

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ
SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK
SAĞLAMLIK, OKUL TÜKENMİŞLİĞİ VE OKULA BAĞLANMA
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Kemal KOÇHAN

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ayşe AYPAY

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Kemal KOÇHAN tarafından hazırlanan **Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programının Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık, Okul Tükenmişliği ve Okula Bağlanma Düzeylerine Etkisi** başlıklı bu tez, **26/03/2021** tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Uğur GÜRGAN
Danışman :	Prof. Dr. Ayşe AYPAY
Üye :	Prof. Dr. Tuncay AYAS
Üye :	Doç. Dr. Fatma SAPMAZ
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Eren Can AYBEK

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık, Okul Tükenmişliği ve Okula Bağlanma Düzeylerine Etkisi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

12/04/2021

Kemal KOÇHAN

Teşekkür

Çok meşakkatli bir süreci içinde barındıran doktora tez süreci boyunca yardımını esirgemeyen, yol gösteren, her daim desteğini yakından hissettiğim, maddi manevi kendisinden çok şey öğrendiğim, doktora eğitimim boyunca beni motive eden ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ayşe AYPAY'a katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum. Tez izleme komitesinde bulunan ve bu süre zarfında tez çalışmasının tamamlanmasında önemli katkıları olan Doç. Dr. Fatma SAPMAZ ve Dr. Öğr. Üyesi Eren Can AYBEK'e desteklerinden ötürü çok teşekkür ederim. Tez jürimde yer alan Prof. Dr. Uğur GÜRGAN ve Prof. Dr. Tuncay AYAS'a katkılarından dolayı çok teşekkür ediyorum ve saygılarımı sunuyorum.

Doktora eğitimim boyunca Osmangazi Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilimdalı'ndaki bütün hocalarıma katkı ve yardımları için şükranlarımı sunuyorum. Özellikle hiçbir zaman yardımını esirgemeyen ve üniversite ile ilgili işlemlerde bazen başını ağrıttığım Arş. Gör. Dr. Ahmet KARA'ya çok teşekkür ederim. Doktora süreci boyunca bilgi alış verişinde bulunduğum ve desteklerini her zaman hissettiğim değerli arkadaşlarım Mehmet ÜNAL, Hulusi GENÇ ve Yahya ŞAHİN'e çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni hep destekleyen, yardımlarını esirgemeyen, hayatıma anlam katan, yarılara umutla bakmamı sağlayan, canımdan çok sevdiğim ailemin bütün fertlerine ve bütün sevdiklerime şükranlarımı sunuyorum. Yine bu zorlu süreçte sürekli yanımda olan, beni cesaretlendiren, sarsılmaz desteğini her daim hissettiğim ve motivasyonum düştüğünde beni sürekli motive eden sevgili eşim Ayşe Büşra'ya tüm kalbimle teşekkür ederim.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	iv
Şekiller Listesi.....	vii
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	11
1.4. Varsayımlar/Sayıtlar.....	15
1.5. Sınırlılıklar.....	15
1.6. Tanımlar	15
1.7. Kısaltmalar	16
İKİNCİ BÖLÜM	17
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve.....	17
2.1. Psikolojik Sağlık.....	17
2.1.1. Psikolojik Sağlık ile İlgili Çalışmalar	19
2.1.2. Psikolojik Sağlık ile İlgili Yapılan Deneysel Çalışmalar	24
2.1.3. Psikolojik Sağlık ve Okul Tükenmişliği.....	28
2.1.4. Psikolojik Sağlık ve Okula Bağlanma	29
2.1.5. Psikolojik Sağlıkla İlgili Yaklaşımlar.....	30
2.2. Okul Tükenmişliği.....	32
2.2.1. Okul Tükenmişliği ile İlgili Çalışmalar	35
2.3. Okula Bağlanma	38
2.3.1. Okula Bağlanma ile İlgili Çalışmalar	41
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	45
3. Yöntem.....	45
3.1. Araştırma Deseni	45
3.2. Çalışma Grubu.....	47
3.2.1. Grupların Oluşturulma Süreci.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları.....	50
3.3.1. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ).....	50

3.3.2. İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (İÖOTÖ)	51
3.3.3. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (ÇEİOBÖ)	51
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu (KBF)	52
3. 4. İşlem Yolu	53
3.4.1. Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı (PSEP)	53
3.4.2. Plasebo Grubuna Uygulanan İşlemler	63
3. 5. Verilerin Toplanması.....	65
3. 6. Verilerin Çözümlemesi.....	66
3.7. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği.....	68
3.7.1. Araştırmanın İç Geçerliliği	69
3.7.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği.....	70
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	72
4. Bulgular.....	72
4.1. Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Denencelerin Test Edilmesi.....	72
4.2. Okul Tükenmişliğine Yönelik Denencelerin Test Edilmesi.....	81
4.3. Okula Bağlanmaya Yönelik Denencelerin Test Edilmesi	90
BEŞİNCİ BÖLÜM	100
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	100
5.1. Sonuç	100
5.2. Tartışma.....	102
5.2.1. Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	102
5.2.2. Okul Tükenmişliğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	108
5.2.3. Okula Bağlanmaya İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	111
5.3. Öneriler.....	113
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	114
5.3.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	115
KAYNAKÇA	116
EKLER	139
ÖZGEÇMİŞ	183

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Araştırmanın Deneysel Deseni	46
3.2	Deneysel, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Psikolojik Sağlık Ölçeği, Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Okula Bağlanma Ölçeği Öntest Puan Dağılımlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	49
3.3	Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	53
3.4	Psikolojik Sağlıkla İlgili İncelenen Çalışmalardan Örnek Oturumlar	59
4.1	Deneysel, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Psikolojik Sağlık Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	73
4.2	Deneysel Grubunun Psikolojik Sağlık Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	74
4.3	Deneysel Grubunun Psikolojik Sağlık Ölçeği Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	75
4.4	Deneysel, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Psikolojik Sağlık Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	76
4.5	Deneysel, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Psikolojik Sağlık Ölçeği İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	77
4.6	Plasebo Grubunun Psikolojik Sağlık Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	78
4.7	Kontrol Grubunun Psikolojik Sağlık Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	79

Tablolar Listesi (devam)

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
4.8	Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine İlişkin Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları	80
4.9	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Okul Tükenmişlik Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	82
4.10	Deney Grubunun Okul Tükenmişlik Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	83
4.11	Deney Grubunun Okul Tükenmişlik Ölçeği Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	84
4.12	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Okul Tükenmişlik Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	85
4.13	Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Okul Tükenmişlik Ölçeği İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	86
4.14	Plasebo Grubunun Okul Tükenmişlik Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	87
4.15	Kontrol Grubunun Okul Tükenmişlik Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	88
4.16	Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları	89
4.17	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Okula Bağlanma Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	91

Tablolar Listesi (devam)

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
4.18	Deney Grubunun Okula Bağlanma Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	92
4.19	Deney Grubunun Okula Bağlanma Ölçeği Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	93 94
4.20	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Okula Bağlanma Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	95
4.21	Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Okula Bağlanma Ölçeği İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	96
4.22	Plasebo Grubunun Okula Bağlanma Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	97
4.23	Kontrol Grubunun Okula Bağlanma Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	98
4.24	Okula Bağlanma Ölçeğine İlişkin Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları	

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
4.1	Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine İlişkin Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamaları Grafiği	81
4.2	Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamaları Grafiği	90
4.3	Okula Bağlanma Ölçeğine İlişkin Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamaları Grafiği	99

Özet

Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programının Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık, Okul Tükenmişliği ve Okula Bağlanma Düzeylerine Etkisi

Kemal KOÇHAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayşe AYPAY

2021

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlık ile okula bağlanma düzeylerini artırmak ve okul tükenmişlik düzeylerini azaltmak amacıyla hazırlanan Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı'nın (PSEP) etkililiğini belirlemektir.

Yöntem: Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu karışık desen kullanılmıştır. Araştırma, Mardin ili Kızıltepe ilçesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında üç ayrı ortaokulda sekizinci sınıfa devam eden ve yansız olarak seçilen 54 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubundaki katılımcılar Psikolojik Sağlık Ölçeği ile belirlenmiş ve kura çekme yöntemiyle üç farklı gruba (deney n=18, plasebo n=18, kontrol n=18) seçkisiz atama yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma kapsamında deney grubuna 8 oturumdan oluşan PSEP uygulanmış, plasebo grubuna 7 oturumdan oluşan, psikolojik sağlıkla ilişkili olmayan medya-okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar yapılmış ve kontrol grubuna ise hiçbir işlem uygulanmamıştır.

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki katılımcılara; Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği, İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekler oturumlar başlamadan önce, oturumlar tamamlandıktan hemen sonra ve oturumlar bittikten iki ay sonra olacak şekilde üç defa uygulanmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin analizinde, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Friedman Testi ve Kruskal-Wallis H Testinden yararlanılarak programın etkililiği incelenmiştir.

Bulgular: Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerine yönelik uygulanan Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programının etkili olduğu görülmüştür. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve

belirlenen bu farkın deney grubunun lehine olduğu tespit edilmiştir. İlaveten, deney grubundaki öğrencilerin PSÖ, OTÖ ve OBÖ öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın bulunduğu ve müdahale programının etkili olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu etki iki aylık izleme sonrasında da devam ederek kalıcılığını korumuştur.

Sonuç ve Öneriler: Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen bulgular PSEP'in deney grubunda yer alan öğrencilerin psikolojik sağlamlık ile okula bağlanma düzeylerini artırmada ve okul tükenmişliği düzeylerini azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, ilgili alanyazın doğrultusunda mevcut araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır. Sonuç kısmında da tespit edilen bulgulardan yola çıkarak hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara ilişkin öneriler verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programı, Psikolojik sağlamlık, Okul tükenmişliği, Okula bağlanma.

Abstract

The Effect of Psychological Resilience Psycho-Education Program on 8th Grade Students' Psychological Resilience, School Burnout and School Attachment

Kemal KOÇHAN

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Ayşe AYPAY

2021

Purpose: The main purpose of this study is to determine the effectiveness of the Psychological Resilience Psycho-Education Program (PRPEP), which was prepared to increase the psychological resilience and school attachment levels of middle school eighth-grade students and to reduce their level of school burnout.

Method: A mixed design with the pre-test and post-test control group was used in the study. The research was carried out with 54 students who were selected objectively and attending the eighth grade in three different secondary schools in the Kızıltepe district of Mardin province in the 2020-2021 academic year. Participants in the study group were determined with the Psychological Resilience Scale and were selected by random assignment to three different groups (experiment $n = 18$, placebo $n = 18$, control $n = 18$) by drawing lots. Within the scope of the study, PRPEP, consisting of 8 sessions was applied to the experimental group, 7 sessions of media-literacy studies not related to psychological resilience were conducted to the placebo group, and no procedure was applied to the control group.

To collect research data, Psychological Resilience Scale in Children and Adolescents, Middle School Student Burnout Scale for Grade 6-8 and the School Attachment Scale for Children and Adolescents were applied to participants in the experimental, placebo, and control groups. The scales were administered three times before the sessions started, right after the sessions were completed, and two months after the sessions ended. In the analysis of the data obtained after the applications were completed, the effectiveness of the program was examined using the Wilcoxon Signed Ranks Test, Friedman Test, and Kruskal-Wallis H Test.

Results: As a result of the research, it was seen that the Psychological Resilience Psycho-Education Program applied to the experimental group of students was effective. It was determined that the difference between the posttest scores of the experimental, placebo, and control groups was significant and this difference was in favor of the experimental group. In addition, it was determined that there was a significant difference between PRS, SBS, and SAS pre-test and post-test scores of the students in the experimental group and the intervention program was effective. The detected effect continued after two months of follow-up and maintained its permanence.

Conclusion and Suggestions: As a result, the findings obtained from the study revealed that the PRPEP were effective in increasing the psychological resilience and school attachment levels of the students in the experimental group and in reducing their school burnout levels. The findings of the study have been discussed and interpreted by comparing them with existing studies in line with the relevant literature. Based on the findings determined in the conclusion section, suggestions are given for both researchers and practitioners.

Keywords: Psychological resilience psychoeducation program, Psychological resilience, School burnout, School attachment.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde sırasıyla; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın denenceleri, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın kuramsal temeline yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okullar öğrencilerin hem sosyal hem de akademik gelişimi için son derece önemli kurumlardır. Okulların önemli bir işlevi de topluma nitelikli ve uyumlu bireyler yetiştirmektir (Şahan ve Duy, 2017, s. 1249). Okul yaşamı uzun bir süreci kapsamakta ve bu sürece dâhil olan öğrenciler, ailelerinden ilk kopuşlarını yaşamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler için zorlu bir sürecin başlangıcı olan okuldaki ilk deneyimler hayati bir öneme sahiptir. Okul ile olumlu bir bağ gerçekleştirip pozitif deneyimler yaşayan öğrencilerin okulu daha çok sevdiği, okula karşı aidiyet duygularının daha yüksek olduğu, daha az devamsızlık yaptığı, akademik olarak daha başarılı olduğu (Li ve Lerner, 2011, s. 233; Randolph, Fraser ve Orthner, 2004, s. 747) ve daha az tükenmişlik yaşayarak problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Güneş, 2016, s. 73). Tam aksine okul ile ilgili deneyimleri negatif olan öğrencilerin ise okuldan kaçma davranışı sergilediği, depresif belirtiler gösterdiği, madde kullanımı gibi sağlıklı olmayan yollara başvurduğu, okulda sorunlar yaşadığı (Anderman, 2002, s. 795; Murdock, Hale ve Weber, 2001, s. 96; Somers ve Gizzi, 2001, s. 3) ve daha fazla tükenmişlik yaşayarak sorumluluklarını yerine getirmediği belirtilmektedir (Özdemir, 2015, s. 27; Pilkauskaitė-Valickienė, Zukauskienė ve Raiziene, 2011, s. 637).

Her sınıf düzeyinde öğrencileri belli başlı görevler beklemektedir. Bununla beraber öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe de eğitim sisteminden kaynaklı görev ve sorumlulukları da artmaktadır (Öztañ, 2014, s. 67). Yoğun okul programları, ev ödevleri, dönem sınavları, üst öğrenime geçiş sınavları gibi sorumlulukların yanında bir de öğretmenlerin ve ebeveynlerin yüksek performans beklentileri ile beklentiler sonucunda oluşan baskılar öğrencilerin psikolojik yapısını olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir (McCarthy, Pretty ve Catano, 1990, s. 211; Yang ve Farn, 2005, s. 917). Öğrencilerin yaşamış olduğu bu yoğun stres ve baskı unsurları, onları hem bilişsel hem de duygusal

yönden yıpratmakta (Aypay ve Eryılmaz, 2011b, s. 26) ve buna bağlı olarak da okula bağlanma ile okul tükenmişliği olarak tanımlanan kavramları gündeme getirmektedir.

Okul tükenmişliği kavramı son yıllarda araştırmacıların üzerinde çalıştığı bir problem alanı ve mesleki tükenmişliğin bir türevi olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ve diğerlerinin (okul, çevre, aile vb.) beklentileri noktasında uyumsuzluk (Ryan, 2001, s. 1135) ve eğitim sisteminin öğrenciler üzerindeki aşırı baskısı (Yang ve Farn, 2005, s. 917) gibi nedenlerden ötürü okul tükenmişliği durumu yaşanabilmektedir. Öğrenciden beklenen akademik görev ve sorumluluklar nedeniyle birçok öğrenci derslerden soğuyarak, okuldan uzaklaşmakta ve okul tükenmişliği denilen durumu yaşamaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011a, s. 181; Tuominen, Soini ve Salmela-Aro, 2014, s. 649). Gelecekleri için hayati önem taşıyan sınavlarla uğraşan öğrencilerin stres düzeylerinin daha yüksek olduğu (Divaris, Polychronopoulou ve Taoufik, 2012, s. 35) ve akademik stresin zihinsel rahatsızlıklara neden olduğu (Misra ve Mckean, 2000, s. 41) bilinmektedir. Okullarda yaşanan tükenmişlik sonrasında öğrenciler; kendini yetersiz görme, görev ve sorumlulukları anlamsız bulma, verilen görevleri yerine getirmeme, yorgunluk, başarılı olmak adına hiçbir girişimde bulunmama, kaygı ve stres gibi belirtileri (Byrne, Davenport ve Mazanov, 2007, s. 393; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002, s. 464) göstermektedir. Öğrencilerin okul tükenmişliği açısından risk grubunda olması, psikolojik sağlamlığın önemini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda yapılacak iyileştirici ve önleyici çalışmalar önem arz etmektedir. Herhangi bir stres durumunda psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bireyler etkili başa çıkma stratejilerini kullanarak zihinsel sağlıklarını korumakta ve stres yaratan faktörleri kontrol ederek tükenmişlik risklerini azaltmaktadır (Akgemci, Demirsel ve Kara, 2013, s. 122).

Nitekim yapılan bazı araştırmalarda psikolojik sağlamlık ile tükenmişlik arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lammers, Atouba ve Carlson, 2013, s. 503; Polat ve İskender, 2018, s. 1). Psikolojik sağlamlığın tükenmişliği dolaylı olarak değil doğrudan etkilediği (Bitmiş, Sökmen ve Turgut, 2013, s. 27) ve psikolojik sağlamlık ortalamaları artan öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu bildirilmiştir (Kamalpour, Azizzadeh-Forouzi ve Tirgary, 2017, s. 476). Aynı şekilde tükenmişliğin bir alt boyutu olan duygusal tükenme ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyonun olduğu bulunmuştur. Buna göre psikolojik yönden sağlam olan bireylerin değişikliklere uyum sağlamada çok zorlanmadığı ve zorluklarla mücadelede başarı oranlarının yüksek olduğu belirtilmektedir (Çetin, Şeşen ve Basım, 2013, s. 95). Tükenmişlik yaşayan bireyler,

içinde buldukları olumsuz süreci psikolojik sağlamlıkla yönetebilmekte ve tam iyileşme sağlayarak zorluklardan daha az etkilenmektedir (Truffino, 2010, s. 145). Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bireylerin bu olumlu özelliği mesleki tükenmişlik düzeyini azaltmaktadır (Yalçın, 2013, s. 66). Buna bağlı olarak bireylerin psikolojik sağlamlık düzeyinin artırılması tükenmişlik seviyelerinin azalmasına katkı sağlamaktadır. Bununla beraber psikolojik sağlamlık düzeyi artan bireyin daha başarılı ve üretken olduğu bildirilmiştir (Akgemci, Demirsel ve Kara, 2013, s. 122).

