12	.200
Kontrol ÖT	.222	12	.106

Tablo 5’de yer alan Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçlarına göre verilerin normal dağılım değerlerine uygun oldukları görülmektedir.

Ayrıca deney ve kontrol gruplarının normal dağılıma uygun olup olmadıklarına karar vermenin bir diğer yolu ise mod, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın ön test ölçüm puanlarına ilişkin olarak mod, medyan, aritmetik ortalama, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. MTE-ÖF Ön-test Puanlarının Mod, Medyan, Aritmetik Ortalama, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Grup	\bar{X}	<i>S</i>	Medyan	Mod	Skewness	Kurtosis
Deney(ÖT)	37.91	4,85	38	38	.433	-.578
Kontrol(ÖT)	38.75	5,39	37,5	37	.637	.283

Deney ve kontrol gruplarının MTE-ÖF ile elde edilen öğrenci tükenmişlik puanlarına ilişkin mod, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine denk ya da çok yakın oldukları aynı zamanda basıklık ve çarpıklık değerlerinin de beklenen değerler içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının homojenlik ve normallik testlerinden almış oldukları değerler incelendiğinde veri setinin her iki grup içinde hem homojen dağıldığı hem de normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması için parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarının deneysel uygulamanın başlangıcında birbirine denk veya yakın olarak dağılımının sağlanması deneysel işlemin etkisinin gözlenmesi açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda deneysel işlemin başlangıcında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için *t*-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. MTE-ÖF Ön-test Puanlarının Bağımsız Örneklem *t*-testi Analizi Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Deney grubu	12	37,91	4,85	-0.398	.695
Kontrol Grubu	12	38,75	5,39		

Deney ve kontrol grupları arasında ön test puanları açısından anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için *t* testi analizi

sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır ($t_{22}=-.398$, $p=.695$). Bunun yanında deneysel uygulamanın başlangıcında ise deney ve kontrol gruplarının homojen bir dağılıma sahip oldukları belirlenmiştir.

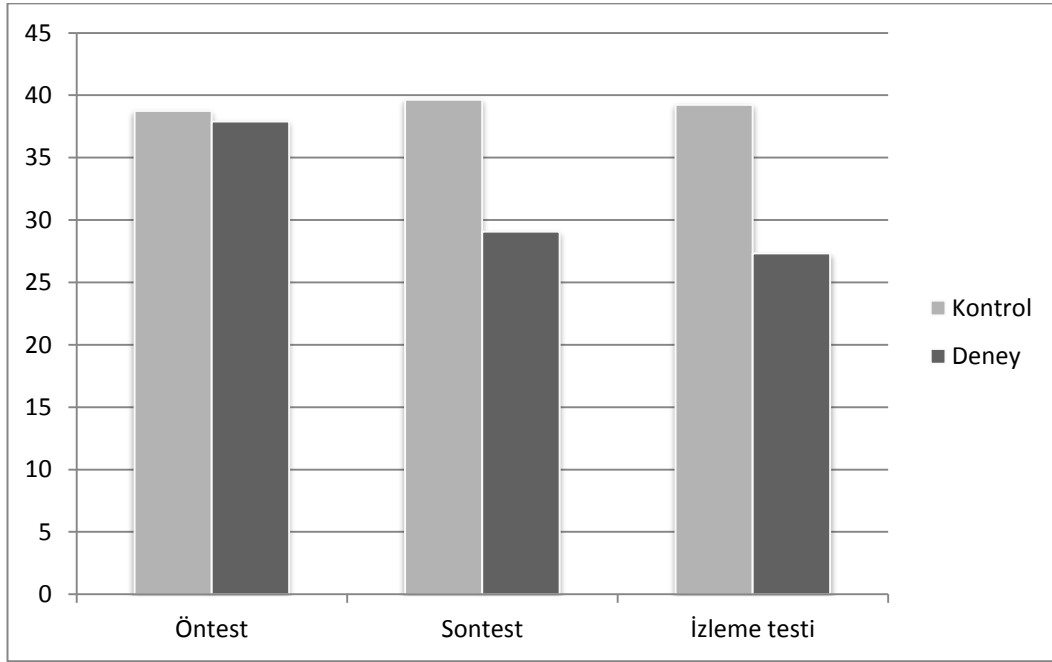
5.2. DENENCELERİN TEST EDİLMESİ

Araştırmanın temel denencesi; ÇOKSPD temelli Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı (TBP) uygulamasına katılan deneklerin kontrol grubunda yer alan deneklere göre, anlamlı düzeyde bir azalma olacak, bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de devam edecektir.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denence test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden 2 ay sonra Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) ile elde ettikleri öğrenci tükenmişlik puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının MTE-ÖF Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçümler	Ön-test		Son-test		İzleme testi	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Deney N=12	37,91	4,85	29,08	4,46	27,33	5,19
Kontrol N=12	38,75	5,39	39,66	5,22	39,25	4,39

Tablo 8’da deney ve kontrol gruplarının MTE-ÖF ile elde edilen öğrenci tükenmişliği ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Buna göre TBP uygulamalarının üniversite öğrencilerinin MTE-ÖF ile elde edilen öğrenci tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisinin kontrol grubunda yer alan bireylere göre anlamlı düzeyde bir azalma söz konusu olmuş. Bu durum ÇOKSPD temelli TBP uygulamalarının tamamlanmasından iki ay sonra yapılan izleme ölçümünde de azalma korunmuştur.



Şekil 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenci Tükenmişliği Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Değişim Grafiği

Şekil 1’de göre deney ve kontrol gruplarının MTE-ÖF ile elde edilen öğrenci tükenmişliği ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerlerine göre hazırlanmış değişim grafiği görülmektedir. Buna göre TBP uygulamalarının üniversite öğrencilerinin MTE-ÖF ile elde edilen öğrenci tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisinin kontrol grubunda yer alan bireylere göre aritmetik ortalama değerlerinde bir azalma söz konusu olmuş. Bu durum çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmaya dayalı TBP uygulamalarının tamamlanmasından iki ay sonra yapılan izleme ölçümünde de azalma korunmuştur.

Araştırmanın temel denencesini test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, MTE-ÖF ile ölçeği ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri öğrenci tükenmişliği puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tek faktör üzerinden tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 9’da iki faktörlü varyans analizine ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenci Tükenmişliği Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
Gruplar arası						
Gruplar (Deney-Kontrol)	1088,889	1	1088,889	18,615	.001	.62
Hata	643,444	11	58,495			
Gruplar içi (Denekler)						
Ölçüm (Ön-Son-İzleme)	338,083	2	169,042	18,388	.000	.77
Hata	202,250	22	9,193			
Grup*Ölçüm	439,361	2	219,681	28,715	.000	.82
Hata	168,306	22	7,650			

Tablo 9’da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, MTE-ÖF ile elde edilen öğrenci tükenmişliği ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-11)}= 18,61$; $p<.01$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, MTE-ÖF öğrenci tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu söylenebilir.

Grup ayırımı yapılmaksızın bireylerin, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2-22)}= 18,388$; $p<.01$). Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, bireylerin öğrenci tükenmişlik düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Bu araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda elde edilen değer anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2-22)}= 28,71$; $p<.01$). Deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde

MTE-ÖF ölçeğinden elde ettikleri öğrenci tükenmişliği puanlarının anlamlı düzeyde değiştiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, öğrenci tükenmişliği ile ilgili araştırmanın temel denencesinin doğrulandığı söylenebilir.

Gruplar arasında ölçümler boyunca öğrenci tükenmişliğine ilişkin olarak gözlenen değişimi büyük ölçüde deneysel işlem etkisi ile açıklanabilmektedir. ($\eta^2=72$). Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur ($F_{(2-22)}= 28,71$; $p<.01$). Araştırmada belirlenen bu farklılığın kaynağı Scheffe Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10. Gruplar ve Ölçümler Arası Farklarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	—	8,91**	10,81**	-		
	Son-test		—	1,90	-9,75**	-10,66**	-10,25**
	İzleme			—	-11,65**	-12,56**	-12,15**
Kontrol	Ön-test				—	-,91	-,50
	Son-test					—	,41
	İzleme						—

** $p<.01$

Tablo 10’de verilen Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun MTE-ÖF ön test ortalamasının ($\bar{X}=37,91$), son test puan ortalamasından ($\bar{X}=29,08$) ve izleme testi puan ortalamasından ($\bar{X}=27,33$) olduğu anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar dorultusunda H_a : TBP uygulamasına katılan öğrencilerin öğrenci tükenmişliği ön-test puan ortalamaları, son-test puan ortalamalarından

anlamli düzeyde daha yuiksek olacaktır. H_b : TBP uygulamasina katilan oğrencilerin oğrenci tuikenmişliği on-test puan ortalamalari izleme testi puan ortalamalarından anlamli düzeyde daha yuiksek olacaktır şeklinde ifade edilen denencelerinin doğrulandığı söylenebilir.

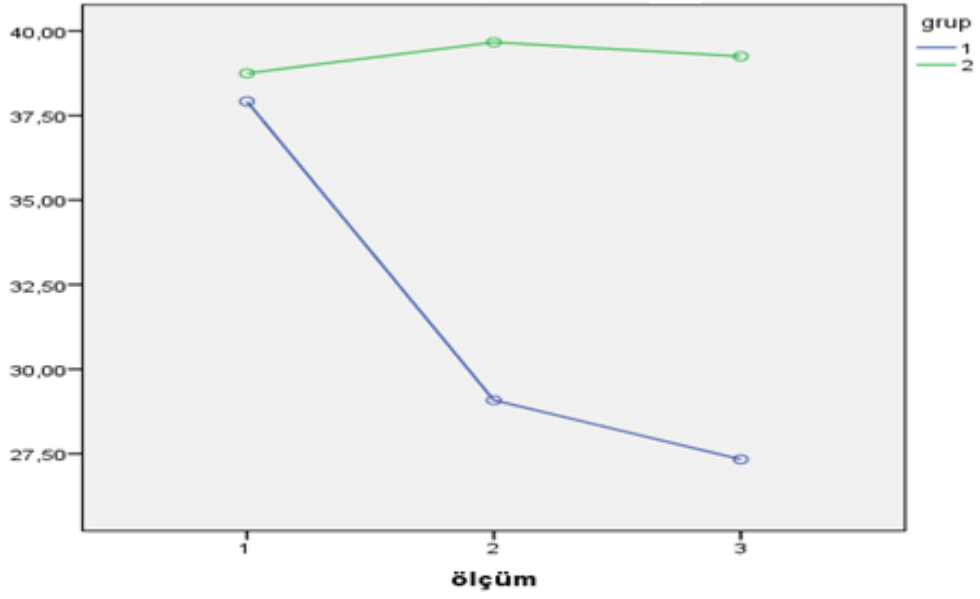
Deney grubunun izleme testi ($\bar{x}=27,33$) ile son test puanı ($\bar{x}=29,08$) arasında ise anlamli bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Bu sonuca bağlı olarak araştırmanın “ H_c : TBP uygulamasina katilan oğrencilerin oğrenci tuikenmişliği son-test puan ortalamalari ile izleme testi puan ortalamalari arasında anlamli bir fark olmayacaktır” şeklinde ifade edilen denencesinin doğrulandığı söylenebilir.

Deney grubunun son test puan ortalamasının ($\bar{x}=29,08$) kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{x}=39,66$) anlamli düzeyde farklılaştığı ve daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç doğrulusunda araştırmada belirtilen “ H_d : TBP uygulamasina katilan oğrencilerin oğrenci tuikenmişliği son-test puan ortalamalari, kontrol grubundaki oğrencilerin son-test puan ortalamalarina göre, anlamli düzeyde daha düşük olacaktır” denencesinin doğrulandığı söylenebilir.

Deney grubunun izleme testi puan ortalamasının ($\bar{x}=27,33$), kontrol grubunun izleme testi puan ortalamasından ($\bar{x}=39,25$) anlamli düzeyde farklılaştığı ve daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu sonuca bağlı olarak araştırmada belirtilen “ H_e : TBP uygulamasina katilan deneklerin oğrenci tuikenmişliği izleme testi puan ortalamalari, kontrol grubundaki deneklerin izleme testi puan ortalamalarina göre anlamli düzeyde daha düşük olacaktır” denencesinin doğrulandığı söylenebilir.

Deney grubunun on test puan ortalaması ile (37,91) kontrol grubunun on test puan ortalaması ($\bar{x}=38,75$) arasında ise anlamli bir fark tespit edilememiştir. Kontrol grubunun on test ortalaması ($\bar{x}=38,75$) ile son test ortalaması ($\bar{x}=39,66$) ve izleme testi ($\bar{x}=39,25$) arasında ise anlamli bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın “ H_f : Kontrol grubunda yer alan deneklerin, oğrenci tuikenmişliği on-test, son-test ve izleme testi puan ortalamalari arasında anlamli bir fark olmayacaktır” şeklinde belirtilen son denencesinin doğrulandığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının on test, son test ve izleme testinden almış olduklari puanlara ilişkin değişimin çizgi grafiği ile gösterilmesi ise Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve İzleme Testinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Değişimin Çizgi Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde kontrol grubuna ait olan grafiğin (Yeşil olan) ön test, son test ve izleme ölçümleri arasında belirgin bir farklılaşma göstermediği ve yatay bir seyir izlediği görülmektedir. Ancak, deney grubuna ait olan grafiğin ise (Mavi olan) ön test uygulamasından son test uygulamasına doğru belirgin bir şekilde düşüş gösterdiği ve izleme testi ile bu yönün devam ettiği anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak deney grubunda uygulanan kısa süreli psikoterapi etkinliğinin öğrencilerin öğrenci tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sebep olduğu ve öğrencilerin öğrenci tükenmişlik düzeylerinin düştüğü söylenebilir. Grafiklerdeki doğruların birbirine paralel ya da binişik olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla varyans analizi sonucunda bulunan ortak etkiye ait F değerinin anlamlı farkları yansıttığı söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleriyle belirlenen öğrenci tükenmişlik puanlarına uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmanın temel ve alt denenceleri doğrultusunda sonuçlar sunulacaktır. Ardından sonuçlar tartışılarak bu sonuçlara ilişkin öneriler geliştirilecektir.

6.1. SONUÇ

Araştırmanın temel denencesi; “ÇOKSPD temelli TBP uygulamasına katılan deneklerin kontrol grubunda yer alan deneklere göre, anlamlı düzeyde bir azalma olacak bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de devam edecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularına yönelik genel bir çıkarsama yapıldığında TBP'nın deney grubundaki bireylerin öğrenci tükenmişlik düzeylerini düşürdüğü, bu düşüşün kalıcı olduğu, bu sonucun deneysel uygulamanın etkisinden kaynaklandığı ve öğrenci tükenmişliği ile ilişkili alt denencelerin doğrulandığı söylenebilir. Sonuç olarak TBP, araştırmada elde edilen öğrenci tükenmişliği düzeyini düşürmede etkili bir program olabileceği tespit edilmiştir.

Araştırmanın temel denencesine yönelik aşağıda sıralanan sonuçlar elde edilmiştir:

- a. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında MTE-ÖF öğrenci tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.
- b. Grup ayrımı yapılmaksızın bireylerin, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Yani grup ayrımı yapılmadığında, bireylerin MTE-ÖF ile ölçülen öğrenci tükenmişlik düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak değişmektedir.

c. Ortak etkinin (grup * ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda, elde edilen değerler anlamlı olduğu görülmüştür. Yani deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde MTE-ÖF ölçümünden elde ettikleri ortalama puanları değişmektedir.

Bununla birlikte araştırmanın alt denencelerinin de ayrı ayrı incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmüş ve deney ve kontrol gruplarının, MTE-ÖF ile ölçülen öğrenci tükenmişlik düzeyleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri ortalama puanlara bağlı olarak gruplar-arası ve ölçümler-arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda 6 alt denence açısından incelenmiştir.

Birinci alt denencede, TBP uygulamasına katılan öğrencilerin öğrenci tükenmişliği ön-test puan ortalamaları, son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacağı ifade edilmiştir. Araştırma bulguları, deney grubundaki bireylerin MTE-ÖF ile ölçülen öğrenci tükenmişlik düzeyleri ön-test ortalama puanlarının son-test ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir.

İkinci alt denencede, TBP uygulamasına katılan öğrencilerin öğrenci tükenmişliği ön-test puan ortalamaları izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacağı belirtilmiştir. Araştırma bulguları, deney grubundaki bireylerin MTE-ÖF ile ölçülen öğrenci tükenmişlik düzeyleri ön-test ortalama puanlarının izleme testi ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Üçüncü alt denencede, TBP uygulamasına katılan öğrencilerin öğrenci tükenmişliği son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacağı belirtilmiştir. Araştırma bulguları, deney grubundaki bireylerin MTE-ÖF ile ölçülen öğrenci tükenmişlik düzeyleri son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Dördüncü alt denencede, TBP uygulamasına katılan öğrencilerin öğrenci tükenmişliği son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarına göre, anlamlı düzeyde daha düşük olacağı belirtilmiştir. Araştırma bulguları deney grubundaki bireylerin MTE-ÖF ile ölçülen öğrenci tükenmişlik düzeyleri son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin

son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Beşinci alt denencede, TBP uygulamasına katılan deneklerin öğrenci tükenmişliği izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki deneklerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacağı belirtilmiştir. Araştırma bulguları, deney grubundaki bireylerin MTE-ÖF ile ölçülen öğrenci tükenmişlik düzeyleri izleme testi ortalama puanlarının kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu göstermiştir.

Altıncı alt denencede, kontrol grubunda yer alan deneklerin, öğrenci tükenmişliği ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacağı belirtilmiştir. Araştırma bulguları, kontrol grubundaki bireylerin öntest- son-test ve izleme testi ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmada, öğrenci tükenmişliğiyle başa çıkma ve azaltmada TBP'nin etkiliği ile ilgili öne sürülen temel denencenin ve alt denencelerin tamamı doğrulanmıştır.

6.2. TARTIŞMA

Araştırmanın temel denencesi ve alt denenceleri bulgular başlığı altında yapılan analizlere bağlı olarak doğrulanmıştır. Gruplar arası farklılığın büyük ölçüde deneysel işlem etkisiyle açıklanabileceği Tablo 10'daki bulgular ile ortaya konulmuştur.

Corcoran ve Stephenson (2000) ÇOKSPD'nin öğrencilerin davranış problemleri üzerinde azaltıcı etkisi olduğu bulgusunu öne sürmüştür. Lines (2006), Littrel (1995) ÇOKSPD'nin daha az seansa katılmak, zamanı ekonomik olarak kullanmak gibi avantajlara sahip olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmalar bireylerin sorunlarına hızlı çözüm yollarını üretme arayışında olduklarını göstermektedir. Ayrıca duygusal ve davranışsal tepkilerin uzun seans ve sürelerde irdelenmesine yönelik direnç sergiledikleri ve destek almaktan kaçındıkları belirlenmiştir. Lambert ve diğerleri, (1992) ÇOKSPD'nin kısa sürede iyileşme fırsatı tanıdığını vurgulamıştır. De Shazer

(1985) kuramın kısa sürede ve az sayıda oturum sonucunda %72 oranında etkili olduğunu tesbit etmiştir. ÇOKSPD'nin danışanların çeşitli sorunlarının çözümünde etkili olduğu belirlenmiştir (Atkinson, 2007; Dielman ve Franklin, 1998; Franklin ve diğerleri, 2007; Newsome, 2004). ÇOKSPD'nin kuramsal temellerinin TBP programının içeriğinin oluşturulmasında belirleyicidir. Başa çıkmada olumlu yanlara odaklanması, işleyen çözüm yollarına odaklanması, kısa sürede amaçlara yaklaşma ayrıcalığının danışana sunuyor olması nedeniyle danışanlarda değişim isteğini arttırarak direncin kırılmasını sağlamıştır. Bu durum TBP'nin etkililiğini destekleyen etken olduğu düşünülebilir.

Araştırmalar, tükenmişliğin azaltılmasına yönelik çalışmaların ortak niteliklerinin bireylerin başa çıkma becerilerine odaklanmasını ve psikolojik danışma seanslarını içermemesini öne çıkarmaktadır (Çoban ve Demir, 2007; Ewers ve diğerleri, 2002; Rowe, 2000; Italia ve diğerleri, 2008). Ayrıca bazı araştırmalar psikolojik danışma biçimindeki uygulamaların tükenmişliğin önlenmesi ve müdahale çalışmalarında daha etkili olabileceği ifade etmektedirler (Akgün ve Çıtak, 2006; Bilgin ve Gözüm, 2009; Halbesleben ve diğerleri, 2006; Innstrand ve diğerleri, 2004; Ro ve diğerleri, 2009; Tunç ve Gündüz, 2010). TBP'nin öğrenci tükenmişliği düzeylerini azaltıcı program olduğunu Bu araştırmada bulguları ortaya koymaktadır. TBP'nin öğrenci tükenmişliğini azaltmadaki başarısı, araştırmalarda belirtilen başa çıkma becerilerine odaklanma, psikolojik danışma seanslarını içirme gibi nitelikleri barındırmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Meslek tükenmişliğini önleme ve azaltmada müdahale türlerine bakıldığında, bireye başa çıkma ve destek sağlamanın farklılık oluşturduğunu tespit eden çalışmaların oranı %81 düzeyindedir (Tunç ve Gündüz, 2010). Stresle başa çıkma yöntemlerinin öğrencilerin tükenmişliklerini yordayan değişken olduğu bilinmektedir. Olumluya odaklı başa çıkma yöntemlerini kullanan bireylerin tükenmişliklerinin azaldığı belirlenmiştir (Bozkurt, 2004; Çoban ve Hamamcı, 2008; Duygun ve Sezgin, 2003; Ebrinç ve diğerleri, 2002; Gündüz, 2000; Kaya ve diğerleri, 2007; Kennedy, 2005; Mc Manus ve diğerleri, 2002; Sever 1997; Schaufeli ve Greenglass, 2001; Yalaz ve diğerleri, 2009). Direkt-aktif başa çıkma yöntemlerini kullanan deneklerin tükenme düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Simoni ve Paterson, 1997). Bu araştırmalar doğrultusunda TBP, ÇOKSPD'nin kuramsal temellerine bağlı olarak başa çıkma

becerilerin geliştirilmesi ve işlevselleştirilmesine odaklanarak araştırmalarda belirtilen beklentilerle örtüştüğü düşünülebilir.

Bu araştırmada uygulanan ÇOKSPD'nin kuramsal dayanaklarına göre hazırlanan TBP kapsamında kullanılan teknikler, grupla psikolojik danışma ortamı, grup üyeleri arasında oluşan grup dinamiği ve uygulanan etkinliklerin, deney grubundaki bireylerin MTE-ÖF ile elde edilen öğrenci tükenmişliği düzeylerinin düşmesini sağladığı görülmüştür. Tükenmişliğin boyutları, tükenmişlik yaşamaya bireyleri iten bileşenler kuramsal temeller ve araştırma bulguları çerçevesinde irdelenmiştir. TBP, öğrenci tükenmişliği sendromunun temel bileşenlerini oturumlarda ayrı ayrı ele alarak programda öne çıkarılan başa çıkma becerileri ÇOKSPD'nin kuramsal dayanaklarına uygun olarak geliştirilmiştir. Programın geliştirilmesi sürecinde öğrenci tükenmişliğinin kuramsal temellerinde yer alan bileşenlere uyumlu, alt boyutlarına müdahale eden uygun başa çıkma becerilerine odaklanılmıştır. Tükenmişlik yaşayan bireylere tükenmişlik ile başa çıkma becerileri IV aşama ve 6 oturumda kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu durumda bireyin duyguları, düşünceleri, davranışları ile bütün olarak değerlendirilmiştir. Bireyin yaşamında problemlerin çözümünde kullandığı başa çıkma potansiyelini ortaya çıkaracak ve yeni durumlara transferini sağlayacak grupla danışma yaşantıları oluşturulmuştur. TBP'nin 2.3.4. oturumları özellikle tükenmişliğin alt boyutlarına odaklanarak başa çıkma becerilerinin belirginleştirilmesine katkı sağlamıştır. Programın bu nitelikleri araştırmanın hipotezlerini doğrulayan sonuca ulaşılmasının kolaylaştırıcıları arasında sayılabilir.

Programın hazırlanmasında olumluya odaklanma, nadir durumlardaki işleyen çözüm yollarını açığa çıkarılması, çözümün gerçekleştiği anlara odaklanma ve bu anların iltifat tekniği ile pekiştirilerek belirginleştirilmesi gibi çözüm odaklı değişim sağlayan tekniklerin kullanılması bireylerin tükenmişlik duygularını, yeterlilik duygusuna dönüştürerek değişimi gerçekleştirmesine katkı sağlamış olabilir. De Shazer (1988) bireyin yeterliliklerine odaklanmanın çözümün ortaya çıkmasını sağlayacağını vurgulamaktadır. De Jong ve Berg (1998) danışanın randevu alışıyla başlayan değişim sürecinden söz etmektedir. Birey danışmanla ilişki kurmadan önce psikolojik danışma kararını vererek değişimi başlatmış olabileceğini ifade etmektedir. Oturumların başlamasıyla grupla psikolojik danışmanın dinamikleri ile

yüz yüze gelen danışanların değişim süreci hızlanarak devam etmiştir. Araştırma sonuçlarıyla ortaya konulan öğrenci tükenmişlik düzeylerindeki azalma bulgusunun şaşırtıcı olmadığı düşünülebilir.

TBP'nın uygulanması sırasında grupta psikolojik danışma ortamının dinamikleri; grup üyeleri arasında duygusal destek bağının güçlenmesine, yakın ilişkilerin geliştirilmesine, güçlü sosyal bağların gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Bu nitelikleriyle TBP uygulamalarının gerçekleştirildiği grup, sosyal destek sağlayan bir grup dinamiği niteliği kazanmış olabilir. Araştırmalar tükenmişliğin önlenmesi ve başa çıkma açısından bireyin yeterliliklerini arttıran en etkili faktör sosyal destek olduğunu vurgulamaktadır (Jenkins ve Elliot 2004; Kalimo ve diğerleri, (2003); Liberman, 1982). Tükenmişlik ile başa çıkma sağlayacak sosyal etkenlerin arasında bireylerin sosyal ilişkilerinde gördüğü sosyal destek önemli belirleyiciler arasındadır. Sosyal çevrede olumlu iletişim, çözüm odaklı iletişim kurma başa çıkmayı etkileyen sosyal kaynaklı etkenlerdendir (Torun, 1997; Arı ve Bal, 2008). Birey özellikle arkadaşlarından, kendisine benzerliği olan kişilerden gelen sosyal desteğin birey üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir (Taormina ve Law, 2000; Jenkins ve Elliot, 2004). Akranlardan oluşan destek grupları, üyelerine sosyal desteğin tümünü etkili olarak sağlaması bakımından tükenmişliği azaltıcı bir etkiye sahiptir. Bu gruplar bireye duygusal rahatlama, içgörü kazanma, iyimserlik, cesaretlenme, farkındalık, paylaşma, yapıcı davranış değişikliği sağlamaktadır (Maslach ve Goldberg, 1998). TBP uygulamaları sırasında grup üyeleri, grubun sosyal destek sağladığını gruba katılmayı kendileri için destek kaynağı olarak gördüklerini sıklıkla dile getirdikleri belirlenmiştir.