Psikolojik sağlamlığın hastalıkları azalttığı, bireyin yaşam kalitesini artırdığı, depresyon ve tükenmişlik düzeylerini azaltarak bireyleri pozitif anlamda etkilediği belirlenmiştir (O'Rourke, 2004, s. 267). Psikolojik sağlamlık becerisinin, bireyleri içinde buldukları ortamın stresinden ve tükenmişlik eğiliminden koruduğu da bilinmektedir (Epstein, Krasner, 2013, s. 301). Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bireylerin; içsel güdülenme, sorun çözme ve kişiler arası ilişkiler noktasında yeteneklerinin iyi olduğu, kendi kapasitelerinin farkında oldukları ve etkili başa çıkma yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Psikolojik sağlamlık düzeyi düşük olan bireylerin ise tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu ve stres yaratan birçok durumlarla baş etmede güçlük yaşadıkları ifade edilmektedir (Bobek, 2002, s. 202; Clark, 2009, s. 231).

Psikolojik sağlamlık kavramı, olumlu bir kişilik özelliği olarak öğrencilerin okul tükenmişliği ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin psikolojik açıdan sağlam olmaları ve stres verici bir ortamda başarılı olmaları beklenmektedir (O'Rourke, 2004, s. 267). Ancak aşırı stres altında ve tükenmişlik durumunda öğrencilerin başarılı olması kolay değildir. Bu nedenle öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik ve stres kaynaklarının araştırılarak psikolojik sağlamlık düzeylerinin belirlenmesi ve artırılmasıyla okul tükenmişlik düzeylerinin azaltılması önemli görülmektedir.

Aynı şekilde okula bağlanma kavramı da öğrencilerin hem sosyal hem de akademik gelişimi açısından önemli görülmektedir. Okula bağlanma, öğrencilerin bir gruba ait olması (Osterman, 2000, s. 323) ile okul ortamına dâhil olarak, kendini oraya ait hissetmesi ve destek alması şeklinde tanımlanmaktadır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003, s. 7). Akademik başarı ile ilişkili olan okula bağlanma durumu öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik uyumlarını etkilemektedir (Adhiambo, Odwar ve Mildred, 2011, s. 493). Okula bağlanan öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artmakta ve bu öğrenciler derslere güdülenerek daha başarılı olabilmektedirler (Maddox ve Prinz, 2003, s. 31). Okula daha fazla bağlanan öğrenciler görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte ve daha düşük tükenmişlik yaşamaktadır (Özdemir, 2015, s. 27; Pilkauskaitė-Valickienė,

Zukauskiene ve Raiziene, 2011, s. 637). Diğer yandan okula daha az bağlanan öğrenciler; okuldan kaçma davranışı sergileyerek, madde kullanımı gibi riskli yollara başvurabilmekte (Somers ve Gizzi, 2001, s. 3), depresif belirtiler gösterebilmekte (Anderman, 2002, s. 795), kendisini yalnız ve dışlanmış hissedebilmekte (Johnson, Crosnoe ve Elder, 2001, s. 318) ve okulda sorunlar yaşayarak, kopya çekme (Murdock, Hale ve Weber, 2001, s. 96) gibi sağlıklı olmayan davranışlara başvurabilmektedir. Öğrencilerin okulla bağlarının zayıf olması psikolojik sağlık kavramının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Psikolojik sağlamlığın öğrencilerin okula bağlanma durumunu etkilediği ve davranışsal ve duygusal sorunlara karşı koruyucu bir tampon görevi üstlendiği görülmektedir (Goldstein, Faulkner ve Wekerle, 2013, s. 22). Psikolojik sağlamlık ile bağlanma arasında pozitif bir ilişkinin olduğu da bilinmektedir (Atik, 2013, s. 70). Okula bağlılık psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu nedenle öğrencileri kendine bağlayan ve öğrencilere ait olma duygusunu yaşatan okulların varlığının büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Turgut ve Eraslan-Çapan, 2017, s. 162). Nitekim okula bağlanma ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi araştıran diğer bir çalışmada; okuldaki müfredat dışı etkinliklere katılan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, etkinliklere katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Jones ve Lafreniere, 2014, s. 47). Toplumun küçük bir örneği olan okullarda, öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri artırılarak okula bağlılıkları artırılabilir ve akademik olarak başarılı olmalarının önü açılabilir (Li ve Lerner, 2011, s. 233). Bu kapsamda öğrencilere yönelik yapılacak iyileştirici ve önleyici çalışmalar, gelişimlerini destekleyici akademik ve sosyal etkinlikler, öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerini artırabilecektir (Turgut ve Eraslan-Çapan, 2017, s. 162).

Okullar farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı ortamı paylaştığı yerlerdir. Bireysel farklılıklar, ödevler, kişiler arası ilişkiler, yoğun okul programları, sınavlar, sorumluluklar, beklentiler vb. birçok etken öğrencilerin okuldan soğumalarına ve tükenmişlik yaşamalarına sebep olabilmektedir. Riskleri ve zorlukları bütünüyle ortadan kaldırmak mümkün olmasa da koruyucu ve geliştirici faktörler desteklenerek, öğrencilerin karşılaşabileceği risklere daha donanımlı hale gelmesi sağlanabilir. Modern eğitim anlayışında okullarda karşılaşılan problemler ile risk faktörlerine yönelik kriz odaklı çalışmaların yerini koruyucu ve gelişimsel çalışmalar almaya başlamıştır (Eryılmaz, 2013, s. 3; Nazlı, 2014, s. 47).

İlgili literatür incelendiğinde yurt dışında, psikolojik sağlamlık ile ilgili çok sayıda psiko-eğitim programının olduğu ve bu müdahale programlarının çeşitli yaş gruplarına

yönelik yapıldığı (Alvord, Zucker ve Grados, 2011, s. 3; Amy Winehouse Vakfı, 2017, s. 3; Firth, Frydenberg, Steeg ve Bond, 2013, s. 113; Panchal, Mukherjee ve Kumar, 2016, s. 1; Rew, Taylor-Seehafer, Thomas ve Yockey, 2001, s. 33; Reivich, Seligman ve McBride, 2011, s. 25), bununla birlikte Türkiye’de psikolojik sağlamlık ile ilgili psiko-eğitim çalışmalarının sayısının oldukça sınırlı sayıda olduğu ve sınırlı sayıda yapılan bazı deneysel çalışmaların (Akar, 2018, s. 74; Aktan, 2018, s.106; Gürkan, 2006, s. 134; Ünsal ve Uyanık-Balat, 2016, s. 1) daha çok ortaokul dışında farklı kademelerde okuyan öğrencilere yönelik yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda ortaokul yılları, okul tükenmişlik durumunun daha fazla yaşanabileceği bir dönem olması sebebiyle kritik bir öneme sahiptir (Aypay, 2011, s. 511). Bu nedenle, psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin yaşadığı okul tükenmişliğini azaltmada etkili olup olmadığını sınamak, araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı araştırmacı tarafından hazırlanan Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı’nın, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik ve okula bağlanma düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın denenceleri probleme dayalı olarak; D1. Psikolojik Sağlamlık, D2. Okul Tükenmişliği ve D3. Okula Bağlanma olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur. Araştırmanın denenceleri aşağıda verilmiştir.

1. Psikolojik Sağlamlık

D1: Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı psikolojik sağlamlık düzeyini artırmada etkilidir. Bu kapsamda aşağıdaki alt denenceler test edilmiştir:

D1.a: Deney grubunda yer alan öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği sontest puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

D1.b: Deney grubunda yer alan öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

D1.c: Deney grubunda yer alan öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği sontest puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

D1.d: Deney grubunda yer alan öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği izleme testi puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

D1.e: Plasebo grubundaki öğrencilerin Psikolojik Sağlık Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

D1.f: Kontrol grubundaki öğrencilerin Psikolojik Sağlık Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2. Okul Tükenmişliği

D2: Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı okul tükenmişlik düzeyini azaltmada etkilidir. Bu kapsamda aşağıdaki alt denenceler test edilmiştir:

D2.a: Deney grubunda yer alan öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeği sontest puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

D2.b: Deney grubunda yer alan öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeği sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

D2.c: Deney grubunda yer alan öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeği sontest puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

D2.d: Deney grubunda yer alan öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeği izleme testi puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

D2.e: Plasebo grubundaki öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeği öntest- sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

D2.f: Kontrol grubundaki öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

3. Okula Bağlanma

D3: Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı okul bağlanma düzeyini artırmada etkilidir. Bu kapsamda aşağıdaki alt denenceler test edilmiştir:

D3.a: Deney grubunda yer alan öğrencilerin Okula Bağlanma Ölçeği sontest puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

D3.b: Deney grubunda yer alan öğrencilerin Okula Bağlanma Ölçeği sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

D3.c: Deney grubunda yer alan öğrencilerin Okula Bağlanma Ölçeği sontest puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

D3.d: Deney grubunda yer alan öğrencilerin Okula Bağlanma Ölçeği izleme testi puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

D3.e: Plasebo grubunda yer alan öğrencilerin Okula Bağlanma Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

D3.f: Kontrol grubundaki öğrencilerin Okula Bağlanma Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.3. Araştırmanın Önemi

İçinde bulunduğumuz çağdaki hızlı gelişmeler ve bu gelişmelerin beraberinde getirdiği değişimler hayatımızın her yönünü etkilediği gibi öğrencileri de etkilemektedir. Hızlı değişimler sonrasında oluşan zor koşullara uyum sağlamak oldukça önemlidir (Ünüvar, 2012, s. 17). Öğrencilik kimliği beraberinde birçok sorumluluğu da getirmektedir. Derslere devam etmek, sınavları geçmek, verilen ödevleri yapmak ve başarılı olmak için gerekli olan notları almak gibi öğrencilerden beklenen birçok görev vardır (Chambel ve Curral, 2005, s. 135; Balogun, Helgemoe, Pellegrini ve Hoerberlein, 1996, s. 21). Okulun tek başına bir stres kaynağı olabileceğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Chang, Rand ve Strunk, 2000, s. 255). Okulun ve eğitimin aşırı talepleri de öğrencilerde tükenmişliğe yol açabilmektedir (Yang ve Farn, 2005, s. 917). Öğrenciler yaşamları boyunca birçok risk faktörüyle karşı karşıya kalmakta ve bu risklerin tamamını kontrol etmekte zorlanabilmektedir (Masten, 2014, s. 26). Öğrenciler açısından okul tükenmişliği yaşamak önemli bir risk faktörüdür. Çünkü okul tükenmişliği öğrencilerin devamsızlık yapması, okulu yarıda bırakması ve düşük motivasyona sahip olması gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Yang ve Farn, 2005, s. 917).

Okul tükenmişliği yaşayan öğrenciler kendilerini okula ait hissetme noktasında problem yaşayabilmektedir. Haliyle öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri de düşmektedir. Öğrencilerin okula bağlı olup olmaması yaşamlarını olumlu ya da olumsuz biçimlerde etkilemektedir. Örneğin okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğu bilinmektedir (Adhiambo, Odwar ve Mildred, 2011, s. 493). Psikolojik açıdan sağlam olan bireylerin olumsuz şartlarda daha mücadeleci davrandıkları da bilinmektedir (Werner, 1993, s. 503). Ayrıca psikolojik yönden sağlam olan bireylerin stresli olaylar karşısında daha başarılı oldukları ifade edilmiştir (Bradshaw, Hoelscher ve Richardson, 2007, s. 133). Wilks (2008, s. 106) de yaptığı çalışmada psikolojik sağlamlık düzeyi düşük olan öğrencilerin eğitim stresini daha fazla

yaşadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde bireylerin psikolojik sağlık düzeyi ile anksiyete, depresyon ve stres belirtileri arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Anyan ve Hjemdal, 2016, s. 213).

Diğer yandan okula bağlanma sorunu yaşayan öğrencilerin ise yalnızlık ve dışlanmışlık gibi sorunlar yaşadığı belirtilmektedir (Johnson, Crosnoe ve Elder, 2001, s. 318). Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştığı bu zorlukları aşması ve başarılı olması bu açıdan hayati bir öneme sahiptir. Bu bağlamda öğrencilerin zorluklarla mücadele edebilmesini kolaylaştıracak programların hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Gürkan, 2006, s. 134; Masten, 2014, s. 26; Ünüvar, 2012, s. 138). Dolayısıyla öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları ve olumsuzlukları sağlıklı bir şekilde aşması için psikolojik sağlıklarının artırılması önem kazanmaktadır. Böylelikle öğrenciler risklere karşı daha dayanıklı olabileceklerdir (Ünüvar, 2012, s. 138).

Velilerin yüksek notlar alması için çocuklarına uzun süre çalışmaları konusunda baskı uygulaması ve öğrencilerin ders yükünün çok fazla olması eğitim stresine neden olabilmektedir (Deb, Strodl ve Sun, 2014, s. 118; Kaplan, Liu ve Kaplan, 2005, s. 3). Yaşanılan bu durum da öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarına (Aypay ve Eryılmaz, 2011a, s. 181) ve okula bağlılık düzeylerinin düşmesine (Johnson, Crosnoe ve Elder, 2001, s. 318) sebebiyet vermektedir. Diğer yandan psikolojik sağlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise daha düşük tükenmişlik yaşadığı (Kamalpour vd., 2017, s. 476) ve okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu (Jones ve Lafreniere, 2014, s. 47) sonucuna ulaşılmıştır. Yani bireyin psikolojik sağlık düzeyi bireyi birçok yönden etkilemekte ve yaşamına yön vermektedir. Bireyin başarılı ve üretken olması da psikolojik sağlamlığının yüksek olmasına bağlı olarak gelişmektedir (Akgemci, Demirel ve Kara, 2013, s. 122). Öğrenciler hem sosyal hem de ruhsal açıdan sağlıklı bir şekilde yaşamak için yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunları etkili bir şekilde çözmek yani problem çözme becerilerine sahip olmak zorundadırlar (Gündoğdu, 2010, s. 83). Psikolojik sağlık düzeyi yüksek olan bireylerin etkili başa çıkma becerilerine sahip olduğu ve problem çözme konusunda daha etkili stratejileri kullandıklarından daha az stres yaşadıkları belirlenmiştir (Klag ve Bradley, 2004, s. 137).

Sonuç olarak okul tükenmişliğinin ciddi düzeyde okul başarısını düşürmesi, hem sosyal hem de ruhsal açıdan öğrencileri olumsuz etkilemesi, sorumluluk duygusunu ve öz-yeterliliği düşürmesi gibi nedenlerden dolayı tükenmişliğin önlenmemesi durumunda öğrenciler için önemli sorunlara yol açtığı görülmektedir (Chang, Rand ve Strunk, 2000, s. 255; Yang ve Farn, 2005, s. 917). Bu nedenle okullardaki eğitimler planlanırken

öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını artıran programların geliştirilmesi önemli görülmektedir. Nitekim çağdaş eğitim anlayışında, öğrencilerin yaşadığı problemlerin önlenmesine yönelik çalışmaların yapılmasının önemli olduğu ve bu yönde geliştirilen çalışmaların çok etkili sonuçlara yol açtığı belirtilmektedir (Korkut-Owen, 2015, s. 16). Bu kapsamda koruyucu ve önleyici çalışmaların öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Baker, 2011, s. 105). Dolayısıyla okullarda hizmet veren PDR servisleri öğrenciler için gelişimsel ve önleyici çalışmalar (öğrencilerin okula uyumlarını artırıcı çalışmalar ve psiko-eğitim çalışmaları gibi) yapmaktadır (Nazlı, 2014, s. 331). Öğrencilerin karşılaşılabileceği olumsuz durumlarda başarılı olmalarına katkı sağlayacak becerilerinin ve zorlukların derecesini azaltacak sosyal destek ağlarının oluşturulması için psiko-eğitim programlarının geliştirilmesi, koruyucu ruh sağlığı hizmetleri yönünden çok önem taşımaktadır (Alvord, Zucker ve Grados, 2011, s. 3). Yapılan bu çalışmanın bu yönüyle öğrencilerin okuldan kaynaklı yaşayabileceği tükenmişlik sendromunu azaltacağı, psikolojik sağlamlıklarını ve okula bağlanma düzeylerini artırarak okullarda öğrenciler için gerçekleştirilen çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada hedef kitleyi ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ortaokul dönemi, öğrencilerin ilkokuldan farklı olarak her ders için farklı bir öğretmen ile tanışıp derslerin işlendiği bir dönemdir. İlkokulda öğrenciler bir sınıf öğretmeniyle neredeyse bütün zamanını geçirmekteyken ortaokulda bu durum değişmektedir. Aynı zamanda ortaokul döneminde bireyin bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimi ve değişimi yoğun bir şekilde yaşanmaktadır (Pellegrini, 2002, s. 151). Ortaokul yıllarında birey çocukluktan ön ergenliğe geçmeye başlar ve bu yıllarda bireysel farklılıklar ön plana çıkmaktadır (Gander ve Gardiner, 2010, s. 437). Özellikle Türkiye’de giriş puanları daha yüksek liseleri kazanmak için ortaokul öğrencilerinin sınavlara iyi hazırlanmaları ve bu sınavlardan iyi not almaları gerekmektedir. Eğitim sistemindeki rekabet ortamı ve sınav baskısı öğrencileri ciddi manada zorlamakta ve yıpratmaktadır. Öğrenciler erken yaşlardan başlayarak daha çok ders çalışmak zorunda kalmaktadır. Bu zorlu tempoya ek olarak ebeveynler ve öğretmenler de öğrencilerden daha çok ders çalışmalarını istemekte ve akademik başarı beklentilerini yüksek tutmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003, s. 224).

Öğrencilere uygulanan baskıların daha çok ortaöğretime geçişlerin olduğu dönemde, yani ortaokul yıllarında daha da artması beklenen bir durumdur. Dolayısıyla ortaokul yıllarında çok sayıda öğrencinin okul tükenmişliği durumunu yaşayabileceği ifade edilmektedir (Aypay, 2011, s. 511). Ortaokul yılları bu yönleriyle kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca öğrencilerin okula yönelik sorunlarının erken dönemde önlenmesi ya da

iyileştirilmesine dair çalışmalar, öğrencilerin okulla ilgili yaşadıkları sorunların daha fazla büyümeden, öğrencileri okuldan psikolojik ya da fiziksel olarak tamamen uzaklaştırmadan çözümlenmesi için önemlidir. Bu çalışmanın ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilecek olması nedeniyle ortaöğretime daha sağlıklı bir başlangıç yapmaya katkı sunacağı düşünülmektedir. Bununla beraber sınıf düzeyi yükseldikçe tükenmişlik durumunun da yükseldiği belirtilmektedir (Baş, 2012, s. 31; Öztan, 2014, s. 67). Buna göre sekizinci sınıf öğrencilerinin tükenmişlik düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinin tükenmişlik düzeyinden fazla olması beklenen bir durumdur.

Bireylerin psikolojik sağlık düzeyleri de sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre sınıf düzeyi yükseldikçe psikolojik sağlık düzeyi düşmektedir (Turgut, 2015, s. 100). Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerini artırarak, okul tükenmişliklerini azaltmak ve okula bağlılıklarını artırmak için Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı'nın geliştirilmesi ve geliştirilen bu eğitim programının 8. sınıf öğrencileri üzerinde etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde yurt dışında, psikolojik sağlık ile ilgili çok sayıda psiko-eğitim programlarının olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de psikolojik sağlık ile ilgili psiko-eğitim çalışmalarının sayısının oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmayla Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı'nın öğrencilerin okul tükenmişliği ve okula bağlanma düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmakta ve bu yönüyle özellikle Türkiye'deki alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırmacının erişebildiği alanyazın taramasında, Türkiye'de psikolojik sağlamlığın okul tükenmişliği ve okula bağlanma düzeyleri ile ilişkilerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazın taramasında, Türkiye'de öğrencilerin psikolojik sağlamlığını artırmaya yönelik bir programın okul tükenmişliği ve okula bağlanma düzeyleri üzerindeki etkisini araştıran deneysel bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu yönüyle yapılan bu çalışmanın ortaya koyacağı bulguları ile alanyazında bir ihtiyaca cevap verebileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak Türkiye'de okul tükenmişliğine yönelik psiko-eğitim programlarının sayıca çok olmaması ve okul tükenmişliğiyle ilgili yapılan deneysel araştırmaların sınırlılığı bu araştırmanın gerekliliğini göstermektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının yapacağı geliştirici ve önleyici çalışmalar, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak ve okul ortamında karşılaşacağı sorunlara yönelik tampon görevi görecektir (Korkut-Owen, 2015, s. 12). Psikolojik sağlık

düzeşinin artmasıyla tükenmişliğin azalacağı (Kamalpour vd., 2017, s. 476) ve okula bağlılığın artacağı (Jones ve Lafreniere, 2014, s. 47) belirtilmiştir, dolayısıyla öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının artırılmasıyla okula bağlanmanın artması ve okul tükenmişliğinin önüne geçilmesi beklenmektedir. Türkiye'deki PDR hizmetlerinin çoğunlukla eğitim ortamlarında ve okullarda bireylere yardımcı olmak amacıyla verildiği (Nazlı, 2014, s. 133; Yeşilyaprak, 2012, s. 32) göz önüne alındığında araştırmanın bulgularının alanyazındaki bilgi birikimine katkı sağlayacağı beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, çalışmaya katılacak sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının geliştirilmesi ve okula bağlanma düzeylerinin artırılarak, okul tükenmişlik düzeylerinin düşürülmesidir. Bu amaçla okullarda öğrencilerin okula bağlanmalarını sağlayacak, uyumlarını kolaylaştıracak, karşılaşacakları olumsuz durumlarla daha iyi mücadele etmesini sağlayacak ve tükenmişlik sendromuna girmelerine engel olacak psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programının geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünölmektedir.

1.4. Varsayımlar/Sayıtlar

- Araştırmada deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan bireyler, etkisi kontrol edilemeyen değişkenler tarafından aynı şekilde etkilenmiştir.
- Araştırmada yer alan bireyler, uygulanan ölçme araçlarına kendilerini yansıtacak şekilde doğru cevaplar vermiştir.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırmada yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler; Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ), İlköğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (İÖÖTÖ) ve Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeğinin (ÇEİOBÖ) ölçtüğu niteliklerle sınırlıdır.
- Deneysel nitelikte yapılan bu çalışmanın bulgularının genellenebilirliği, yalnızca benzer koşullara sahip ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Psikolojik sağlamlık: Kişinin karşılaştığı tüm zorluklara rağmen olumlu anlamda uyum sağlama süreçlerini ifade etmektedir (Luthar, Cichetti ve Becker, 2000, s. 543).

Okul Tükenmişliği: Akademik süreçteki rekabet ortamı ile beklentilerin fazla olmasından kaynaklı öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik duygusu, umursamazlık, odaklanamama, sorumluluklardan kaçınma, düşük başarı hissi gibi bireyin kendini olumsuz değerlendirmesine yol açacak duyguların yaşanması durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Schaufeli vd., 2002, s. 464).

Okula Bağlanma: Destek alma, duygusal açıdan bağlanma, kendini okula ait hissetme ve okul içindeki ortama dahil olma şeklinde tanımlanmaktadır (Jimerson vd., 2003, s. 7).

1.7. Kısaltmalar

ÇEİOBÖ: Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği

ÇGPSÖ: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

İÖOTÖ: İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği

KBF: Kişisel Bilgi Formu

PSEP: Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı

PSÖ: Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

OTÖ: Okul Tükenmişlik Ölçeği

OBÖ: Okula Bağlanma Ölçeği

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak psikolojik sağlamlık kavramının tanımı ve gelişimi hakkında bilgi verildikten sonra psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan çalışmalara ve psikolojik sağlamlıkla okul tükenmişliği ve okula bağlanma arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Daha sonra okul ve eğitimin bir yansıması olan ve öğrencilik hayatını yakından ilgilendiren okul tükenmişliği ile okula bağlanma kavramları açıklanmıştır. Bunların yanı sıra, okul tükenmişliği ile ilgili çalışmalara ve okula bağlanma ile ilgili çalışmalara sırasıyla yer verilmiştir.

2.1. Psikolojik Sağlamlık

Alanyazın incelendiğinde, bireylerin olumlu özelliklerini araştıran çalışmaların, 2000’li yıllara kadar sayıca çok az olduğu ve çoğunlukta olumsuz özelliklere yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle uzun zamandır bireylerin güçlü yönlerini araştıran çalışmaların ihmal edildiği ortaya çıkmıştır (Faller, 2001, s. 7). Bununla beraber psikoloji alanında yapılan son çalışmalar ile bireylerin daha çok güçlü yönleri ele alınmaya başlanmıştır (Seligman, 2005, s. 3). Mutluluk, iyilik hali, öznel iyi oluş, umut, iyimserlik gibi pozitif psikolojinin alanına giren konularda yapılan araştırma sayısının arttığı ve bu konulara yoğunluk verildiği belirlenmiştir (Gable ve Haidth, 2005, s. 103). Bu kapsamda mühim olan ve pozitif psikolojinin alanına giren kavramlardan bir tanesi de psikolojik sağlamlıktır. Psikolojik sağlamlık kavramının tanımı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılan her bir tanım aslında psikolojik sağlamlılığın ayrı bir özelliğini ortaya koymaktadır.

“Resilience” kavramının karşılığı olan psikolojik sağlamlık, birçok araştırmaya konu olmuş ve bazı araştırmalarda “psikolojik dayanıklılık”, “yılmazlık” ile “esneklik” olarak da tanımlanmıştır. “Resilience” kavramının sözcük anlamına bakıldığında; anlamının zorluklar karşısında hızlı iyileşebilme ve esneklik olduğu görülmektedir (Oxford İngilizce Sözlüğü). Esneklik kavramı başlangıç durumuna geri dönme durumunu içeriyorken, “resilience” kavramı tam tersine değişim, dönüşüm, yenilenme gibi boyutları içermektedir. Bu nedenle “resilience” kavramı, esnekliği de içine alan daha üst bir kavram olarak görülmektedir (Yılmaz Borekci, Iseri Say, Kabasakal ve Rofcanin, 2014, s. 808). Dayanıklılık kavramının da “resilience” kelimesinin zorluklar karşısında ayakta durma

boyutunu temsil ettiği ve değişim, sürdürülebilirlik, dönüşüm gibi boyutları tam yansıtmadığından “resilience” kavramının karşılığı olamayacağı belirtilmektedir (Yılmaz Börekçi ve Gerçek, 2017, s. 41). Türkçe çalışmalarda “resilience” kavramının karşılığı olarak psikolojik sağlamlık görece daha sık kullanılmıştır (Arslan, 2015a, s. 73; Gizir, 2016, s. 113). Bu nedenle bu çalışmada da “resilience” ifadesi psikolojik sağlamlık anlamında kullanılmıştır.

Psikolojik sağlamlık terimi özellikle 1970’li yıllarda psikolojinin konusu olarak çalışmaya başlanılmış ve alanyazında bu terim farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Psikolojik sağlamlık kavramı, psikoloji, sosyoloji ve biyoloji gibi farklı disiplinlerden araştırmacıların üzerinde çalıştığı bir kavram olup, zorluklara ve riskli durumlara rağmen çevreye olumlu bir şekilde uyum sağlama özelliği olarak nitelendirilmiştir (Masten, 2001, s. 227). Mühendislik alanında da kullanılan bir kavram olan psikolojik sağlamlık, mühendislik alanında statik ve belirli bir süre zarfında gelişen ve sonlanan bir durum olarak tanımlanmakta iken, psikoloji alanında değişken ve sürekli olan bir durumu tanımlamaktadır (Gunderson ve Folke, 2006, s. 22).

Psikolojik sağlamlık kişinin karşılaştığı tüm zorluklara rağmen olumlu anlamda uyum sağlama süreçlerini ifade etmektedir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000, s. 543). Karşı karşıya kalınan güçlüklerden sonra bireyin bu süreçten daha güçlü çıkması (Walsh, 2007, s. 207) ve bu zorlu durumlardan sonra hızlıca iyileşmesi, kendini toparlaması (Ramirez, 2007, s. 73) olarak da tanımlanmaktadır. Benzer olarak psikolojik sağlamlık; stresli yaşam olayları ve olumsuz koşulların üstesinden gelme ve olumlu uyum sağlayan özelliklere sahip olmak olarak tanımlanmıştır (Fraser, Richman ve Galinsky, 1999, s. 131). Aynı şekilde Hunter (2001, s. 172) psikolojik sağlamlığın bir başarı ve uyum gösterme süreci olduğunu ifade etmiştir.

Psikolojik sağlamlık kavramı ile ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır. Psikolojik sağlamlığın evrensel olarak kabul edilecek bir tanımı olmamasına karşın, yapılan tanımların ortak özellikleri olarak kabul edilen önemli noktalar vardır. Bu önemli noktalar şunlardır:

- Psikolojik sağlamlık kavramının etkin ve dinamik bir özelliğe sahip olduğu,
- Zorlu ya da riskli durumlarla başarılı bir şekilde mücadele edildiği,
- Olumlu uyum gösterildiği (positive adaptation),

- Yeterlik (competence) geliştirildiği gibi süreçleri kapsadığı bildirilmektedir (Luthar ve Cicchetti, 2000, s. 857; Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000, s. 543; Masten ve Reed, 2002, s. 12).

Psikolojik sağlık kavramıyla ilgili olarak yapılan araştırmaların ayrıştığı konulardan biri de psikolojik sağlamlığın bir kişilik özelliği olup olmadığıdır. Bazı araştırmalar (Terzi, 2005, s. 121; Tugade ve Fredrickson, 2004, s. 320) psikolojik sağlamlık kavramını bireyin kişilik özelliği olarak ele almış ve ortaya çıkan pozitif uyumun bireyin karakteristik özelliğinden kaynaklandığını bildirmiştir. Bu kapsamda Terzi (2005, s. 123) psikolojik sağlamlığı stresle baş etmeyi kolaylaştıran bir kişilik özelliği şeklinde tanımlamaktadır. Benzer olarak sıkıntılı durumlara karşın gerçekleşen olumlu adaptasyonun kişilik özelliğinden kaynaklandığı belirtilmiştir (Tugade ve Fredrickson, 2004, s. 320). Daha sonra yapılan bazı araştırmalar ise psikolojik sağlamlığın bir kişilik özelliği olmasından ziyade geliştirilebilir bir durum olduğunu vurgulamıştır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000, s. 543; Masten, 2001, s. 227; Richardson, 2002, s. 307). Çevresel faktörlerin ve ebeveynlerle kurulan etkileşimin psikolojik sağlamlığı artırmaya katkı sağladığı ifade edilmiştir (Richardson, 2002, s. 307). Aynı şekilde psikolojik sağlamlığın çok boyutlu bir kavram olduğu dolayısıyla kişiliğin de psikolojik sağlamlık yapısının içinde bir etmen olduğu belirtilmiştir (Campbell-Sills, Cohan ve Stein, 2006, s. 585; Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000, s. 543). Alanyazında psikolojik sağlamlığın kişilik özelliğinden ziyade zorluklara ve stresörlere karşı uyum sürecini yansıttığını vurgulayan benzer çalışmalar da bulunmaktadır (Masten, 1999, s. 281; Masten, 2001, s. 227). Yapılan son çalışmalar neticesinde şu an geçerli olan görüş, psikolojik sağlamlığın doğuştan gelen içsel bir özellik olmadığı, birey ile çevresi arasındaki birçok faktörün etkileşimi neticesinde gerçekleşen etkin bir süreç olduğu yönündedir (Erdoğan, Özdoğan ve Erdoğan, 2015, s. 1262; Luthar ve Zelazo, 2003, s. 510).

2.1.1. Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde yurtiçi ve yurtdışında psikolojik sağlamlık konusunda yapılan araştırmalardan örnekler sunulmuştur. Türkiye’de önceleri psikolojik sağlamlıkla ilgili olarak yapılan sınırlı sayıda çalışma olsa da son yıllarda bu konuyla ilgili yapılan araştırma sayısında artış olduğu görülmektedir.

Gizir (2004, s. 1) çalışmasında yoksulluk riski altındaki orta okul öğrencilerinin akademik başarılarına etki eden sağlamlıkla ilgili koruyucu faktörleri araştırmıştır. Bu

araştırmada Ankara’da sosyoekonomik düzeyi düşük olan 6 ilköğretim okulunda okuyan 872 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; ailenin yüksek beklentisi, akran ilişkilerindeki ilgi ve sevecenlik ve okul ortamındaki ilgi ve sevecenlik, dışsal koruyucu değişkenler olarak belirlenmiştir. İçsel koruyucu değişkenler ise içten denetimlilik, gelecek konusunda umutlu olmak, empati, yüksel eğitimsel beklenti ve öz-yeterlilik olarak belirlenmiştir.

Terzi (2005, s. 121) yaptığı çalışmada öznel iyi oluş değişkenini incelemiş ve buna yönelik psikolojik dayanıklılık modelini analiz etmiştir. Yapılan çalışmaya, Gazi Üniversitesi eğitim fakültesinde okuyan toplam 395 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; psikolojik sağlamlığın stresli olaylar karşısında, öznel iyi oluşu bilişsel değerlendirme ve başa çıkma aracılığıyla dolaylı bir şekilde etkilediği bulunmuştur.

Yalım (2007, s. 3) çalışmasında üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin uyumuna etki eden psikolojik sağlamlık, başa çıkma, iyimserlik ve cinsiyet rolünü araştırmıştır. Çalışmaya, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İngilizce hazırlık sınıfında okuyan 420 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; psikolojik sağlamlık, kadenci, başa çıkma ve iyimserlik puan ortalamaları yüksek olan öğrencilerin uyum puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Önder ve Gülay (2008, s. 192) çalışmalarında ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarını, kendilik kavramı ve cinsiyet yönünden araştırmışlardır. Çalışmaya, İstanbul ilinde öğrenim gören 98 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; cinsiyet ve kendilik kavramının, psikolojik sağlamlık düzeyi üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu bulunmuştur.

Özer (2013, s. 2) çalışmasında bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerini incelemiştir. Çalışmaya, Konya ilinde Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenimlerine devam eden 766 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; demokratik anne baba tutumları algısı taşıyan öğrencilerin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının manidar düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin duygusal zekâ özellikleri ile psikolojik sağlamlık puanları arasında manidar düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Arslan (2015c, s. 1) çalışmasında duygusal istismar ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma, Isparta ilinde yapılmış ve çalışmaya 2483 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; ebeveynlerden algılanan istismarın psikolojik sağlamlık üzerinde önemli bir risk faktörü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal istismarın hem psikolojik rahatsızlıklara hem de psikolojik sağlamlığa

anlamli düzeyde etki ettiği belirlenmiştir. Ayrıca duygusal istismar ile psikolojik sağlamlik arasında ters bir orantının olduğu, yani istismar arttikça sağlamliğın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik sağlamlik azaldıkça da psikolojik rahatsızlıklar artmaktadır.

Bulut (2016, s. 2) alışmasında ergenlerin psikolojik sağlamlik düzeylerini; anksiyete ve sosyal destek açısından araştırmıştır. Çalışmaya, Gaziantep iline bağlı Nizip ilçesinde lisede öğrenim gören 480 ğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; psikolojik sağlamlik puanı artan öğrencilerin anksiyete puanlarının dřtđđ ve psikolojik sağlamlik ile anksiyete arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde psikolojik sağlamlik ile sosyal destek arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmada sosyal desteğin, psikolojik sağlamlik ile anksiyete arasında kısmi aracılık rolü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gngz (2017, s. 2) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında stresle başa çıkma, kontrol odağı ve psikolojik dayanıklılık değişkenleri arasındaki korelasyonu incelemiştir. Çalışmaya, lise öğrenimine devam eden 482 ğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; herhangi bir stres durumunda erkekler iyimser yaklaşımı seçerken, kızlar ise çaresiz yaklaşımını seçmektedir. Psikolojik dayanıklılık puanlarına göre de erkeklerde uyum yaklaşımı daha yüksek bulunmuştur.

Balcı (2018b, s. 92) alışmasında çocukluk ağı travmaları ile baş etmeye yönelik psiko-eğitim programını hazırlamış ve bu psiko-eğitim programının psikolojik sağlamliğa olan etkisini araştırmıştır. Çalışmaya, Karadeniz Teknik niversitesinden toplam 879 ğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; psiko-eğitim programının etkili olduğu ve deney grubunda yer alan ve travma geirmif olan öğrencilerin deneysel işlem sonrasında psikolojik sağlamlik puanlarının anlamlı derecede arttığı bulunmuştur.

Kılıç, Mammadov, Koçhan ve Aypay (2020, s. 904) alışmalarında niversite ğrencilerinin psikolojik sağlamlik düzeylerini, öz-yeterlik ve beden imağı açısından araştırmışlardır. Çalışmaya, Türkiye'nin farklı illerinde bulunan üniversitelerin hazırlık sınıfında okuyan toplam 569 ğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; psikolojik sağlamlik ile genel öz-yeterlik inancı ve beden imağı arasında anlamlı yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ğrencilerin psikolojik sağlamlik düzeylerinin anlamlı düzeyde yordandığı tespit edilmiştir. Ayrıca erkeklerin tüm değişkenlerde daha fazla puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiş ve psikolojik sağlamliklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bedel ve Güler (2019, s. 157) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarını başa çıkma stratejileri açısından araştırmışlardır. Çalışmaya, 398 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; başa çıkma stratejileri açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerinin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının, erkek öğrencilerin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarından yüksek ve belirlenen bu farkın manidar olduğu bulunmuştur.