ÇOKSPD'nin grupta psikolojik danışma ortamı bireye sosyal destek sağlayarak öz yeterlilik inancını artırıcı bir etki niteliği de olabilir. Öz yeterlilik inançlarını TBP uygulamalarını arttırarak öğrenci tükenmişliği düzeylerini azalttığı düşünülebilir. Kişiler arası ilişkilerde algılanan sosyal destek öz yeterlilik inancını geliştirmektedir (Scufeli ve diğerleri, 2002). Araştırmalara göre öğretim sürecinde, yeterlilik inancı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki negatiftir (Friedman, 2003; Telef, 2011). Tükenme ve duyarsızlaşma yaşayan bireyin yeterlilik inancı zedeleneceği vurgulanmaktadır (Leiter ve Maslach, 1988). Öğrencilerin akademik yaşama ait sorumluluklarının oluşturduğu stres ve baskının üstesinden gelebilecek yetkinliğe

sahip olması gerekir. Bireyin başa çıkma yetkinliğine sahip olabilmesi için bilişsel, duyuşsal, davranışsal düzeyde katkı sağlayacak yaşantılarla desteklenmesi gereklidir (Bandura, 1986). TBP'nin 4. Oturumunda özellikle yetkinlik inancının arttırılmasına odaklanılması, grupta psikolojik danışma sürecinin bireye sağladığı sosyal destek yanında bireyi güçlendirerek özyetkinlik inancını güçlendirmesi deney grubundaki deneklerde anlamlı farklılık oluşmasının etkili faktörü olarak görülebilir.

TBP, öğrenci tükenmişliği yaşayan bireylerin işlevsel uyumunu sağlayacak başa çıkma becerilerinin ÇOKSPD ile sağlandığı düşünülebilir. İşlev üreten dengesini kaybeden bireyin daha önceki işlevsel durumunu tekrar elde edebilmesi için üst düzeyde stratejiler geliştirmesini gerektirmektedir (Woolfolk ve diğerleri, 2007). Lazarus (2000) stresörlerin etkisi altında kalan bireylerin dengelerini kurabilmeleri için başa çıkma becerilerini kazanması gerektiğini ifade etmektedir. Sears ve diğerleri, (2000) tükenmişliğin çözümlenmesiyle bireyin kaybettiği işlevselliğini tekrar kazanabildiğini vurgulamaktadırlar. Tükenmişlik yaşayan birey başa çıkma becerileri kazanarak tekrar işlevselliğine kavuşabilir. Tükenmişlik sorunuyla başa çıkamayan bireyin duygu durumuna kronikleşen yeni sorunlar eklenebilir (Emerson ve Markos, 1996: 126). TBP, ÇOKSPD'nin kuramsal alt yapısından edindiği stratejileri tüm oturumlarda başa çıkma becerisi olarak kullanılarak bireylerin çözüm odaklı başa çıkma becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. TBP uygulamasına katılan bireylerin uygulama öncesi yaşadıkları öğrenci tükenmişliği sendromuna bağlı kaybolmuş işlevselliklerini uygulama sonucunda tekrar kazanmalarına katkı sunduğu düşünülebilir.

Dünya Sağlık Örgütü (1988), tükenmişliği bireyin genel yaşama ait işlevselliğini bozan bir sendrom olarak ele almıştır. MTE-ÖF ile elde edilen öğrenci tükenmişliği sonuçlarından TBP uygulamasına katılan öğrencilerin öğrenci tükenmişliği düzeylerinde azalmaya neden olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Bu bulgu TBP uygulamasına katılan bireylerin başa çıkma becerilerini kazandıran bir faktör olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Başa çıkma becerilerinin Somerfield ve McCrae (2000) tarafından öznel iyi oluşa, Folkman ve Moskowitz (2004) tarafından ise genel psikolojik sağlığa katkı sağladığını vurgulamaktadırlar. Buna göre; TBP, bireyin bireylerin başa çıkma becerilerine sunduğu katkıya bağlı olarak genel psikolojik sağlıklarına da katkı sağladığı düşünülebilir.

Sonuç olarak, TBP'nın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik duyguları üzerindeki etkisine ilişkin yapılan analiz sonuçları programın öğrenci tükenmişliği düzeyini düşürdüğünü göstermektedir. Kontrol grubundaki deneklerin analiz sonuçları, öğrenci tükenmişlik düzeylerinin deney öncesine göre değişmemiş olduğunu göstermektedir. Deneyden sonraki izleme ölçümlerinde, öğrenci tükenmişliği düzeyinin deney grubunda düşük olduğu ve elde edilen düzeyin korunduğu belirlenmiştir. Özetle, deney grubu öğrencilerinin, deney sonu ve izleme ölçümlerindeki öğrenci tükenmişlik düzeylerinin, deney öncesine göre düşmüş olması, buna karşın bu değişimin kontrol grubunda oluşmaması, söz konusu değişimin uygulanan programa bağlı olduğunu göstermektedir. TBP, başka faktörlere bağlı olmaksızın öğrenci tükenmişlik düzeyini düşürmüştür. Buradan hareketle, TBP'nın üniversite öğrencilerinin öğrenci tükenmişlik düzeyini azaltmada etkili bir içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir. TBP sınanmış bir program olarak uygulayıcıların kolaylıkla başvurabileceği bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

6.3. ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ileride yapılacak çalışmalara ve psikolojik danışmanlara ve diğer uzmanlara sunulabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

6.3.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırma sonuçları; ÇOKSPD temelli hazırlanmış TBP, öğrenci tükenmişliğinin azaltılmasında etkili olduğunu göstermiştir. TBP'nın uygulanmasından sekiz hafta (iki ay) sonra yapılan izleme testi sonucunda ÇOKSPD'nin dayanaklarına göre hazırlanmış TBP'nın uygulanması sonrasında gerçekleşen değişimin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

a. Bu araştırma, öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde karşılaştıkları tükenmişlikle benzerliğe sahip çeşitli problemlerin çözümlenmesinde başa çıkma becerilerinin geliştirilmesinde uyarlanabilir grupla psikolojik danışma programı sunmuştur. TBP,

eğitim ve oğretim s¼recinde yaşanan sorunların oz¼m¼nde kolaylıkla uyarlanarak kullanılabilir.

b. TBP, oğrenci t¼kenmiřliđi sendromunu alt bileşenlerine odaklanarak, oturumlarında bu bileşenleri ayrı ayrı yapısında barındırmaktadır. T¼kenmiřliđin bileşenleri bağlamında programdan yararlanılmak istendiğinde 2.3.4. oturumlar bu amaçla kullanılabilir niteliğe sahiptir. Oğrencilerin yaşadığı en y¼ksek t¼kenmiřlik bileşenine odaklanılmayı gerektiren durumlarda TBP'nin ilgili oturumu kullanılabilir.

c. TBP programının uygulanmasında elde edilen başa çıkma becerileri seminer konusu yapılarak deneysel uygulamalarda elde edilen deneyimler ¼nleyici rehberlik bağlamında diğer oğrencilerin başa çıkma becerilerine katkı olarak sunulabilir.

d. TBP, oturumlarına etkinlik eklemeleri yapılarak programın yeniden d¼zenlemesiyle psiko eğitim programına d¼n¼řt¼r¼lebilir.

e. Bu araştırma, ¼niversite oğrencileri ¼zerinde uygulanmıştır. Oğrenci t¼kenmiřliđinin yaşandığı farklı eğitim aşamalarında TBP'nin uyarlamaları yapılarak diğer eğitim aşamalarında yer alan bireylere de destek sunmada kullanılabilir.

f. ÇOKSPD'nin oğrenci t¼kenmiřliđi yaşayan bireylere bir yandan okula ait sorumluluklarını s¼rd¼r¼rken diğer yandan oğrenci t¼kenmiřliđi ile ilgili başa çıkma becerilerini kazanmasına katkı sağlayacak olanakları sunmaktadır. Bu bulđu, oğrencilerin destek almaya y¼nelik sergiledikleri direncin kırılmasındaki etkililiği, ÇOKSPD kuramı ¼ncelikli tercih sebebi olarak g¼r¼lebilir.

6.3.2. İlerde Yapılabilecek Araştırmalara Y¼nelik ¼neriler

Bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında oz¼m odaklı kısa s¼reli psikolojik danışma ve oğrenci t¼kenmiřliđiyle başa çıkma ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara aşağıdaki ¼nerilerde bulunulabilir:

a. T¼kenmiřlik kavramı uzun yıllardır literat¼rde yer almaktadır. T¼kenmiřlik sendromunu başa çıkma odaklı ele alan deneysel anlamda inceleyecek başka araştırmalara gereksinim duyulduğu g¼r¼lmektedir. Oğrenci t¼kenmiřliđi kavramı literat¼re giren yeni kavramlardandır. Gerek meslek t¼kenmiřliđi gerekse oğrenci

tükenmişliği ile ilgili başa çıkmaya dönük deneysel çalışmaların ulusal ve uluslar arası literatür incelendiğinde sayıca azlığı dikkat çekicidir. Ülkemizde öğrenci tükenmişliğiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde, öğrenci tükenmişliğinin ele alındığı sınırlı sayıda araştırma olduğu ve yapılan çalışmaların da ilişkisel nitelikli olduğu görülmektedir. Öğrenci tükenmişliğini deneysel anlamda inceleyecek özgün araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

b. ÇOKSPD temelli hazırlanmış TBP, üniversite öğrencilerine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan uzman ve akademisyenler tarafından yapılacak daha farklı araştırmalarda ve tükenmişlik sendromuyla yüzyüze olan öğrencilere yönelik kullanılarak sürdürülebilir bir katkı sağlanabilir.

c. Bu araştırma, öğrenci tükenmişliği yaşayan, üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu programın gerekli uyarılama çalışmaları yapılarak diğer eğitim ve öğretim kademelerinde uygulanarak sonuçları sınanabilir.

d. Deneysel olarak etkililiği sınanmış program olan TBP, öğrenci tükenmişliği yaşayan diğer öğrencilere yönelik sunulacak destek oturumlarında yararlanılabilir

e. ÇOKSPD temelli hazırlanmış TBP'nin kazandırdığı becerilerin birey üzerinde etkisinin uzun süreli olarak kalıcılığının sağlanması için kazanılan çözüm odaklı becerilerin zaman zaman seminerlerle tekrarlanarak sürdürülebilirliği sağlanabilir.

f. ÇOKSPD'nin öğrencilerin problemlerinin çözümünde önerdiği başa çıkma becerileri, çözüm odaklı bakış açısı kazandıran TBP, baz alınarak öğrencilerin yaşadığı diğer sorunların çözümlenmesine yönelik katkı sunacak yeni programların geliştirilmesinde yarar sağlayabilir.

g. Çalışmanın değişik örneklem gruplarında özellikle farklı gelişim dönemlerindeki bireylere uygun olarak tekrar düzenlenerek uyarlanması, uygulamalarının yapılması ve değerlendirilerek geliştirilmesi TBP'nin uygulama sınırlarını genişletebilir.

h. Farklı psikolojik danışma yaklaşımlarının kuramsal dayanaklarına göre geliştirilmiş grupla psikolojik danışma programları ile TBP'nin karşılaştırılması yapılabilir. Buna bağlı olarak TBP'nin diğer programlarla karşılaştırılmasına göre avantaj veya dezavantajları ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İşdoyum ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akdoğan, R. (2012). *Adleryen Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yetersizlik Duygusu ve Psikolojik Belirti Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Akın, A. (2000). *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Psikolojik İyi Olma ve Öz-Duyarlık Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, Ü. (2013). *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) Odaklı Psiko-Eğitim Programının Kendini Sabotaj Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akten S. (2007). *Rehber Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alarcon, G., Eschleman, K. ve Bowling, N. (2009). Relationships between Personality Variables and Burnout: A Meta-analysis. *Work and Stress*, 23(3), 244-263.
- Altınay, D. (2003). *Psikodrama Grup Psikoterapisi 400 Isınma Oyunu ve Yardımcı Teknik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Altay, M. (2007). *Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ardalı, C. ve Y. Erten. (1999). *Psikanalizden Dinamik Psikoterapilere*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.

- Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Asimeng-Boaghne, L. (2003). Understanding and Preventing Burnout among Social Studies Teachers in Africa. *The Social Studies*, 94(2), 58-62.
- Atkinson, C. (2007). Using Solution-Focused Approaches in Motivational Interviewing with Young People. *Pastoral Care*, 25(2), 31-37.
- Aydın, L. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aypay, A. (2011). Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8: A Study of Validity and Reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 520-527.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011a). Relationships of High School Students' Subjective Well-Being and School Burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011b). Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 26-44.
- Aytaç, S. (2010). *İş Stresi Yönetimi El Kitabı*. Bursa: Uludağ Üniversitesi İİBF Yayınları.
- Balkıs, M. (2013). The Relationship between Academic Procrastination and Students' Burnout. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(1), 68-78.
- Balogun, J.A., Hoerberlein-Miller, T. M., Schneider, E. ve Katz, J. S. (1996). Academic Performance Is Not A Viable Determinant of Physical Therapy Students' Burnout. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 21-22.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2002). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1995). Self-Efficacy in Changing Societies. In A. Bandura (Ed.) *Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. NJ: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. ve Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1228.
- Bask, M. ve Salmela-Aro, K. (2013). Burned Out to Drop Out: Exploring the Relationship between School Burnout and School Dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 1-18.
- Baş, G. (2013). İlköğretim Öğrencilerinde Tükenmişlik: Farklı Değişkenler Açısından Bir Değerlendirme. *Journal of European Education*, 2, 31-46.
- Başer, M. U. ve Çobanoğlu F. (2011). İlköğretim Denetmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 125-136.
- Başören, M. (2005). *Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baysal, A. (1995). Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beemsterboer, J. ve Baum, B. H. (1984). Burnout: Definitions and Health Care Management. *Social Work Health Care*, 10, 97-109.
- Berg, I. K. ve Miller, S. D. (1992). *Working with the Problem Drinker: A Solution-Focused Approach*. New York: WW Norton .
- Berg, I. K. ve Reuss, N. H. (1998). *Solutions Step By Step: A Substance Abuse Treatment Manual*. London: WW Norton.
- Berg, I. K. ve Steiner, T. (2003). *Children Solution Work*. London: **WW Norton**.
- Berg, I. K. ve Szabo, P. (2005). *Brief Coaching for Lasting Solutions*. New York: WW Norton ve Company.
- Bertolino, B. ve Schultheis, G. (2002). *The Therapist's Notebook for Families, Solution-Oriented Exercises for Working with Parents, Children and Adolescents*. New York: The Haworth Clinical Practice Press.

- Bilici, M., Mete, F., Soylu, C., Bekaroğlu M. ve Kavakçı, Ö. (1998). Bir Grup Akademisyende Depresyon ve Tükenme Düzeyleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 9, 181-189.
- Bloch, S. (1989). Psikoterapilere Giriş. Çev: Engin Eker, Ömer Tuncer, Candan Eriş) *Cerrahpaşa Yayın Birliği. İstanbul*.
- Bloom, B. L. (1997). *Planned Short-Term Psychotherapy: A Clinical Handbook*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bonnington, S. B. (1993). Solution-Focused Brief Therapy: Helpful Interventions for School Counselors. *School Counselor*, 41(2), 126-128.
- Boszormenyi-Nagy, I. ve Ulrich, D. (1981). Contextual Family Therapy. In A. Gurman and D. Kniskern (Eds.) *Handbook of Family Therapy*. pp. 159-86. New York: Brunner/Mazel.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B. ve Salanova, M. (2011). Can a Self-Efficacy-Based Intervention Decrease Burnout, Increase Engagement, and Enhance Performance? A Quasi-Experimental Study. *Higher Education*, 61(4), 339-355.
- Brewer, E. W. ve Shapard, L. (2004). Employee Burnout: A Meta Analysis of the Relationship between Age or Years of Experience. *Human Resource Development Review*, 3(2), 102-123.
- Brouwers, A., Evers, W. ve Tomic, W. (2001). Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), 1474-1491.
- Bruce, M. A. ve Hooper, G. C. (1997). Brief Counselling Versus Traditional Counselling: A Comparison of Effectiveness. *School Counselor*, 44, 170-183.
- Budak, B. (1999). *Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasında İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Budman, S., Hoyt, M. F. ve Friedman, S. (1992). *The First Session in Brief Therapy*. New York: The Guilford Press.
- Burwell, R. ve Chen, C. P. (2006). Applying the Principles and Techniques of Solution-focused Therapy to Career Counseling. *Counseling Psychology Quarterly*, 19 (2), 189-203.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. M. (1994). The Maslach Burnout Inventory: Testing for Factorial Validity and Invariance Across Elementary, Intermediate and Secondary Teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67(1), 80- 87.
- Cade, B. ve O'Hanlon,W.(1993). *A Brief Guide to Brief Therapy*. New York: W.W.Norton and Company.
- Can, Y., Soyer, F. ve Yılmaz, F. (2010). Hentbol Hakemlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimi Dergisi*, 12(2), 113-119.
- Cano-Garcia, F. J., Padilla-Munoz, E. M. ve Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and Contextual Variables in Teacher Burnout. *Personality and Individuals Differences*, 38(4), 929-940.
- Chang, E. C., Rand, K. L. ve Strunk, D. R. (2000). Optimism and Risk for Job Burnout among Working College Students: Stress as a Mediator. *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. New York: Praeger Press.
- Cherniss, C. (1992). Long-Term Consequences of Burnout: An Exploratory Study. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1-11.
- Ciper, A. (2006). *Tükenmişlik Sendromunun Hizmet Kalitesine Etkisi ve Çağrı Merkezlerinde Uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Clark, M. (1998). Interviewing for Solution. *Corrections Today*, 59(3), 98-102.
- Clarkin, J. F. ve Hull, J. W. (1991). *The Clinicial Psychology Handbook*. New York: Pergamon Press Office.
- Clegg, A. (2001). Occupational Stres in Nursing: A Review of the Literature. *Journal of Nursing Management*, 9, 101-106.
- Cohen, S. ve Syme, S. L. (1985). Issues in The Study and Application of Social Support. In S. Cohen ve S. L. Syme (Eds.) *Social Support and Health*. p. 3-22. New York: Academic Press.

- Colangelo, T. M. (2004). *Teacher Stress and Burnout and the Role of Physical Activity and Parent Involvement*. Unpublished doctoral dissertation. Central Connecticut State University.
- Corcoran, J. (2006). A Comparison Group Study of Solution-Focused Therapy Versus "Treatment-As-Usual" for Behavior Problems in Children. *Journal of Social Service Research*, 33(1), 69-81.
- Corcoran, J. ve Pillai, V. (2009). A Review of the Research on Solution-Focused Therapy. *British Journal of Social Work*, 39(2), 234-242.
- Cordes, C. L. ve Dougherty, T. W. (1993) . A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Cordes, C.L., Dougherty, T. W. ve Blum, M. (1997). Patterns of Burnout among Managers and Professionals: A Comparison of Models. *Journal of Organizational Behavior*, 18(6), 685-701.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları*. (Çev. Ergene, T.) Ankara: Metis yayınları.
- Cunanan, E. D. (2003). *What Works When Learning Solution Focused Brief Therapy: A Qualitative Analysis of Trainees Experiences*. Unpublished Master of Science thesis in human development. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Çağlıyan, Y. (2007). *Tükenmişlik Sendromu ve İş Doyumuna Etkisi (Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademisyenlere Yönelik Alan Araştırması)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çam, M. O. (1995). *Tükenmişlik*. İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları. *Stres ve Başa çıkma Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, (3), 201-218.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise Öğrencilerinde Tükenmişliğin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Algılanan Akademik Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Trakya University Journal of Education*, 3, 12-24.
- Çavuşoğlu, İ. (2005). *Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk, Ö. (2000). *Örgütlerde Tükenmişlik, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Daki, J. ve Savage, R. S. (2010). Solution-Focused Brief Therapy: Impacts on Academic and Emotional Difficulties. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 309-326.
- Dattilio, M. F. (1998). *Case Studies in Couple and Family Therapy, Systemic and Cognitive Perspectives*. New York: The Guilford Press.
- Davis, T. E. ve Osborn, C. J. (2000). *The Solution-Focused School Counselor: Shaping Professional Practice*. Ann Arbor, Philadelphia: Taylor ve Francis.
- Davis, T. E ve Osborn, C. J. (1999). *The Solution-Focused School Counselor: Shaping Professional Practice*. Philadelphia: Accelerated Development, Taylor and Francis Group.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Harper, W., Massie, F. S., Jr, Power, D. V., Eacker, A. (2009). The learning environment and medical student burnout: A multicentre study. *Medical Education*, 43, 274-282
- De Jesus, S. N. ve Conbow, J. (2001). Stress Management Course to Prevent Teacher Stress. *The International Journal of Educational Management*, 15, 131-137.
- De Jong, P. D. ve Berg, I. K. (1998). *Interviewing for Solutions*. Washington: Brooks/Cole Publishing Company.
- De Shazer, S. (1994). *Focused Solution Therapy*. Psychotherapy Letter. Networker.
- De Shazer, S. (1997). Some Thoughts on Language Use in Therapy. *Contemporary Family Therapy*, 19(1), 133-141.
- De Shazer, S. (1985). *Key to Solution in Brief Therapy*. New York: Norton.
- De Shazer, S. (1987). *Minimal Elegance. The Family Therapy*. Networker.
- Dejong, P. ve Berg, I. K. (1998). *Interviewing for Solutions*. Pacific Grove CA: Brooks-Cole Publishing

- Densten, I. L. (2001). Re-Thinking Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 833-847.
- Devlin, M. (2003). A Solution-Focused Model for Improving Individual University Teaching. *International Journal of Academic Development*, 8, 77-89.
- Dielman, M. C. ve Franklin, C. (1998). Brief Solution-focused Therapy with Parents and Adolescents with ADHD. *Social Work in Education*, 20(4), 261-268.
- Divaris K., Polychronopoulou A. ve Taoufik K. (2012). Stress and Burnout in Postgraduate Dental Education. *European Journal of Dental Education*, 16 (1), 35-42.
- Doğan, S. (1999). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi: Kuramsal Bir İnceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12, 28-38.
- Doğan, S. (2000). Okul Psikolojik Danışmanları için Yeni ve Pratik Bir Yaklaşım: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 59-64.
- Downing, C. J. ve Harrison, T. C. (1992). Solutions and School Counseling. *School Counselor*, 39(5), 327-332.
- Dölek, N. ve Kurter, F. (2005). *Çözüm Odaklı Kısa Danışmanlık Yaklaşımı*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Kariyer Merkezi *Seminer Notları*.
- Duquette, A, Kerouac, S. ve Sandhu, B. (1994). Factors Related to Nursing Burnout: A Review of Empirical Knowledge. *Issues Mental Health Nursing* 15(4), 337-358.
- Durrant, M. (1995). *Creative Strategies for School Problems*. Eastwood: Family Therapy Centre, Hand Book.
- Dursun, S. (2000). Öğretmenlerde Tükenmişlik ile Yükleme Biçimi, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Hizmet Süresi Değişkenleri Arasındaki Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon K.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Edelwich, J. ve Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Sciences Press
- Eisengart, S. ve Gingerich, W.J. (2000). Solution-Focused Brief Therapy. A Review of the Outcome Research. *Family Process*, 39(4), 477-498.

- Eker, G. (2007). Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Ergin, C. (1993). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması. *IV. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 143-154.
- Erturgut, R. ve Soyşekerci, S. (2010). An Empirical Analysis on Burnout Levels Among Second Year Vocational Schools Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1399-1404.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher. The Jossey-Bass Education Series*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Felton, J. S. (1998). Burnout as a Clinical Entity: Its Importance in Health-Care Workers. *Occupational Med*, 48, 237-50.
- Fimian, M. J. ve Blanton, L. P. (1987). Stress, Burnout, and Role Problems among Teachers, Trainees and First-Year Teachers. *Journal of Occupational Behaviour*, 8, 157-165.
- Finfgeld-Connett, D. (2007). Concept Comparison of Caring and Social Support. *International Journal of Nursing Terminologies and Classifications*, 18(2), 58-68.
- Firth, H. (1986). Intrapersonal Support Among Nurses at Work. *Journal of Advanced Nursing*, 11(3), 273-282.
- Fleming, D. S., Barton, G. V. ve Stone, K. (1998). Teacher Burnout, How to Keep the Flame Burning. *Professional and Personal Life*, 9(3), 8-9.
- Fleming, J. S. (1998). Solution-Focused Brief Therapy. *Family Journal*, 14 (2), 21-28.
- Franklin, C., Biever, J., Moore, K., Clemons, D. ve Scamardo, M. (2001). The Effectiveness of Solution Focused Therapy with Children in a School Setting. *Research on Social Work Practice*, 11(4), 411-434.
- Franklin, C., Moore, K. ve Hopson, L. (2008). Effectiveness of Solution-Focused Brief Therapy in a School Setting. *Children and Schools*, 30(1), 15-26.

- Franklin, C., Streeter, C., Kim, J. ve Tripodi, S. (2007). The Effectiveness of a Solution-Focused, Public Alternative School for Dropout Prevention and Retrieval. *Children and Schools*, 29(3), 133-144.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Freudenberger, H. J. ve Richelson, G. (1980). *Burnout: The-cost of achievement*. Garden City, NY: Doubleda
- Freudenberger, H. J. (1986). Staf Bornout. *Journal of Social*, 30, 150-165.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in School Principals: Role Related Antecedents. *Social Psychology of Education*, 5, 229-251.
- Friedman, I. A. (2003). Self-Efficacy and Burnout in Teaching. The Importance of Interpersonal-Relations Efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- Garland, B. (2002). Prison Treatment Staff Burnout: Consequences, Causes and Prevention. *CorrectionsToday*, 64, 116-122.
- Gazioğlu, E. İ. (2007). Çözüm Odaklı Danışmanlık. IV. Ulusal Aile ve Evlilik Terapileri Kongresi "Sistemikten Dinamiğe", Aile ve Evlilik Terapileri Derneği Özet Kitabı, İstanbul.
- George, E., Iveson, C. ve Ratner, H. (2003). *Solution Focused Brief Therapy*. London: Brief Therapy Practice Course Notes.
- Gilligan, S. G. (1999). *The Legacy of Erickson: Selected Papers of Stephen Gilligan*. Santa Cruz, CA: NLP U Press.
- Gingerich, W. J. ve Eisengart, S. (2000). Solution-Focused Brief Therapy: A Review of the Outcome Research. *Family Process*, 39(4), 477-498.
- Gingerich, W. J. ve Peterson, L. T. (2013). Effectiveness of Solution-Focused Brief Therapy a Systematic Qualitative Review of Controlled Outcome Studies. *Research on Social Work Practice*, 23(3), 266-283.
- Gingerich, W. J. ve Wabeke, T. (2001). A Solution-Focused Approach to Mental Health Intervention in School Setting. *Children ve Schools*, 23(1), 33-47.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinde Meslektten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırması)*. Yayınlanmamış doktora tezi. DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 172-187.
- Gold, Y. (1994). The Factorial Validity of Maslach Burnout Inventory in a Sample of California Elementary and Junior High School Classroom Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1009-1016.
- Gold, Y. (1991). The Relationship of Scores on The Educational Burnout among Public Secondary School Teachers in Northeast Tennessee. *Dissertation Abstract International*, 58(3), 690.
- Gold, Y., Bachelor, P. ve Michael, W. B. (1989). The Dimensionality of a Modified form of the Maslach Burnout Inventory for College Students in a Teacher-Training Program. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 549-61.
- Gotwals, J. K. (2011). Perfectionism and Burnout within Intercollegiate Sport: A Person-Oriented Approach. *Sport Psychologist*, 25(4), 489-510.
- Gökçakan, Z. ve Özer, R. (1999). *Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik*. Rize: Rize Rehberlik ve Araştırma Müdürlüğü Yayınları.
- Grayson, J. L. ve Alvarez, H. K. (2007). School Climate Factors Relating to Teacher Burnout: A Mediator Model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1349-1363.
- Güdük, M., Erol, Ş., Yağcıbulut, Ö., Uğur, Z., Özvarış, Ş. B. ve Aslan, D. (2005). Ankara'da Bir Tıp Fakültesinde Okuyan Son Sınıf Öğrencilerde Tükenmişlik Sendromu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 14(8), 169-173.
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38-55.
- Güner, O. (2011). *Çözüm Bende Saklı*. İstanbul: Efil yayınları.
- Gürses, İ. (2006). *Avukatların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Sakarya Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Haley, J. (1962). Family Experiments: A New Type of Experimentation. *Family Process*, 1(2), 265-293.
- Havens, R. A. (1985). Which Won?. In J. Zeig (Ed.) *Ericksonian Psychotherapy*. p. 52-61. New York: Brunner/Mazel.
- Hock, R. R. (1988). Professional Burnout among Public Schools Teachers. *Public Personel Management*, 17(2), 167-189.
- Hosford, R. E., Moss, C. S. ve Morrell, G. (1976). The Self-As-A-Model Technique: Helping Prison Inmates Change. In J. D. Krumboltz ve C. E. Thoresen (Eds.) *Counseling methods*. Newyork: Rinehart ve Winston.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri için Araştırma Teknikleri*. Ankara: VE-GA Yayınları.
- Hu, Q. ve Schaufeli, W. B. (2009). The Factorial Validity of the Maslach Burnout Inventory- Student Survey in China. *Psychological Reports*, 105, 394-408.
- Işıkhan, V. (2011). Sosyal Hizmet ve Tükenmişlikle Başa Çıkma. Ankara: Vizyon Kırtasiye- Ofset-Matbaa-Yayınevi.
- Işıkhan, V. (2004). Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları. Ankara: Sandal Yayınları.
- Iveson, C. (2002). Solution-Focused Brief Therapy, *Advances in Psychiatric Treatment*, 8, 149-157.
- Iwanicki, E. F. (1983). Toward Understanding and Alleviating Teacher Burnout. *Theory into Practice*, 22(1), 27-32.
- Izgar, H. (2000). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout) Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Izgar, H. (2003). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları. No: 19.
- İşlek, M. (2006). *Çözüm Odaklı Yaklaşımlara Göre Düzenlenmiş Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma Eğitim Programının Üniversiteye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jackson, P. ve McKergow, M. (2002). *The Solutions Focus: The Simple Way to Positive Change*. Yarmouth: Nicholas Brealey.

- Jenkins, R. ve Elliott, P. (2004). Stressors, Burnout and Social Support: Nurses in Acute Mental Health Settings. *Journal of Advanced Nursing*, 48(6), 622-631.
- Johnson, L. ve Miller, S. D. (1994). Modification of Depression Risk Factors: A Solution-Focused Approach. *Psychotherapy*, 31(2), 244- 253.
- Jones J. W. (1980). *The Staff Burnout Scale for Health Professionals*. London: House, Park Ridge.
- Juhasz, A. M. (1990). Teacher Self-Esteem: A Triple-Role Approach to This Forgotten Dimension. *Education* 111(2), 121-132.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu. *İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Kalimo, R., Pahkin, K., Mutanen, P. ve Toppinen-Tanner, S. (2003). Staying Well or Burning Out at Work: Work Characteristics and Personal Resources as Long Term Predictors. *Work and Stress*, 17(2), 109-122.
- Kepekçioğlu, E. S. (2009). *Öğretim Elemanlarında Tükenmişlik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kilfedder, C. J., Power, K. G. ve Wells, T. J. (2001). Burnout in Psychiatric Nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 34(3), 383-396.
- Kim, J. S. (2008). Examining the Effectiveness of Solutionfocused Brief Therapy: A Metaanalysis Using Random Effects Modeling. *Research on Social Work Practice*, 18(2), 107-116.
- Köktuna, S. Z. (2007). *Çözüm Odaklı Kısa Terapi Tekniğinin Alt Sosyo Ekonomik Seviyedeki Kadınların Geleceğe Umut ile Bakabilme ve Boyun Eğici Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kral, R. (1994). *Solution- Focused Methods for School Problems*. Milwaukee: Brief Family Therapy Center.
- Kristensen, T.S., Borritz, M., Villadsen, E. ve Christensen, K.B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A New Tool for the Assessment of Burnout. *Work and Stress*, 19(3), 192-207.
- Kutlu, L. (2013). *Tükenmişlikle Başa Çıkma Yöntemleri*. İ.Ü. İstanbul Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı ders notları.

- Kutsal, D. (2009). *Lise Öğrencilerinin Tükenmişliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Laaksonen, M. A., Knekt, P., Sares-Jäske, L. ve Lindfors, O. (2013). Psychological Predictors on the Outcome of Short-Term Psychodynamic Psychotherapy and Solution-Focused Therapy in the Treatment of Mood and Anxiety Disorder. *European Psychiatry*, 28(2), 117-124.
- LaFountain, R. M., Garner, N. E. ve Eliason, G. T. (1996). Solution-Focused Counseling Groups: A Key for School Counselors. *School Counselor*, 43, 256-267.
- Langford, D., Hancock, M. R., Fellows, R. ve Gale, A. W. (1997). *Human Resources Management in Construction*. Edinburg: Longman Group Limited.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist*, 55, 665-673.
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lee, J., Puig, A., Lea, E. ve Lee, S. M. (2013). Age-Related Differences in Academic Burnout of Korean Adolescents. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1015-1031.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H. ve Lee S. M. (2010). Academic Burnout in Profiles Korean Adolescents. *Stress and Health Journal*, 26(5), 404-416.
- Lee, H., R. Song, Y. S., Cho, G. Z. ve Daly, B. (2003). A Comprehensive Model for Predicting Burnout İn Korean Nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 44(5), 534- 545.
- Lee, R. T. ve Ashford, B. E. (1993). A Further Examination of Managerial Burnout: Toward an Integrated Model. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 3-20.
- Leiter, M. P. (1991) Coping Patterns as Predictors of Burnout: The Function of Control and Escapist Coping Patterns. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 123-144.
- Leiter, M.P. ve Maslach, C. (1988). The Impact of Interpersonal Environment on Burnout and Organizational Commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.

- Lindfors, O., Knekt, P., Virtala, E., Laaksonen, M. A. ve Helsinki Psychotherapy Study Group. (2012). The Effectiveness of Solution-Focused Therapy and Short and Long-Term Psychodynamic Psychotherapy on Self-Concept During A 3-Year Follow-Up. *The Journal of nervous and mental disease*, 200(11), 946-953.
- Lipchik, E. (1988). Purposeful Sequences for Beginning the Solution-Focused Interview. *Interviewing*, 7(2), 105-117.
- Littrell, J. M., Malia, J. A. ve Vanderwood, M. (1995). Single-Session Brief Counseling in A High School. *Journal of Counseling ve Development*, 73(4), 451-458.
- Macdonald, A. J. (2005). Brief Therapy in Adult Psychiatry: Results from Fifteen Years of Practice. *Journal of Family Therapy*, 27, 65-75.
- MacDonald, A. J. (2007). *Solution-focused therapy: Theory, Research and Practice*. London: SagePublications Inc.
- Maraşlı, M. (2005). Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 23(3), 27-33.
- Marine, A., Ruotsalainen, J., Serra, C. ve Verbeek J. (2006). Preventing Occupational Stress in Healthcare Workers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4,
- Maslach, C. (2003). Job *Burnout*: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), 189-192.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(1), 99-113.
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C. ve Zimbardo, P. G. (1982). *Burnout the Cost of Caring*. NJ: EnglewoodCliffs, Prentice-Hall Inc.

- Maslach, C. ve Goldberg, J. (1998). *Prevention of Burnout: New Perspectives*. Applied and Preventive Psychology, 7, Cambridge University Press, 63-64.
- Maslach, C., Jackson, S. E. ve Leiter, M.P. (1996). *MBI: Maslach Burnout Inventory; Manual Research Edition*. University of California/Consulting. CA, Palo Alto: Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 397-422.
- Mc Coney, N. (1998). A Brief Solution- Focused Approach to Solving Problems. *Guidance of Counseling*, 13(3), 19-24.
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M. ve Catano, V. (1990). Psychological Sense of Community and Student Burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- Meier, S. T (1983). Toward a Theory of Burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.
- Meier, S. T. ve Schmeck, R. R. (1985). The Burned-Out College Student: A Descriptive Profile. *Journal of College Student Personnel*, 26, 63-69.
- Melamed, S., Ugarten, U., Shirom, A., Kahana, L., Lerman, Y. ve Froom, P. (1999). Chronic Burnout, Somatic Arousal and Elevated Salivary Cortisol Levels. *Journal of Psychosomatic Resource*, 46(6), 591-598.
- Metcalf, L. (1995). *Counseling toward Solution*. New York: The Center for Applied Research in Education.
- Meydan, B. (2013). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma Okullardaki Etkililiği Üzerine Bir İnceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 4 (39), 120-129.
- Molnar, A. ve De Shazer, S. (1987). Solution-Focused Therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 13(4), 349-358.
- Mostert, D. L., Johnson, E. ve Mostert, M. P. (1997). The Utility of Solution-Focused, Brief Counseling in Schools: Potential from an Initial Study. *Professional School Counseling*, 1, 21-24.
- Murphy, J. J. ve Duncan, B. L. (2007). *Brief Intervention for School Problems: Outcome Informed Strategies*. New York, NY: Guilford Press
- Murphy, J. J. (1997). *Solution-Focused Counseling in Middle and High Schools*. New York: American Counseling Association.

- Nelson, T. S. (2005). *Education and Training in Solution Focused Brief Therapy*. New York: The Haworth Press.
- Neumann, Y., Finaly-Neumann, E. ve Reichel, A. (1990). Determinants and Consequences of Students' Burnout in Universities. *Journal of Higher Education*, 61, 20-31.
- Newsome, W. S. (2004). Solution-Focused Brief Therapy Groupwork with at-Risk Junior High School Students: Enhancing the Bottom Line. *Research on Social Work Practice*, 14(5), 336-343.
- Newsome, W. S. (2005). The Impact of Solution-Focused Brief Therapy with at-Risk Junior High School Students. *Children and Schools*, 27(2), 83-90.
- Nichols, M. ve Schwartz, R. (2005). *Family Therapy: Concepts and Methods*. New York City: Prentice Hall.
- Nichols, M. P. ve Schwartz, R. C. (1998). *Family Therapy*. MA: Needham Heights.
- Nichols, M. P. ve Schwartz, R.C. (2001). *Family Therapy: Concepts and Methods*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Nickerson, P. R. (1995). Solution-Focused Group Therapy. *Social Work*, 40(1), 132-134.
- O'Hanlon B. ve Beadle S. (1997). *A Field Guide to Possibility Land: Possibility Therapy Methods*. London: **NW BT press**
- O'Connell B. (2001). *Solution-Focused Stress Counseling*. London: Cromwell Press.
- O'Connell, B. ve Palmer, S. (2003). *Handbook of Solution-Focused Therapy*. London: Sage.
- O'Hanlon, B. ve Beadle, S. (1999). *Guide to Possibility Land, Fifty-One Methods for Doing Brief, Respectful Therapy*. New York: Norton ve Company.
- O'Hanlon, B. ve Weiner-Davis, M. (2003). *In Search of Solutions, a New Direction in Psychotherapy*. New York: Norton ve Company.
- O'Hanlon, W. B. (1998). *Possibility Therapy: An Inclusive, Collaborative, Solution-Based Model of Psychotherapy*. p.137-158. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Ok, S. (2002). *Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin İş Doyumu, Rol Çatışması, Rol Belirsizliği ve Bazı Bireysel Özelliklere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Osborn, C. J. (1999). Solutions-Focused Strategies with Involuntary Clients. *Journal of Humanistic Counseling Education and Development*, 37(3), 169-178.
- Ögel, K. (2010). *Sigara, Alkol ve Madde Kullanım Bozuklukları: Tanı, Tedavi ve Önleme*. s.180-220. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Öğülmüş, S. ve Uçar, M.E. (2010). *An Investigation of School Burnout among Turkish Student*. World Conference on Learning, Teaching and Administration. Academic World Education ve Research Center, Egypt
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2011). Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16).
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi.
- Özkaya, H. (2006). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Karşılaştırılması (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palacio Sañudo, J. E., Caballero Domínguez, C. C., González Gutiérrez, O., Gravini Gómez, M. ve Contreras Santos, K. P. (2012). Relationship between Burnout and Coping Strategies with GPA in University Students. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544.
- Payne, N. (2001). Occupational Stressors and Coping as Determinants of Burnout in Female Hospice Nurses. *Journal of advanced nursing*, 33(3), 396-405.
- Pedrabissi, L., Rolland, J. P. ve Santinelloise, M. (1993). Stress and Burnout among Teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology*, 127(5), 529-535.
- Perlman, B. ve Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and Future Research. *Human Relations*, 35(4), 238-305.
- Peterson, U., Demerouti, E., Bergström, G., Samuelsson, M., Asberg, M. ve Nygren, A. (2008). Burnout and Physical and Mental Health among Swedish Healthcare Workers. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 84-95.
- Pi, A. (2002). *İş Yaşamında Stres*. Ankara: PegemA Yayıncılık

- Pilkauskaite-Valickiene, R., Zukauskiene, R. ve Raiziene, S. (2011). The Role of Attachment to School and Open Classroom Climate for Discussion on Adolescents' School-Related Burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 637-641.
- Pines, A. M. ve Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential Perspective. In W. B. Schaufeli, D. Maslach ve T. Marek (Eds.) *Professional Burnout: Research Developments in Theory and Research*. Washington, D.C.: Taylor ve Francis.
- Pines, A. M. ve Nunes R. (2003). The Relationship between Career and Couple Burnout: Implications for Career and Couple Counselling. *Journal of Employment Counselling 40*, 50-64.
- Potter, B. A. (1995). *Preventing Job Burnout: Transforming Work Pressures into Productivity*. CA, USA: Course Technology Crisp.
- Powers, S. ve Gose, K. F. (1986). Reliability and Construct Validity of the Maslach Burnout Inventory in a Sample of University Students. *Educational and Psychological Measurement, 36*, 251-257.
- Prochaska, J. ve Norcross, J. C. (2003). *Systems of Psychotherapy Atranstheoretical Analysis*. Thomson Brooks/Cole.
- Prout, H. T. ve Brown, D. T. (1999). *Counseling Andpsychotherapy with Children and Adolescents: Theory and Practice for School and Clinical Settings*. John Wiley ve Sons Inc.
- Rada R. E. ve Johnson-Leong C. (2004). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Dentists. *Journal American Dentists Association, 135*, 788-794.
- Rhodes, J. ve Jakes, S. (2002). Using Solution-Focused Therapy During a Psychotic Crisis: A Case Study. *Clinical Psychology ve Psychotherapy, 9(2)*, 139-148.
- Ricardo, Y. R. ve Paneque, F. R. R. (2013). University Student Burnout. Conceptualization and Study. *Salud Mental, 36*, 309-317.
- Richardsen, M. A. ve Burke, J. R. (1991). Occupational Stress and Job Satisfaction among Canadian Physicians. *Work and Stress, 5(4)*, 301-313.
- Rolf, V. D. ve Ulrich, W. (2001). Teaching Psychological Aspects; Job Stres. *British Journal of Educational Psychology, 71(2)*, 243-260.

- Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy and the Effect of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.
- Sağlam Arı, G. ve Tunçay, A. (2011). Yöneticiye Duyulan Güven ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiler: Ankara'daki Devlet Hastanelerinde Çalışan İdari Personel Üzerinde Bir Araştırma. *İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4).
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinez, I. ve Breso, E. (2009). How Obstacles and Facilitators Predict Academic Performance: The Mediating Role of Study Burnout and Engagement. *Anxiety, Stress, and Coping an International Journal*, 23(1).
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. ve Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI) Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. ve 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. ve Parker, P. D. (2011). Developmental Processes in School Burnout: A Comparison of Major Developmental Models. *Learning and Individual Differences*. 21, 244-248.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. ve Holopainen, L. (2009). Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-Lagged Longitudinal Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327.
- Sarıcı Bulut, S. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 30(2), 325-356.
- Sarıcı Bulut, S. (2008). *Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıcı Bulut, S. (2007). *Davranış Değiştirme Süreci-Çözüm Odaklı Danışma*. Ankara: Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları, Barok Matbaacılık.

- Sarıkaya, P. (2007). *Tükenmişlik Sendromunun Denetim Odağı ile İlişkisi ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. ve Bakker A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. (1999). Burnout. In J. Firth-Cozens, R. L, Payne (Eds.) *Stress in health Professionals*. New York: Psychological and Organizational Causes and Interventions.
- Schaufeli, W. B. ve Janczur, B. (1994). Burnout among Nurses: A Polish-Dutch Comparison. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 25, 95-113.
- Schaufeli, W. B. ve Taris, T. W. (2005). The Conceptualization and Measurement of Burnout: Common Ground and Worlds Apart. *Work and Stress*, 19(3), 256-62.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. ve Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross- Cultural Studies*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. B., Keijsers, G. J. ve Reis-Miranda, D. (1995). Burnout, Technology Use, and ICU-Performance. In *Organizational risk factors for job stres*. Pp. 259-271. Washington, DC: APA Books.
- Schaufeli, W. B., Martinez,, M. I., Pinto, A. M., Salanova, M. ve 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.
- Sears, S. F., Urizar, G. G. ve Evans, G. D. (2000). Examining a Stress-Coping Model of Burnout and Depression in Extension Agents. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 56-62.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1, 2 28-40
- Seçer, İ., Halmatov, S. ve Ateş, B. (2013). Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-24.

- Seidman, S. A. ve Zager, J. (1991). A Study of Coping Behaviors and Teacher Burnout. *Work and Stress*, 5, 205-216.
- Selekman, D. M. (2005). *Pathways Change, Brief Theraph with Diffucult Adolescents*. New York: The Guilford press.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. In C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of positive psychology*. p.3-9. NY: Oxford University Press.
- Seligman, M. ve Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sever, A. (1997). *Hemşirelerin İş Stresi ile Başa Çıkma Yolları ve Bunun Sonuçlarının Araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, M. ve Aypay, A. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitabı*.
- Sharry, J., Madden, B. ve Darmody, M. (2003). *Becoming a Solution Detective, Identifying Your Clients' Strengths in Practical Brief Therapy*. New York: The Haworth Clinical Practice Press.
- Shih, S. S. (2012). An Examination of Academic Burnout Versus Work Engagement among Taiwanese Adolescents. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 286-298.
- Shih, S. S. (2013). The Effects of Autonomy Support Versus Psychological Control and Work Engagement Versus Academic Burnout on Adolescents' Use of Avoidance Strategies. *School Psychology International*, 34(3), 330-347.
- Shirom, A. (1989). *Burnout in Work Organizations. International Review of Industrial and Organizational Psychology*. England: Oxford Press.
- Sılığ, A. (2003). *Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sklare, B. G. (1997). *Brief Conseling That Works: A Solution Approach for School Counselors*. California: Corwin Press, Inc.
- Sklare, G. B. (2010). *Okul Danışmanları için Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Smock, S. A., Trepper, T. S., Wetchler, J. L., McCollum, E. E., Ray, R. ve Pierce, K. (2008). Solution-Focused Group Therapy for Level I Substance Abusers. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34(1), 107-120.
- Somerfield, M. R. ve McCrae, R. R. (2000). Stress and Coping Research: Methodological Challenges, Theoretical Advances. *American Psychologist*, 55, 620-625.
- Sonnentag, S. (2005). Burnout Research: Adding an Off-Work and Day-Level Perspective. *Work and Stress*, 19(3), 271-275.
- Steenbarger, B. N. (1994). Duration and Outcome in Psychotherapy: An Integrative Review. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25, 111-119.
- Steenbarger, B. N. (2005). Solution-Focused Brief Therapy: Doing What Works. *The Art and Science of the Brief Psychotherapies*, 2, 50-77.
- Suran, B. G. ve Sheridan, E. P. (1985). Management of Burnout: Training Psychologists in Professional Life Span Perspectives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(6), 741-752.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taormina, R. J. ve Law, C.M. (2000). Approaches to Preventing Burnout: The Effects of Personal Stress Management and Organizational Socialization. *Journal of Nursing Management*, 8(2), 89-99.
- Taris, T., Le Blanc, P., Schaufeli, W. B. ve Schreurs, P. J. G. (2005). Are There Causal Relationship between the Dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A Review and Two Longitudinal Tests. *Work and Stress*, 19(3), 238-255.
- Taylor, E. (2001). Positive Psychology and Humanistic Psychology: A Reply to Seligman. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 13-29.
- Thompson, C. L. ve Rudolf, L. B. (1999). *Counseling Children*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Thompson, R. ve Littrell, J.M. (1998). Brief Counseling for Students with Learning Disabilities. *Professional School Counseling*, 2(1), 60-67.
- Torun, A. (1997). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi İçinde Stres ve Tükenmişlik*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Tukaiev, S., Piskorska, V., Natalya G. Tatyana V. (2011). Formation of Syndrome of Emotional Burnout in First-Year Students Studying Psychology. *Psychophysiology*, 48, Special Issue-1, 66-67
- Tümkiye, S. (1996). Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Basaçıkma Davranışları. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tümkiye, S. (1999). *Akademik Tükenmişlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Ankara: Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi bidiri kitabı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Üstün, B. (1995). *Hemşirelerin Atılğanlık ve Tükenmişlik Düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Vahey, D. C., Aiken, L. H., Sloane, D. M. (2004). Nurse Burnout and Patient Satisfaction. *Medical Care*, 42(2), 57-66.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. ve Nurmi, J.E. (2009). Adolescents' Self-Concordance, School Engagement, and Burnout Predict Their Educational Trajectories. *European Psychologist*, 14(4), 332-341.
- Vızlı, C. (2005). *Görme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlere Normal İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Üsküdar İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Walter, J. L. ve Peller, J. E. (2000). *Recreating Brief Therapy: Preferences and Possibilities*. WW Norton and Co.
- Walter, J. L. ve Peller, J. E. (1992). *Becoming Solution-Focused in Brief Theraph*. New York: Bruner/Mazel Publisher.
- Walter, J. L. ve Peller, J. E. (1996). *Rethinking Our Assumptions: Assuming Anew in a Postmodern World*. In *Handbook of Solution-Focused Brief Therapy*. p. 9-26. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watts, R. E. ve Pietrzak, D. (2000). Adlerian "Encouragement" and the Therapeutic Process of Solution-Focused Brief Therapy. *Journal of Counseling and Development*, 78(4), 442-447.
- Weakland, J. ve Ray, W. (1995). *Propagations: Thirty years of Influence from the Mental Research Institute* New York: Haworth

- Weakland, J. ve Watzlawick, P. (1979). *The Interactional View: Studies at the Mental Research Institute*. New York: WW Norton
- Weckwerth, A. C. ve Flynn, D. M. (2006). Effect of Sex on Perceived Support and Burnout in University Students. *College Student Journal*, 40 (2), 237-249.
- Wheeler, J. (2001). A Helping Hand: Solution-Focused Brief Therapy and Child and Adolescent Mental Health. *Clinical Child Psychology And Psychiatry*, 6(2), 293-306.
- Wiseman, H. ve Egozi, S. (2006). Personal Therapy for Israeli School Counselors. *Psychotherapy Research*, 16(3), 332-347.
- Woolfolk, R. L. ve Allen, L. A. (2007). *Treating Somatization: A Cognitive-Behavioral Approach*. New York: Guilford Press.
- Wylie, M. S. (1990). Brief Therapy on the Couch. *Family Therapy Networker*, 14, 26-34.
- Yalom, D. I. (1998). *Kısa Süreli Grup Terapileri: İlkeler ve Teknikler*, Çev. Prof.Dr. Nesrin Hisli Şahin, Inpatient Group Psychotherapy, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Yang, H. (2004). Factors Affecting Study Burnout and Academic Achievement in Multiple Enrolment Programs in Taiwan's Technical-Vocational Colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.
- Yang, H. J. ve Farn, C. K. (2005). An Investigation the Factors Affecting MIS Student Burnout in Technical-Vocational College. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.
- Yıldırım, F. (1996). *Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, S., Yalavaç, S. ve Meydan, C. H. (2013). Tükenmişliğin İşten Ayrılma Niyetine Etkisinde Örgüte Bağlılığın Aracı Rolü: Türkiye'deki Gümrük ve Ticaret Bakanlığı Personeli Üzerinde Bir Araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 3(2), 157-170.
- Yiğit, N. (2000). *Örgütsel Stres, Stres Kaynakları ve Verimliliğe Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Young, S. ve Holdorf, G. (2003). Using Solution Focused Brief Therapy in Individual Referrals for Bullying. *Educational Psychology in Practice*, 19(4), 271-284.
- Zeig, J. K. (1985). *Developing Ericksonian Therapy*. CA: Celestial Arts.
- Zeig, J. K. (1980). *A Teaching Seminar with Milton H.Erickson*. New York: Brunner/Mazel.
- Zhang, Y. Q. ve Zhang, Y.W. (2005). The Reliability and Validity of MBI-SS And Academic Characteristics Affecting Burnout. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 13, 383-385.