Rew, Taylor-Seehafer, Thomas ve Yockey (2001, s. 33) çalışmalarında evsiz olan ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile risk faktörleri ve koruyucu faktörler arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Çalışmaya, Teksas'ta evsiz olan 59 ergen katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; psikolojik sağlamlık açısından kendisini daha güçlü algılayan ergenlerin yalnızlık ve umutsuzluğu çok fazla hissetmediği ve hayatlarını riske atan tehlikeli davranışları daha az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Williams ve Nelson-Gardell (2012, s. 53) çalışmalarında cinsel istismara uğrayan ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini yordayan faktörleri araştırmışlardır. Çalışmaya, 11-16 yaş grubundaki 237 ergen katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; umut ve beklenti, okul bağlılığı, sosyal destek, bakım verenin eğitimi ve sosyo-ekonomik düzeyin psikolojik sağlamlığını yordadığı bulunmuştur.

Keye ve Pidgeon (2013, s. 2) çalışmalarında psikolojik sağlamlık ve öz-yeterlik ile farkındalık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya, 141 kişi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre; akademik öz-yeterlik ve farkındalığın psikolojik sağlamlığını yordamada anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Panchal, Mukherjee ve Kumar (2016, s. 1) çalışmalarında psikolojik sağlamlık ile öznel iyi oluş, iyimserlik ve algılanan stres arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya, toplam 181 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; psikolojik sağlamlık ile iyi oluş ve iyimserlik arasında manidar bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre psikolojik sağlamlık puanları artan öğrencilerin iyi oluş ve iyimserlik puanlarının arttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca psikolojik sağlamlığın iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Martinez-Marti ve Ruch (2017, s. 110) çalışmalarında pozitif etki, öz-yeterlik, karakter güçleri, iyimserlik, öz-saygı, sosyal destek, yaşam doyumu ve sosyo-demografik değişkenlerin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya, 363 kişi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; karakter güçleri AFA sonucunda entelektüel, duygusal, kısıtlayıcı, duygusal ve teolojik olmak üzere beş boyuta ayrılmıştır.

Teolojik alt boyut dışındaki alt boyutların, psikolojik sağamlık ile pozitif yönde bir ilişkide olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öz-yeterlik, öz-saygı, pozitif etki, iyimserlik, sosyal destek ve yaşam doyumunun da psikolojik sağamlığı anlamlı derecede yordadığı saptanmıştır.

McCanlies, Gu, Andrew ve Violanti (2018, s. 63) çalışmalarında ABD New Orleans bölgesinde oluşan kasırgada sorumluluk verilen polislerin sosyal destek, minnettarlık, yaşam doyumunu ve psikolojik sağamlıklarının depresyon belirtilerine etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya, 86 erkek 30 kadın toplam 116 kişi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; erkek polislerin depresif belirtileri kadın polislerin depresif belirtilerinden daha fazla olduğu ve ayrıca psikolojik sağamlığın düşük seviyedeki depresyon belirtileri ve sosyal destek arasındaki ilişkilerde aracı değişken olduğu bulunmuştur.

Plexico, Erath, Shores ve Burrus (2019, s. 52) çalışmalarında kekeme olan bireylerin kendini kabul, psikolojik sağamlık, başa çıkma ve yaşam doyumlarını araştırmıştır. Çalışmaya, kekeme olan 47 kişi ile kekeme olmayan 47 kişi olmak üzere toplam 94 kişi katılmıştır. Katılımcılar, çevrimiçi olarak 6 ana alanı değerlendiren bir anketi tamamlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre; kekemeliğin düşük psikolojik sağamlık ve düşük kendini kabul ile ilişkili olduğu, sağamlık düzeyi düşük olan bireylerin yaşam doyumunun da düşük olduğu, kekeme olan bireylerin uyumsuz başa çıkma stratejilerini kullandığı ve psikolojik sağamlığın yüksek olmasının koruyucu bir faktör olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Psikolojik sağamlıkla ilgili yapılan yukarıdaki çalışmaların bulguları bir bütün olarak ele alındığında, aşığıdaki sonuçlar çıkarılabilir:

- Psikolojik sağamlık, stresle başa çıkmada etkilidir.
- Sosyal destek psikolojik sağamlığı pozitif yönde etkilemektedir.
- Öz-yeterlik inancındaki artış psikolojik sağamlık düzeyinin artmasına katkı sağlamaktadır.
- Psikolojik açıdan sağamlık riskli davranışları azaltmakta ve yalnızlık, umutsuzluk gibi olumsuz durumlara yönelik koruyucu etki göstermektedir.
- Okul bağlılığı, yaşam doyumunu ve benlik saygısı psikolojik sağamlığı yordamaktadır.

2.1.2. Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılan Deneysel alışmalar

Psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılacak müdahale programlarında gz önünde bulundurulması gereken üç önemli stratejinin olduğu belirtilmektedir (Masten ve Coatsworth, 1998, s. 205): (1) risk odaklı, (2) kaynak odaklı ve (3) süreç odaklı. Buna göre risk odaklı çalışmalar, riskler üzerinde çalışarak risklerin etkisini azaltmaya yönelik müdahalelerde bulunmaktadır. Kaynak odaklı çalışmalarda ise riskleri direkt kaldırmak yerine bireylere bazı beceriler ve nitelikler kazandırılmaya yönelik müdahalelerde bulunmaktadır. Süreç odaklı çalışmalarda ise varlığı bireylerin psikolojik sağlamlığına pozitif etki edecek ve yokluğu ise negatif etki edecek bazı kabiliyetlerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi yoluyla müdahalelerde bulunmaktadır.

Yapılacak olan bu çalışmada da riskleri ortadan kaldırmak yerine öğrencilerin karşılaşması muhtemel olan okul ile ilgili (okul tükenmişliği, okula bağlanma sorunu vb.) sorunları çözmesi ve bu sorunlarla mücadelede etkili başa çıkma yöntemlerini kullanması için öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yükseltilmesine yönelik bir müdahale programının hazırlanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda hazırlanacak psiko-eğitim programı ile öğrencilere bazı beceriler ve nitelikler kazandırılmaya çalışılacaktır. Bu nedenle hazırlanacak olan müdahale programının kaynak odaklı bir çalışma olması planlanmaktadır. Çünkü, kaynak odaklı çalışmalar, riskleri ortadan kaldırmak yerine, tasarlanan müdahale programlarıyla katılımcıların hayatında genel değişiklikler yapmadan hedef riskler üzerinde çalışmayı sürdürmektedirler (Fergus ve Zimmerman, 2005, s. 399).

Aşağıda yurtiçi ve yurtdişında hazırlanmış bazı psikolojik sağlamlık müdahale programlarıyla ilgili bilgiler sunulmuştur.

nsal ve Uyanık-Balat (2016, s. 1) tarafından okul öncesi çocukların sosyal becerilerine yönelik bir psikolojik dayanıklılık programı hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan psikolojik sağlamlık programı toplamda 12 hafta süreyle uygulanmıştır. Her bir uygulama toplamda 30 dakika sürmüştür. Uygulamalar 2014-2015 eğitim-ğretim yılında öğrenim gören 5 yaşındaki toplam 67 öğrenciyle gerçekleşmiştir. Psiko-eğitim programında genel olarak gevşeme, duyguları ifade etme, korkularla başa çıkma, kişisel kaynakları geliştirme, anlam yaratma, gelecek için umut gibi konular üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak geliştirilen psikolojik dayanıklılık programının etkili olduğu, sosyal becerilere katkı sağladığı ve problemleri davranışlara yönelik etkili olduğu belirlenmiştir.

Akar (2018, s. 74) tarafından ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerine yönelik bir müdahale programı hazırlamıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programı toplamda 10 oturum şeklinde tasarlanmıştır. Uygulamalar lisede öğrenimlerine devam eden 52 öğrenciyle gerçekleşmiştir. Her oturum yaklaşık 75-90 dakika arası sürmüştür. Psiko-eğitim programında genel olarak psikolojik sağlamlık, stres yönetimi, esneklik, iyimserlik/kötümserlik, otonomi, mizah vb. değişkenler üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak da psikolojik sağlamlık programının yoksulluk riski altında bulunan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını artırmada önemli ve etkili olduğu görülmüştür.

Aktan (2018, s. 106) tarafından 48-72 aylık çocuklara yönelik drama temelli psikolojik dayanıklılık müdahale programı hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan psikolojik dayanıklılık psiko-eğitim programı 8 hafta boyunca haftada 2 sefer uygulanmıştır. Uygulamalar anaokuluna devam eden 34 ğrenci ile gerçekleşmiştir. Psiko-eğitim programında genel olarak problem çözme, öz-güven, yetkinlik, duygu kontrolü vb. gibi konular üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak hazırlanan psiko-eğitim programının faydalı olduğu ve deneysel işlemden geçen öğrencilerin lehine bir sonucun olduğu görülmüştür.

Shochet, Holland ve Whitefield (1997, s. 67) tarafından gençlerin psikolojik sağlamlıklarını artırmak ve olumlu zihinsel sağlığı teşvik etmek amacıyla "Resourceful Adolescent Program (RAP)" müdahale programı hazırlanmıştır. Program özellikle genç depresyonu ve buna bağlı zorlukları önlemeyi amaçlamaktadır. Gençlerin psikolojik direncini veya becerikliliğini artırmayı amaçlayan bu program; birey, aile ve okul olmak üzere koruyucu faktörlerin desteklendiği üç bileşenden oluşmaktadır. Okul temelli olan RAP, 12-16 yaş arası gençlere yönelik hazırlanmıştır. RAP, toplamda 11 oturumdan oluşan (her bir oturum yaklaşık 50 dakika) pozitif odaklı bir programdır. Program, genellikle okul müfredatının ayrılmaz bir parçası olarak 8 ile 16 ğrenci arasında değişen ergen grupları ile yürütülmüştür. RAP, gençlerin psikolojik sağlamlıklarını artırmak ve başa çıkma becerilerini geliştirmek için bilişsel-davranışsal ve kişiler arası yaklaşımları bütünleştirmeye çalışmıştır. Oturumlar genel olarak; mevcut glerin ve kaynakların tanınması, stres karşısında öz-yönetim ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmek, bilişsel yeniden yapılandırma, kişisel problem çözme modeli, psikolojik destek ağları ve bunlara erişmek, başkalarının bakış açısını gz önünde bulundurmak, barışı yapmak ve korumak gibi konular üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak RAP programının, ergenlerdeki depresif

semptomları önlediği ve plasebo kontrolünden önemli ölçüde daha iyi olduğu belirlenmiştir.

The Penn Resilience Programme (PRP)-Penn Psikolojik Sağlık Programı (Gillham, Reivich ve Jaycox, 2008, s. 676) Pensilvanya Üniversitesinde geliştirilen bir müdahale programıdır. PRP, 11-13 yaş arasındaki öğrencilere uygulanmış ve 18 oturumdan oluşmuştur. Program öğrencilerin okul içi ve dışındaki durumlarla başa çıkmada daha esnek olmalarını sağlayacak beceriler geliştirmelerini amaçlamaktadır. Okul temelli geliştirilen bir program olan PRP; problem çözme, öz-düzenleme, iyimserlik, öz-yeterlik, empati, sağlık, duygusal farkındalık, duygu kontrolü, akran ilişkileri, karar verme becerileri, atılganlık gibi konular üzerinde durmuştur. Her oturumda kazandırılmak istenen hedef davranışlar üzerinde durulmuştur. Programın 15 kişilik öğrencilerden oluşan gruplara uygulanması durumunda en iyi sonuçlara ulaşılabileceği, ancak kişi sayısı 30'a kadar olan gruplara uygulanması durumunda da iyi sonuçların elde edilebileceği belirtilmiştir. Sonuç olarak PRP programının kaygıyı, depresyonu azalttığı, davranış sorunlarını azalttığı; iyimserliği, refahı ve öğrencilerin dayanıklılığını artırdığı kanıtlanmıştır.

Alvord, Zucker ve Grados (2011, s. 220) tarafından çocuk ve gençlerin psikolojik sağlıklarını geliştirmek amacıyla bir müdahale programı geliştirilmiştir. Bilişsel-davranışçı yaklaşımla oluşturulan program, öz-güven, öz-saygı, öz-düzenleme ve başa çıkma stratejilerini kullanarak 30 oturum şeklinde tasarlanmıştır. Katılımcıların sağlıklarını artırmaya yönelik koruyucu faktörlerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Oturumlarda genel olarak proaktif olmak, kişisel alan farkındalığı, problem çözme, öfke/kaygı yönetimi, arkadaşlık becerileri, öz-düzenleme, kişiler arası ilişkiler, sosyal yeterlilik gibi konular üzerinde durulmuştur. Nefes egzersizleri, imajinasyon, kas gevşemesi ve meditasyon gibi yöntemlerle düşünce, beden ve duygular hakkında farkındalığın artırılmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca ev ödevleri, sosyal geziler ve ebeveyn katılımı bileşenleri ile katılımcıların öğrendiklerini genelleştirmeleri sağlanmaktadır.

Reivich, Seligman ve McBride (2011, s. 25) tarafından askere alınacak kişilere önceden psikolojik sağlık becerilerini öğretmek amacıyla "Master Resilience Training" müdahale programı Pensilvanya Üniversitesi Pozitif Psikolojik Merkezinde geliştirilmiştir. Program toplamda 10 günlük bir eğitim şeklinde sunulmaktadır. Program; hazırlama (önleyici), sürdürülebilirlik ve geliştirme olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. MRT programında genel olarak askerlerin sıkıntılarla başa çıkma,

depresyon ve kaygıyı önleme, TSSB'yi önleme, iyi oluşlarını ve performanslarını artırma gibi konular üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak MRT müdahale programının etkili olduğu ve askerlerin psikolojik sağlıklarına olumlu anlamda katkı sağladığı görülmüştür.

Firth, Frydenberg, Steeg ve Bond (2013, s. 113) tarafından öğrencilerin disleksi ile başarılı bir şekilde başa çıkması için bir müdahale programı geliştirilmiştir. Avustralya'nın Victoria eyaletindeki okullarda gerçekleşen çalışmaya ortaokulda öğrenim gören 10-11 yaşlarındaki disleksi teşhisi alan öğrenciler katılmıştır. Psiko-eğitim programı toplam 10 oturum şeklinde tasarlanmış ve her bir oturum yaklaşık 50 dakika sürmüştür. Programda genel olarak başa çıkma, kişisel hedefler, güçlü düşünceler, problem çözme, öz-güven gibi konular üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak psiko-eğitim programının etkili olduğu ve programa katılan öğrencilerin uyumsuz başa çıkma tarzlarında anlamlı düzeyde bir azalmanın olduğu rapor edilmiştir.

Amy Winehouse Vakfı (2017, s. 3) tarafından "Amy Winehouse Psikolojik Sağlık Programı" hazırlanmıştır. Ortaöğretim öğrencilerine yönelik hazırlanan programa ebeveynler ve öğretmenler de dahil edilmiştir. Madde ve alkol bağımlılığına yönelik hazırlanan programda öğrencilerin madde bağımlılığına karşı farkındalık kazanması ve psikolojik sağlıkla ilgili koruyucu faktörlerin desteklenmesi amaçlanmıştır. Programda genel olarak düşük özgüven, ırkçılık, zayıf beden imajı, zorbalık gibi riskli konular ve akran ilişkileri üzerinde durulmuştur. Programa katılan öğrencilerin akran baskısını ve riskli davranışları yönetme becerileri ile benlik saygısının anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kuasit, Chunuan, Hatthakit ve Bullock (2018, s. 35) tarafından hemşirelerin psikolojik sağlıklarını artırmak amacıyla bir müdahale programı geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen psiko-eğitim programı üç adım içermektedir: (1) güvenilir bir ilişki kurmak, (2) psikolojik sağlığı geliştirmek ve (3) psikolojik sağlık uygulamasını izlemek ve teşvik etmek. Programda, önemli bir problem ve sosyal kaygı olan genç hamilelerin kriz durumundan kaynaklanan fiziksel ve zihinsel komplikasyonlarına karşı hemşirelerin dayanıklılığını artırmak ve hemşirelerin hamile gençlere yaşam hedefleri belirleme konusunda yardımcı olmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Sonuç olarak müdahale programının etkili olduğu ve genç hamilelerin yaşam hedefleri üzerinde olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

Psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılan yukarıdaki deneysel çalışmaların bulguları bir bütün olarak ele alındığında, aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir:

- Psikolojik sağlamlık müdahale programı sosyal becerilerin artmasını ve problemleri davranışların azalmasını sağlamaktadır.
- Stres yönetiminin psikolojik sağlamlık üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır.
- z-yeterlilik ve problem çözme davranışı psikolojik sağlamlığı olumlu yönde etkilemektedir.
- Psikolojik sağlamlık depresif semptomları azaltmakta ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmektedir.
- Psikolojik sağlamlık müdahale programı davranış sorunlarını azaltmakta ve dayanıklılığı artırmaktadır.
- Psikolojik sağlamlık müdahale programı uyumsuz başa çıkmayı azaltmakta ve kişisel hedefler, başa çıkma, problem çözme gibi faktörler üzerinde etkili olmaktadır.

2.1.3. Psikolojik Sağlamlık ve Okul Tükenmişliği

Öğrencilerin akademik süreçte karşılaşacağı zorluklarla başa çıkması ve stres faktöründen olumsuz etkilenmeyip okul sürecine uyum sağlaması önemlidir. Aynı zamanda öğrencilerin, olumsuz olaylar karşısında yeniden toparlanıp g kazanması yani psikolojik açıdan sağlam olması, okul başarısı başta olmak üzere tüm yaşamlarını etkilemektedir (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick ve Sawyer, 2003, s. 9). Olumsuz sonuçların azaltılmasında ve strese karşı olumlu sonuçların artırılmasında psikolojik sağlamlık kilit bir role sahiptir ve bu nedenle tükenmişliği etkileyebilmektedir. Nitekim hemşirelik bölümünde okuyan öğrenciler ile yapılan çalışma sonucuna göre psikolojik sağlamlığı yüksek olan öğrencilerin daha az akademik tükenmişlik yaşadıkları bildirilmiştir (Kamalpour vd., 2017, s. 476).

Benzer şekilde psikolojik sağlamlığın tükenmişlikle negatif yönde bir ilişkisinin olduğu ve tükenmişliği doğrudan etkilediği saptanmıştır (Bitmiş, Sökmen ve Turgut, 2013, s. 27). Yine okul tükenmişliği ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi araştıran Güneş (2016, s. 73) düşük düzeyde okul tükenmişliğine sahip olan öğrencilerin yüksek düzeyde psikolojik sağlamlık ve problem çözme becerisine sahip olduğunu bulmuştur. Clark (2009, s. 231) da psikolojik sağlamlıkla ilgili yaptđı araştırmada, psikolojik

sağlamlığın mesleki tükenmişliği etkilediğini ve psikolojik sağlamlığın yüksek olmasının mesleki tükenmişliği düşürdüğünü tespit etmiştir.