EKLER:

Ek-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK-2. MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ-ÖĞRENCİ FORMU (MTE-ÖF)

EK-3.TÜKENMİŞLİK BAŞA ÇIKMA PROGRAMI

EK-3.1. Form 1. Zaman cetveli formu

EK-3.2. Form 2. Aydınlanma ve onam formu

EK-3.3. Tükenme duygusuna ilişkinamaç belirleme formu

EK-3.4. İkinci oturum derecelendirme ölçeği formu

EK-3.5. İyi giden işler kutucuğu etkinliği için iyi giden işler formu

EK-3.6. Duyarsızlaşmaya ilişkin mucize soru formu

EK-3.7. Üçüncü oturum derecelendirme ölçeği formu

EK-3.8. Çak bir beşlik oyunu etkinliği için sıkılmış yumruk resmi

EK-3.9. Yetersizlik duygusuna ilişkin mucize soru formu

EK-3.10. Dördüncü oturum derecelendirme ölçeği formu

EK-3.11. Mayın tarlasını simgeleyen her grup üyesi için hazırlanmış form

EK-3.12. Zihinsel haritalar formu

EK-3.13. Beşinci oturum için mucize soru formu

EK-3.14. Beşinci oturum dereceleme cetveli

EK-3.15. Daha fazla nelere gereksinimimiz var formu

EK-3.16. Altıncı oturum dereceleme cetveli

EK-4. DERECELEME ÖLÇEĞİ ÖZ DEĞERLENDİRME PUANLARINA GÖRE
SEANS ORTALAMALARI ve DENEY GRUBU ÖNTEST SONTEST
ORTALAMALARI

EK-5. GRUP YAPISININ GENEL ÖZELLİKLERİ

EK-1.KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Formda yer alan tüm sorulara samimi ve içtenlikle cevaplayacağınızı beklemekteyiz. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevapları [x] şeklinde belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar gizlilik esaslarına uyularak araştırmacı tarafından korunacaktır. Katkılarınız için teşekkürler.	
Bölümünüz/Programınız:	Sınıfınız:[]1 []2 []3 []4
Cinsiyetiniz : [] Bay [] Bayan	Akademik ortalamanız kaçtır? []1.00-2.00 []2.00-300 []3.00-4.00
Akademik başarıınızı nasıl değerlendiriyorsunuz? [] Düşük [] Orta düzeyde []Yüksek	Yaşınız: [] 18-19 [] 20-21 [] 22-23 [] 24-25 [] 25-26 [] 26+

EK-2. MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ-ÖĞRENCİ FORMU (MTE-ÖF)

Bu formda sorulara vereceğiniz cevaplar kutucukların yanında belirtilmiştir. Uygun olan cevabınızı [x] şeklinde belirtiniz. Katkılarınız için teşekkürler.						
1	Derslerimden duygusal olarak yıldığımı hissediyorum	[]Hiçbir zaman	[]bazen	[]genellikle	[]çoğu zaman	[]her zaman
2	Okula başladığımdan beri derslere olan ilğim azaldı	[]Hiçbir zaman	[]bazen	[]genellikle	[]çoğu zaman	[]her zaman
3	Derslerimde karşılaştığım problemleri etkili bir şekilde çözebilirim	[]Hiçbir zaman	[]bazen	[]genellikle	[]çoğu zaman	[]her zaman
4	Okuldaki bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum	[]Hiçbir zaman	[]bazen	[]genellikle	[]çoğu zaman	[]her zaman
5	Derslerime ilişkin isteğim azaldı	[]Hiçbir zaman	[]bazen	[]genellikle	[]çoğu zaman	[]her zaman
6	Sabah kalkıp yeni bir okul gününe başlamak zorunda olduğumu düşündüğümde kendimi yorgun hissediyorum	[]Hiçbir zaman	[]bazen	[]genellikle	[]çoğu zaman	[]her zaman
7	Derslerimin potansiyel yararlılığı konusunda kuşku duyuyorum	[]Hiçbir zaman	[]bazen	[]genellikle	[]çoğu zaman	[]her zaman
8	Bana göre iyi bir öğrenciyim	[]Hiçbir zaman	[]bazen	[]genellikle	[]çoğu zaman	[]her zaman
9	Ders çalışmak veya bir derse girmek benim için gerçekten bir yüktür	[]Hiçbir zaman	[]bazen	[]genellikle	[]çoğu zaman	[]her zaman
10	Derslerimin öneminden kuşkuluyum	[]Hiçbir zaman	[]bazen	[]genellikle	[]çoğu zaman	[]her zaman
11	Derslerden tükendiğimi hissediyorum	[]Hiçbir zaman	[]bazen	[]genellikle	[]çoğu zaman	[]her zaman
12	Ders aldığım süre boyunca birçok ilđin şey öğrendim	[]Hiçbir zaman	[]bazen	[]genellikle	[]çoğu zaman	[]her zaman
13	Ders esnasında yapılan şeylerde etkin olduğumdan eminim	[]Hiçbir zaman	[]bazen	[]genellikle	[]çoğu zaman	[]her zaman

EK-3. ÖĞRENCİ TÜKENMİŞLİĞİ BAŞA ÇIKMA PROGRAMI OTURUMLAR VE DANIŞMA SÜRECİ

Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma (ÇOKSPD) bağlamında geliştirilen Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı'nın (TBP) genel özellikleri, programın hedefleri, temel kuramsal dayanakları ve uygulamada dikkat edilmesi gereken önemli noktalar bu aşamadan sonraki önemli başlıklarımızdandır.

a. Tükenmişlikle başa çıkma programının genel özellikleri

- ✓ TBP'nin geliştirilme sürecinde ÇOKSPD'nin insan davranışlarını ele alışına, felsefesine ve varsayımlarına bağlı kalınmıştır.
- ✓ Süreci belirleyen terapötik ilişki, ilişkiyi belirleyen ilkeler, kullanılan teknikler, liderin psikolojik danışma yaklaşımı, üyelerin danışan tipleri, bu danışan tiplerine göre ilişkinin biçimi, psikolojik danışmanın görüşme becerileri ÇOKSPD'nin bağlamında şekillendirilmiştir.
- ✓ TBP, özellikle tükenmişlik problemi yaşamakta olan öğrencilerin başa çıkma becerisi kazanabilmelerine odaklanmıştır.
- ✓ Temel terapötik beceriler, temel psikolojik danışma becerileri, temel grupla psikolojik danışma becerileri dikkat edilen beceriler arasındadır.
- ✓ TBP aşamaları ve oturumları belirlenmiş olmasına rağmen uygulayıcıya etkinliklerin biçim veya sırasında değişiklikler yapabilme esnekliğini sunabilmektedir.
- ✓ Programın uygulanmasında kullanılacak etkinliklerin tamamı çözüm odaklı literatürde yer alan önerilerden ya da görüşlerden esinlenilerek geliştirilmiştir.
- ✓ TBP üniversite eğitimini sürdürmekte olan ve genç yetişkinlik dönemindeki öğrenciler için geliştirilmiştir.
- ✓ TBP, ÇOKSPD'nin temel ilkelerine dayalı olarak geliştirilen haftada bir kez, 60-70 dakika süren 6 oturum olarak geliştirilmiştir. Program ayrıca ön hazırlıklar aşamasına sahiptir.
- ✓ TBP'nin içeriğinde oturum öncesi hazırlıklara ek olarak, 4 aşama ve 6 oturum yer almaktadır.

Programın aşamaları ve programı oluşturan oturum başlıkları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Aşama I : Güvene dayalı terapotik ilişkinin geliştirilmesi,

1. Oturum: Tanışma, yapılandırma, grup üyeleri arasında güven duygusunun geliştirilmesi,

Aşama II: Çözümle ilgili amaçların belirlenmesi,

2. Oturum: Tükenme duygusu ve çözümlere odaklanma

3. Oturum: Duyarsızlaşma duygusu ve çözümlere odaklanma

4. Oturum: Yetersizlik duygusu ve yetkinliğe ilişkin çözümlere odaklanma

Aşama III: Çözüm odaklı davranışların belirginleştirilmesi ve yapılandırılması,

5. Oturum: Öğrenci tükenmişliği ile ilgili çözümlerin farkında olunması,

Aşama IV: Çözüm odaklı davranış parçalarının tükenmişliğin çözümü için birleştirilmesi ve yapılandırılması,

6. Oturum: Öğrenci tükenmişliği ile ilgili çözümlerin toparlanması, cesaretlendirme, sonlandırma ve tekrar başlamak

TBP'nın uygulanması sürecinde programın amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlayacak öğrenci tükenmişliği ile ilişkili materyaller ve etkinliklerden yararlanılmıştır. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi esnasında gerek duyulan materyallere "kullanılacak materyaller" adlı başlık altında yer verilmiştir. TBP'nın uygulanması sürecinde etkinliklere de yer verilmiştir. Etkinliklerin oturumun hangi aşamasında uygulanacağı, uygulama ilkeleri ve şekline ilişkin, ayrıntılı bilgi program kitapçığında "süreç" başlığı altında ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bu etkinlikler:

- ✓ "Top"lu tanışma etkinliği,
- ✓ Güven havuzu etkinliği,
- ✓ Kör yürüyüşü etkinliği,
- ✓ Sihirli küre etkinliği,
- ✓ Tanımlanmış amaçlar etkinliği,
- ✓ Oturum sloganı belirleme etkinliği,
- ✓ İyi giden işler kutucuğu açılış etkinliği,
- ✓ Dilek çantası etkinliği,
- ✓ Çak bir beşlik oyunu etkinliği,
- ✓ En sevdiğin an (1) lar albümü,

- ✓ Mayın tarlası temizliği etkinliği,
- ✓ Başa çıkma zihin haritam,
- ✓ Daha fazla nelere gereksinimimiz var? etkinliği şeklinde sıralanabilir.

Ayrıca TBP'nın uygulanması esnasında amaçlara ulaşmaya katkı sağlayacak formlardan da yararlanmıştır. Bu formların uygulama ilkelerine ilişkin bilgilere "süreç" başlığı altında ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bu formlar:

- ✓ Tükenme duygusuna ilişkin amaç belirleme formu,
- ✓ Tükenme duygusuna ilişkin mucize soru formu,
- ✓ İkinci Oturum derecelendirme ölçeği formu,
- ✓ "İyi giden işler" kutucuğu için iyi giden işler formu,
- ✓ Duyarsızlaşmaya ilişkin mucize soru formu,
- ✓ Üçüncü oturum derecelendirme ölçeği formu,
- ✓ Çak bir beşlik oyunu etkinliği için sıkılmış yumruk resmi,
- ✓ Yetersizlik duygusuna ilişkin mucize soru formu,
- ✓ Dördüncü oturum derecelendirme ölçeği formu,
- ✓ Mayın tarlasını simgeleyen her grup üyesi için hazırlanmış form,
- ✓ Zihinsel haritalar formu,
- ✓ Oturum için mucize soru formu,
- ✓ Beşinci oturum dereceleme cetveli,
- ✓ Daha fazla nelere gereksinimimiz var formu,
- ✓ Altıncı oturum dereceleme cetveli formu, olarak ifade edilebilir.

TBP'nın uygulamaları başlamadan önce grup liderinin ön hazırlıklarına katkı sunacak 2 form daha vardır. Bu formlar;

- ✓ Zaman Cetveli formu
- ✓ Aydınlanma ve Onam Formu

b. Programın Hedefleri

- ✓ Somut, olumlu, anlamlı davranışsal adımları ifade eden amaç belirlemek,
- ✓ Üyelerin Tükenmişlik duygusu ve bileşenlerini tanımlarını sağlamak,

- ✓ Tükenmişlik ile ilgili belirtileri azaltarak bireyin tükenmişlik ile ilgili becerilerini geliştirmek,
- ✓ Davranışların olumlu yanlarına odaklanmak,
- ✓ Problemin çözümünü sağlayan kaynakların farkına varmak,
- ✓ Problemleri çözdüğümüz nadir anları farkına varmak,
- ✓ Şu anda problem yaşıyor olabiliriz ancak bu problemle başa çıktığımız nadir anlardaki kaynakları belirleyebilmek,
- ✓ Probleme odaklanma alışkanlığının çözüme odaklanmak biçimine dönüştürerek benlik saygısını arttırmak,
- ✓ Problem analiziyle uğraşarak zaman kaybetmek yerine zamanın çözümlere harcanması gerektiğini anlamak,
- ✓ Şimdi ve geleceğe odaklanarak enerjiyi davranışlara dönüştürmeye odaklanmak.

c. TBP'nın kuramsal dayanakları

DeShazer (1987) ile Berg ve Miller (1992), danışmanların psikolojik danışma uygulamalarında dikkat edilmesi gereken felsefeyi üç başlık altında toplamıştır. Bu felsefe programın geliştirilmesinde belirleyicilerden olmuştur. Fleming (1998) bu üç felsefi yargı, aşağıda sıralanmıştır;

- ✓ Bozulmamışsa tamir etme,
- ✓ İşe yarayan çözüm yollarını belirle, bunları kullanmaya devam et,
- ✓ İşe yaramıyorsa tekrar deneme, farklı çözüm yolları bulmayı dene.

Model, insan davranışlarına ilişkin felsefesini, psikolojik danışma etkileşimindeki süreci belirleyen bazı varsayımlarla belirgin hale getirmiştir. Bu varsayımlar psikolojik danışma etkileşiminin ilerlemesine dair ön görüler niteliğindedir. Walter ve Peller (1992) tarafından oluşturulan varsayımlar TBP grupla psikolojik danışma etkileşiminin diğer belirleyicilerinden olmuştur. Bu varsayımlar (Akt. Sklare,2011):

- ✓ Problemleri konuşmak yerine çözümleri konuşmak psikolojik danışma sürecini kolaylaştırır. Bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış bir varsayımdır (Hosford ve diğerleri, 1976). Günlük yaşamda, çözüme odaklanmayı sorun analizi yapmak, pek çok kişinin terk edemediği davranış biçimidir.

- ✓ Danışanların problemin tüm zamanlarda var olduğunu görme eğilimi söz konusudur. Ancak problemin çözümlendiği nadir durumlar bulunmaktadır. Problemlere o kadar yoğunlaşırız ki çözüm ürettiğimiz nadir anların ya farkına varamayız ya da bu çözümleri önemsemeyen tepkiler sergileyebiliriz.
- ✓ Küçük değişiklikler zincirleme reaksiyon potansiyeline sahiptir ve büyük değişimlere yol açabilir.
- ✓ Her danışan kendi özgün yaşantısının uzmanıdır. Danışanın güçlü yanlarının tanınması, farkına varılması ve bunları kullanabileceği davranışsal adımları belirleyebilmek değişimi daha hızlandıracaktır.
- ✓ Danışanın dilinde üretici, olumlu ifadelerle ölçülebilir amaç ifadeleri daha güçlü bir alt yapıya sahip olmaya katkı sağlayacaktır.

d. Programın uygulayıcısına öneriler

- ✓ Grupla psikolojik danışma ile ilgili temel ilke ve danışma becerilerinin tamamı programın uygulanmasında da geçerlidir.
- ✓ Grubunuzu oluşturmadan önce yapacağınız görüşmelerde seçeceğiniz grup üyenizin hangi danışan tipi özelliklerine sahip olduğunu belirlemeye çalışınız.
- ✓ Grup üyelerinin tükenmişlik yanında tanı konmuş bireysel danışma gerektiren sorunlarının olmamasına dikkat edilmelidir.
- ✓ İlk seansta grubun yapılandırılması, güven ilişkisinin kurulması, hedeflerin belirginleştirilmesi ve detaylandırılmasının zaman alacağını unutmayınız.
- ✓ Kuralların oluşturulması aşamasında grup kurallarının, grup üyeleri tarafından belirlenmesine önem veriniz.
- ✓ Soruna değil, çözüme odaklı bir dil kullanmaya dikkat ediniz, zaman zaman dile ilişkin düzeltme yaparken bireylerin düşünme yapılarında da değişimler gerçekleştiğini daha açık fark edeceksiniz.
- ✓ Pozitif amaçlara odaklanmaya önem veriniz.
- ✓ Çözümün gerçekleştiği en küçük çözüm kırıntılarını bile ihmal etmeyen bir dikkat sergileyiniz.
- ✓ Grup üyelerinin zihinlerinde otomatik negatif çıkarım oluşturacak kelime ve sözcüklerin kullanımından kaçınınız.
- ✓ Kısa, öz, anlaşılabilirliği kolay olan iltifatların çözümlere odaklanmada sihirli etkilerini unutmayınız.
- ✓ Sık sık ödevler üzerindeki dikkatinizi tazelemeyi unutmayınız.

✓ Kabus soru tekniğini, çözüm odaklı bakış açısının grup üyelerince benimsemesi gerçekleşmediği durumlarda kullanmaktan kaçınmanızın yararlı olacağını önerebilirim. Çözüm odaklı bakış açısının yerleşmediği aşamalarda grup üyelerini kolayca, tekrar sorunlar ve nedenleriyle meşgul olmaya itebilir.

✓ Grupla danışma oturumlarınıza katılımcıların belirlenmesi aşamasında seçim yapmanıza bazı ölçme araçları katkı sağlayabilir. Bunlar arasında; Schaufeli ve diğerleri, (2002) tarafından geliştirilen ve ülkemizde Gündüz ve diğerleri, (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) ölçeği yanında, Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilen ülkemizde Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş'in (2013) Türkçeye uyarladığı Okul Tükenmişlik Ölçeği sayılabilir.

Tükenmişlikle Başa Çıkma Programının geliştirilmesinde Gerald B.Sklare, (2011) "Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma", Olcay Güner, (2011) "Çözüm Bende Saklı" adlı eserler ve Ramazan Akdoğan'ın (2012) "Adleryen Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yetersizlik Duygusu ve Psikolojik Belirti Düzeylerine Etkisi" adlı çalışmasından yararlanılmıştır.

OTURUMLAR ÖNCESİ HAZIRLIKLAR

Grup liderinin her oturum öncesi yapması gereken hazırlıklar olduğu gibi TBP oturumlarının başlatmadan önce de hazırlıklar yapması gerekmektedir. Bu hazırlıklar;

- ✓ Ön testlerin uygulanması,
- ✓ Ön test puanlarına göre öğrencilerin tükenmişlik puanlarının sıralanması,
- ✓ Tükenmişlik yaşadığı belirlenen öğrencilerle bireysel görüşmelerin yapılması,
- ✓ Oturumlara gönüllü ve istekli olarak katılacak üyelerin belirlenmesi,
- ✓ Üyelere TBP ve grup sürecine ilişkin bilgilerin verilmesi,
- ✓ Grup üyelerine, grupla psikolojik danışma saatlerinin belirlenmesi için kullanılacak boş ve uygun saatlerin belirlendiği Zaman Cetveli'nin verilmesi,
- ✓ Grupla Psikolojik Danışma Aydınlanma ve Onam Formu'nun verilmesi,

EK-3.1. FORM 1 - Zaman Cetveli

GRUBA KATILMAK İÇİN UYGUN OLAN GÜN ve SAATLER

Grup sürecine katılmak için uygun olduğunuz gün ve saatleri ilgili kareleri işaretleyerek belirtiniz. Eğer birden fazla gün ve saat boşluğunuz varsa lütfen tümünü belirtiniz.

Pazartesi	09.00/10.00	10.00/11.00	11.00/12.00	13.00/14.00	14.00/15.00	15.00/16.00	16.00/17.00	17.00/18.00	18.00/19.00
Salı	09.00/10.00	10.00/11.00	11.00/12.00	13.00/14.00	14.00/15.00	15.00/16.00	16.00/17.00	17.00/18.00	18.00/19.00
Çarşamba	09.00/10.00	10.00/11.00	11.00/12.00	13.00/14.00	14.00/15.00	15.00/16.00	16.00/17.00	17.00/18.00	18.00/19.00
Perşembe	09.00/10.00	10.00/11.00	11.00/12.00	13.00/14.00	14.00/15.00	15.00/16.00	16.00/17.00	17.00/18.00	18.00/19.00
Cuma	09.00/10.00	10.00/11.00	11.00/12.00	13.00/14.00	14.00/15.00	15.00/16.00	16.00/17.00	17.00/18.00	18.00/19.00

EK-3.2. FORM 2 - Aydınlanma ve Onam Formu

Bu grup uygulaması bilimsel bir çalışma özelliğine sahiptir. Gruba katılan öğrencilere psikolojik destek sunulmaktadır. Ayrıca benzer sorunlar yaşayan diğer üniversite öğrencilerinin daha nitelikli ve daha kısa sürede çözümü gerçekleştirecek psikolojik danışma hizmeti vermede kullanılacak yeni bir uygulama biçimini ve uygulamalarda kullanılacak çözüm odaklı grupla psikolojik danışma programının önerilmesinde katkı sağlayacağı beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen grupla psikolojik danışma programının, öğrencilerin akademik yaşamlarındaki engellerden biri olan öğrenci tükenmişliğini azaltarak başa çıkma becerilerini sağlamadaki etkisi sınanacaktır.

Grup süreci her biri yaklaşık 60-70 dakika süren altı oturumdan oluşmaktadır. Her bir oturumun formları, etkinlikleri, sürece ait tüm içeriği Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma kuramı bağlamında uzman tarafından hazırlanmıştır.

Grup sürecinin; herkesin hakkına ve özgürlüğüne saygı gösterme, kimseye baskı yapmama, grup içinde paylaşılan yaşantıları gizli tutma, sıra dışı bir gerekçe olmadıkça sürece devam etme kuralları vardır. Bu kurallar grup üyelerinin süreçten yararlanabilmeleri, kişisel veya özel paylaşımları konusunda kendilerini daha güvende hissetmeleri ve çalışmanın amacına hizmet edebilmesi için son derece gereklidir.

TBP kapsamındaki çalışmalara kendi isteğimle katıldığımı beyan ediyorum. Ayrıca kendimi geliştirmek amacıyla grup uygulamalarındaki sorumluluklarımı almayı ve geçerli bir mazeretim olmadıkça uygulama sürecini sonuna kadar takip edeceğimi kabul ediyorum.

AŞAMA I:

GÜVENE DAYALI TERAPÖTİK İLİŞKİNİN GELİŞTİRİLMESİ

1. OTURUM:

TANIŞMA, YAPILANDIRMA, GRUP ÜYELERİ ARASINDA GÜVEN DUYGUSUNUN GELİŞTİRİLMESİ

AMAÇ:

- Tanışma,
- Grup liderinin grup olma duygusuna, güvene dayalı terapötik iletişim geliştirilmesine ilişkin giriş konuşması,
- Grupla psikolojik danışma ve çözüm odaklı psikolojik danışma hakkında bilgi verilmesi,
- Grubun amaçlarına ilişkin bilgi verilmesi,
- Grup üyelerinin gruba katılma ile ilgili amaç ve beklentilerinin belirlenmesi,

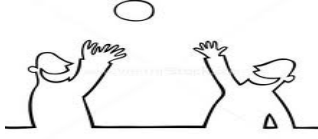
ALT AMAÇLAR:

- Grup üyelerinin tanışması için “Top”lu tanışma etkinliğini uygulanması
- Grupla danışma, çözüm odaklı grupla psikolojik danışma ve oturumlar hakkında kısa bilgilerin verilmesi,
- Grubun yapılandırılması
- “Güven havuzu” etkinliğinin uygulanması,
- Kör yürüyüşü etkinliğinin uygulanması,
- Grup sürecinin devamlılığını sağlayacak kuralların belirlenmesi,
- Gruba katılmaya karar verdiğinizden bu yana değişenlerin belirlenmesi, bu oturumlar sonlandırıldığında gerçekleşecek amaç ve beklentilerin belirlenmesi,
- Dereceleme ölçeği etkinliğinin yapılması,
- İlk seans görevinin formüle edilmesi,

KULLANILACAK MATERYAL

İsim kartları, küçük plastik top, grup kuralların yazılacağı ayaklı yazı tahtası, tahta kalemi, sihirli küre görevi görecekt küre şeklindeki bir cisim.

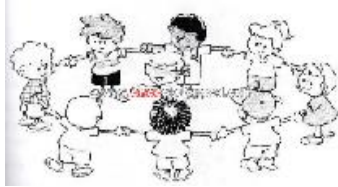
OTURUM ETKİNLİKLERİ



A. “Top”lu tanışma etkinliği



B. “Güven Havuzu” etkinliği



C. “Kör Yürüyüşü” etkinliği



D. “Sihirli Küre” Etkinliği

SÜREÇ

Grup lideri, grubu selamlayarak oturumu başlatır. Öncelikle grup için özel olan, kişisel yaşam alanlarına girmeksizin tanışmayı başlatabilmek için model olarak kendisine ait isim, yaş, medeni durum, eğitimi gibi önemli bulduğu bazı özelliklerinden bahseder. Bu arada tanışma etkinliği sırasında katkısı olacak topu elinde bulundurur. Grupla tanışmak isteyen ve grubun kendisini tanınması konusunda istekli olan üyeye topu uzatarak tanışma etkinliğini başlatır. Grup lideri tanışma sırasında paylaşımlar öncesinde cesaretlendirme yaptı. Tanışma sonrasında ise grup üyesinin paylaşımlarından dolayı teşekkür etti.

Grup lideri grupla danışma hakkında kısa bilgiler verdi. Kendi rolünden, üyelerin rollerinden, katılımlarının öneminden, seans sayısından sözetti. Ayrıca bu seanslarda iletişim ve birlikteliğin şeklini, çözüm odaklı davranışların kazandırılması şeklinde olacağını vurguladı. Çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın temel felsefe ve varsayımlarına odaklanarak açıklamalarda bulundu.

Grup lideri, üyelerin bu açıklamaların etkinlikle pekiştirmek ve güven duygusu gelişimine katkı sağlamak için, Altınay (2003) çalışmasında önerilen “Güven Havuzu ve Kör Yürüyüşü” etkinliği uygulandı. Grup üyelerinin birbirlerine ilişkin güven durumları gözlemlendi.

Grup sürecinin yapılandırılması ve grup üyelerinin hazırlıklarının tamamlanmasının ardından grup lideri, grup kurallarının oluşturulması aşamasına geçer.

“Değerli grup arkadaşlarım; yaşamımızda her adımımızı bazı amaçlarla atarız. Grubumuz ilk oturuma başlamadan önce bireysel bazı görüşmelerimiz oldu. Bu görüşmeler sonunda grupla danışma etkinliğini başlatabildik. Ancak bu aşamadan sonra da beklentilerimizi gerçekleştirmek, bu etkileşimden amaçlarımıza ulaşmış olarak çıkmak, her grup üyesinin kazançlı olarak çıkabilmesi için bazı sorumluluklarımız vardır. Bu sorumluluklarımızı grubun işleyişi ile ilgili kurallar olduğunun sanırım farkındasınızdır. Her grup üyesi olarak biz, nelere dikkat etmeliyiz? Ya da diğer grup üyelerinin dikkat etmesini istediğiniz ne gibi kurallarınız var? Bunları bu aşamada sizin grup üyeleriyle paylaşmanızı bekliyorum.” diyerek grup kurallarının oluşturulması için başlangıç yapıldı. Grup üyeleri, sürecin devamlılığı için gerekli kuralları dile getirdiler. Grup üyeleri, “saygı, hoşgörü, gizlilik, güven, katılım, başlama saati, dinleme” ile ilgili pek çok kuralı ifade ettiler. Bu kuralları grup lideri, genel niteliğe sahip ifadeleri spesifikleştirdi. Üyelerin konuşma dilini, dilsel müdahaleler tekniğiyle çözüm odaklı biçimlere dönüştürdü.

Grup lideri, grup kurallarının oluşturulması için grup üyelerini kurallarını dile getirmede cesaretlendirdi. Grup kurallarının üyelerce belirleniyor olması grup üyelerinin kuralları benimseme düzeylerine ve grup kurallarına ilişkin sorumluluk duygularına katkı sağlayacaktır. Üyeler tarafından dile getirilen, grup sürecinin devamlılığına katkı sağlayacak kurallar grup lideri tarafından üyelere sunulur ve kabul görmesi sağlanır. Ayrıca grup üyeleri tarafından dile getirilen kurallar daha

somutlaştırılması için ayaklı yazı tahtasına yazıldı. Ayaklı yazı tahtasına yazılan grup kurallarının bazıları:

1. *Gizlilik kuralı: Grupta konuşulanlar yaşam boyunca grup seansına ait özel sırlar olduğundan üçüncü şahıslarla paylaşmamalıyım.*
2. *Konuşmalara “bence” veya “bana göre” gibi cümlelerle başlamalıyım.*
3. *Konuşmak, grup dinamiği ve etkileşimimize enerji katacaktır ancak, bazı üyelerin bazen konuşmama haklarının saklı olduğunu unutmamalıyım.*
4. *Konuşan üyenin konuşmalarını diğer üyelerle birlikte dikkatle dinlemeliyim.*
5. *Duygu ve düşüncelerimi paylaşmaktan kaçınmamalıyım.*
6. *Grup seanslarının gün ve saati belirlidir, sıradışı değişiklikler olmadıkça seanslara katılmamalıyım.*
7. *Oturumlarda kendime ve gruba karşı sorumluluklarım vardır. Sorumluluklarımı yerine getirmede yüksek istek taşımamalıyım.*

ÇOKSPD kuramına göre gruba katılmaya karar vermek bile, bireyin çözüme odaklanma becerilerini geliştirecektir. Bu amaçla grup lideri ilk seans öncesi değişiklikleri belirlemek için grup üyelerine “*Gruba katılmaya karar verdiğinizden bu yana yaşamınızda ne gibi değişiklikler oldu?*” diyerek grup üyelerinin yaşamındaki değişimlerin neler olduğunu grupla paylaşmalarını sağladı. Grup üyeleri, “değişme isteklerinde, yaşamın düzene sokulmasıyla ilgili isteklerde, kendini ifade edebilme gücünde, başkalarını anlama isteklerinde ve problem çözme denemelerinde artma, sınavlara ilişkin yaşanan korkuda azalma” olduğundan söz ettiler. Grubun bir üyesi gruba katılma kararından sonra gruba katılma amaçlarıyla ilgisiz ama ilginç bir değişim etkisinden söz etti, “*Gruba katılma kararından bu yana sigara içme alışkanlığından vazgeçtim.*” dedi. Grup üyeleri, gruba katılma kararından bu yana, kendi yaşamlarındaki değişimlere grup lideri “*amigoefekti/övgü/iltifat*” tekniğini kullandı.

Ardından grup lideri, grup üyelerinin “*gelecek okuması*” ve “*sihirli küre*” tekniğini kullanmak için geçiş hazırlığı yapar. Bunun için grup lideri, “*Değerli grup arkadaşlarım, elimdekinin sihirli bir küre olduğunu varsayalım. Buraya bakarak oturumlar tamamlandığında ne gibi olumlu değişimler yaşayacaksınız, oturumlar işe*

yaradığında, sonraki hafta siz de neler değişmiş olacak? Bu değişikliklerin adımlarını bizimle paylaşır mısınız?” diyerek gelecek okuması tekniğini kullanır. Bu aşamada grup lideri grup üyelerinin oturumların sonundaki amaçlarını somutlaştırmalarını sağlamaktadır. Grup lideri, üyelerin kendilerini buraya getiren beklentilerini, oturumlar tamamlandığında ne gibi değişimler olmasını istedikleri ile ilgili hedeflerini dile getirmelerini sağladı. Grup üyeleri, “problemlerin çözümünde farklı düşüncelerin varolduğunun farkına varmak, empatik olabilmek, olay ve olgulara at gözlüğüyle bakmaktan kurtulmak, ortak hedeflerimiz olan tükenmişlikten birlikte kurtulabilmek, çözümlere odaklanabilmek” gibi amaçlarından söz ettiler. Grup lideri, üyelerin dile getirdiği hedeflerin somutlaştırılması, adımlarının belirlenmesini sağlar.

Grup lideri, amaçlar ve kaynakları arasında bağlantıları ortaya koyabilmek için dereceleme ölçeği etkinliğine geçiş yapmak için söz istedi. “Amaçlarınıza ulaşabilme isteğinizi düşünürseniz belirttiğiniz beklentileriniz, oturumlar tamamlandığında kendinizi görmek istediğiniz değişikliklere 10 puan veriyor olsaydınız şu anda kendinize vereceğiniz puanı merak ediyorum. 0 tükenmişlik yaşadığınız, yetersizlik duygularınızın söz konusu olduğu durumu, 10 puan ise amaçlarınızın gerçekleştiği, tükenmişlik sorunundan kurtulduğunuz duygusal durumu simgelediğini düşünerek, kendinize dereceleme formunda hangi puanı uygun görürsünüz?” dedi. Grup üyeleri yaşadıkları tükenmişlik durumunu dereceleme formuna kendilerini verdikleri puanlarla değerlendirdiler. Dereceleme ölçeğinde kendilerine verdikleri puanları “5,5,5,2,4,4,5,3,4,4,4,4” şeklinde sıraladılar.

Grup lideri, üyelerin amaçları ve dereceleme ölçeğinde kendilerine verdikleri puanlara göre ilk grupla danışma seansı görevi formüle edildi. Bu amaçla grup üyelerine “Bu seanstan bir sonraki seansa gelene kadar öğrenci tükenmişlik duygusu ile ilgili başa çıkma tepkilerinizden devam ettirmek istediklerinize ilişkin bazı gözlemlerde bulunarak, gelmenizi istiyorum.” dedikten sonra grup üyelerinin bu seansa ilişkin değerlendirmelerini, kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin duygularını ve düşüncelerini ifade etmeleri için söz hakkı verdi. Grup üyeleri, bu oturumun kendileri üzerindeki “olumlu, değiştirici, güçlendirici etkileri olduğunu” vurguladılar. Grup üyeleri duygu ve düşüncelerini tamamladıktan sonra, grup lideri

oturum mesajını, notlarını göz gezdirdikten sonra sundu. Oturumla ilgili özetleme yaparak sonraki seansta buluşma dilekleriyle oturum sonlandırıldı.

AŞAMAII:

ÇÖZÜMLE İLGİLİ AMAÇLARIN BELİRLENMESİ

2.OTURUM:

TÜKENME DUYGUSU VE ÇÖZÜMLERE ODAKLANMA

AMAÇ:

- İlk danışma seansında grup üyelerine verilen, tükenmişlikle ilgili çözüme odaklandıkları başa çıkma davranışlarına ilişkin gözlemlerin paylaşılması,
- Tükenme duygusunu yaşadığımız durumlardaki tepkilerin belirlenmesi,
- Tükenme duygusunu yaşadığımız durumlarda pozitif ve negatif amaç ifadelerinin belirlenmesi,
- Tükenme duygusu ile ilgili amaç ifadelerinin çözüm odaklı davranışlara dönüştürülmesi,

ALT AMAÇLAR:

- Grup liderinin tükenme duygusuna ilişkin açıklamalarını gerçekleştirmesi,
- Grup üyelerinin tükenme duygusunu yaşadığı durumlardaki spesifik tepkilerinin belirlenmesi,
- Tükenme duygusunu yaşayan grup üyelerinin çözüme odaklandıkları durumlardaki tepkilerinin paylaşılması,
- Amaçların belirlenebilmesi için “tanımlanmış amaçlar” etkinliğinin grup üyeleriyle birlikte gerçekleştirilmesi,
- Tükenme duygusu yaşayan bireylerin negatif amaçlarının belirlenmesi ve çözüme odaklı biçimlere dönüştürülmesi,
- Tükenme duygusu yaşayan bireylerin pozitif amaçlarının belirlenmesi ve çözüme odaklı detayların yapılandırılması, pekiştirilmesi
- Tükenme duygusuna ilişkin hazırlanmış “mucize soru” etkinliğinin uygulanması, “mucize soru” tekniğinin tükenme duygusuna ilişkin çözüm odaklarını,

çözüm sağlayan hedef davranışların detaylandırılması ve çözümün doğurduğu sonuçların belirlenmesi, “mucize soru” tekniğini “ilişkisel ve etkileşimsel sorularla” destekleyerek, çözüme odaklı davranışların ilişkilerdeki değişikliklerin belirlenmesi,

- İstisna/Nadir durumlar tekniğini kullanarak tükenme duygusuna ilişkin çözümlerin gerçekleştiği durumların belirlenmesi, iltifat/övgü/amigo efekti tekniği aracılığıyla pekiştirmelerin yapılması,
- “Derecelendirme sorusu” etkinliği ile çözüme odaklı tepkiler bakımından her grup üyesinin bulunduğu düzeyin belirginleştirilmesi,
- “Oturum sloganı” belirleme etkinliği için grup lideri aracılığıyla tükenme duygusuna ilişkin çözüm odaklı felsefeye uygun, oturum mesajının belirlenmesi,
- İkinci oturum ve üçüncü oturum arasında köprünün kurulması, tükenme duygusunun çözümlenmesine katkı sağlayan başa çıkma bağlarının kurulması, 3. oturum ödevinin verilmesi.

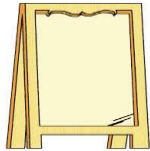
KULLANILACAK MATERYAL

Tükenme duygusuna ilişkin amaç belirleme formu, tükenme duygusuna ilişkin mucize soru formu, ikinci oturum derecelendirme ölçeği formu, ayaklı yazı tahtası, küçük kağıtlar, küçük kutucuklar.

OTURUM ETKİNLİKLERİ



A. “Tanımlanmış amaçlar” etkinliği



B. “Oturum sloganı” belirleme etkinliği

SÜREÇ

Grup lideri selamlamanın ardından “İlk seanstan bu yana değişen neler oldu?” şeklinde bir soruyla ikinci oturumun açılışını gerçekleştirdi. “Çalışmak için bir programım var artık” dedi bir üye. Diğer üyeler “Kaybettiğim gücü toparlamaya çalıştım, bazı başarılarımı ödüllendirdim, hedeflerimi düzenledim, gereksiz

yüklerimden kurtuldum.” gibi tepkiler verdiler. Verilen tepkileri grup lideri “*övgü/amigo efekti/iltifat*” tekniğiyle pekiştirmeler yaptı.

Grup lideri; grupla danışma seansında ilk olarak tükenmişlik duygusunun tepkilerine nasıl yansıdığını belirlemelerini istedi. Grup üyeleri; “telaş, yorgunluk, elin ayağın birbirine karışması, sinirlilik, bitkinlik” kavramlarıyla tanımladılar.

Grup lideri, öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirirken karşı karşıya kaldıkları tükenme duygusu hakkında kısa bilgi aktarımında bulundu. “*Değerli grup arkadaşlarım; tükenme duygusu; yaşadığımız tükenmişliklerin bir bileşenidir. Tükenme; bireyin sahip olduğu duygusal enerji kaynaklarının tüketmesi ile günlük yaşamdaki enerjisinin düşmesi anlamına gelmektedir. Bireydeki özsaygının yitirilmesi, yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile beraber fiziksel, duygusal ve bilişsel düzeyi etkileyerek bireyde ortaya çıkan tükenme hisleriyle karakterize edilen bir durumdur. Bireyde fiziksel, duygusal ve bilişsel anlamda yıpranmışlık hisleridir. Kendisine aşırı bir şekilde yüklenen bireyin davranışlarında bu durumun karşılığı sorumluluklardan uzaklaşma, sergilemesi gereken davranışlarla ilgili olarak geri çekilme tepkileri sıklıkla gözlenmektedir. Tükenme duygusu, bireyde üretim ve verimlilikte performans düşmelerine neden olmaktadır. Ayrıca işten alacağı doyum düzeyini düşürmektedir.*” şeklinde tükenme duygusundan söz etti. Ardından bireylerin tükenme duygusu yaşadıkları anlardaki tepkilerini belirginleştirmek için “*Tükenme duygusu yaşadığınız anlarda neler yaparak bu duygudan kurtuluyorsunuz?*” gibi bir başa çıkma sorusu sorarak grup üyelerinin tepkilerine bağlı olarak bireylerin çözüme odaklı, olumluya odaklı inançları, davranışları ve duyguları belirginleştirilmeye çalıştı. “*Bizlerin tükenme duygusuyla başa çıktığımız nadir durumlarımız vardır. Çünkü bulunduğumuz eğitim düzeyi pek çok kişinin başaramadığı, bulunmak için imrendiği bir düzeydir. Bu durum gösteriyor ki pek çok kişi kaçmak, vazgeçmek, geri çekilmek gibi tepkiler sergilemesine rağmen şu anda bulunduğumuz eğitim düzeyine gelene kadar gösterdiğimiz başarılarımız tükenme duygusu ile başa çıkma yeterliliğine sahip olduğumuzu göstermektedir*” şeklinde bir açıklama yaptı. Grup lideri üyelere, “*Akademik olarak yıpranmış hissettiğin anlarda ne yaptın ki bu durumun üstesinden gelebildin?*” dedi. Grup lideri, grup üyelerinin belirgin bir şekilde tükenme duygusu yaşıyor olduğu durumlarda çoğu zaman tekrar ettikleri ancak fark edemedikleri

çözümleri, başa çıkma durumlarını “*başa çıkma soruları*” tekniği ile dile getirmelerini sağladı. Grup üyeleri, “Kısa bir dinlenme hakkı tanımak, programımı tekrar gözden geçirmek, küçük ödüller verdikten sonra sorumluluklarıma tekrar dönmek, başarılarıma odaklanarak kendi gücümü tekrar toparlamaya çalışmak, hedeflerimdeki öncelikleri tekrar gözden geçirmek” gibi paylaşımlarda bulundular. Grup lideri, üyelerin verdikleri bu tepkileri spesifikleştirerek dilsel değişikliklerin oluşmasını sağladı. İnançlarımız davranışlarımızı, davranışlarımız ise; duygularımızı adım adım değiştirecektir. Grup lideri, üyelerin dile getirdiği başa çıkma tepkilerini pekiştirirerek “*övgü/amigo efekti/iltifat*” tekniğiyle biçimlendirdi. Grup lideri, grup üyelerinden aldığı tepkilere bağlı olarak tükenme duygusuna ilişkin spesifik hedefleri belirgin hale getirmek amacıyla, tükenme duygusuna ilişkin hazırlanmış “*tanımlanmış amaçlar*” etkinliğine geçiş yaptı. Bu aşamada etkinliğin gerçekleştirilebilmesi için “*tükenme duygusuna ilişkin amaç belirleme formunu*” grup üyelerine dağıttı. Bu formda yer alan kısımların doldurulması için 5 dakikalık süre verdi. Etkinlikteki dört aşamayı adım adım gerçekleştirirken bireyler hedeflerini spesifik biçimlere dönüştürdü. Somut, davranışsal ve küçük adımlar şeklinde ifadelendirme fırsatı buldular. Üyelerin “*Kendini tükenme duygusundan kurtulmuş, yetkin hissediyor olsaydın neler yapıyor olurdun?*” sorusuna verdikleri tepkiler konuşuldu. “Yeni hedeflerimi belirliyor olurdum, kendimi telaş etmekten kurtulmuş hissedirdim, kendim için daha fazla zaman ayırmış olurdum, gevşemiş, rahatlamış olurdum, hedefimi daha ciddiye alırdım, yorulmuşluktan kurtulmuş etrafıma daha fazla gülümseyen biri olurdum.” şeklinde tepkiler verdiler. Etkinliğin ikinci aşamasında formdaki “*Kendini tükenme duygusundan kurtulmuş, yetkin hissediyor olduğunda amacının gerçekleştiğini gösteren ilk şey ne olurdu?*” sorusuna grup üyelerinden gelen tepkiler ele alındı. Grup üyeleri “Başarmış olduğumu gösteren notlarım olurdu, sınıfımda kendimi daha rahatlamış hissedirdim.” şeklinde tepkiler dile getirdiler. Etkinliğin üçüncü aşamasında formda bulunan “*Kendini tükenme duygusundan kurtulmuş, yetkin hissediyor olduğun durumları nasıl başardın?*” sorusuna grup üyeleri “Hedeflerimle ilgili programıma uyuyor olmakla, her adımda kendime verdiğim ödüllerin sağladığı destekle, başarılarıma odaklanarak kendi gücümü arttırarak, olumlu işe yarayan davranışlarımı gerek duyduğum durumlarda kullanırdım.” gibi paylaşımlarda bulundular. “*Kendini tükenme duygusundan kurtulmuş, yetkin hissediyor olduğunda neleri farklı yapıyor olurdun?*” sorusu

etkinliğin dördüncü aşamasında yer almaktadır. Grup üyeleri *“Başarmışlık hisleriyle dolu olurdum.”* *“Kendimin bir tatil hak ettiğini düşünüyordum.”* *“Yeni hedeflerim ve sorumluluklarımla ilgili olarak kendimi güçlenmiş hissediyordum.”* *“Babama kendimin başarılı olduğumu kanıtlayma şansını yakalamış olurdum.”* *“Başkalarıyla yarışıyor olmaktan kurtulmuş olurdum.”* şeklinde paylaşımlarda bulundular.

Bu aşamada grup lideri tükenme duygusu ile ilgili amaçların belirginleşmesi ve başa çıkma tepkilerinin belirginleşmeye başlamasının ardından çözüm odaklı davranışlara yönelişi güçlendirmek amacıyla *“mucize soru”* tekniğinden yararlanarak bir etkinlik gerçekleştirdi. Bu etkinlik gerçekleştirilirken, mucize soru, ilişkisel ve etkileşimsel sorularla şekillendirilmektedir. Grup lideri bu etkinlikteki aşamaları grup üyelerinden tepkiler alarak adım adım gerçekleştirdi. Grup lideri mucize soruyla ilgili ilk adımı şu şekilde başlattı: *“Bu gece, siz uyurken, bir mucize olduğunuzu ve kendinizi tükenmiş hissetmekten kurtulmuş olduğunuzu hayal edin, ancak uyuyordunuz için bu mucizenin gerçekleştiğinin farkında değilsiniz.”* Ardından grup lideri, *“Bu mucizenin gerçekleşmiş olduğunun ilk işareti ne olurdu?”* şeklinde grup üyelerinin tepkilerini ifade etmelerini sağladı. Grup üyelerinin *“Bu mucize olurdu, gerçekten şaşkınlık yaşıyordum.”* *“Yüzümde başarmış olmanın yaşattığı gülümseme olurdu.”* *“Şimdi buradaki duygularıma benzer duygularım olurdu.”* *“Problemimle uğraşmıyordum, kendimi rahatlamış hissedirdim.”* *“Programıma daha fazla uyum sağladığım bir günüm olurdu.”* şeklindeki tepkilerinden sonra grup lideri üyelere *“Sende ki bu değişimi fark eden kim/kimler olurdu?”* diyerek tükenme duygusunun ilişkisel düzeyde kimlerle etkileşimi olduğunu belirlemeye çalışır. Bu durum üyelerin başkalarının gözüyle kendini görmelerine katkı sağlayıcıdır. Grup üyeleri, *“Annem ve babam fark ederdi, ablam, ev arkadaşlarım, arkadaşım, annem sesimden anlardı, sınıf arkadaşlarım fark ederdi”* şeklinde tepkilerini sıraladılar. Grup lideri tükenme duygusunun ilişkisel düzeyde kimlerle etkileşimi olduğunu belirledikten sonra tepkileri çözüme odaklı spesifik tepkilere dönüştürebilmek için *“Neyi fark ederlerdi?”* diyerek, değişimin ne kadar fark edileceğini bulmalarını ister. Grup üyeleri, *“Başarmış olduğumun bende oluşturduğu rahatlamayı, daha güçlenmiş olduğumu, aileme kendi başarıyı ispatlamış olduğumu, sorumluluklarımla yerine getirmiş olmanın hissettirdiği mutluluğumu fark ederlerdi.”* şeklinde tepkiler verdiler. Grup lideri, mucizenin gerçekleşmiş olduğuna ilişkin sendeki farklılığı

gözlemleyenler size, *“Bu farklılığı gözlemlediklerinde nasıl tepki verirler?”* diyerek grup üyelerinin tepkilerini öğrenmek istediğinde grup üyeleri, *“Harika iş başardın, artık dinlenmeyi hak ettin.”* şeklinde tepkiler alabileceklerini sıraladılar. Grup lideri, bu aşamada *“Onların bu davranışlarına karşılık sen onlara nasıl bir tepki verirdin?”* diyerek olumlu, çözüme odaklı davranışların *“övgü/amigo efekti/iltifat”* tekniğiyle pekiştirerek bu davranışların üyeler tarafından tekrar dile getirerek etkisini arttırmayı amaçladı. Grup üyeleri, *“Hedeflerimi öncelik sırasına göre yapılandırıyorum”* *“Başarıya ulaştıracak adımlar atardım.”* *“Mucizenin gerçekleştiği aşama benim için önemli olduğunu düşünerek ulaştığım bu düzeye gelene kadar yaptıklarımı tekrarlardım.”* *“İlişkilerimi güçlendirecek adımlarımı arttırdım.”* *“Tükenme duygusundan kurtulmamı sağlayan keşiflerimi unutmadan tekrar ederek gücümü arttırdım.”* *“Mucizenin olmadığını ama bu değişiklikleri gerçekleştirenin ben olduğumu kendime inandırardım.”* şeklinde tepkilerini sıraladılar.

Grup lideri *“mucize soru”* tekniğini kullanarak gerçekleştirdiği etkinlikten sonra aldığı tepkilerine bağlı olarak *“istisna/nadir durumlar”* tekniğini kullanmaya doğru geçişini *“Değerli grup arkadaşlarım; tükenme duygularımızı aşıp, tükenme duygusuyla başa çıktığımız durumlarda neler yapıyordun, nasıl davranıyordun ki tükenme duygusunun üstesinden geliyordun?”* diyerek sağladı. İstisna/nadir durumları grup üyeleri tepkilerini dile getirdikçe *“amigo efekti/övgü/iltifat”* tekniğiyle pekiştirmeler yaptı. Grup üyeleri, *“Tükenme duygusunun etkisi altında iken mola verme hakkımı kullanırdım, ardından tekrar güçlenmiş bir şekilde devam ederdim.”* *“Önem verdiğim hedeflerime öncelik tanıyarak.”* *“Başarılı olduğum durumlarda kendimi ödüllendirirdim.”* *“Tükenme duygusunu çözümlen davranışlarımı tekrar ederdim.”* *“Tükenme duygusu oluşturan durumun bana dinlenme hakkımı hatırlattığını düşünerek, dinlenirim. Ardından daha odaklanmış olarak sorumluluklarımla ilgilenirdim.”* *“Başarı elde ettiğim adımlarımı ödüllendirirdim, ardından işlerime daha fazla odaklanırdım.”* *“Ruhsal durumumu rahatlatan şeyleri yapardım, gücümü toparlardım.”* şeklinde ifadeleriyle istisna/nadir durumlara ilişkin tepkilerini sergilediler.

Grup lideri ardından 2. oturum için hazırlanmış derecelendirme ölçeği formunu ve her grup için hazırlanmış dereceleme cetvelini grup üyelerine dağıtarak *“dereceleme tekniğini”* kullanır. Grup üyelerine; *“Kendinizi tükenme duygusu bakımından, bu*

seanstaki farkına vardığınız başa çıkma becerinize göre 0-10 arasında değerlendirmenizi istiyorum. “0 puan” tükenme duygusunu en yoğun yaşadığınız anlarda ki başa çıkma becerilerini, hiçbirine sahip olamadığınız durumu gösterir. “10 puan” ise mucizenin gerçekleştiği, tükenme duygusundan kurtulduğunuz, tükenme duygusuyla başa çıktığınız, başarıyı yakaladığınız anlardaki durumu, sembolize eder. Lütfen kendinize kaç puan verdiğinizizi dereceleme cetvelinin üzerine işaretleyiniz” diyerek grup üyelerine 2 dakika süre verir. Grup üyeleri kendilerine “6,7,6,2,6,6,6,6,5,5,6,5” şeklinde puanlar verdiklerini açıkladılar. Grup lideri dereceleme ölçeğine verilen puanları alırken grup üyelerine, “Sen neler yaptın ki bu puanı hak ettiğini düşünüyorsun?” diyerek tepkileri alarak çözümü getiren davranışlarına “amigoefekti/övgü/iltifat” tekniğiyle pekiştirme yaptı. “Daha Başka Ne” sorusu tekniğini kullanarak “Daha başka ne yapmalısın ki bir üst puanı kendine vermelisin?” diyerek seans sonrasına ilişkin yapılması gerekenlerle ilgili olarak sorumluluk kazandırmaya çalışır. Grup lideri kendisine düşük puan veren grup üyesine, “Kendine düşük puan vermene neden olan şey nedir?” şeklinde bir soru sorarak tepkisini aldıktan sonra ona “Daha başka ne yapmalısın ki kendine bir üst puanı vermelisin” diyerek seans sonrasına ilişkin hedef belirginleştirmesi yaparak sorumluluk kazandırmaya çalışır. Grup üyesi, “Hedefim ile ilgili sergilediğim çabalarımı daha fazla arttırmalıyım.” dedikten sonra grup lideri, “Hangi başa çıkma çabalarını arttırmalısın?” diyerek hedef ve çözüme odaklı davranışlarını belirginleştirmeye çalıştı. Grup üyesi, “Gün sonunda planımı gözden geçirmeliyim ve işe yarayan davranışlarımı daha fazla tekrar ederek hedefime daha hızlı ulaşmaya çalışmalıyım.” dedi.