Yıldırım (2016, s. 811) da araştırmasında, psikolojik sağlamlık açısından güçlü olan bireylerin tükenmişliklerinin daha düşük olduğunu bulmuştur. Psikolojik sağlamlığın duygusal tükenme ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ve psikolojik sağlamlık düzeyinin yüksek olmasının, psikolojik rahatsızlıkları azalttığı ve tükenmişliği düşürdüğü belirtilmektedir (Rios-Risquez, Garcia-Izquierdo, Sabuco-Tebar, Carrillo-Garcia ve Martinez-Roche, 2016, s. 430). Yani psikolojik açıdan sağlam olan bireylerin daha az tükenmişlik yaşadığı ve özellikle duyarsızlaşma boyutunda daha düşük puanlar aldığı ifade edilmektedir (Azeem, 2010, s. 36). Psikolojik sağlamlık ile tükenmişlik arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunduğu ve mesleki tükenmişlik düzeyinin sağlamlığın artmasıyla düştüğü de bilinmektedir (Yalçın, 2013, s. 66).

Bireyler karşılaştığı zorlu süreç sonrasında tükenmişlik yaşayabilmekte ve içinde buldukları tükenmişliği, psikolojik açıdan sağlam olmakla aşmaktadır (Truffino, 2010, s. 145). Psikolojik açıdan sağlam olan bireylerin değişikliklere kolay adapte olduğu ve zorluklarla mücadele etmede çok fazla başarı gösterdiği belirtilmektedir (Çetin, Şeşen ve Basım, 2013, s. 95). Aynı zamanda psikolojik sağlamlıkları artan bireylerin tükenmişlik seviyelerinin de azaldığı bildirilmektedir (Akgemci, Demirsel ve Kara, 2013, s. 122). Bu nedenle tükenmişliğin önüne geçilmesi ya da en az seviyelere indirilmesi için öğrencilerin psikolojik açıdan sağlamlıklarının artırılmasının hayati bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

2.1.4. Psikolojik Sağlamlık ve Okula Bağlanma

Okullar öğrencilerin gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır. Okul yaşantısında öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak görmesi ve kendini okulla özdeşleştirmesi önemlidir. Okula bağlanma, öğrenciler açısından olumsuzluklara karşı koruyucu bir etkiye sahiptir (Chapman, Buckley, Sheehan, Shochet ve Romaniuk, 2011, s. 399). Bu nedenle öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin artırılması ve kendilerini okula ait hissetmesi (Osterman, 2000, s. 323) okula karşı takınacakları eğilimlerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu kapsamda öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin psikolojik sağlamlıkla ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Nitekim, Jones ve Lafreniere (2014, s. 47) okula bağlanma ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu araştırmanın sonucuna göre okulda gerçekleşen müfredat dışındaki aktivitelere katılan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin

daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla psikolojik yönden sağlam olan öğrencilerin okul bağlılıklarının da sağlam olduğu ve bu etkinliklere katılmanın pozitif bir etki oluşturduğu (okula aidiyet duygusu geliştirme, okula devam etme vb.) ifade edilmektedir (Randolph vd., 2004, s. 747).

Atik (2013, s. 70) liseli öğrencilerle bağlanma ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu belirlemiştir. Turgut (2015, s. 124) da yaptığı araştırmasında okula bağlanmanın, psikolojik sağlıkla ilişkili olduğunu ve sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Turgut ve Eraslan-Çapan, (2017, s. 162) yaptıkları çalışmalarında psikolojik sağlamlığın okul bağlılığını yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine Bindal (2018, s. 74) ergenlerle ilgili yaptığı çalışmada psikolojik sağlık ile bağlanma arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir. Buna göre öğrencilerin psikolojik sağlamlığı arttığında bağlanma düzeyleri de doğrudan artmaktadır.

Öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinin artırılarak, okula bağlılıklarının artırılacağı ve akademik olarak daha başarılı olabilecekleri de saptanmıştır (Dotterer ve Lowe, 2011, s. 1649; Li ve Lerner, 2011, s. 233). Ayrıca etkili okulların ve olumlu okul deneyimlerinin psikolojik sağlık açısından güçlü ve koruyucu bir etkisinin bulunduğu belirtilmiştir (Condly, 2006, s. 211). Bu nedenlerle öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin artırılması için psikolojik sağlık düzeylerinin artırılması ve merkezi bir rolü olan okullara karşı öğrencilerin olumlu duygular hissetmesinin çok önemli olduğu görülmektedir.

2.1.5. Psikolojik Sağlıkla İlgili Yaklaşımlar

Psikolojik Sağlık Çemberi (Henderson ve Milstein): Psikolojik sağlık kavramı; zamanla kişiye göre değişkenlik göstererek artan veya azalan bir niteliğe göre tanımlanmaktadır (Henderson ve Milstein, 2003, s. 2). Bu bağlamda bireylerin karşılaştıkları sorunları çözmek, problemlere uyum sağlamak, zorluklardan sonra kendilerini toparlamak ve gelişimlerini sürdürmek için okulların önemine vurgu yapılmış ve altı adımdan oluşan psikolojik sağlık çemberi stratejisi oluşturulmuştur. İlk etapta psikolojik sağlık düzeyinin geliştirilmesine yönelik üç adım ortaya koyulmuştur (Benard, 1991, s. 23). Bu üç adım:

1. İlgi ve destek sağlamak
2. Yüksek beklentiler oluşturmak

3. Anlamli katılım firsatları sağlamaktır.

Bu üç adımdan sonra ise risk faktörünü azaltmaya yönelik üç adım daha oluşturulmuştur (Hawkins, Catalano ve Miller, 1992, s. 64). Bu adımlar:

1. Sosyal bağları artırmak
2. Yaşam becerileri öğretmek
3. Açık ve tutarlı sınırlar belirlemektir.

Oluşturulan bu altı öğeye yönelik geliştirilen yöntemlerle psikolojik sağlamliğı geliştiren ortamlar düzenlenebilir.

Wolinler'in Yaklaşımı: Psikolojik sağlamlıkla ilgili başka bir yaklaşım da Wolin ve Wolin (1993, s. 67) tarafından oluşturulmuştur. Wolinler, psikolojik sağlamlık ile ilgili yaptıkları kendi çalışmalarını ve deneyimleri sonrasında yedi boyuttan oluşan bir psikolojik sağlamlık modeli geliştirmişlerdir (Thomsen, 2002, s. 46). Wolinlerin geliştirdikleri psikolojik sağlamlık boyutları şunlardır:

1. İçgörü
2. Bağımsızlık
3. İlişkiler
4. Girişkenlik
5. Yaratıcılık
6. Mizah
7. Ahlak

Wolinler, bireylerin psikolojik sağlamlık yönünden güçlü sayılabilmesi için olumsuzluklarla karşılaşması gerektiğini belirtmektedir.

Krovetz Psikolojik Sağlamlık Kuramı: Krovetz psikolojik sağlamlık kuramına göre başarılı bireylerin aile, okul ve çevrelerinde bazı koruyucu faktörler bulunmaktadır (Krovetz, 1999, s. 35). Bu koruyucu faktörlerin varlığı sayesinde bireyler psikolojik sağlamlık yeteneklerini geliştirebilmektedir. Bireylerin olumsuz durumlar karşısında güçlü kalması ve bunlarla başa çıkması için koruyucu faktörlerden bazılarına sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Psikolojik sağlamlık kuramına göre dört önemli özellik sağlamliğı etkilemektedir. Bu dört özellik şunlardır:

1. Sosyal yetkinlik
2. Problem çözme becerileri
3. Özerklik

4. Amaç belirleme ve gelecek duygusu

Bu kapsamda koruyucu faktörlerin zamanında geliştirilmesiyle bireylerin sağlıklarının artırılması mümkündür.

Benson Özellikler Kazandırma Kuramı: Benson, özellikler kazandırmayla ilgili kuramını 1989'da geliştirmiştir. Bu kurama göre yetişkinlerin düzenlediği ortamlar ve sundukları deneyimler bireylerin özellikler kazanması açısından çok önemlidir. Bireylerin sahip olduğu iyi özelliklerin miktarı ile riskli davranışlar arasında ters bir orantı bulunmaktadır. Bireylerin iyi özellikleri fazla ise riskli davranışları sergileme olasılıkları azalmaktadır. Bu yönüyle iyi özellikler bireylerin psikolojik sağlık düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Thomsen, 2002, s. 67).

Süreklilik Kuramı: Bu kurama göre psikolojik sağlığı geliştiren faktörlerden birisi de bireye yapılan destek ve çevreden gelen pozitif yaklaşımların sürekliliğidir. Süreklilik kuramı; bireylerin yaşamlarında şefkatli ilişkiler, anlamlı katılım ve büyük beklenti fırsatlarını yaşayıp yaşamamalarını dikkate alır. Bu önemli fırsatları yakalayan bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin gelişme olasılıklarının ve aynı zamanda başarılı olma durumlarının daha fazla olduğu bildirilmektedir (Wasonga, 2002, s. 43).

2.2. Okul Tükenmişliği

İçinde bulunduğumuz çağdaki hızlı gelişmeler ve bu gelişmelerle beraber gelen değişimler bireyi birçok açıdan etkilemektedir. Çalışma hayatının zorlukları, eğitim ve öğretim hayatı, sınavlar, kişiler arası ilişkiler, beklentiler gibi nedenlerden dolayı insanlar yıpranmakta ve bitkin düşmektedir. Bu durum da bireyin yaşam kalitesini olumsuz etkilemekte ve yaşam enerjisini düşürerek tükenmişlik gibi istenmeyen bir durumu ortaya çıkarmaktadır.

Tükenmişlik (Burnout) kavramının psikolojik bir sendrom olarak ortaya atılıp alanyazına kazandırılması, ilk kez 1974 yılında Freudenberg tarafından gerçekleşmiştir. Maslach ve Jackson (1981, s. 99) tarafından yapılan çalışmalarla da ön plana çıkmıştır. Maslach ve Jackson, tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı azlığı şeklinde üç boyutta ele almış ve "üç bileşenli bir psikolojik sendrom" olarak tanımlamışlardır (Maslach ve Jackson, 1986, s. 192; Wright ve Douglas, 1997, s. 491). Freudenberg, tükenmişliği enerji, güç ve bireysel kaynakların aşırı kullanılması sonucunda meydana gelen başarısızlık ve buna bağlı olarak ortaya çıkan yıpranma veya

bitkin düşme hali olarak tanımlamıştır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001, s. 397). Tükenmişlik bireyin iş ve günlük hayatını olumsuz etkileyerek performansın düşmesiyle sonuçlanan ilgi kaybı olarak da belirtilmektedir (Kaya-Göktepe, 2016, s. 2). Aynı şekilde bireylerin aşırı çalışmaları sonucunda işlerindeki sorumluluklarını yerine getirememesi yani duygusal tükenme olarak da nitelendirilmiştir (Köse ve Gülova, 2006, s. 255). Rada ve Johnson (2004, s. 788) ise tükenmişliği, bireyin yavaş yavaş erozyona uğraması şeklinde tanımlamıştır. Tükenmişlik bireylerin kendilerini yaptığı işe ait hissetmemesi ve icra ettiği işten uzaklaşmasını kapsayan bir süreçtir. Bu süreçte işe geç kalma, devamsızlıkta artış, iş performansının düşmesi gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Tükenmişlik sendromu, aşırı çalışma, çözülmemiş kişiler arası çatışmalar, görev tanımı eksikliği, ödül ve ceza sisteminin yanlış kullanılması gibi durumları yaşayan bireylerde daha çok görülmektedir (Riggio, 2014, s. 265).

Tükenmişlik kavramı ile ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların iş yaşamı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Tükenmişliğin tanımlaması yapılırken de daha çok iş-çalışan ikileminin yarattığı psikolojik süreçler dikkate alınmıştır (Yang ve Farn, 2005, s. 917). İşe bağlı olarak geliştirilen tükenmişliğin öğrencilik ile ilgili yaşantıları da kapsayıp kapsamadığı tartışma konusu olmuştur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001, s. 397). Okul personeline yönelik yapılan birçok çalışma ile okulun başlı başına bir stres etkeni olabileceği vurgulanmıştır (Chang, Rand ve Strunk, 2000, s. 255). Benzer şekilde öğrencilik yaşantısının da bir iş olarak değerlendirilebileceği (Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010, s. 404) ve öğrencilerin de okul kaynaklı tükenmişlik sendromu geliştirebileceği (Grayson ve Alvarez, 2008, s. 1349) belirtilmiştir.

Okul tükenmişliği, okul yaşantısı ve eğitim sisteminin “aşırı” taleplerinin öğrencilerde ortaya çıkardığı sendrom olarak ifade edilmektedir (McCarthy, Pretty ve Catano, 1990, s. 211; Yang ve Farn, 2005, s. 917). Benzer şekilde okul tükenmişliği; akademik süreçteki rekabet ortamı ile beklentilerin fazla olmasından kaynaklı öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik duygusu, umursamazlık, odaklanamama, sorumluluklardan kaçınma, düşük başarı hissi gibi bireyin kendini olumsuz değerlendirmesine yol açacak duyguların yaşanması durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Schaufeli vb., 2002, s. 464). Okula yönelik talimat ve sorumlulukların öğrencilerde meydana getirdiği stres ve zorlama sonrasında ortaya çıkan tükenme durumu olarak da ifade edilmektedir (Aypay, 2012, s. 773).

Okul tükenmişliğinin belirtileri arasında okul ile ilgili etkinliklere karşı olumsuz tutum geliştirme, yetersizlik algısı ve akademik başarı beklentisinden dolayı bitkin düşme

durumları bulunmaktadır (Lee vd., 2010, s. 404). Benzer olarak öğrencilerde görülen tükenmişlik; okula devamsızlık, motivasyon eksikliği, okulu bırakma gibi olumsuz durumlara neden olmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde, derslerden kaynaklanan stres veya başka baskı etkenleri, tükenme, düşük başarı duygusu ve duyarsızlaşma eğilimini ortaya çıkarabilir (McCarthy vd., 1990, s. 211; Yang ve Farn, 2005, s. 917). Genel olarak öğrencilerde görülen tükenmişliğin belirtileri şunlardır (Eker, 2007, s. 26):

- Okuldaki sorumluluklarını yerine getirirken sık sık hata yapma
- Devamsızlık yapma
- Derslere geç kalma
- Okulda ve okul dışında kurallara uymama
- Yalnızlığı tercih etme
- Unutkanlık problemleri yaşama
- Sorumluluklarını yerine getirmeme
- Özgüven eksikliği
- Yetenekleri ve potansiyelinden şüphe duyma
- Kronik yorgunluk
- Akademik konulara karşı alaycı davranma
- Okul ile ilgili etkinliklere karşı ilgisiz olma
- Saldırganca davranışlar sergileme
- Öfke kontrol problemleri yaşama

Okul tükenmişliğinin öğrencilerdeki yansımaları; okuldan keyif almama, öğrenmeyi değerli bulmama (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009, s. 48), motivasyonun düşmesi (McCoach ve Siegle, 2001, s. 71), okuldaki ödev ve sorumlulukların ertelenmesi (Aypay, 2012, s. 773), okulun/derslerin sıkıcı bulunması (Aypay ve Eryılmaz, 2011b, s. 26), öz-yeterliliğin azalması (Lee vd., 2010, s. 404), akademik başarının düşmesi (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013, s. 12), okulda kişiler arası ilişkilerde problemlerin artması (Kutsal, 2009, s. 6), okulun bırakılması (Yang ve Farn, 2005, s. 917), okul devamsızlığının artması ve etkinliklere katılmama (Kutsal, 2009, s. 12), okula yabancılaşma (Loughrey ve Harris, 1992, s. 7), okula karşı ilgi kaybı ve sosyal becerilerde bozulma (Aypay, 2011, s. 511; Yang ve Farn, 2005, s. 917), okulla ilişkili gerginlik durumunun yaşanması (Salmela-Aro vd., 2010, s. 663) şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Okul tükenmişliği bireysel ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Bu duruma maruz kalan öğrencilerin ruh sağlığı olumsuz etkilenmektedir (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012, s. 929). Okul tükenmişliği bütün öğrenciler için risk teşkil etmektedir. Akademik olarak başarılı olan öğrencilerin de zorlayıcı koşullar sonrasında okul tükenmişliği durumuyla karşılaşması muhtemeldir (Salmela-Aro, Read, Minkkinen, Kinnunen ve Rimpela, 2017, s. 9). Bu kapsamda okuldan kaynaklı tükenmişliğin önüne geçilmesi adına uygun başa çıkma yollarının öğrenilmesi hayati önem taşımaktadır. Bireyler uygun başa çıkma becerilerinden yoksun olduklarında ve karşılaştıkları sorunları çözemediklerinde uzun süren stres faktörünün etkisiyle tükenmişlik sendromuna teslim olabilmektedirler (Ören ve Türkoğlu, 2006, s. 1). Bu nedenle okul tükenmişliğinin önlenmesine yönelik sosyal beceri eğitim programlarının etkili olabileceği ifade edilmektedir (Gülaçtı, 2009, s. 244). Öğrenci tükenmişliğine yönelik yapılan eğitim programının etkili olduğu ve tükenmişliği azaltmada fayda sağladığı bildirilmiştir (İlbay, 2014, s. 120).

2.2.1. Okul Tükenmişliği ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde yurtiçi ve yurtdışında okul tükenmişliği konusunda yapılmış araştırmalardan örnekler sunulmuştur.

Aypay ve Eryılmaz (2011b, s. 26) çalışmalarında lisede öğrenim gören öğrencilerin okul tükenmişliği ile ders konusundaki motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya, Ankara ilinden üç farklı lisede öğrenim gören 14-17 yaş arasındaki toplam 337 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; tükenmişlik ile motivasyon arasında negatif bir ilişkinin bulunduğu ve okul ile ilgili tükenmişlik düzeyi arttıkça motivasyon düzeyinin de düştüğü belirlenmiştir.

Kara (2014, s. 67) çalışmasında lise öğrencilerinin okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya, Bilecik ilinden ortaöğretimde öğrenim gören 309 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin okuldan kaynaklı yaşadığı tükenmişlik ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca, tükenmişlik ile psikolojik iyi olma ölçeğinin alt boyutlarından olan yaşam amaçları ve öz kabul arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2015, s. 27) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ile okula bağlılık, akademik motivasyon ve ödevde ayrılan zaman arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya, ortaokulda öğrenim gören 208 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın

bulgularına göre; tükenmişlik ile okula bağlılık arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Aynı şekilde tükenmişlik ile akademik motivasyon arasında da negatif yönde bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tükenmişlik ile ödevde ayrılan zaman arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür.