Grup lideri grup üyelerine ÇOKSPD’nin felsefesini kazandırmak için bu oturum seansına ilişkin konuştuklarımıza bağlı olarak elde ettiğim oturum deneyimi için bir oturum sloganı, mesajı öneriyorum diyerek “Problemler Çözülmezse Büyür, Çözümler Önemsenmezse Kaybolur” mesajını ayaklı yazı tahtasına yazar ve konuşmak isteyenlerin çözüme odaklanmış görüşlerini alabileceğini belirtir. Grup lideri “Tükenme duygusundan kurtulmak için başa çıkmamıza katkı sağlayan yönlerimize önem vermeliyiz. Onları tekrar tekrar kullanmaktan kaçınmamalıyız ki enerjimiz kaybolmasın. Dereceleme skalasında bir üst basamağa ulaşabilmek için her başa çıkma ve tükenme duygusunun çözümlenmesi için katkı sağlayan tepkileri

önemsenirse, tükenmenin yaşatacağı duyarsızlaşmalardan kurtulmanın bir yolu daha bulunmuş olur” diyerek 2.ve 3. seans arasında köprü kurdu.

Grup lideri grup üyelerine “Şimdi size küçük kutucuklar dağıtacağım. Bu kutucuklara tükenme duygusu ile ilgili yaşadığınız anlardaki “iyi giden işler” inizi küçük kağıtlara yazarak atmanızı istiyorum ve önümüzdeki seansa getirmenizi istiyorum, daha başka nasıl başa çıkma tepkileriniz var doğrusu merak ediyorum ” diyerek kutucukları dağıtır.

Vedalaşma ile oturumu sonlandırıldı.

EK-3.3. TÜKENME DUYGUSUNA İLİŞKİN AMAÇ BELİRLEME FORMU

Tükenme Duygusuna İlişkin Amaç Belirleme Formu	
1. Kendini tükenme duygusundan kurtulmuş, yetkin hissediyor olsaydın ne yapıyor olurdun?	2. Kendini tükenme duygusundan kurtulmuş, yetkin hissediyor olduğunda amacının gerçekleştiğini gösteren ilk şey ne olurdu?
3. Kendini tükenme duygusundan kurtulmuş, yetkin hissediyor olduğun durumları nasıl başardın?	4. Kendini tükenme duygusundan kurtulmuş, yetkin hissediyor olduğunda neleri farklı yapıyor olurdun?

EK-3.5. “İYİ GİDEN İŞLER KUTUCUĞU” İÇİN İYİ GİDEN İŞLER FORMU

EK-3.4. TÜKENME DUYGUSUNA İLİŞKİN MUCİZE SORU FORMU

Tükenme Duygusuna İlişkin Mucize Soru Formu	
<i>"Bu gece, siz uyurken, bir mucize olduğunu ve kendinizi tükenmiş hissetmekten kurtulmuş olduğunuzu hayal edin, ancak uyuyor olduğunuz için bu mucizenin gerçekleştiğinin farkında değilsiniz."</i>	
Bu mucizenin gerçekleşmiş olduğunun ilk işareti ne olurdu?	
Sendeki bu değişimi fark eden kim olurdu?	
Neyi fark ederdi?	
Bu farklılığı gözlemlediklerinde nasıl tepki alırdın?	
Onların bu davranışlarına karşılık sen onlara nasıl bir tepki verirdin?	

EK-3.4.. İKİNCİ OTURUM DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ FORMU

2. Oturum Derecelendirme Ölçeği Formu
<i>"Kendinizi tükenme duygusu bakımından bu seanstaki farkına vardığımız başa çıkma becerinize göre 0-10 arasında değerlendirmenizi istiyorum. "0 puan" tükenme duygusunu en yoğun yaşadığınız anlarda ki başa çıkma becerilerinizin hiçbirine sahip olmadığımız durumu gösterir. "10 puan" ise mucizenin gerçekleştiği, tükenme duygusundan kurtulduğunuz, tükenme duygusuyla başa çıktığınız başarıyı yakaladığınız anlardaki durumu sembolize eder. Lütfen kendinize kaç puan verdiğinizi dereceleme cetvelinin üzerine işaretleyiniz"</i>

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

AŞAMAII:

ÇÖZÜMLE İLGİLİ AMAÇLARIN BELİRLENMESİ

3.OTURUM:

DUYARSIZLAŞMA DUYGUSU VE ÇÖZÜMLERE ODAKLANMA

AMAÇ:

- Duyarsızlaşmaya ilişkin duygu ve davranış biçimlerinin belirlenmesi,
- Duyarsızlaşmaya ilişkin amaç ifadelerinin belirlenmesi,
- Duyarsızlaşmanın çözümlenmesine dönük çözüm odaklı tepkilerin pekiştirilmesi,

ALT AMAÇLAR:

- Grup üyelerinin iyi giden işler kutucuğuna yazdıkları başa çıkma tepkilerinin paylaşılması,
- Grup lideri tarafından öğrencilerin yaşadıkları duyarsızlaşmalar hakkında kısa bilginin aktarılması,
- Grup üyelerinin duyarsızlaşmaya ilişkin yaşantılarının belirlenmesi,
- Grup üyelerinin duyarsızlaşmaya ilişkin spesifik tepkilerinin belirlenmesi,
- Grup üyelerinin duyarsızlaşmaya ilişkin amaçların belirlenmesi,
- Grup üyelerinin duyarsızlaşmaya ilişkin negatif amaçlarının belirlenmesi ve çözüme odaklı biçimlere dönüştürülmesi,
- Duyarsızlaşmaya ilişkin pozitif amaçlarının belirlenmesi ve çözüme odaklı detayların yapılandırılması, pekiştirilmesi,
- Duyarsızlaşma yaşayan grup üyelerinin çözüme odaklandıkları durumlardaki tepkilerinin paylaşılması,
- “Dilek çantası” etkinliğinin uygulanarak grup üyelerine dileklerin ifade edilmesi, yazılarak çantaya atılması, dileklerin gerçekleşmesini sağlayacak davranışların yapılandırılması,
- “Mucize soru” tekniğini aşamalı bir etkinlik olarak gerçekleştirerek öğrencilerin duyarsızlaşmaya ilişkin çözüm odaklarını ve çözümü doğuracak sonuçların belirlenmesi,

- Duyarsızlaşma yaşayan grup üyelerine “mucize soru” tekniği kullanılarak ilişki ve etkileşimlere dayalı sorularla çözüme odaklı davranışlara dönüştürülmesi,
- Duyarsızlaşma yaşayan grup üyelerinde “istisnalar etkinliği” ile çözümlerin gerçekleştiği durumların belirgin hale getirilmesi,
- Duyarsızlaşma yaşayan grup üyelerinin “derecelendirme etkinliği” ile çözüme odaklı tepkiler bakımından her grup üyesinin bulunduğu düzeyin belirlenmesi,
- Duyarsızlaşma duygusuna ilişkin oturum mesajlarının grup üyelerine iletilmesi,
- 3. Oturum ve 4. Oturum arasında köprünün kurulması ve 4. Oturum ödünün verilmesi

KULLANILACAK MATERYAL

Dilek çantası, duyarsızlaşmaya ilişkin mucize soru formu, 3. oturum derecelendirme ölçeği formu, ayaklı yazı tahtası.

OTURUM ETKİNLİKLERİ



a. İyi giden işler kutucuğunun açılışı



b. “Dilek çantası” etkinliği

SÜREÇ

Grup lideri grup üyelerini selamlamayla oturumu başlatır. İki oturum arasında köprü kurmaya katkı sağlayan, iyi giden işler kutucuğuna yazılanları gündeme alır. Lider, *“Tükenme duygusunun çözümlenmesinde başa çıkmanıza katkı sağlayan iyi giden işlerinizi yazarak kutucuğunuza biriktirmenizi istemiştım. Şimdi bu iyi giden işlerinizi paylaşmaya ne dersiniz?”* diyerek kutucuklarda yazılanların paylaşımını başlattı. Grup üyeleri, *“Tükenme duygusunun çözümlenmesinde başa çıkmaya katkı sağlayan*

iyi giden işlerim yeterlidir. İyi giden işler konusunda kendimi güçlü hissettim”
“Tükenme duygusu ile başa çıkmada yardımına, okuduğum kitaplardaki kahramanların öğütlerinin yetiştiğini hissettim. Kitapların farklı dünyası tükenmenin tersine gücümü tazelememe yarıyor.” şeklinde tepkilerini sıraladılar. Üyelerden biri *“Farklı hobilere yönelişim tükenme yaşadığım anlarda enerjimi toparlamama katkı sağlıyor”* dedi. Grup lideri, *“Aktif dinlenme yapıyor olman, kendi enerjini toparlamanda etkili oluyor”* diyerek üyeye tepki verdi. Üye ayrıca, *“Diğer enerji depolarım ise arkadaşlarımla zaman geçirmek, onlardan yardım istemek”* diyerek paylaşımını tamamladı. Diğer grup üyesi, *“Ailemle geçirdiğim zaman dilimleri enerji depomdur. Çünkü yolunda gitmeyen işlerim varsa benim başa çıkma becerilerime katkılarının olduğunu sıklıkla hissettim. İnsan bazen destek sağlayacak biri ile ilgili yardım isteme talebini geciktirir. Çoğu zaman çözüm kendin için zor, başkası için kolay olabilir. Ben içime kapanmak yerine destek arayarak işlerimi kolaylaştırıyorum.”* dedi. Daha sonra grup lideri, üyenin bu cesaretini *amigo/efekti/övgü* tekniğiyle pekiştirdi. Grubun üyeleri, *“Tükenme duygusu yaşadığımda bana enerji veren, tekrar hedeflerime doğru yönelmemi aile üyelerimin koşulsuz sevgilerinde buluyorum. Onlarla kurduğum ilişki bende tekrar toparlanma sağlıyor, kendimi iyi hissettiriyor.”* *“Tükenme duygusu bende uykularımın kaçmasına neden oluyor. Ancak ders başarımla ilgili hedeflerime yaklaşan adımlarımı ödüllendiririm. Ayrıca hobilerimle uğraşmak benim başarı için gerekli enerjimi tekrar toparlamama katkı sağlıyor”* diyerek tepkilerini eklediler. Diğer üye ise, hobileriyle uğraşmanın enerji toplamasına katkı sunduğunu vurguladı. Başka bir üye, doğa yürüyüşü yapıyor olmanın kendini iyi hissetmesindeki etkisinden sözetti. Tükenme duygusunun etkisi altında olduğunda odamın sessizliğine çekilerek dinlenmenin katkısından söz etti. Tükenme duygusu ile ilgili işleyen çözüm yollarını grup lideri *“amigo efekti/övgü”* tekniğiyle pekiştirdi.

Grup lideri, bu aşamada tükenme duygusundan sonra tükenmişliğin ikinci yapısal faktörü olan duyarsızlaşmayı oturum gündemine almak için hazırlık yaptı. Grup lideri, *“Şimdi size tükenmişliğe eşlik eden ikinci boyuttan söz edeceğim. Bu boyut; duyarsızlaşma olarak ifade edilmektedir. Duyarsızlaşma; öğrencilerin derslerinden zihinsel olarak uzaklaşmaları, derslere ilişkin sorumluluklardan kaçınmaları, duyarlılığın azalması, ilgi ve istek kaybı yaşamaları, öğrenim hayatına ilişkin hedeflerinde sapmalarla belirginleşen bir tükenmişlik bileşenidir.*

Duyarsızlaşmalarımız zamanla kendimize, çevremizdekilere, ilgilerimize, isteklerimize ilişkin ertelemeler ve ardından ise belirttiğim alanlara yabancılaşmaya dönüşebilir. Sizin duyarsızlaşma yaşadığınız durumlarda tepkilerinizi, başa çıkmaya ilişkin sergilediğiniz işe yarayan davranışlarınızın neler olduğunu merak ediyorum?” diyerek duyarsızlaşma yaşantılarına ilişkin başa çıkma tepkileri ya da bu anlarda verilen tepkileri “*nadir/istina durumlar*” tekniğini kullanarak yaşam deneyimlerini ifade etmelerini sağladı. Bunların arasında işe yarar olanları *amigo efekti/övgü* tekniğiyle pekiştirdi. Tepkiler arasında eğer çözümün yakalanamadığı durumlar söz konusuysa “*daha başka ne*” sorularıyla yeni adımların bulunması için katkı sundu. Grup üyeleri, “*Hedefime ulaşmak benden fedakarlık yapmamı isteyebilir. Buna katlanmalıyım diye düşünüyorum. Bedeli ödenmeden başarılı olamayacağımın farkındayım.*” “*Bazen bitsin artık, bu son olsun diyeceğim zamanlar oldu.*” “*Sınavsız öğrencilik olmaz mı*” “*İşte bu senin dediğin gerçekleşmesi mümkün olmayan mucizedir.*” Bu tepkiye katıldıklarını belirttiler. “*O zaman duyarsızlaşmadan kurtuluşu hangi mucize sağlayacak?*” dedi diğer bir üye. Gruptaki bir üye, “*Sınavlar akademik başarıyı ölçüyor. Yaşamımızın akademik boyutu küçük bir parçadır. Sınavların yaşamın diğer alanlarını etkilemesine izin vermeyerek kendimi daha keyifli, daha mutlu hissediyorum.*” diyerek sözünü tamamladı. Grup lideri, “*Sınav başarısı yüksek olup buna rağmen zaman zaman tükenmişlik duygusu yaşayabilenlerin olabileceğini hatırlattı.*” Ardından, “*Duyarsızlaşma yaşayan bireyler aslında bazen başa çıkma becerileri sergileyerek bu durumun kendilerini örselemesine izin vermedikleri nadir zamanlar vardır. Bu anlarda yapıyoruz ki duyarsızlaşmalarımızın üstesinden geliyoruz, başa çıkabiliyoruz?”* diyerek grup üyelerinin, *nadir/istina durumlar*” tekniğini kullanarak yaşam deneyimlerini ifade etmelerini sağladı. Grup üyesi, “*Hedefe ulaşmamı engellemeyecek şekilde istek ve arzularımı ertelemeksizin aralarına yerleştiririm ve kaliteli bir yaşam oluşturmaya çabalarım.*” dedi. Diğer grup üyesi, “*Hayır diyebilme becerilerimi geliştirmeliyim, bunu sağlayabildiğim durumlarda hedeflerimde sapma olmadan başarıyı yakalayabildiğim farkındayım.*” dedi. Grup lideri planların gerçekleşmesinde hayır diyebilme becerisinin öneminden söz ederek grup üyesinin bu başa çıkma tepkisini, “*övgü/amigo efekti/iltifat*” tekniğiyle pekiştirdi. Diğer grup üyesi, “*Planlarıma uyduğum zamanlar kendime hayranlık duyuyorum.*” dedi. Diğer üye “*Plan yapmak kolay ama plan uygulayamadığım durumlarda eksiklik hisleriyle*

doluyorum. Bu etki bana hemen toparlanma isteğini uyandırmaktadır.”dedi. Grup lideri, amaçların belirginleşmesi ve belirlenmesi için bireylerin yaşadıkları duyarsızlaşmalarla ilgili amaçların niteliklerini belirgin hale getirmek için üyelerin negatif terimler yerine pozitif terimler kullanmalarına özen gösterdi. Amaç ifadelerinin somut ve küçük adımlardan oluşan davranışsal detayları içermesine, sürece ilişkin belirgin detaylar sahip olmasına dikkat etti.

Grup lideri, bu aşamada grup üyelerinin amaçlarına, arzu ettikleri geleceklere odaklanmalarına katkı sağlayacak *“geleceği okuma tekniği”* kullanılarak gerçekleştirilecek *“dilek çantası”* etkinliğini başlatır. Grup lideri grup üyelerine, *“Duyarsızlaşmanın yaşattığı tükenmişlikten kurtulup yeni adımlar atmaya ne dersiniz? Şimdi burada bulunuyoruz birazda geleceğe odaklanarak -seansa getirilen dilek çantasını göstererek- dileklerinizi yazdıktan sonra çantanın içine atmanızı istiyorum.”* dedi. Sonra grup üyelerine dileklerini yazmaları için 5 dakika süre verdi. Dilekler çanta içerisinde toplandıktan sonra grup lideri etkinliği grup üyelerinin paylaşımına açarak dileklere ulaşmanın somut adımlarını belirginleştirmek için *“Sen olsan bu dileğine ulaşmak için hangi adımları atıyor olurdun? Ya da “Arkadaşın neler yapıyor olsaydı, dileğini gerçekleştirme fırsatlarını yakalamış olurdu?”* şeklindeki sorularla dilekler üzerinde paylaşımları başlatır. Dileklerin, tanımlanmış amaçlara dönüşmesini sağlamalıdır. Grup lideri bunu sağlamak için; pozitif, istenen, küçük somut gözlenebilir adımlara, dilek sahibinin önemseyeceği biçime, ulaşılabilir biçime, ilişkisel ve etkileşimsel boyutlarına da odaklanarak gerek duyulan düzeltmeleri *“dil değiştirme tekniği”* kullanılarak çözüm odaklı dile dönüştürdü. Grup üyeleri, *“Benim dileğim sınavlarda başarılı olmaktır. Bu dileğim gerçekleşse yeteneklerimi daha fazla geliştirecek şeylerle uğraşıyor olurdum.”* dedi. *“Kendime zaman ayırabilmek isterdim.”“Kendime zaman ayırabildiğimde sorunların üzerimdeki etkisinin azaldığını, güçlenmiş olduğumu hissediyorum.”* Duyarsızlaşmayı kontrol edebilme becerisini geliştirebilmek dileğim ile ilgi olarak *bu günün bana sunduğu fırsatlar neler acaba diyerek güne başlarsam becerilerimi geliştirdiğimi fark ediyorum.”* şeklinde tepkilerini sıraladılar.

Grup lideri, bu aşamada mucize soru tekniğine bağlı olarak gerçekleştireceği etkinlik formlarını grup üyelerine dağıttı. Mucize soruyu, dilek çantası etkinliği ile ilişkilendirerek gerçekleştirdi. *“Bu gece siz uyuduğunuzda bir mucize gerçekleşse*

duyarsızlaşmaya ilişkin tüm dilekleriniz gerçekleşmiş olsa, duyarsızlaşmalarla baş edebiliyor olacaksınız.” diyerek dilek sahiplerine söz hakkını vererek kendi dilekleri çerçevesinde mucize soru etkinliğini aşama aşama gerçekleştirdi. Grup üyeleri *“Zamanın farkına varır, planlı yaşar planlarımı gerçekleştirmeye çalışırdım. Bunu sağlamak içinde ilk olarak telefon, internet gibi zaman harcadığım durumları azlatırdım. Bunu yapabildiğim zamanlarda ise zamanın ne kadar yeterli olduğunu fark ettim”* *“Güvenim artmış olurdu. Hayallerimi gerçekleştirme cesaretim artardı.”* *“Kendim için bir şeyler yapabiliyor olurdum.”* şeklinde tepkilerini dile getirdiler. Diğer grup üyesi, *“Duyarsızlaşmadan kurtulmuş olsam çevredekilere gülümseyerek bakabilir, enerjimi topladığımı gösteriyor olurdum”* dedi. Bu tepkiyi dile getiren grup üyesine diğer üyelerin önceki oturumlarda yüz ifadesiyle ilgili eleştirileri olmuştu. Diğer üye ise *“Kendimi yıpratıyor olmaktan kurtulmuş olurdum.”* dedi.

Grup lideri dereceleme tekniğini kullanmak için dereceleme formlarını dağıtmadan önce dereceleme formuna ilişkin açıklamalarda bulundu. Lider, *“Değerli grup arkadaşlarım duyarsızlaşma ile ilgili dereceleme formunuzda 0-10 arasında puanlar yer almaktadır. Bu puanlardan 0 puan duyarsızlaşma yaşadığınız durumları 10 puan ise duyarsızlaşma ile başa çıktığınız, mucizenin gerçekleştiği, dileklerinin gerçekleştiği aşamayı sembolize etmektedir.”* şeklinde açıklamalarını yaparak kendilerine puan vermelerini ister. Grup üyelerinin kendilerine verdiği puanlar *“6,8,7,5,8,8,8,7,7,6,6,5”* şeklinde sıralandı. *“Neler yaparak bu puanı hak ettin?”* diyerek grup üyelerinin paylaşımı gerçekleştirildi. *“Amigo efekti/övgü/iltifat”* tekniğiyle başa çıkma davranışları pekiştirildi. *“Seni önümüzdeki seansa geldiğinde duyarsızlaşmalarla başa çıkma konusunda hangi puanda görmemizi istersin”* diyerek dereceleme etkinliğindeki tepkilerden yararlanılarak somut hedefler belirlendi. Ardından, *“Hedeflediğin o puana ulaşabilmek için neler yapıyor olacaksın?”* diyerek amacın somut davranış adımlarına dönüşmesi sağlandı. Grup üyeleri, *“Kendim için belirlediğim başa çıkma becerilerimin yarısını gerçekleştirebildim. O yüzden kendime bu puanı verdim”* *“Bende arkadaşım gibi düşündüğüm için kendime 6 verdim.”* dediler. Bazı üyelere bu durumun kendileri açısından da geçerli olduğunu ve istenilen düzeyde olmadıklarını vurguladılar. Gruptaki üyeler, *“Kendisinin bir puan daha yukarıya çıkabilmesi için zorlayıcı bazı etkilere hep gereksinim duyuyorum.”* *“Bir üst puana ulaşabilmek için istekli olursam başarırım. Çünkü hem derslerime çalışmam gerektiği hemde bir işyerinde çalışıyor*

olduğum zamanlarda her ikisini de istediğim için başarabildiğimi hiç unutmamalıyım” “Günlük yaşamdaki şartlarımı zorlamaktansa bu koşulların benden istediği sorumluluklarımı belirleyebilirim.” “Duyarsızlaşma ile başa çıkma açısından üst puanları kendimin hak ettiğini düşünebilirim.” “Duyarsızlaşma ile ilgili başa çıkma yollarımı belirledim. Şu anda yapmam gereken onları yaşamımda daha yaygın hale getirmektedir. Bunu yaptığımda, daha üst puanları kendime verebilirim.” “Grupta bulunmak duyarsızlaşmanın oluşturduğu rahatsızlığı giderici etkilerini kendimde hissediyorum. Gruba devam ettikçe kendimi daha rahatlamış, hedeflerine odaklanmış, duygusal olarak güçlenmiş hissedeceğimin farkındayım” şeklinde tepkilerini sıraladılar.

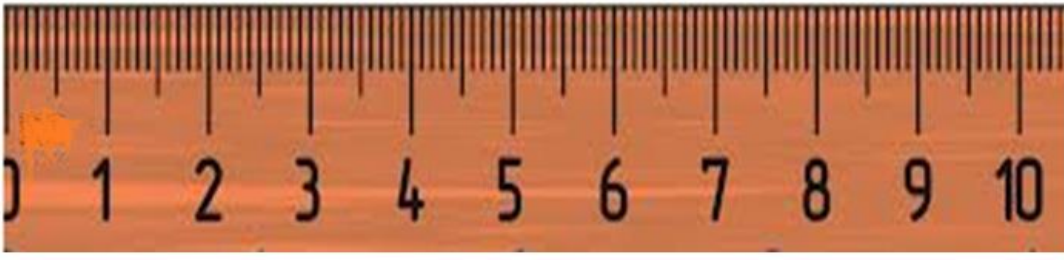
Grup lideri “*seans sonu geri bildirim*” tekniğini kullanarak bu aşamada birkaç dakika düşünmek için gruptan izin istedi. Tükenmişlikle ilgili olarak, duyarsızlaşma ile ilgili başa çıkmada eşsiz kabul ettiği özellikler, olumlu yönler, tükenmişlik ve duyarsızlaşma ile ilgili öne çıkan başa çıkma becerileri, kaynaklar, hedefe ilişkin atılacak yeni adımları değerlendirdi ve geri bildirimlerini sunmak üzere grupta danışma odasına geri döndü. Grup lideri seans sonu geri bildirimlerini sunarken diğer oturuma ilişkin bağlantıların ve köprülerin de kurulmasını sağladı.

Grup lideri, “*Bir sonraki oturumda konuşulacak gündemimiz tükenmişliğin bir diğer boyutu olan “yetersizlik duygusu” ile ilgilidir. Önümüzdeki oturuma kadar tükenmişlik yaşadığın anlarda yetersizlik duygusunun etkisinde kalmaktan nasıl kurtuluyorsun, neler yapıyorsun ki bazen yetkin çözümler üretiyorsun, başarıyı yakaladığınız ve kendimizi yetkin hissettiğiniz anları düşünmenizi istiyorum.*” dedi. Seanslar arasında köprü kurdu. Vedalaşarak oturum sonlandırıldı.

EK-3.6. DUYARSIZLAŞMAYA İLİŞKİN MUCİZE SORU FORMU

Duyarsızlaşmaya İlişkin Mucize Soru Formu	
<i>"Bu gece siz uyuduğunuzda bir mucize gerçekleşse duyarsızlaşmaya ilişkin tüm dileklerin gerçekleşmiş olsa, duyarsızlaşmalarımızla baş edebiliyor olsan"</i>	
Bu mucizenin gerçekleşmiş olduğunun ilk işareti ne olurdu?	
Sendeki bu değişimi fark eden kim olurdu?	
Neyi fark ederdi?	
Bu farklılığı gözlemlediklerinde nasıl tepki alırdın?	
Onların bu davranışlarına karşılık sen onlara nasıl bir tepki verirdin?	

EK-3.7. ÜÇÜNCÜ OTURUM DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ FORMU

Üçüncü Oturum Derecelendirme Ölçeği Formu
<i>"Değerli grup arkadaşlarım duyarsızlaşma ile ilgili dereceleme formunuzda 0-10 arasında puanlar yer almaktadır. Bu puanlardan 0 puan duyarsızlaşma yaşadığımız durumları, 10 puan ise, duyarsızlaşma ile başa çıktığımız, mucizenin gerçekleştiği, dileklerimizin gerçekleştiği aşamayı sembolize etmektedir."</i>


AŞAMAII:

ÇÖZÜMLE İLGİLİ AMAÇLARIN BELİRLENMESİ

4. OTURUM:

YETERSİZLİK DUYGUSU VE YETKİNLİĞE İLİŞKİN ÇÖZÜMLERE ODAKLANMA

AMAÇ:

- Yetersizlik duygusuna ilişkin duygu, düşünce ve davranış biçimlerinin belirlenmesi,
- Yetersizlik duygusuna ilişkin pozitif ve negatif tepkilerin belirlenmesi,
- Yetkinlik duygusu yaşatan tepkilerin pekiştirilmesi,

ALT AMAÇLAR:

- Tükenmişlik belirtileri sergilediğimiz anlarda yetersizlik duygusunun etkisinde kalmadan üretilen yetkin çözümler, kendimizi yetkin hissettiğimiz anlarda grup üyelerinin bir haftalık gözlemlerinin paylaşılması,
- Tükenmişliği etkileyen yetersizlik duygusu hakkında kısa açıklamaların yapılması,
- Grup üyelerinin yetersizlik duygusuna ilişkin yaşantılarının paylaşılması,
- Grup üyelerinin çözüme odaklandıkları durumlarda yaşadıkları yetkinlik duygularının paylaşılması,
- Yetersizlik yaşanan durumlarda yetkinliğe ulaştıracak amaçların belirlenmesi,
- Yetersizlik duygusuna ilişkin pozitif amaçlarının belirlenmesi ve çözüme odaklı detayların yapılandırılması, pekiştirilmesi,
- Yetersizlik ile ilgili negatif amaçlarının belirlenmesi ve çözüme odaklı biçimlere dönüştürülmesi,
- Çak bir beşlik etkinliği: yetersizlik duygusunun baskısını azaltacak beş yetkin davranışın grup üyeleri tarafından ifade edildikten sonra sıkılmış yumruğun açılarak serbest bırakılması şeklindeki etkinliğinin gerçekleştirilmesi,

- Yetersizlik duygusu yaşıyan grup üyelerinde çözümlerin gerçekleştiği istisna durumların belirgin hale getirilmesi,
- “Mucize soru” tekniğinin kullanılmasıyla yetersizlik duygusuna ilişkin çözümler odakları ve çözümlerin doğurduğu sonuçların belirlenmesi,
- Yetersizlik duygusu yaşıyan grup üyelerine “mucize soru” tekniğindeki çözümler odaklı ilişki değişkenlerinin belirginleştirilmesi,
- Derecelendirme etkinliği ile çözümler odaklı tepkiler bakımından her grup üyesinin yetersizlik duygusundan mucizenin gerçekleştiği yeterlilik duygusuna doğru bulunduğu düzeyin belirlenmesi,
- Dördüncü oturum ve beşinci oturum arasında köprünün kurulması,
- Beşinci oturum ödevinin verilmesi,

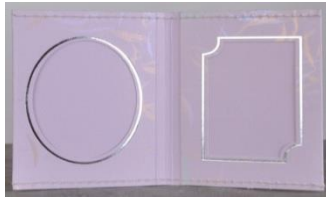
KULLANILACAK MATERYAL

Çak bir beşlik oyunu için sıkılmış yumruk resmi, yetersizlik duygusuna ilişkin mucize soru formu, oturum derecelendirme ölçeği formu.

OTURUM ETKİNLİKLERİ



a. Çak bir beşlik oyunu



b. “En sevdiğin an (ı) lar albümü

SÜREÇ

Grup lideri, grup üyelerini selamlamanın ardından önceki oturum sonunda üyelere verilen ödevi hatırlattı. Lider, “*Değerli grup arkadaşlarım bir hafta boyunca başarısızlık yaşadığınız tükenmişlik belirtileri sergilediğiniz anlarda yetersizlik duygusunun etkisinde kalmadan üretilen yetkin çözümlerinizi, kendimizi yetkin*

hissettiğimiz anlarla ilgili yaptığınız gözlemlerinizi doğrusu merak ediyorum. Bunları paylaşmaya ne dersiniz?” diyerek tepki paylaşımlarını başlattı. Grup üyeleri söz alarak *“Bize başarıyı getiren durumlar arasında sabırlı oluşumun faydasını hissediyorum.”* *“Bana yetkinlik hissettiren şey ulaşacağım hedefimi küçük küçük adımlarla gerçekleştirebiliyor oluşum, yetkinlik hislerimi arttırmaktadır.”* *“Hedefime doğru ilerlerken arasıra kendime vereceğim ödülleri yetkinlik düşüncelerimi arttırmaktadır.”* *“Uzun zaman alan hedeflerimle ilgili olarak mola verebilme kararının kendimde oluşu güven duygumu arttırıcı bir etkisi olmaktadır.”* şeklinde tepki paylaşımlarını gerçekleştirdiler. Grup lideri, grup üyelerinin paylaşımlarını *“amigo efekti/övgü/iltifat”* tekniğiyle pekiştirme yaparak biçimlendirmeler yaptı.

Grup lideri tükenmişliğin diğer boyutu olan yetersizlik duygusu hakkında kısa bilgi aktarımında bulundu. Grup lideri, *“Değerli grup arkadaşlarım tükenmişliğin son boyutu olan yetersizlik duygusu bireyin kendi potansiyeline ilişkin olumsuz etkilerdendir. Yetersizlik duyguları yaşayan birey harcayacağı çabanın işe yaramadığına yada işe yaramayacağına ilişkin kesin inançlara sahiptir. Birey, zaman ilerledikçe kendisine olan saygısını kaybeder. Bu durumun sonucunda bireyin iş verimi, motivasyonu, üretkenliği, başarısı azalırken kişiler arası ilişkilerinde anlaşmazlıkları artar. Başardığı şeyleri önemsiz ve değersiz olarak değerlendiriyor olması yetersizlik duygusunu körüklemektedir.”* Bu girişin ardından lider, *“Sizin bu belirtilere benzer yaşadığınız durumlarınız hiç oldu mu? Bu anlarda sen ne yaptın ki yetersizlik duygusuyla başa çıkmayı gerçekleştirebildin?”* şeklindeki başa çıkma sorularıyla bireyin güçlü olumlu yanlarına, çözüme odaklandıkları anlara yönelerek öne çıkarmaya çalıştı. *“Amigo efekti/övgü/iltifat”* tekniğiyle pekiştirmeler yaptı. Grup üyeleri, *“Yeterliliğimi çalışma ortamımdan ayrılmama ısrarımla gösteriyorum. Çalışma odam benim, hedefimle ilgileniyor olduğumu bana hissettirerek beni rahatlatır”* *“Hedefimi küçük küçük adımlarla gerçekleştiriyor oluşum yetkinlik hislerimi arttırmaktadır.”* *“Bana mücadele duygusu kazandıran filmleri tekrar tekrar izleyerek yetkinlik duygularımı kamçılarım.”* *“Kendimin ya da başkasının çaresiz kaldığı durumlarda yetkinlik hislerimi toparlamam çok zor olmaktadır.”* *“Bu duruma sabredebilmek insanın gücünü arttırdığını hissediyorum.”* *“Kendime vereceğim ödülleri yetkinlik düşüncelerimi arttırmakta, doğru yolda ilerlediğimi hatırlamamı sağlıyor ve güven duygularımı arttırıyor”* şeklinde tepkilerini

sıraladılar. Grup lideri yetersizlik duygusundan yetkinliğe geçebilmek için “*başka ne*” sorularını ekleyerek bireyin amaçlarını belirginleştirir. Amaçların ifade edilmesi esnasında grup liderinin düzeltmeleri ayrıca “*dil değişimi*” için de model oluştururken negatif terimler yerine pozitif terimlerin kullanılmasına özen gösterildi. Amaç ifadelerini somut ve davranışsal detayları içerecek şekilde tanımlandı. Süreç ile ilgili aşamalara ilişkin detaylar ortaya konuldu. Amaç ifadeleri hedefle ilgili ama küçük adımlardan oluşmasına dikkat edildi.

Grup lideri bu aşamada iyi olana odaklanma becerilerinin geliştirilmesi ve negatif olana odaklanmanın yaşattığı gerilimi grup üyelerine göstermek için “*Sizinle bir oyun oynamak istiyorum.*” diyerek söze başladı. Elindeki sıkılmış yumruk resmini göstererek “*Değerli grup arkadaşlarım; şimdi sıkı bir yumruk yapınız. Sıkılmış bir yumruğun sizi nasıl rahatsız ettiğinin farkındayım. İşte tükenmişliğe dayalı yetersizlik, duyguları da bizim duygu ve davranışlarımızda gerilim oluşturuyor. Sıkılmış yumruğumuz bizim kendimizi tükenmiş ve yetersiz hissettiğimiz anlardaki duygu ve davranışlarımızı temsil etmektedir. Şimdi yumruğunuzu serbest bırakınız. Rahatlama, gerginlikten kurtulma duygusu nasıl?*” diyerek düşüncelerini ifade ettikten sonra şimdi “*Kendini yetersiz hissettiğin bir anı canlandır ve yumruğunu sık*” ardından “*Başa çıkmada kullandığın ya da kullanacağın davranışını canlandır, o anda serbest bırak.*” diyerek o anda grup lideri serbest bırakan olursa öğrenci ile tokalaşır bir beşlik çakılarak tebrik edilir. Bu oyun tekrar kullanıldığında grup üyelerinin birbirlerini tebrik etmelerini ardından kendi omzumza dokunarak kendi kendilerini tebrik etmeyi grup lideri üyelere önerir. Ardından grup üyelerinin yetersizliklerine hangi başa çıkma tepkileri sergiledikleri ile ilgili “*başa çıkma soruları*” tekniği ve “*nadir durumlar*” tekniğini kullanarak paylaşımlar gerçekleştirdiler. Grup üyeleri, “*Sınavımdan iyi puan aldığımda beşlik çakardım*” “*Şu anda üniversitede ve burada olmak beşlik çalmayı hak ettiğim andır.*” “*Kendimi motive ediyor olduğum durumlarda kendimi tebrik ederim*” “*Kendime aferin dediğim durumlar şu anda, tam da bu anlardır.*” “*Arkadaşımın gerek duyduğu desteği ona sunabildiğim andır. Bunu bu hafta gerçekleştirebilme ayrıcalığını yaşadığım için bir beşlik çakıyorum*” dediler. Grubun diğer bir üyesi, “*Bende arkadaşlarım gibi yetkin olduğum durumlara odaklanmak, önemsemek yerine yetersizliklere daha çok odaklandığımı farkına vardım. Kendimize çok fazla yükleniyor muyuz?*” şeklindeki ifadeleriyle konuşulanları özetledi. Grup lideri bu

paylaşımına bağlı olarak olumluya, yetkin olduğumuz durumlara odaklanmanın doğuracak değişimin etkisinden sözetti. Diğer grup üyeleri de bu paylaşımına destekleyici ifadeler kullandılar. Grup üyelerinden biri, *“Ailemin benim üzerimdeki destekleyici etkisi yetkinlik duygularımı arttırdığını bu süreç içerisinde daha fazla dikkatimi çekti”* dedi. Diğer grup üyesi, *“Yetkin olduğum durumları ne kadar çok küçümsediğimi daha iyi anladım.”* dedi. Grup lideri paylaşım gerçekleştiren üyelerin tepkilerini *“amigo efekti/övgü/iltifat”* tekniğiyle pekiştirmeler yaparak etkinliği tamamladı.

Grup lideri, bu aşamada *“mucize soru”* tekniğinden yararlanarak etkinliği gerçekleştirdi. *“Bu gece bir mucize gerçekleşse kendinizi yetersiz hissettiğin durumlarla ilgili olarak hangi durumda kendinizi yetkin hissediyor olarak uyanırdın?”* diyerek mucize soru etkinliğini aşama aşama gerçekleştirdi. Grup lideri, *“başka ne”* sorularıyla mucize sorudaki öğeleri davranışsal boyuta taşımaya çalıştı. *“amigo efekti/övgü/iltifat”* tekniğiyle pekiştirmeler yaptı. Lider, *“ilişkisel ve etkileşimsel sorular”* aracılığıyla gerçek yaşam ve kişilerle ilişkilerin kurulmasını sağladı. Grup üyesi, *“Öğrencilik sorumluluklarımı tamamlamış, işimde kendimi yetkin bir konumda gördüğüm andır.”* dedi. Pek çok üye meslek yaşamına dair buna benzer tepkiler dile getirdiler. Diğer üyeler, *“Güvenimin artmış, pozitif duygularla dolmuş, olumluya odaklanmış biri olurum.”* *“Farklı arzularımı aynı anda gerçekleştirebiliyor olmak tam bir mucize durumu olurdu.”* *“Yaşam kalitemin arttığını hissedirdim.”* *“Deneyimlerimi başkalarına aktarabilmek benim yetkinlik hislerimi güçlendirebilir.”* diyerek tepkilerini sıraladılar. Grup liderinin tepkilerini paylaşanlara *“Mucizeyi gerçekleştirecek şey nedir?”* diyerek belirginleştirme yapmalarını istediğinde ise grup üyelerinin çoğunluğu *“Şimdiki sorumlulukların adım adım yerine getirilmesidir.”* diyerek özellikle sorumluluklarını vurguladılar.

Grup lideri, *“mucize soru”* tekniğinden yararlanarak gerçekleştirdiği etkinliğinden sonra *“dereceleme”* tekniğini kullanılmasına geçti. Dördüncü oturum için hazırladığı dereceleme formlarını dağıtmadan önce açıklamalarda bulundu. *“Bu form 0-10 arasında derecelerden oluşuyor. 0 puan kendimizi yetersiz, verimsiz, başarısız, benlik saygımızı yitirdiğimiz bir durumu sergilerken 10 puan ise yetersizlik yaşadığımız anlardaki çıkış, kurtuluş tepkilerimizin yer aldığı, başa çıktığımız, mucizenin gerçekleştiği, kendimizi tebrik ettiğimiz anlardaki düzeyimizdir. Buna göre*

şimdi kendine bir puan vermelisin” diyerek dereceleme formlarını dağıttı. Grup üyelerinden puanları söylemelerini istediğinde *“Neler yaparak bu puanı hak ettin?”* diyerek yaptıklarını ifade eden grup üyesine *“amigo efekti/övgü/iltifat”* tekniğiyle tepkiler verdi. Sonra, *“Seni önümüzdeki seansa geldiğinde yetkinlik konusunda hangi puanda görmemizi istersin”* diyerek dereceleme formunda somut bir hedef belirleyerek ardından *“O puana ulaşabilmek için neler yapmalısın?”* diyerek amacın somut davranışsal adımlara dönüşmesini sağladı. Grup üyeleri kendilerine verdikleri puanları *“8,8,7,8, 8,8,8,8,8,7,7,7”* şeklinde sıraladılar. Grup üyeleri kendilerini genel olarak tamamen yetersiz hissetmediklerini ancak atabilecekleri adımların varolduğunun farkında olduklarını dile getirdiler. Puanları arttırmak için bir üye *“Daha iyi ilişkiler geliştirmek”* gerektiğini vurguladı. Diğer üye, *“Hedefim için atılacak küçük adımları göz ardı etmeyen bir yaşam düzenini sürdürebilmeme bağlıdır”* dedi.

Grup lideri, *“seans sonu geri bildirim”* tekniğini kullanmak için bu aşamada birkaç dakika düşünmek için konsultasyon arası verdi. Yetersizlik ile ilgili başa çıkmada eşsiz kabul ettiği başa çıkma tepkilerini, bireye ait kaynak özellikleri, olumlu yönleri, tükenmişlik ve yetersizlik ile ilgili öne çıkan başa çıkma becerileri, kaynakları ve hedefe ilişkin atılacak yeni adımlar ve geri bildirimlerini sunmak için grupta danışma odasına geri döndü.


Grup lideri, seans sonu geri bildirimlerini sunarken diğer oturuma ilişkin bağlantıları, köprülerin kurulmasını sağladı. Grup lideri, *“Önümüzdeki oturumda tükenmişlik ile ilgili başa çıktığımız anlardan oluşan bir albüm açmak istiyorum. Buna en sevdiğin an (i) lar albümü adını veriyorum. Önümüzdeki oturuma tükenmişliğin üstesinden geldiğimiz anlara ait bir resim, ya da bu bir anı ise anlatmanızı istiyorum. Çözümü odaklandığımız anı veya anlara ait bir albüm oluşturmaya ne dersiniz”* diyerek vedalaştı, oturum sonlandırıldı.

EK- 3.8. ÇAK BİR BEŞLİK ETKİNLİĞİ İÇİN SIKILMIŞ YUMRUK RESMİ

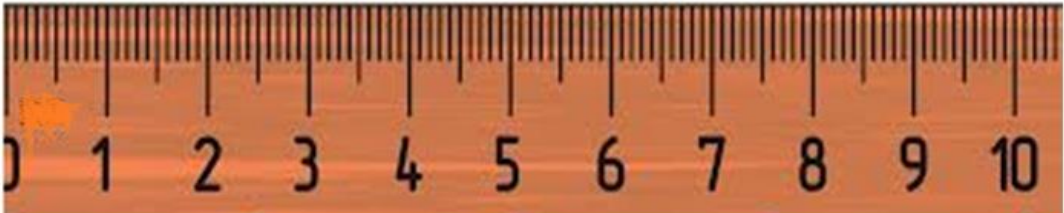


EK- 3.9. YETERSİZLİK DUYGUSUNA İLİŞKİN MUCİZE SORU FORMU

Yetersizlik Duygusuna İlişkin Mucize Soru Formu	
<i>"Bu gece bir mucize gerçekleşse kendinizi yetersiz hissettiğiniz durumlarla ilgili olarak her durumda kendinizi yetkin hissediyor olsanız."</i>	
Bu mucizenin gerçekleşmiş olduğunun ilk işareti ne olurdu?	
Sendeki bu değişimi fark eden kim olurdu?	
Neyi fark ederdi?	
Bu farklılığı gözlemlediklerinde nasıl tepki alırdın?	
Onların bu davranışlarına karşılık sen onlara nasıl bir tepki verirdin?	



EK- 3.10. DÖRDÜNCÜ OTURUM DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ FORMU

Dördüncü Oturum Derecelendirme Ölçeği Formu
<i>"Bu form 0-10 arasında derecelerden oluşuyor. 0 puan kendimizi yetersiz, verimsiz, başarısız, benlik saygımızı yitirdiğimiz bir durumu simgelerken 10 puan ise yetersizlik yaşadığımız anlardaki çıkış, kurtuluş tepkilerimizin yer aldığı, başa çıktığımız, mucizenin gerçekleştiği, kendimizi tebrik ettiğimiz anlardaki düzeyimizdir. Şimdi kendinize bir puan vermelisiniz"</i>


AŞAMA III:

ÇÖZÜM ODAKLI DAVRANIŞLARIN BELİRGİNLEŞTİRİLMESİ VE YAPILANDIRILMASI

5. OTURUM:

ÖĞRENCİ TÜKENMİŞLİĞİ İLE İLGİLİ ÇÖZÜMLERİN FARKINDA OLUNMASI

AMAÇ:

- Grup üyelerinin öğrenci tükenmişliği ile ilgili çözüm odaklı davranışlarının farkına varılması ve belirgin hale getirilmesi,
- Grup üyelerinin öğrenci tükenmişliği çözüm girişimlerinin yapılandırılması,

ALT AMAÇLAR:




- “En sevdiğin an (1) lar albümü” ile ilgili 4. seans ödevinin incelenmesi,
- Öğrenci tükenmişliği ile başa çıkma tepkilerinin grup üyeleri tarafından paylaşılması,
- “Mayın tarlası temizliği” etkinliği ile grup üyelerinin başa çıkma davranışları önündeki engellerin belirginleştirilmesi,
- “Başa çıkma zihin haritam” etkinliği aracılığıyla öğrenci tükenmişliği ile ilgili başa çıkma tepkilerinin belirginleştirilmesi,
- Öğrenci tükenmişliğinin çözümünde “mucize soru” tekniği aracılığıyla çözüm odaklı tepkilerin ve çözümün doğurduğu sonuçların belirginleştirilmesi,
- Grup üyelerine “mucize soru” etkinliği ile ilişkisel ve etkileşimsel çözüm odaklı değişikliklerin farkına varılması,
- Öğrenci tükenmişliği ile ilgili olarak grup üyelerinde “istisna/nadir durumlar” tekniği ile mucizenin gerçekleştiği durumların belirgin hale getirilmesi,
- “Dereceleme” tekniğiyle çözüme odaklı tepkiler bakımından her grup üyesinin tükenmişlikten mucizenin gerçekleştiği dereceye doğru bulunduğu düzeyinin belirlenmesi,
- Önceki ve sonraki oturum arasında köprünün kurulması ve 6. Oturum ödevinin verilmesi,

KULLANILACAK MATERYAL

Mayın tarlasını simgeleyen her grup üyesi için hazırlanmış form, zihinsel haritalar formu, mucize soru formu, her grup üyesi için 5. oturum dereceleme cetveli, kalem,

küçük kağıtlar, “en sevdiğin an (1) lar albümü” etkinliği için boş albüm, resim kağıtları, boyalar, resim kalemleri.

OTURUM ETKİNLİKLERİ

	a. “En sevdiğin an (1) lar albümü”
	b. “Başa çıkma zihin haritam”
	c. “Mayın tarlası temizliği”

SÜREÇ

Grup lideri, grup üyelerini selamlamayla oturumu başlattı. Grup üyelerine, “*en sevdiğin an (1) lar albümü*” ile ilgili neler yaptığınızı merak ettiğini ifade ederek grup üyelerini dinlemeye başladı. Grup lideri grup üyelerinin tepkilerini “*başça çıkma davranışları*” ve “*olumluya odaklanma*” nitelikleri bakımından değerlendirerek başça çıkma davranışlarına “*amigo efekti/övgü/iltifat*” tekniğiyle pekiştirmeler ve desteklemeler yaptı. Bu arada “*en sevdiğin an (1) lar albümü*” oluşturuldu. Grup üyesi, tükenmişlikle başça çıkma anını bir resim ile gündeme getirmiş ise o an ile ilgili duygulara odaklanarak, hangi davranışların bu anın yaşanmasına katkı sağladığı üzerinde konuşuldu. Resim varsa albüme yerleştirilir. Grup üyelerinin paylaştığı bir anı ise, bu anı esnasında yaşanan duygulara odaklanılarak hangi davranışların bu anıyı yaşamaya katkı sağladığı üzerinde konuşuldu. Resim kağıdının üzerinde anının adı yazılır ve etrafı çerçevesizdir. Grup üyelerinin paylaşımları sona erdiğinde pek çok başça çıkma becerisinin var olduğuna ilişkin farkındalık kazandırılmış olur. Grup üyeleri söz alarak, “*Hatıra defterimde arkadaşlarımın benim için yazdıkları şeyler kendimi iyi hissetmeye katkı sağlıyor. Çünkü o sırada olumlu duygularla doluyorum.*”

Hatıra defterimle geçirdiğim zamanlar bana kendimi yetkin hissetmeme katkı sağlamaktadır.” “Kendimi değerli biri olarak gördüğüm an, en sevdiğim andır. Onu, ailem ile kurduğum ilişkilerimde yaşamaktayım.” “İlişkilerimde olumluya odaklandığım anları en istenilen anlar olduğunu düşünüyorum” “Sınav sonuç belgesini elime aldığım an, kendimi yetkin hissettiğim andı.” “Ailemi mutlu ettiğim an kendimi yetkin hissettiğim andır. Bu anlarda onlara sunduğum katkı beni daha iyi hissettirmektedir.” “Bana koşulsuz sevgi, gösterilmesine karşılık verebildiğim an benim kendimi yetkin hissettiğim andır.” “En güçlü, güvenli, yetkin hissettiğim an ailemin kucağına sığındığım andır.” “Kaybettiklerime tekrar ulaşabildiğim an yetkinliğin zirveye ulaştığı andır.” “Hep büyük başarılarla odaklanıyorum küçük ama iyi hissettirecek başarılarımın olduğunu biliyorum ama onları önemsemediğimi farkettim” diyerek grup üyeleri tepkilerini paylaştılar. Bir grup üyesi, başkalarının önem verdiklerinin bizim için önemli bulma eğilimlerimizden söz etti. Aslında bu durum “kendimize göre önemli olana değer verme eğilimimizi engelleyerek bizi kendimizden daha fazla uzaklaştırdığını” ifade etti.

Grup lideri, bu aşamada “*mayın tarlası temizliği*” etkinliği ile tükenmişlik yaşamının nedenleri, başarma ve başarıdan doyum almanın önündeki engelleri grup üyelerinin paylaşımlarına göre mayın tarlasına, mayın kutucuklarının içerisine birer birer yazdı. Mayınlara basmadan ilerleyebilmek hedefe ulaşabilmenin tek yoludur. Karartılmış sıranın her kutucuğunda mayın döşelidir. Mayının üzerine tükenmişlik yaşatan, başarı engellerimizi aşmada katkı sağlayacak başa çıkma davranışlarımız yazıldıktan sonra mayın etkisiz hale getirilmiş olabilir. Bu adımlar engelleri aşarak hedefe ulaşmamızı sağlayacak güvenli adımlardır. Grup lideri, adımları davranışsal, somut ifadelerle dönüştürerek gerektiğinde “*dil değiştirme*” müdahaleleri yaparak çözüme odaklı ifadeler biçimine dönüştürerek etkinliği gerçekleştirdi.

Bu aşamada grup lideri, “*başa çıkma zihin haritam*” etkinliğinin uygulamasını başlatır. Bu etkinlik “*mayın tarlası temizliği*” etkinliğindeki hedefe ulaştığı durumun yapısal bileşenlerinin tekrar ele alınıp yapılandırılmasıdır. Bu etkinlik öğrenci tükenmişliği ile ilgili başa çıkma tepkilerinin düşünce ve davranışsal düzeyde belirginleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Grup lideri, “*başa çıkma zihin haritam*” etkinliğinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin açıklamalarda bulundu. Grup üyelerinden biri, “*Bu durumu nasıl yönettin?*” aşamasında “*Tükenmişlik yaşadığım*

anlarda yalnız kalma korkusu sarmaktadır.” diyerek durumunu ifade etti. Etkinlikteki *“Bu defa farklı olan ne yaptın?”* sorusu ile ilgili olarak *“Bu defa farklı olarak duygularımı paylaşmayı denedim”* dedi. Etkinlikteki *“Bunun işe yaraması için nelere dikkat ettin?”* sorusuna karşılık olarak *“Duygu paylaşımını gerçekleştirebilmek için yakınlık, samimiyet gibi duygularımın katkısı oldu”* dedi. Etkinlikteki *“Daha önceki düşüncelerin ile sonraki düşüncelerin arasındaki farklar neler?”* sorusu ile ilgili olarak ise, *“Duygularımı paylaşabilmeyi gerçekleştiremediğim durumda yetersizlik duyguları her yanıma sarıyor ve yalnızlık çekiyordum. Düşüncelerim de bu duygunun etkisi altında kalıyordu. Duygularımı paylaşabiliyor oluşum tükenmişlik, yetersizlik ve bunların etkisiyle hissettiğim yalnızlığın zıddı düşüncelere sahip olduğumu fark ettim.”* diyerek etkinliğin son aşaması olan *“Düşüncelerini nasıl değiştirmeyi başardın?”* sorusu ile ilgili olarak *“Duygularımı paylaşma cesaretimi arttırarak bunu gerçekleştirebildim”* dedi. Grubun diğer üyeleri de paylaşımlara katıldı. Diğer grup üyesi söz alarak etkinlikteki *“Bu durumu nasıl yönettin?”* sorusuna cevap vererek *“Kendimi tükenmiş hissettiğim anlarda kızgın ve sinirli oluyorum”* dedi. *“Bu seferinde farklı olan ne yaptın?”* aşaması ile ilgili olarak ise grup üyesi *“Tükenmişlik ve yetersizlik beni sinirli ve gerginleştirmişse duygularımın etkisinde kalmadan akıl yürütmelerle cevap vermeyi tercih ediyorum”* dedi. *“Bunun işe yaraması için nelere dikkat ettin?”* sorusuna karşılık olarak ise, *“Bu anlarda ilişkilerim zedelenince farklı olarak yaptıklarımı daha fazla tekrar ettim”* diyerek *“Daha önceki düşüncelerin ile sonraki düşüncelerin arasındaki farklar neler?”* sorusu ile ilgili olarak ise, *“Pozitif duyguları yakalamış olmak düşüncelerimi kontrol edebilme becerilerimin var olduğunu anlamama yaradı.”* dedi. *“Düşüncelerini nasıl değiştirmeyi başardın?”* sorusu ile ilgili olarak *“Tükenmişliğin oluşturduğu sinirlilik ve gerginliği içinden sayı sayarak geçiştirmeyi başardım. Duygularımı değil düşüncelerimi kullanarak yeni etkileşimler geliştirme davranışını edindim”* dedi. Paylaşımı gerçekleştiren üyeye grubun üyelerinden biri *“Arkadaşımın başa çıkma becerisindeki gelişimini bende fark edebiliyorum bu değişimi gözlemleyebiliyorum”* diyerek paylaşımını gerçekleştirdi.