Atik (2016, s. 110) çalışmasında akademik başarıyı okul tükenmişliği açısından araştırmıştır. Çalışmaya, Malatya ilinde lisede öğrenim gören 2291 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin öğretmene güveni, akademik başarısı ve okula karşı tutumu okul tükenmişliğini negatif yönde ve doğrudan etkilediği bulunmuştur. Ayrıca okula yabancılaşmanın da okul tükenmişliğini doğrudan ve pozitif yönden etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahan ve Duy (2017, s. 1249) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğini yordayan değişkenleri (öz-yeterlik, akademik başarı, okula bağlanma vb.) araştırmışlardır. Çalışmaya, ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerden toplam 438 kişi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; tükenmişlik ile öz-yeterlik arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu ve akran desteğinin tükenmişliği anlamlı bir şekilde yordamadığı gözlenmiştir. Ayrıca okula daha fazla bağlanan öğrencilerin daha düşük tükenmişlik yaşadıkları da tespit edilmiştir.

Uzun ve Karataş (2019, s. 1108) çalışmalarında akran zorbalığı ve siber mağduriyetinin okul tükenmişliğini yordama gücünü araştırmıştır. Çalışmaya, Muğla-Bodrumda ortaöğretimde öğrenim gören 488 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; akran zorbalığı ve siber mağduriyetin, okul tükenmişliğini pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Bununla beraber, öğrencilerin okul tükenmişlikleri; disiplin problemleri, okula devam etmeme durumları ve kendilerini başarılı algılamadıkları dersler yönünden farklılaştığı tespit edilmiştir.

Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi (2010, s. 663) çalışmalarında ergenlerin okul tükenmişliğinin kapsamlı bir eğitim sonrasında okula gittikten sonra değişip değişmeyeceğini araştırmışlardır. Çalışmaya, dokuzuncu sınıfta okuyan 658 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; akademik başarıları yüksek olmayan öğrencilerin, akademik yönden başarılı olan öğrencilere göre daha yüksek okul tükenmişliği ve yetersizlik yaşadığı ve aynı zamanda sinizm düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Lee vd. (2010, s. 404) çalışmalarında Koreli öğrencilerin tükenmişlik kalıplarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Çalışmaya, toplamda 354 Koreli öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; tükenmişlik yaşamadığı tespit edilen

öğrencilerin not ortalamalarının daha yüksek ve pozitif benlik saygısı puanlarının da en yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, akademik başarı ve öz-saygının okul tükenmişliğini etkilediği de tespit edilmiştir.

Salmela-Aro ve Tynkkynen (2012, s. 929) çalışmalarında okul tükenmişliğini cinsiyet değişkeni ve zaman durumuna göre incelemiştir. Çalışmaya, toplamda 770 Finli katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; okul tükenmişliği erkeklerde akademik alanda ve tükenmişliğin üç alt boyutunda da arttığı, kızların ise akademik alanda özellikle yetersizlik boyutunda daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Shih (2012, s. 286) çalışmasında öğrencilerin okul tükenmişlikleri, mükemmeliyetçilik eğilimleri, başarı odaklılıkları ve okula bağlılıklarını araştırmıştır. Çalışmaya, sekizinci sınıfta okuyan toplam 456 Tayvanlı öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; mükemmeliyetçilik eğilimlerinin ve başarı odaklılığın okul tükenmişliği ve okula bağlılığı anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Raiziene, Pilkauskaite-Valickiene ve Zukauskiene (2013, s. 3254) çalışmalarında öznel iyi oluş ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmada, Litvanya'da lisede öğrenim gören 804 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın bulgularına göre; okul tükenmişliği ile öznel iyi oluş arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okul yaşantısındaki stresli deneyimin öğrencilerin yaşam doyumunu etkileyen önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Wang, Chow, Hofkens ve Salmela-Aro (2015, s. 57) çalışmalarında ergenlerin duygusal bağlılık ve okul tükenmişliklerinin akademik ve psikolojik gelişimine etkilerini araştırmışlardır. Çalışmaya, 9. ve 11. sınıfta öğrenim gören 362 Finli öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe akademik başarılarına rağmen okula karşı bağlılıklarının düştüğünü, okulu daha az değerli ve eğlenceli bulduklarını, aynı zamanda fazla bunaldıklarını bulmuşlardır. Ayrıca, okul tükenmişliği ile depresif belirtileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan (2016, s. 202) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkideki benlik saygısı ve başa çıkma tarzının aracılık rolünü araştırmışlardır. Çalışmaya, toplamda 1222 Çinli ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; benlik saygısı ve başa çıkma tarzının okul tükenmişliği ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öz-saygının da mükemmeliyetçilik ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Oyoo, Mwaura ve Kinai (2018, s. 187) çalışmalarında akademik sağlamlık ile akademik tükenmişlik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya, toplamda otuz bir devlet okulundan 714 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; akademik sağlamlık ile akademik tükenmişlik arasında negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, akademik sağlamlık becerileri yüksek olan öğrencilerin daha düşük tükenmişlik yaşadıkları da saptanmıştır.

Herrmann, Kooppen ve Kessels (2019, s. 150) çalışmalarında okul tükenmişliğindeki cinsiyet farklılıklarını araştırmışlardır. Çalışmaya, Almanya'dan altı farklı okulda öğrenim gören toplamda 649 dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin okul tükenmişliği puanları artınca okul başarısı puanları düşmektedir. Yani okul tükenmişliği ile okul başarısı arasında negatif bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca, kızların okul tükenmişliklerinin erkeklere nazaran daha yüksek bulunduğu tespit edilmiştir.

Okul tükenmişliği ile ilgili yapılan yukarıdaki çalışmaların bulguları bir bütün olarak ele alındığında, aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir:

- Yaşam amaçlarına sahip olmak okul tükenmişliğine karşı koruyucu etki göstermektedir.
- Okula karşı tutum okul tükenmişliğini negatif yönde ve doğrudan etkilemektedir.
- Öz-yeterlik arttığında okul tükenmişliği azalmaktadır.
- Benlik saygısı arttığında okul tükenmişliği azalmaktadır.
- Okul tükenmişliği ile öznel iyi oluş arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır.
- Okul tükenmişliğindeki artış okul başarısını düşürmektedir.

2.3. Okula Bağlanma

Bowlby (1969, s. 152), çocukluğun ilk dönemlerinde yetişkinlerle kurulan bağın, çocuğun tüm yaşamı boyunca bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini etkileyebileceğini ifade etmektedir. Bireyin kişiler arası ilişkilerinde diğer kişilerle güçlü bağlar kurması ve bu yakınlığı sürdürmesi önemlidir. Bu durum bireyin aidiyet duygusunu yaşaması açısından gerekli görülmektedir (Bowlby, 1980, s. 103). Temel olan bu gereksinimin yerine getirilmemesi durumunda kişinin kendini geliştirmesi engellenmektedir (Anderman, 2002, s. 795). Bu kapsamda psikolojik ihtiyaç konumunda olan bağlanma

türlerinden birisi de okula bağlanmadır (Osterman, 2002, s. 323). Bağlılığın önemine dair alanyazında bazı kuramlara sıkça atıfta bulunmaktadır. Bu kuramlardan birisi de “Öz Belirleme Kuramı”dır. Bu kurama göre özerklik, yetkinlik ve bağlılık önemli üç temel gereksinimdir. Psikojik sağlık bu temel ihtiyaçların yerine getirilmesinden etkilenmektedir (Deci ve Ryan, 2000, s. 227). Bu yönüyle okula bağlanma kavramının bağlılık ihtiyacı ile ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Okula bağlanma, öğrencinin okula aidiyet duygusu içerisinde hareket etmesini sağlayarak, kıymetli olduğuna ve kendisine saygı duyulduğuna inanması şeklinde tanımlanmaktadır (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996, s. 408; Samdal, Wold ve Bronis, 1999, s. 296). Benzer şekilde öğrencinin öğretmenlerini önemsemesi ve öğretmenlerinin düşüncelerine önem vermesi olarak tanımlanmıştır (Silverman ve Teevan, 1986). Jimerson, Campos ve Greif (2003, s. 7) ise okula bağlanmayı; destek alma, duygusal açıdan bağlanma, kendini okula ait hissetme ve okul içindeki ortama dahil olma şeklinde tanımlamaktadır.

Eğitimin bilişsel çıktıları üzerinde etkili olan etmenlerden biri de okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmektir (Sarı, 2013, s. 147). Olumlu ve destekleyici bir okul ortamında öğrenci aidiyet duygusu geliştirmektedir. Aksi takdirde öğrencinin mutlu olmadığı bir ortamda sakin kalması ve başarılı olması çok zordur (Roeser ve Eccles, 1998, s. 123). Olumlu tutumlar arasında akran ilişkileri de önemli bir yer tutmaktadır. Olumlu akran ilişkisi geliştiren öğrencilerin benlik saygısı ve okul başarısı artmaktadır. Aynı zamanda bu durum öğrencilerin adaptasyonlarını kolaylaştırmakta ve okul ile ilgili uyumsuzluklarını azaltmaktadır (Nelson ve DeBacker, 2008, s. 170; Sidelinger ve Booth-Butterfield, 2010, s. 165). Özellikle ergenlik döneminde akran ilişkisi daha önemli hale geldiğinden bu dönemde birey için arkadaş desteğinin olup olmaması hayati önem taşımaktadır. Bu durum genel olarak öğrencilerin ilerleme kaydetmesi adına gerekli görülmektedir (Wei ve Chen, 2010, s. 421).

Öğrencilerin öğretmenlerle olan bağları da önem arz etmektedir. Öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkilerin, öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ve olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Davis, 2006, s. 193; Furrer ve Skinner, 2003; Rudasill, Reio, Stipanovic ve Taylor, 2010, s. 389). Öğretmenlerle olumlu ilişkileri olan öğrencilerin akademik başarılarının (Davis, 2006, s. 193), öz-yeterlilik düzeylerinin (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996, s. 408) ve motivasyon düzeylerinin (Davis, 2006, s. 193; Patrick, Ryan ve Kaplan, 2007, s. 83) yüksek olduğu yani aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki rapor edilmiştir.

Okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha az davranış problemleri sergiledikleri bilinmektedir. Bununla beraber bu tür öğrencilerin devamsızlık yapmaları ve okulu bırakmaları oran olarak daha düşüktür (Rudasill vd., 2010, s. 389). Aynı şekilde okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin eğitime önem verdiği, kişiler arası ilişkilerde olumlu ilişkiler kurduğu, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere daha fazla katıldığı, okula devam oranlarının daha yüksek olduğu, içsel motivasyon süreçlerinin daha baskın olduğu ve benlik duygularının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Cemalcılar, 2010, s. 243). Bu gruptaki öğrenciler yapılması gerekenleri bir zorunluluk olarak görmediği gibi verilen bu görevi hedefine ulaşmak için bir aracı olarak görür ve tüm enerjisini verilen görevi tamamlamaya harcamaktadır (Schlechty, 2011, s. 26). Riskli davranışlar (madde kullanımı, duygusal sıkıntı, erken cinsel birliktelik vb.) sergileyen öğrencilerin ise okula bağlanma düzeylerinin düşük olduğu bildirilmiştir (McNeely, Falci, 2004, s. 284). Benzer şekilde okula bağlanma düzeyi düşük olan öğrencilerin; okuldan kaçma davranışlarını daha çok gerçekleştikleri (Somers ve Gizzi, 2001, s. 3), depresyon gibi olumsuz durumları daha çok yaşadıkları (Anderman, 2002, s. 795) ve kopya çekme gibi okul ile ilgili olumsuz davranışları çok sergiledikleri (Murdock, Hale ve Weber, 2001, s. 96) belirlenmiştir.

Okulun, öğrencilerin sosyal bağlarını geliştirmek için uygun bir mekân olduğu vurgulanmaktadır. Bu yönüyle okul ile öğrenci arasındaki bağ ne kadar güçlüyse öğrencinin normal ve sağlıklı davranışlar sergileme ihtimali de o kadar yüksek olmaktadır. Benzer şekilde okuluna güçlü bağlarla bağlı olan öğrenciler, okulu adil ve destekleyici bir yer olarak gördüğünden kuralları özümsemekte ve diğer bireylerin kendisi ile ilgili düşüncelerini önemsemektedir (Hirschi, 2009, s. 88). Sonuç olarak da okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrenciler, okula karşı daha olumlu tavırlar sergiler, okul etkinliklerine katılır ve okulu yasal bir otorite olarak kabul eder (Bassinette, 2006, s. 32).

Özetle, öğrencinin okula bağlanma düzeyinin yüksek olması, kendini üç şekilde gösterir: (1) pozitif davranışlar sergileme, (2) okul ile ilgili görevlere katılma ve (3) ders dışı etkinliklere katılma (Savi, 2011, s. 80).

2.3.1. Okula Bağlanma ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde yurtiçi ve yurtdışında okula bağlanma konusunda yapılmış araştırmalardan örnekler sunulmuştur.

Can (2008, s. 78) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin bağlılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmaya, ortaokulda öğrenim gören 360 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; kız öğrencilerin okula bağlılık puanlarının, öğretmene bağlanma ve okul sorumluluğu düzeylerinin daha yüksek bulunduğu, erkek öğrencilerin ise okul etkinliklerine katılım düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek bulunduğu belirlenmiştir. Bununla beraber, 12 yaşındaki öğrencilerin 14 yaşındaki öğrencilere göre okul etkinliklerine katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Akman (2013, s. 67) çalışmasında ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık duygusunu, şiddete ilişkin tutumları açısından araştırmıştır. Çalışmaya, İstanbul'da devlet liselerinde öğrenim gören 461 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; okula bağlılık duygusu ile şiddete ilişkin davranışlar arasında negatif bir ilişkinin olduğu, yani şiddete ilişkin eğilimler arttıkça okula olan bağlılığın düştüğü belirlenmiştir.

Özdemir ve Koruklu (2013, s. 836) çalışmalarında ergenlerin anne babaya bağlanma, yaşam doyumu ve okula bağlanma arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya, ortaokulda öğrenim gören 11-15 yaş aralığında olan 153 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; okula bağlanma boyutlarından olan öğretmene bağlanma ile öğrencilerin yaşam doyumu arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, okula bağlanmanın yaşam doyumu ile anne babaya bağlanma arasında kısmi bir aracılık rolünün olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2015, s. 65) çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinde okula bağlılık olgusunun akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Çalışmaya, Kocaeli ilinde 7 farklı ilçesinde öğrenim gören 376 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin akademik başarılarının okula bağlılık olgusundan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve ayrıca, öğrencilerin okul ile ilgili algılarının, okula bağlanma bakımından önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2015, s. 27) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ile okula bağlılık, akademik motivasyon ve ödev arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya, ortaokulda öğrenim gören 208 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; okul

tükenmişliğinin okula bağlılık düzeyini negatif yönde etkilediği ve aralarında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

Dönmez (2016, s. 68) çalışmasında ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini araştırmıştır. Çalışmaya, Aydın ilinde öğrenim gören 568 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin okul bağlılığı, okul yaşam kalitesi ve okul iklimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, erkeklerin okula bağlılık düzeylerinin kızların bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyinde herhangi bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

Demir (2017, s. 108) çalışmasında ergenlerin okula bağlanma düzeylerini bazı değişkenler açısından araştırmıştır. Çalışmaya, Elâzığ ilinde öğrenim gören 689 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; internet bağımlılığının ve akademik ertelemenin, okul bağlanmayı negatif yönde etkilediği, akademik güdülenmenin ise okula bağlanmayı pozitif yönde etkilediği bulunmuştur.

Balcı (2018a, s. 58) çalışmasında öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini sorumluluk düzeyleri açısından araştırmıştır. Çalışmaya, Sakarya ilinde öğrenim gören toplamda 844 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri ile sorumluluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

Özgenel, Çalışkan-Yılmaz ve Baydar (2018, s. 87) çalışmalarında okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmasına etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya, ortaokulda öğrenim gören toplamda 773 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; okul iklimi ile öğrencilerin okula, öğretmenlere ve arkadaşlara bağlanması arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile okul iklimi, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmıştır.

Dornbusch, Erickson, Laird ve Wong (2001, s. 396) çalışmalarında aile ve okula bağlanmanın beş farklı sapkın davranışını (sigara içme, alkol kullanımı, esrar kullanımı, suç işleme ve şiddet eğilimi) azaltıp azaltmadığını araştırmışlardır. Çalışmaya, Amerika Birleşik Devletleri'nde 7-12. sınıf aralığında öğrenim gören toplamda 13568 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin aile ve okula olan bağlarının genel sapma davranış sıklığını azalttığı bulunmuştur. Okula bağlanmanın sapkın davranışları azalttığı ve koruyucu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Nichols (2008, s. 145) çalışmasında öğrencilerin okul bağlılığını, geçmiş ve şimdiki okul bağlamına dayanarak görüşme tekniği ile incelemiştir. Araştırmaya,

Güneybatı Amerika Birleşik Devletinde, büyük bir metropolde altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta okuyan toplamda 45 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bazıları kişiler arası ilişkilerin önemini vurgularken, bazıları akademik başarıya vurgu yapmıştır. Bu durumun da öğrencilerin ait olma anlayışının farklılığından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Ueno (2009, s. 515) çalışmasında aynı ırka mensup öğrencilerin arkadaşlık bağının okula bağlanmayı etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Çalışmaya, 80 lise ve 52 ortaokulda öğrenim toplamda 50817 gören öğrenciler katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; beyaz ırktan gelen öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin çok güçlü olduğu, siyah ırktan gelen öğrencilerin ise okula bağlanma düzeylerinin çok zayıf olduğu bulunmuştur.

Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani (2009, s. 651) çalışmalarında okula bağlanma düzeyi ile okulu bırakma davranışı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya, Kanada, Quebec eyaletindeki 69 liseden, yaşları 11-17 yaş aralığında bulunan toplamda 11827 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrenci katılımının okuldan ayrılma ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrencinin katılımının davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlarda tanımlandığı ve yalnızca davranışsal boyutun okuldan ayrılma tahminine katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Gillen-O'Neel ve Fuligni (2013, s. 678) çalışmalarında okul bağlılığı ile akademik başarı ve motivasyon arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin okul bağlılıklarının lise yıllarında nasıl değiştiğini araştırmışlardır. Çalışmaya, Latin Amerika, Asya ve Avrupa kökenli toplamda 572 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; dokuzuncu sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin okul bağlılığı daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Lisenin sonlarına doğru ise kız öğrencilerin okul bağlılığının azaldığı, erkek öğrencilerin okul bağlılığının da sabit kaldığı saptanmıştır.