Grup lideri, *“başta çıkma zihin haritam”* etkinliğinden sonra *“mucize soru”* tekniğini kullandığı etkinliğine geçti. Grup lideri *“Bu gece bir mucize gerçekleşse senin burada bulunmana neden olan her şeyden kurtulmuş olarak uyansan bu mucizenin*

gerçekleştirdiğinin ilk işareti ne olurdu?” diyerek söze başladı. Aşama aşama etkinliği gerçekleştirdi.

Grup lideri daha sonra “*istisna/nadir durumlar*” tekniğini kullanarak bu mucizenin gerçekleştirdiği durumlara örnekler vermeni istiyorum diyerek grup üyelerinin “*en sevdiğin an (ı) lar albümü*” ve “*mayın tarlası temizliği*” sırasındaki başarı ve başa çıkma davranışlarından örnekler paylaşmalarını sağladı. Nadir durumlara ilişkin olumluya odaklanmayla ilgili içselleştirmeler sağladı.

Grup lideri 5. Oturum “*Dereceleme*” etkinliği ile ilgili formları dağıttı. Grup üyelerinin 0-10 puan arasında kendilerini tükenmişlik başa çıkma ile ilgili olarak nerede gördüklerini belirlemelerini istedi. Grup üyeleri, kendilerine verdikleri puanları “8,8,9,8,9,8,8,8,8,8,7” şeklinde sıraladılar. Grup üyelerinin puanlarını paylaşmaları başladığında “*Neler yaparak bu puanı hak ettin?*” sorusunu sorarak yaptıklarını ifade eden grup üyesine “*amigo efekti/ övgü/ iltifat*” tekniğini kullanarak tepkiler verdi. Sonra “*Seni önümüzdeki seansa geldiğinde tükenmişlik sorununu çözümlenmede hangi puanda görmemizi istersin*” diyerek dereceleme formunda somut bir hedef belirlenmesi sağlandı. Ardından, “*O puana ulaşabilmek için neler yapıyor olacaksın*” diyerek amacın somut davranış adımlarına dönüşmesi sağlandı.

Grup lideri “*seans sonu geri bildirim*” tekniğini kullanmak için bu aşamada birkaç dakika konsültasyon arası için gruptan izin ister. Bu oturumda “*en sevdiğin an (ı) lar albümü*”, “*mayın tarlası temizliği*”, “*başa çıkma zihin haritam*” etkinliklerinde ortaya çıkan başa çıkma tepkileri, kaynakları, olumlu yönleri, başa çıkma becerileri, hedefe ilişkin atılacak yeni adımları düşünerek ve geri bildirimlerini sunmak için grupta danışma odasına geri döner.

Grup lideri seans sonu geri bildirimlerini sunarken diğer oturuma ilişkin bağlantıları, köprülerin kurulmasını sağlar. Aynı zamanda son oturum etkinliği olan “*daha fazla nelere gereksinimimiz var?*” diyerek önümüzdeki oturuma bunları düşünerek gelmenizi istiyorum dedi. Vedalaşıldı ve oturum sonlandırıldı.

EK-3.11. MAYIN TARLASINI SİMGELEYEN HER GRUP ÜYESİ İÇİN HAZIRLANMIŞ FORM

Mayın Tarlası Temizliği



HEDEF			
BAŞLANGIÇ			

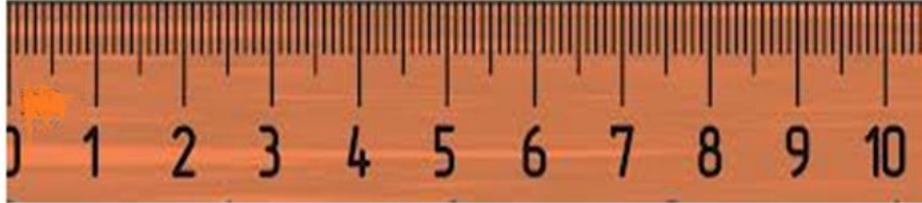
EK-3.12. BAŞA ÇIKMA ZİHİN HARİTASI FORMU

BAŞA ÇIKMA ZİHİN HARİTAM	
BU DURUMU NASIL YÖNETTİN?	
BU SEFERKİNDE FARKLI OLAN NE YAPTIN?	
BUNUN İŞE YARAMASI İÇİN NELERE DİKKAT ETTİN?	
DAHA ÖNCEKİ DÜŞÜNCELERİN İLE SONRAKİ DÜŞÜNCELERİN ARASINDAKİ FARKLAR NELER?	
DÜŞÜNCELERİNİ DEĞİŞTİRMEYİ NASIL BAŞARDIN?	

EK-3.13. BEŞİNCİ OTURUM İÇİN MUCİZE SORU FORMU

<i>"Bu gece bir mucize gerçekleşse senin burada bulunmana neden olan her şeyden kurtulmuş olarak uyanırsan"</i>	
Bu mucizenin gerçekleşmiş olduğunun ilk işareti ne olurdu?	
Sende ki bu değişimi fark eden kim olurdu?	
Neyi fark ederdi?	
Bu farklılığı gözlemlediklerinde nasıl tepki alırdın?	
Onların bu davranışlarına karşılık sen onlara nasıl bir tepki verirdin?	

EK- 3.14. BEŞİNCİ OTURUM DERECELEME CETVELİ,

Beşinci Oturum Dereceleme Cetveli
<i>"Bu form 0-10 arasında derecelerden oluşuyor. 0 puan kendimizi tükenmiş hissettiğiniz durumdaki düzeyinizi sergilerken 10 puan ise, tükenmişlikten kurtularak, mucizenin gerçekleştiği, anlardaki düzeyimizdir. Şimdi kendinize bir puan verseydiniz, hangi puanı hak ettiğinizi düşünürdünüz"</i>


AŞAMA IV:

ÇÖZÜM ODAKLI DAVRANIŞ PARÇALARININ TÜKENMİŞLİĞİN ÇÖZÜMÜ İÇİN BİRLEŞTİRİLMESİ

6.OTURUM

ÖĞRENCİ TÜKENMİŞLİĞİ İLE İLGİLİ ÇÖZÜMLERİN TOPARLANMASI, CESARETLENDİRME, SONLANDIRMA VE TEKRAR BAŞLAMAK

AMAÇ:

- Grup üyelerinin öğrenci tükenmişliğine ilişkin çözüm odaklı davranışlarının, başa çıkma tepkilerinin özetlenmesi,
- İşe yarayan çözümlerin pekiştirilmesi,
- Çözümleri yerleştirmek ve geliştirmek için daha başka nelere gereksinim olduğunun belirlenmesi,

ALT AMAÇLAR:

- Grup üyelerinin çözüm üretmedeki katkılarından dolayı övgü ile söz edilmesi,
- Üyelerin çözüme odaklı davranışlar açısından kazandıklarının konuşulması,
- Grup üyelerine güçlü ve olumlu yanları ile ilgili cesaretlendirme yapılması,
- “Daha fazla nelere gereksinimimiz var?” etkinliğinin gerçekleştirilmesi,
- Derecelendirme etkinliği ile öğrenci tükenmişliğine ilişkin düzeylerin belirlenmesi,
- Grup üyelerinin dereceleme etkinliği ile verdikleri puanlara göre oturumlara devam edilip edilmeyeceğinin belirlenmesi,
- Konsültasyon arası verilerek değerlendirmenin yapılması,
- Yaşam çözüm odaklı geçirebilmek için grup üyelerinin aldıkları kararların konuşulması,
- Vedalaşma

KULLANILACAK MATERYAL

“Daha fazla nelere gereksinimimiz var?” formu, 6. oturum dereceleme cetveli,

OTURUM ETKİNLİKLERİ



“Daha fazla Nelere gereksinimimiz var?” etkinliği

SÜREÇ

Grup üyelerinin tükenmişlikle başa çıkma ile ilgili becerileri özetlenir. Bu becerilere grup üyelerinin sunduğu katkılar sıralanarak bu katkılardan dolayı ayrı ayrı teşekkür edilir. Bireylerin başa çıkma becerileri ile ilgili cesaretlendirmeler yapılır, “*amigo efekti/övgü*” tekniğiyle pekiştirmeler yapılır.

Grup lideri bu aşamada grup üyelerine, “*Oturumlar sürecinde neler kazandığınızı paylaşabilirsiniz?*” diyerek oturumlar boyunca kazandıklarını ifade etmeleri için paylaşımı başlatır. Bu paylaşımlardaki amaç grup üyelerinin “*olumluya odaklı*” bir bakış açısıyla son oturumdan ayrılmalarını sağlamaktır. Bu aşamada “*Kazanımlarınıza, başa çıkma becerilerinize katkısı olan grup arkadaşlarınız hakkında konuşmaya ne dersiniz?*” diyerek duygu ve düşüncelerin paylaşılmasına fırsat verir. Grup üyeleri, “*Başarıyı yakalamak, hedeflere ulaşabilmek, engellerle başa çıkabilmek için planlı yaşamının önemini farkettiklerini ancak planlı yaşamak için hedeflerle ilgili adımların hemen şimdi atılması gereklidir*” “*Bireylerin engellerin üstesinden geldikleri anlar aferini hak ettikleri anlardır. Bu anlar pas geçilmemelidir.*” “*Her hedef küçük adımlarla gerçekleştirilen bir süreçtir. O yüzden her küçük adımın önemli olduğunu unutmamak gerekir.*” “*Yaşamda bizi örseleyen sorunlarla başa çıktığımız, üstesinden geldiğimiz durumlar ve anlar vardır. Bu anlardaki, davranışları, becerileri de önemli görebilmeliyiz*” şeklinde paylaşım gerçekleştirildi. Diğer grup üyeleri, “*tükenmişliğin olumsuz etkilerinden kurtulabilmek için yakın ilişki kurduğumuz kişilerin bize kendimizi iyi hissettiren, enerjimizi toparlamamıza katkı sunan yönlerinin olduğunu bir kez daha hatırlamamıza, bu sürecin katkısı olduğu vurgulandı. Yakın ilişki kurduğumuz bireylerden yardım desteği talep etmek eksiklik duygularımızı körükleyen değil tam tersine bizi yalnızlıktan, yetersizlikten kurtarıcı etkisi olduğunun farkına*

vardıklarını” vurguladılar. “Tükenmişliğin oluşturduğu etkiye bağlı olarak ortaya çıkan kayıpların “mola vermek” olarak tanımladıkları beceriyle tekrar toparlanmalarına katkı sağladığını keşfedebilme ayrıcalığını fark edebildiklerini” vurguladılar. Grup üyeleri, “*Gruba katılmış olmanın etkisini, sınavlar esnasında daha iyi hissettiğini, duygusal olarak daha rahat bir hafta geçirdiğini*” “*Geçmiş deneyimlerimden daha fazla yararlanma becerilerimi geliştirdiğimi düşünüyorum.*” “*Bu süreçte çevremdeki kişilerin benden ne beklediklerini daha fazla düşünmeye başladım. Bu benim empatik becerilerimi geliştirdi*” “*Tükenmişlikle başa çıkma becerilerinin çokça olduğunu farkına vardım. Bazılarının benim yaşamımda çözüm üretecek, işe yarayacak becerilerinden yararlanma şansını yakaladım.*” “*Grup sürecinin başlangıcından bu yana kendimi çevremdekilere ifade edebilme becerilerimde artış oldu özellikle de kızgınlık ve kırgınlıklarımı ifade etmede...*” şeklinde bir paylaşım gerçekleştirdi. Aynı grup üyesi, “*Kızgınlıklarımı geciktirebilme deneyimim arttı*” diyerek ekleme yaptı. Diğer üyeler söz alarak “*Farklı deneyimlerin sonuçlarını görebildim benzer durumlarla karşılaştığımda grup üyelerinden edindiğim tecrübeler işimi kesinlikle kolaylaştırıcı oldu.*” “*Olumsuz davranışlarımı nasıl ortadan kaldırayabilirim düşüncesiyle uğraşmaktansa yerine koyabileceğim olumlu davranışları yerleştirilmeye çalışmanın daha kolay olduğunun farkına varabildim.*” “*Kendimizi cezalandırmayı çok kolay yapabilirken iyi yaptıklarımız, işe yaradığımız, engelin üstesinden geldiğimiz için kendimizi ödüllendirmediğimizi bu süreç içerisinde farkına vardım.*” “*Yaşama ait sorumluluklarımızı yerine getirirken yetersizlik duygusu geliştirdiğimiz anlar ve durumların çok daha olmasına rağmen yaşantımızı sürdürmek için sürekli sorun çözüyoruz, bir şeylerin üstesinden geliyoruz, bir şeylerle başa çıkıyoruz bu anların daha fazla olduğunu fark ettim. Ancak bu ayrıntıya hiç odaklanmayarak kendime haksızlık ettiğimin farkına vardım*” “*Bu süreç esnasında olumlu yanlarımızı farkına varma şansını tanıdı.*” “*Aynı noktaya farklı bakış açılarının var olduğunu, çözüm değil çözümlerin var olduğunu daha iyi anladım.*” “*Her insanın kendi dünyasında hem sorunlar hemde o sorunları çözebildiği durumların var olduğunu anladım.*” diyerek paylaşımlarını gerçekleştirdi. Bir grup üyesi başka bir üye ile ilgili olarak, “*En son seansta arkadaşımın gülümsüyor olduğunu görmek beni çok rahatlattı*” dedi.

Grup lideri “*daha fazla nelere gereksinimimiz var?*” etkinliğine geçiş yaparak açıklamalar yaptı. “*Oturumlarımızda pek çok kazanımlarımızdan bahsettik ancak bu kazandıklarımız gereksinimlerimizi yeterince karşılamış mı yada daha fazla kazanmamız gereken becerilerin olup olmadığını etkinlikteki sorulara vereceğiniz cevaplarla belirlemenizi istiyorum. Bunun için beş dakikalık bir zamana ihtiyaç duyabilirsiniz*” diyerek etkinliği başlattı. Etkinlikteki sorulara, üyelerin verdiği tepkileri grup üyelerinden aldı. “*Gruptaki işlerinin tamamlandığını nasıl anlarsın?*” ve “*Hangi davranışları yapıyor olsan tükenmişlik çözümlenmiş olurdu?*” şeklindeki sorulara cevap verildi. Bu etkinlikteki verilen tepkilere göre yeni oturumlara gerek duyulup duyulmadığına karar verilecektir. Etkinliğin son aşamasında yer alan “*Burada başarılı olduğunuzu söylemen için dereceleme ölçeğinde kaç puana çıkmış olman yeterli olacak?*” sorusu, dereceleme formları dağıtıldığında öğrencinin kendisine kaç puan verdiği oturumların tamamlanıp tamamlanmadığına ilişkin kıyaslama fırsatı verecektir. Tüm üyeler kendisinin başarılı olduğunu söyleyebilmeleri için seansların sonunda 10 puan almaları gerektiğine ortak karar verdiler.

Grup lideri gereksinimleri belirledikten sonra dereceleme etkinliğine geçer. “*Tükenmişlikle başa çıkma açısından bu aşamaya gelene kadar uzun bir yol kat ettik. Bu oturumda da kendinize 0-10 arası bir puan vermenizi istiyorum. Tükenmişlik ile başa çıkmada şu anda kendinizi kaç puanda görüyorsunuz?*” diyerek dereceleme formlarını dağıttı. Dereceleme cetvelinde buldukları düzeyin yeterli olup olmadığı hakkında paylaşımlarını aldı. Grup üyelerinden biri kendine 9 puan, diğer üyelerin tamamı 10 puan verdiklerini ifade ettiler.

Grup lideri konsültasyon için ara verdi. Bu arada grup lideri, “*daha fazla nelere gereksinimimiz var?*” etkinliğindeki bireyin kendine verdiği puan ile dereceleme cetvelindeki puanların ilişkisini kurmaya dikkat ederek fark olup olmadığını kontrol etti. Grup lideri, oturumların devam edip etmeyeceğine dereceleme ölçeğindeki ve “*daha fazla nelere gereksinimimiz var?*” etkinliğinden edindiklerine göre karar vermelidir. Grup lideri, kendisine 9 puan veren üyenin bir oturum daha gereksinimi olup olmadığını sordu. Grup üyesi, “*Kendisine eksik puan vermesinin nedenini, yeterli çaba sergilemeyişiyle ilgili olduğunu bunun için oturuma gerek duymadığını*


10 puana çıkabilmek için sorumluluğun kendisine bırakılabileceğini vurguladı. “*Bu konuda bana güven duymalısınız.*” dedi.

Oturlar sonlandırılacaksa yaşamı çözüm odaklı geçirmek için bireylerin aldıkları kararlar grup üyeleriyle paylaşıldı. “*geleceği okuma tekniği*” kullanılarak çözüm odaklı amaç ifadelerine dönüştürüldü. Bu çözüm odaklı amaç ifadeleri “*amigo efekti/övgü*” teknikleri kullanılarak cesaretlendirmeler yapıldı.

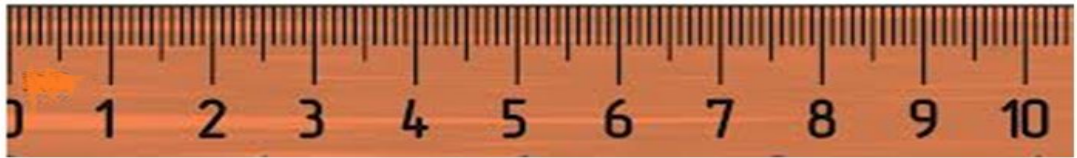
Vedalaşarak oturum sonlandırıldı.

EK-3.15. DAHA FAZLA NELERE GEREKSİNİMİMİZ VAR FORMU

DAHA FAZLA NEYE GEREKSİNİMİMİZ VAR	
Gruptaki işlerinin tamamlandığını nasıl anlarsın	
Hangi davranışları yapıyor olsan tükenmişlik çözümlenmiş olurdu	

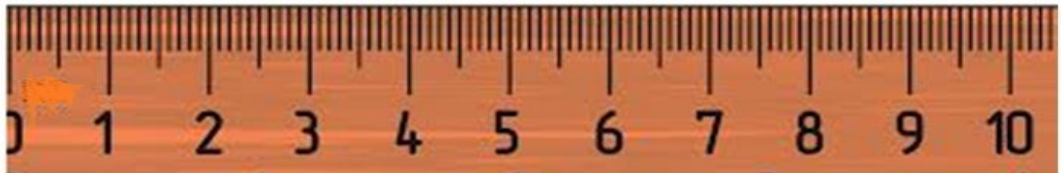


Bu grup sona erdiğinde başarılı olduğunu söylemen için kaç puan yeterli olacak



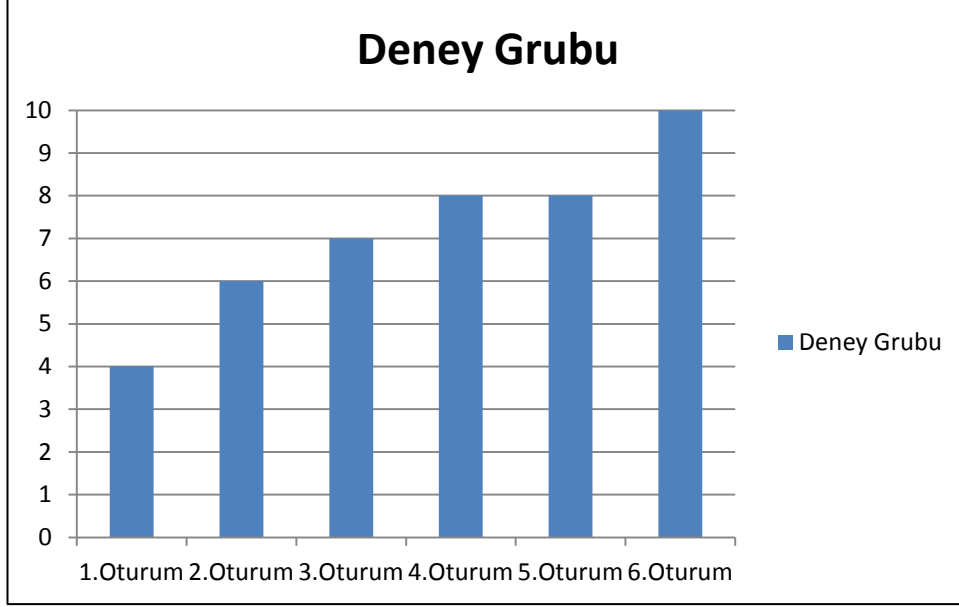
EK-3.16. ALTINCI OTURUM DERECELEME CETVELİ

“Tükenmişlikle başa çıkma açısından bu aşamaya gelene kadar uzun yol kat ettin. Bu oturumda da kendine 0-10 arası bir puan versen tükenmişlik ile başa çıkmada kendini kaç puanda görürsün?”

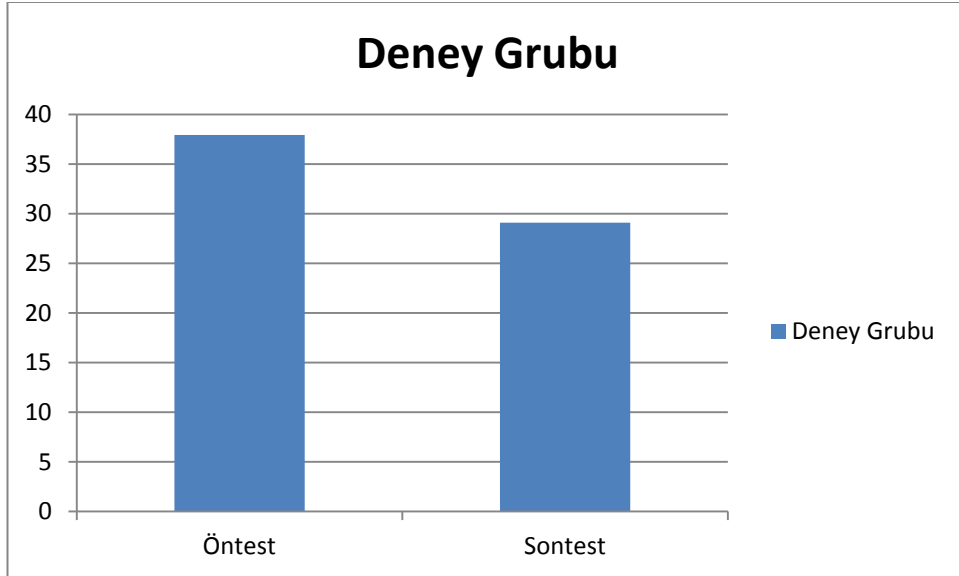


EK-4. DERECELEME ÖLÇEĞİ ÖZ DEĞERLENDİRME PUANLARINA GÖRE SEANS ORTALAMALARI ve DENEY GRUBU ÖNTEST SONTTEST ORTALAMALARI

Dereceleme Ölçeğindeki Öz Değerlendirme Puanlarına Göre Seans Ortalamaları



Deney Grubu Öntest Sontest Ortalamaları



EK-6 DENEY GRUBUNDA BULUNAN ÜYELERİN VE GRUP YAPISININ GENEL ÖZELLİKLERİ

AMAÇ: Uygulamaya katılan deney grubu üyelerinin öğrenci tükenmişliği düzeylerinin azaltılmasını sağlamak.

Grubun Türü:	Deney grubu
Grubun Biçimi:	Kapalı grup
Oturumların Süresi:	60 dakika
Oturum Sayısı/ Sıklığı	6 / Haftada bir kez
Üye Sayısı:	12
Uygulama Tarih Aralığı:	15/04/2013–24/06/2013
Uygulama Gün ve Saati:	Perşembe, 16:00
Yaş:	Deney grubu 18-22 yaş arası lise öğrencilerinden oluşmaktadır.
Cinsiyet:	6 bay, 6 bayan.
Üyelerin Kriterleri:	Seçim Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) uygulanan 461 öğrenci SPSS 20.0 veri analiz programı aracılığıyla; bu ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları açısından aşağıdaki ölçüte göre sıralanmıştır. MTE-ÖF yüksek puan alanlar gönüllülük esasına göre gruba katılmışlardır.
Üyelerin düzeyi:	Öğrenim Grupta yer alan üyeler üniversite öğrencisidir.
Üyelerin Gelir Düzeyi:	Düşük, orta ve yüksek gelir düzeyi açısından grupta yer alan üyeler eşit sayıdadır (4 düşük, 4 orta ve 4 yüksek).

ÖZGEÇMİŞ

Azmi Bayram İLBAY

Sakarya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri

0 505 535 63 02

MYO

ailbay@sau.edu.tr

Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri

azmiilbay@gmail.com

Bölümü Öğretim Elemanı

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Yeri Ve Tarihi

Düzce, 01.07.1974

Medeni Durum

Evli, üç çocuk sahibi

Yabancı Dil

İngilizce

ÖĞRENİM

2010- ...

Doktora

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık doktora programı

1997- 2000

Yüksek Lisans

Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimi tamamlanmıştır.

1992 - 1996

Lisans

Atatürk Üniversitesi K.K.E.F Eğitim Bilimleri Bölümü PDR Ana Bilim Dalında lisans eğitimi tamamlanmıştır.

1985 - 1991

İlk / Orta

Düzce Üçyol İlkokulu / Düzce Lisesi