Chase, Hilliard, Geldhof, Warren ve Lerner (2014, s. 884) çalışmalarında lisede öğrenim gören öğrencilerin okul bağlılıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya, 10-12. sınıf aralığında öğrenim gören 710 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; okul bağlılığı ile akademik başarının karşılıklı olarak birbirini etkilediği ve okul bağlılığının öğrencilerin genel not ortalamasını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Garvik, Idsoe ve Bru (2014, s. 592) çalışmalarında depresif belirtilerin okul bağlılığı ve okulu bırakma ile olası ilişkilerini araştırmıştır. Çalışmaya, Norveç'ten 15-18

yaş arasında toplamda 791 lisede öğrenim gören öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; depresyon belirtilerinin, öğrencilerin okuldan ayrılma ve özellikle de okulu bırakma davranışı için bir risk faktörü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okula bağlanma ile ilgili yapılan yukarıdaki çalışmaların bulguları bir bütün olarak ele alındığında, aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir:

- Okula bağlılıktaki artış, şiddete ilişkin eğilimleri azaltmaktadır.
- Okula bağlılık düzeyi arttıkça, okul tükenmişliği düzeyi azalmaktadır.
- Okula bağlanma akademik güdülenmeyi pozitif yönde etkilemektedir.
- Sorumluluk duygusu okula bağlamayı pozitif yönde etkilemektedir.
- Okula bağlılığın artması, sapkın davranışları azaltmaktadır.
- Okula bağlanma akademik başarıyı olumlu yönde etkilenmektedir.
- Okula bağlanma, öğrenciler açısından olumsuzluklara karşı koruyucu bir etkiye sahiptir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı'nın (PSEP), psikolojik sağlık, okul tükenmişliği ve okula bağlanma düzeyine etkisini belirlemek üzere yapılan bu çalışma deneyseldir. Araştırmanın bağımsız değişkeni “Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı”dır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise “psikolojik sağlık”, “okul tükenmişliği” ve “okula bağlanma” düzeyleridir. Bu bölümde; araştırma grubunu oluşturan deneklerin seçimi, araştırma deseni, deney, kontrol ve plasebo gruplarının oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler, deney grubuna uygulanan programın amacı ve geliştirilme süreci ile plasebo grubuna uygulanan deneysel işlem hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan “psikolojik sağlık psiko-eğitim programının” “okul tükenmişliği” ve “okula bağlanma” üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu karışık desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desende amaç; bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini test etmektir (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008, s. 148). Araştırmanın deseni 3x3'lük karışık (split-plot) desendir. Karışık desenlerde, en az iki değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenir. Değişkenlerden biri yansız grupların oluşturulduğu farklı deneysel işlem koşullarını (deney, plasebo, kontrol), diğeri ise katılımcıların farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (öntest, sontest, izleme testi) göstermektedir. Karışık desenler split-plot faktöryel desenler olarak da tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007, s. 79). Araştırmada farklı zamanlarda yapılan tekrarlı ölçümler (öntest, sontest, izleme testi) psikolojik sağlık, okul tükenmişliği ve okula bağlanma puan ortalamalarına göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, hazırlanan “Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı”nın, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlık, okul tükenmişliği ve okula bağlanma düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda uygulanan araştırmanın deney deseni Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1

Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Atama	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme
Deneysel Grubu	Yansız	O1	Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı (8 oturum)	O2	O3
Kontrol Grubu	Yansız	O1	-	O2	O3
Plasebo Grubu	Yansız	O1	Medya Okur-Yazarlığı Çalışmaları (7 oturum)	O2	O3

Yukarıdaki desen doğrultusunda, oturumların başlama tarihinden iki hafta önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara araştırmacı tarafından, ÇGPSÖ, İÖTÖ ve ÇEİOBÖ öntest (Ö1) olarak uygulanmıştır. Öntest uygulamasından iki hafta sonra, araştırmacı tarafından geliştirilen Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı deney grubundaki katılımcılara haftada bir oturum olacak şekilde 8 haftada uygulanmıştır (Ek-6). Deney grubuyla paralel zaman diliminde plasebo grubundaki katılımcılarla da plasebo kapsamında 7 oturumdan oluşan medya okur-yazarlığı çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcılara yönelik herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney ve plasebo gruplarına ilişkin yapılan işlemler bitirdikten sonra aynı ölçekler üç farklı grupta yer alan katılımcılara araştırmacı tarafından sontest (Ö2) olarak uygulanmıştır. Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programının okul tükenmişliği ve okula bağlanma üzerindeki etkisinin kalıcılığını test etmek amacıyla, sontest uygulamasından iki ay sonra aynı ölçekler deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki katılımcılara araştırmacı tarafından izleme (Ö3) ölçümü olarak uygulanmıştır.

Bu çalışmanın uygulama aşaması tüm dünyada etkisini gösteren Koronavirüs (Covid-19) pandemisinin yaşandığı döneme rastlamıştır. Dünya genelinde pandemiden korunmak ve yayılmasını engellemek amacıyla bazı koruyucu tedbirler önerilmiş ve bazı ülkelerde de bu tedbirler zorunlu tutulmuştur. Türkiye’de de Covid-19’a karşı ülke genelinde zorunlu tutulan bazı tedbirler alınmıştır. Bu süreçte eğitim-öğretim faaliyetlerinin büyük bölümü uzaktan öğretim biçiminde yapılmıştır. Pandeminin hızını azalttığı dönemlerde belli sınıf kademelerinin belirlenmiş zorunlu tedbir koşulları ile yüzyüze öğretime izin verilmiştir. Bu koşullar maske takılması, bireyler arasında sosyal mesafenin korunması ve hijyen kurallarına uyulmasıdır. Bu araştırma kapsamında da uygulamalara katılacak öğrencilerin Covid-19 pandemi riskinden korunmalarını

sağlamak amacıyla gerekli tedbirler okul yönetimiyle işbirliği yapılarak alınmıştır. Bu amaçla her hafta uygulamaların yapılacağı sınıf, oturumlar başlamadan önce dezenfekte edilmiştir. Her sıraya bir katılımcı oturacak şekilde ve katılımcılar arası mesafe en az 1.5 metre olacak şekilde sınıf düzeni oluşturulmuştur. Katılımcılar ile araştırmacı uygulamalar esnasında maske takmış ve mümkün mertebe temastan kaçınmıştır. Ayrıca etkinlikler de Covid-19 salgını göz önünde tutularak sosyal mesafe kurallarına uygun bir şekilde yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçesinde ortaokul 8. sınıfta öğrenimlerini sürdüren 26 kız 28 erkek olmak üzere toplam 54 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada deney, kontrol ve plasebo olmak üzere üç farklı grup bulunmaktadır. Deneklerin gruplara dağılımı incelendiğinde deney grubunda 9 kız 9 erkek olmak üzere 18 öğrenci, kontrol grubunda 8 kız 10 erkek olmak üzere 18 öğrenci ve plasebo grubunda 9 kız 9 erkek olmak üzere 18 öğrenci yer almaktadır. Uygulama deney, kontrol ve plasebo gruplarında 18'er denek olmak üzere 54 öğrenci ile tamamlanmıştır.

Psikolojik Sağlık Eğitim Programı, hazırlık aşaması bitirilip tamamlandıktan sonra deney grubunda yer alan katılımcılara 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uygulanmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından 12.10.2020 – 01.12.2020 tarihleri arasında araştırma için seçilen üç ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna uygulanan Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programına ilişkin oturumların geniş özetleri Ek-6'da sunulmuştur.

Uygulamadan önce Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nden "Etik Kurul İzni" (Ek-1) ve Kızıltepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli çalışma izni (Ek-2) alınmıştır. İzinler alındıktan sonra okul yöneticileri, okul rehber öğretmenleri ile öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir.

3.2.1. Grupların Oluşturulma Süreci

Araştırmada yer alacak öğrencilerin belirlenmesi için öncelikle denek havuzu oluşturulmuştur. Bu amaçla deney, kontrol ve plasebo gruplarına katılacak öğrencileri tespit etmek için, gerekli izinler alındıktan sonra 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Mardin ili Kızıltepe ilçesinde bulunan üç ortaokulun sekizinci sınıf öğrencilerine, Kişisel Bilgi Formu-KBF ve Psikolojik Sağlık Ölçeği (denek havuzu

için) araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Araştırma grubunu 18 sınıfta öğrenim gören 267 kız ve 295 erkek, toplamda 562 öğrenci oluşturmaktadır. Denek havuzunun oluşturulması amacıyla her bir öğrencinin Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nden (ÇGPSÖ) aldığı puanlar hesaplanmıştır. Araştırmalarda yapılan ilk ölçümlerde çok yüksek veya çok düşük puan alan denekler genellikle sonraki ölçümlerde tüm grubun ortalamasına doğru kaymaktadır. Dolayısıyla bu durum da yapılacak araştırmanın iç geçerliliğini tehdit etmektedir (Karasar, 2014, s. 142). Bu sebeple ortalamalar ve standart sapmalar hesaplandıktan sonra, ÇGPSÖ'nden alınan toplam puanlara göre ortalama ile ortalama puandan 1 standart sapma altındaki aralıkta puan alan öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilecek öğrencilerin cinsiyetleri de göz önüne alınarak deney, plasebo ve kontrol gruplarının mümkün olduğunca birbirine denk olmasına özen gösterilmiştir. Grupların cinsiyet açısından benzer olması için de kız ve erkek öğrenciler için ayrı denek havuzu oluşturulmuş ve sayıca birbirine eşit olması sağlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin otuurlara daha rahat katılım sağlaması, Koronavirüs (Covid-19) pandemisi dolayısıyla farklı okullarda okuyan öğrencileri bir araya getirmenin sağlık açısından uygun olmaması ve okulların ders programları da gözönüne alınarak her grup aynı okula devam eden öğrencilerden oluşturulmuştur. Denek havuzu teşkil edildikten sonra öğrencilerin yansız atama yoluyla seçilmesine itina gösterilmiştir. Araştırmaya dahil edilecek öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve onlara araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Öğrenciler gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmişlerdir. Araştırmaya gönüllü bir şekilde dahil olmak isteyen öğrenciler kura yöntemiyle yansız bir şekilde üç farklı gruba yerleştirilmiştir. Öğrenciler gruba yerleştirildikten sonra oluşturulan üç grup aynı şekilde kura yöntemi ile yansız olarak deney grubu (n=18), kontrol grubu (n=18) ve plasebo grubu (n=18) olarak atanmıştır. Grupların oluşturulması aşamasında sadece ÇGPSÖ puanları kullanılmıştır. Oluşturulan gruplardaki öğrencilere ölçümlerde kendilerini farklı yansıtmamaları ve çalışma uyumlarını etkilememesi için hangi grupta oldukları söylenmemiştir.

Araştırmada uygulanacak müdahale programının etkililiğini test etmek için, yapılacak müdahale programı öncesinde, araştırılan değişkenler yönünden gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi fayda sağlayacaktır (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008, s. 148). Bu amaçla, müdahale programının uygulanmasından önce, üç grupta yer alacak olan katılımcıların; Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği, İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği

Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nden aldıkları öntest puan dağılımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının öntest puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2

Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Psikolojik Sağlık Ölçeği, Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Okula Bağlanma Ölçeği Öntest Puan Dağılımlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

<i>Ölçüm</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>PSÖ</i>	<i>Deney</i>	18	25.33	2.722	2	.256*
	<i>Plasebo</i>	18	32.33			
	<i>Kontrol</i>	18	24.83			
<i>OTÖ</i>	<i>Deney</i>	18	28.56	.407	2	.816*
	<i>Plasebo</i>	18	25.58			
	<i>Kontrol</i>	18	28.36			
<i>OBÖ</i>	<i>Deney</i>	18	29.25	.596	2	.742*
	<i>Plasebo</i>	18	27.94			
	<i>Kontrol</i>	18	25.31			

* $p > .05$

Tablo 3.2'de verilen Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde; deney, plasebo ve kontrol grubundaki katılımcılarının öntest “psikolojik sağlık”, “okul tükenmişliği” ve “okula bağlanma” puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (PSÖ için $\chi^2 = 2.722$; $p > .05$; OTÖ için $\chi^2 = .407$; $p > .05$; OBÖ için $\chi^2 = .596$; $p > .05$). Sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların uygulama öncesi psikolojik sağlık, okul tükenmişliği ve okula bağlanma düzeylerinin istatistiksel açıdan birbirine denk olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma için gruplarda yer alacak öğrenciler belirlendikten sonra okul yönetimi ve öğrencilerle uygulamanın yapılacağı uygun yer ve zaman belirlenmiştir. Uygulamada hangi gruba ne tür bir programın verileceği belirlendikten sonra çalışmanın niteliği hakkında katılımcılara bilgi verilmiş ve katılımcılardan gönüllü katılım formları (Ek-3)

alınmıştır. Ayrıca çalışmaya dâhil olacak bütün öğrencilerin ailelerinden uygulamalara katılım için veli izin belgesi (Ek-4) alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın sonuçlarını değerlendirmek amacıyla; Arslan (2015b, s. 1) tarafından geliştirilen Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ); Aypay (2011, s. 511) tarafından geliştirilen İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (İÖOTÖ); Savi (2011, s. 80) tarafından geliştirilen Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (ÇEİOBÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Bu bölümde; ÇGPSÖ, İÖOTÖ, ÇEİOBÖ ve KBF'ye ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.3.1. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ)

Araştırmaya dâhil olacak katılımcıların psikolojik sağlık puanlarını belirlemek için Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12) bu ölçeği uyarlayan araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. ÇGPSÖ on bir farklı ülkeden toplanan verilerle geliştirilmiştir. ÇGPSÖ 28 maddelik orijinal formu, üç alt ölçek ve sekiz alt boyuttan oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçme aracı sosyo-ekolojik bakış açısıyla, nicel ve nitel yöntemler kullanılarak geliştirilmiştir (Liebenberg, Ungar ve Van de Vijver, 2012). Ölçeğin kısa form çalışması daha sonrasında Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından yapılmış ve yapılan iki farklı çalışma sonucunda da 12 maddelik bir yapı elde edilmiştir. ÇGPSÖ'nün faktör yük değerleri .39 ile .88 arasında değişmekte ve iç tutarlılık katsayısı .84 bulunmuştur. ÇGPSÖ beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte sorulara verilen cevaplar “Beni tamamen tanımlıyor (5)” ile “Hiç tanımlamıyor (1)” arasında puanlandırılmaktadır. ÇGPSÖ'den alınabilecek puan aralığı 12-60'tır. ÇGPSÖ'den elde edilen toplam puan yüksekliği psikolojik sağlık düzeyininin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekte herhangi bir ters madde bulunmamaktadır.

ÇGPSÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması ve güvenilirlik-geçerlilik çalışması Arslan (2015b, s. 1) tarafından yapılmıştır. ÇGPSÖ'nün geliştirilmesi sürecinde Isparta'daki ilköğretim ve ortaöğretimde okuyan toplam 256 öğrenciyle çalışılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı analiz sonuçlarına göre tek faktör altında oniki maddenin toplandığını görülmüştür. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda, toplam varyansın % 51.28'ini açıkladığı ve faktör yük değerlerinin .54 ile .81 arasında değiştiği görülmüştür. ÇGPSÖ'nün birinci çalışması için iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Liebenberg, Ungar ve

LeBlanc (2013) tarafından yapılan çalışmada da ÇGPSÖ'nün iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Bu yönüyle yapılan iki çalışmada da bulunan iç tutarlılık katsayısı, orijinalinde bulunan sonuç ile benzerlik göstermiştir. Sonuç itibariyle bulunan değerler ÇGPSÖ'nün çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlığı ölçmede güvenilir bir araç olduğunu belirtmektedir (Arslan, 2015b, s. 1). Bu çalışma kapsamında Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Cronbach Alfa değeri .81 olarak bulunmuştur.

3.3.2. İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (İÖOTÖ)

Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini tespit etmek amacıyla İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (İÖOTÖ), bu ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. İÖOTÖ Aypay (2011, s. 511) tarafından altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini tespit etmek için geliştirilmiştir. İÖOTÖ'yü geliştirme aşamasında Eskişehir'deki on ayrı ortaokulundan toplamda 691 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Ölçek, dört alt boyuttan ve toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçekteki boyutların toplam varyansın %59'unu açıkladığı ve İÖOTÖ'nün faktör yük değerlerinin ise .41 ile .81 aralığında değiştiği belirlenmiştir.

Cronbach alfa değerleri açısından ölçeğin alt boyutları incelendiğinde en düşük puanın .76 ve en yüksek puanın .92 olduğu ve iki-yarı test güvenilirlik katsayısı değerinin .65 ile .81 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan DFA sonucunda ölçeğin uyum indeksleri [GFI=0.94, AGFI=0.91, PGFI=0.89, RMSEA=0.07, CFI=0.91; ($\chi^2=787.6$, $df=293$, $p<.01$)] olarak bulunmuştur. İÖOTÖ'nün faktör yapısı bu ölçeğin Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin tükenmişliklerini ölçmeye elverişli olduğunu göstermektedir (Aypay, 2011, s. 511). Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa yöntemiyle incelenmiş ve OEKT, AKT, OY, OİK alt boyutları için sırasıyla .86, .79, .74 ve .78 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (ÇEİOBÖ)

Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini tespit etmek amacıyla Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (ÇEİOBÖ), bu ölçeği Türkçe'ye uyarlayan araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. ÇEİOBÖ Hill (2006) bu ölçeği çocuk ve ergenlere yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin özgün adı "School Attachment Scale" (SAS)'dır. Ölçek orijinalinde üç boyuttan ve toplamda 15 maddeden

oluşmaktadır. Beşli Likert tipi bir ölçek olan ÇEİOBÖ’de puanların yüksekliği yüksek bağlanmayı işaret etmektedir.

ÇEİOBÖ’nün Türkçe’ye uyarlanması ve güvenilirlik-geçerlilik çalışması Savi (2011, s. 80) tarafından yapılmıştır. ÇEİOBÖ’nün geliştirilmesi sürecinde Burdur’daki üç ilköğretim okulunda toplam 708 öğrenciyle çalışılmıştır. Uyarlama sonucunda ölçeğin 3 boyut ve 13 maddeden meydana geldiği görülmektedir. Cronbach alfa yöntemiyle yapılan iç tutarlılık analizi sonucunda tüm ölçeğin katsayı değeri .84 olarak tespit edilmiştir. Okula bağlanma alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .82; öğretmene bağlanma alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .74; arkadaşına bağlanma alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .71 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, ÇEİOBÖ psikometrik özellikleri açısından öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini ölçmeye uygun olduğu değerlendirilmektedir (Savi, 2011, s. 80). Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa yöntemiyle incelenmiş ve OB, ÖB ve AB Cronbach Alfa değerleri sırasıyla .80, .72 ve .71 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırma kapsamında yer alan katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgi toplamak ve katılımcıların demografik niteliklerini belirlemek için araştırmacı Kişisel Bilgi Formunu (KBF) düzenlemiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Bilgi		Deney Grubu		Plasebo Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	9	50	9	50	8	44.4	26	48.1
	Erkek	9	50	9	50	10	55.6	28	51.9
Anne Eğitim	Okur-Yazar Değil	7	38.9	1	5.6	2	11.1	10	18.5
	İlköğretim	9	50	17	94.4	15	83.3	41	75.9
	Lise	2	11.1	-	-	1	5.6	3	5.6
	Üniversite	-	-	-	-	-	-	-	-
	Baba Eğitim	Okur-Yazar Değil	1	5.6	-	-	1	5.6	2
Baba Eğitim	İlköğretim	12	66.7	17	94.4	10	55.6	39	72.2
	Lise	4	22.2	1	5.6	6	33.3	11	20.4
	Üniversite	1	5.6	-	-	1	5.6	2	3.7
Özel Ders	Evet	1	5.6	2	11.1	2	11.1	5	9.3
	Hayır	17	94.4	16	88.9	16	88.9	49	90.7
Akademik Ortalama		66.33		68.05		68.39		67.59	

Araştırmanın katılımcıları Mardin ili Kızıltepe ilçesinde ortaokul sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Tablo 3.3'te benzer sosyo-ekonomik çevreden gelen katılımcıların cinsiyete, özel ders alıp almamaya göre dağılımları ve altıncı ile yedinci sınıf akademik ortalamalarına göre not ortalamaları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna ilişkin sayısal veriler ayrıntılı biçimde verilmiştir.

3. 4. İşlem Yolu

Bu bölümde, PSEP'in hazırlanması sürecinde yapılan işlemlere ve plasebo grubuna yönelik uygulanan işlemlere yer verilmiştir.

3.4.1. Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı (PSEP)

Araştırma kapsamında hazırlanan psikolojik sağlık psikolojik eğitim programı ile öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştıracak, okula bağlanma düzeyini artırmaya ve

okuldan kaynaklı tükenmişliğini azaltmaya yardımcı olacak psikolojik sağlık düzeyinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Psikolojik sağlık psiko-eğitim programı koruyucu faktörleri geliştirmeyi hedefleyen ve 8 oturumdan oluşan bir psiko-eğitim müdahale programıdır. Psiko-eğitim grupları, bireylerin gelişimlerine katkı sağlamayı ve problemlerin ortaya çıkmasını önlemeyi amaçlamaktadır (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009, s. 134). Genellikle önleme çalışmalarında psiko-eğitim grupları tercih edilmektedir. Psiko-eğitim gruplarının tercih edilmesinin sebebi de bu grupların eğitimsel muhteviyatı ve beceri artırmayı amaçlayan gruplar olmasıdır (Korkut-Owen, 2015, s. 67).

Psikolojik sağlık psiko-eğitim programının içeriğinde psiko-eğitim programlarında olduğu gibi duygusal paylaşımlar ve bilgilendirmeler bulunmaktadır. Oturumlar oluşturulmadan önce programın kuramsal temelleri belirlenmiştir. Psikolojik sağlık eğitim programı pozitif psikoloji yaklaşımı temel alınarak oluşturulmuştur. Modern psikoloji çalışmalarında gelişimsel ve önleyici çalışmalar, kriz odaklı çalışmalara göre daha çok önem kazanmıştır. Psikoloji ve eğitim alanında yapılan birçok araştırmada, problemler baş göstermeden, gelişimsel ve önleyici müdahalelerin uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (Baker, 2011, s. 105; Eryılmaz, 2013, s. 3; Korkut-Owen, 2015, s. 16; Nazlı, 2014, s. 47). Pozitif psikoloji, bireylerin olumlu deneyimler yaşamalarına, olumlu özelliklerinin geliştirilmesine ve ruh sağlığının korunmasına odaklanan bir yaklaşımdır. Pozitif psikoloji, bireysel ve grup olmak üzere iki düzeyde ele alınmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s. 5). Bireysel düzeyde; gelecekle ilgili umut, iyi-oluş, mutluluk, iyimserlik vb. konular ele alınmıştır. Grup düzeyinde ise; sorumluluk, hoşgörü, duygusal gelişme vb. konular ele alınmıştır. Pozitif psikoloji, bireylerin başarılarını nasıl artıracığına ve bunu nasıl geliştirebileceğine yönelik çalışmalar yapmaya odaklanmıştır (Luthans, Avey ve Patera, 2006, s. 209). Bu bağlamda bireylerin yetenek ve becerilerini tespit edip artırmayı hedeflemektedir (Compton, 2005, s.11). Pozitif psikoloji birbiriyle ilişkili olan üç tema üzerine yoğunlaşır:

1. Pozitif duygular
2. Pozitif kurumlar
3. Pozitif bireysel özellikler (Granello, 2013, s. 19; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s. 5).

Pozitif özellikler üzerinde durmak ve bu özellikleri teşvek etmenin problemleri çözmekten daha yararlı olabileceği belirtilmektedir (Terjesen, Jacofsky, Froh ve DiGiuseppe, 2004, s. 163). Bu bağlamda zayıf ya da eksik yönler üzerinde durmak yerine

daha çok güçlü yönler odaklanmak ve bireyin kapasitesini geliştirmek gerektiği vurgulanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014, s. 130; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s. 5).

Pozitif psikolojinin amacı, bireylerin var olan kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve bu sayede olumlu özellikleri gelişen bireyin karşılaşılabileceği olumsuz yaşam olaylarıyla daha kolay başa çıkmasını sağlayabilmektir (Ergüner-Tekinalp ve Işık-Terzi, 2015, s. 1). Bu çalışmada da olumlu bir özellik olan psikolojik sağlamlığın geliştirilmesi ve bu sayede okullarda yaşanan tükenmişliğin önlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın uygulama aşaması tüm dünyada etkisini gösteren Koronavirüs (Covid-19) pandemisinin yaşandığı döneme rastladığından sınırlı sayıda oturum yapılmıştır. Oturumlar ve hedeflenen kazanımlar oluşturulurken psikolojik sağlamlıkla ilişkili olan ve koruyucu niteliği yüksek olan değişkenlerden yararlanılmıştır.

Bu çalışmada psikolojik sağlamlığı geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programında yer verilecek değişkenler belirlenirken bu konudaki alanyazın çalışmalarından yararlanılmıştır. Bu kapsamda psikolojik sağlamlığı geliştirdiği ve desteklediği önerilen bu değişkenlerden yola çıkarak oturumlar düzenlenmiş ve programın içeriği oluşturulmuştur. Bu bağlamda ilgili programda, psikolojik sağlamlıkla ilişkisi olan benlik saygısı (Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2011, s. 30; Karataş ve Çakar, 2011, s. 1108; Martinez-Marti ve Ruch, 2017, s. 110; Veselska vd., 2009, s. 287), problem çözme (Alvord, Zucker ve Grados, 2011, s. 220; Bobek, 2002, s. 2002; Clark, 2009, s. 231; Klag ve Bradley, 2004, s. 137; Masten ve Reed, 2002, s. 12), stres yönetimi (Akgemci, Demirsel ve Kara, 2013, s. 122; Bobek, 2002, s. 202; Bradshaw, Hoelscher ve Richardson, 2007, s. 133; Clark, 2009, s. 231; Epstein, Krasner, 2013, s. 301), öz-yeterlik (Keye ve Pidgeon, 2013, s. 2; Kılıç, Mammadov, Koçhan ve Aypay, 2020, s. 904; Martinez-Marti ve Ruch, 2017, s. 110), sorumluluk (Bernard ve Pires, 2006, s. 156; Özer, 2013, s. 2; Kandemir, 2019, s. 50; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s. 5) ve geleceği planlama (Gizir, 2004, s. 1; Gizir, 2016, s. 113; Masten ve Coatsworth, 1998, s. 205; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s. 5) değişkenleri yer almaktadır.

Ayrıca psikolojik sağlamlıkla ilgili araştırma sonuçları ve kuramsal görüşlere istinaden;

- a. Psikolojik sağlamlıkla ilgili bilgi sahibi olmanın (Psikolojik sağlamlığın tanımı ve boyutları, psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bireylerin özellikleri, psikolojik sağlamlığı destekleyen koruyucu faktörler ve psikolojik sağlamlığı oluşturan öğeler) ve geleceğe ilişkin amaç belirlemenin (Benard, 1991, s. 17; Henderson ve Milstein, 2003, s. 8; Masten vd., 1990, s. 236; Krovetz, 1999, s. 35; Manzano-Garcia ve Ayala-Calvo, 2013, s. 800),
- b. Yüksek öz-saygıya (Alvord vd., 2011, s. 220; Masten vd., 1999, s. 281; Martinez-Marti ve Ruch, 2017, s. 110; Veselska vd., 2009, s. 287; Werner ve Smith, 1982) ve öz-yeterliğe sahip olmanın (Jennings vd., 2013, s. 374; Keye ve Pidgeon, 2013, s. 2; Martinez-Marti ve Ruch, 2017, s. 110; Masten vd., 1999, s. 281),
- c. Stres yönetiminde başarılı olmanın (Alvord vd., 2011, s. 220; Babanataj vd., 2019, s. 25; Bradshaw, Hoelscher ve Richardson, 2007, s. 133; Bobek, 2002, s. 202; Clark, 2009, s. 231; Epstein, Krasner, 2013, s. 301; Henderson ve Milstein, 2003, s. 8) ve problem çözme konusunda etkili yöntemleri kullanmanın (Alvord vd., 2011, s. 220; Benard, 1991, s. 8; Bobek, 2002, s. 202; Clark, 2009, s. 231; Gillham vd., 2008, s. 676; Henderson ve Milstein, 2003, s. 8; Klag ve Bradley, 2004, s. 137v; Masten ve Reed, 2002, s. 12; Reivich vd., 2011, s. 25; Werner ve Smith, 1982),
- d. Olumsuz şartlarda daha mücadeleci davranmanın (Çetin vd., 2013; Truffino, 2010, s. 145; Werner, 1993, s. 503),
- e. Daha olumlu benlik yapısına sahip olmanın (Cicchetti, Rogosch, Lynch ve Holt, 1993, s. 629; Connell, Spencer ve Aber, 1994, s. 493; Lin vd., 2004, s. 673) ve bireysel farkındalığın (Masten vd., 1999, s. 281; Moran ve Eckenrode, 1992, s. 743),
- f. Olumlu gelecek beklentisi içerisinde olmanın (Krovetz, 1999, s. 35; Rew vd., 2001, s. 33; Williams ve Nelson-Gardell, 2012, s. 53) ve sosyal yeterliğin (Alvord vd., 2011, s. 220; Benard, 1991, s. 7; Krovetz, 1999, s. 35),
- g. Kişiler arası ilişkilerde girişken olmanın (Bobek, 2002, s. 202; Clark, 2009, s. 231; Werner ve Smith, 1982; Wolin ve Wolin, 1993, s. 136) ve sorumluluk sahibi olmanın (Bernard ve Pires, 2006, s. 156; Campbell-Sills vd., 2006, s. 585; Fayombo, 2010, s. 105; Manzano-Garcia ve Ayala-Calvo, 2013, s. 800) psikolojik sağlamlık düzeyini artırmada etkisinin olduğu göz önünde

bulundurulmuş ve psikolojik sağlık psiko-eğitim programı bu doğrultuda yapılandırılmıştır.

Oturlar oluşturulurken literatürdeki ilgili araştırmalardan yola çıkarak belirli bir düzen ve sıralamaya göre hareket edilmiştir. Verilecek olan eğitimin etkili olması için öncelikle bireyin kendisine olan saygısının artırılması gerekir. Kendisinin değerli bir varlık olduğunu anlayan ve olumlu bir benlik saygısı geliştiren birey diğer alanlara daha rahat yönelerek olumlu uyum göstermektedir (Harter, 2006, s. 505). Aynı zamanda benlik saygısı ile psikolojik sağlık arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu da rapor edilmektedir (Martinez-Marti ve Ruch, 2017, s. 110; Veselska vd., 2009, s. 287). Bu nedenlerden ötürü tanışma oturumundan sonra ikinci oturumda benlik saygısı değişkenine yer verilmiştir.

Benlik saygısı ile karşılıklı birbirini besleyen diğer bir kavram da öz-yeterlidir (Bandura, 1994, s. 71). Öz-yeterlik psikolojik sağlıkla artırılmaya yönelik koruyucu faktörlerden birisidir (Keye ve Pidgeon, 2013, s. 2; Martinez-Marti ve Ruch, 2017, s. 110). Psikolojik sağlıkla ilişkili bir kavram olan öz-yeterliğin geliştirilmesi bu açıdan önemli görülmektedir (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia ve Greenberg, 2013, s. 374). Psikolojik sağlıkla olan ilişkisinden dolayı benlik saygısından sonra üçüncü oturumda öz-yeterlik değişkenine yer verilmiştir.

Yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireyler stresli olaylarla başa çıkmada daha başarılı olmaktadır (Schwarzer ve Warner, 2013, s. 139). Psikolojik sağlıkla ilişkili faktörlerden biri de stres yönetimidir (Clark, 2009, s. 231; Epstein, Krasner, 2013, s. 301). Stres yönetimi konusunda başarılı olan bireylerin psikolojik sağlık düzeyi artmakta (Babanataj, Mazdarani, Hesamzadeh, Gorji ve Cherati, 2019, s. 25) ve bu yönüyle stres yönetimi psikolojik sağlık için önemli bir etken olarak bildirilmektedir (Bradshaw, Hoelscher ve Richardson, 2007, s. 133). Psikolojik sağlıkla olan bu ilişkisinden dolayı öz-yeterlikten sonra dördüncü oturumda stres yönetimine yer verilmiştir.

Stres yönetiminde başarılı olan bireyler, problem çözme becerileri konusunda kendilerini yeterli olarak algılamaktadır (Behjoo, 2013, s. 13). Etkili problem çözme becerisi psikolojik sağlık açısından bireysel koruyucu bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Terzi, 2008, s. 297). Problemlerle etkili bir şekilde baş eden bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin yüksek olduğu rapor edilmektedir (Alvord, Zucker ve Grados, 2011, s. 220; Bobek, 2002, s. 202; Clark, 2009, s. 231; Klag ve Bradley, 2004, s. 137; Masten ve Reed, 2002, s. 12). Bu nedenle stres yönetiminden sonra beşinci oturumda da problem çözme değişkenine yer verilmiştir.

Problem çözüme becerisi, bireyin özgüvenini artırır ve bireye sorumluluk alma gücü kazandırır (Kılıç ve Samancı, 2010, s. 100). Sorumluluk sahibi bireylerin de psikolojik sağlamlık yönünden daha güçlü olduğu belirtilmektedir (Bernard ve Pires, 2006, s. 156; Özer, 2013, s. 2). Psikolojik sağlamlıkla olan ilişkisinden dolayı problem çözüme değişkeninden sonra altıncı oturumda sorumluluk alma değişkenine yer verilmiştir.

Sorumluluk sahibi bireyler geleceği planlayarak ulaşabilecekleri amaçlar belirler. Amaçlara bağlanan bireylerin yaşam doyumu artmakta ve yaşamın anlamını bulma gibi psikolojik ihtiyaçları karşılanmaktadır (Scheier vd., 2006, s. 291; İlhan ve Özbay, 2010). Geleceği planlama ve bu doğrultuda amaçlar oluşturma gibi olumlu özellikleri taşıyan bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Gizir, 2016, s. 113; Masten ve Coatsworth, 1998, s. 205). Bu nedenle sorumluluk alma değişkeninden sonra yedinci oturumda geleceği planlama değişkenine yer verilmiştir.

Programın kuramsal temelleri belirlendikten sonra, aşağıda belirtilen alanyazındaki psikolojik sağlamlık programları, okul tükenmişliği, okula bağlanma, ilişkisel ve diğer psiko-eğitsel çalışmalar incelenmiştir.

- Psikolojik Sağlamlık: (Akar, 2018; Aktan, 2018; Alvord, Zucker ve Grados, 2011; Amy Winehouse Vakfı, 2017; Bernard ve Pires, 2006; Firth, Frydenberg, Steeg ve Bond, 2013; Gillham vd., 2008; Keye ve Pidgeon, 2013; Kuasit, Chunuan, Hatthakit ve Bullock, 2018; McCanlies, Gu, Andrew ve Violanti, 2018; Panchal, Mukherjee ve Kumar, 2016; Rew, Taylor-Seehafer, Thomas ve Yockey, 2001; Reivich, Seligman ve McBride, 2011; Shochet, Holland ve Whitefield, 1997; Ünsal ve Uyanık-Balat, 2016; Williams ve Nelson-Gardell, 2012; Werner ve Smith, 1982),
- Okul Tükenmişliği: (Atik, 2016; Aypay, 2018; Aypay ve Eryılmaz, 2011b; Herrmann, Kooppen ve Kessels, 2019; Kara, 2014; Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010; Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan, 2016; Oyoo, Mwaura ve Kinai, 2018; Özdemir, 2015; Raiziene, Pilkauskaite-Valickiene ve Zukauskiene, 2013; Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2010; Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012; Shih, 2012; Şahan ve Duy, 2017; Uzun ve Karataş, 2019; Wang, Chow, Hofkens ve Salmela-Aro, 2015),
- Okula Bağlanma: (Akman, 2013; Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009; Balcı, 2018a; Can, 2008; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren ve Lerner, 2014; Demir, 2017; Dornbusch, Erickson, Laird ve Wong, 2001; Dönmez, 2016; Garvik,

Idsoe ve Bru, 2014; Gillen-O'Neel ve Fuligni, 2013; Özdemir, 2015; Özdemir ve Koruklu, 2013; Özgenel, Çalışkan-Yılmaz ve Baydar, 2018; Nichols, 2008; Ueno, 2009; Yılmaz, 2015),

- Diğer psiko-eğitsel çalışmalar: (Balcı, 2018b; Erkan ve Kaya, 2005; Ergüner-Tekinalp ve Işık-Terzi, 2015; Faller, 2001; Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009; Gülaçtı, 2009; Gürgan, 2006; Hefferon ve Boniwell, 2014; Korkut-Owen, 2015; İlbay, 2014; Seligman, 2005; Terzi, 2005; Ünüvar, 2012; Voltan-Acar, 2010; 2014).

Bu çalışmada oturumlara konu olarak seçilen kavramların çalışıldığı alanyazındaki psiko-eğitim programlarından örnek oturumlar Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4

Psikolojik Sağlamlıkla İlgili İncelenen Çalışmalardan Örnek Oturumlar

Çalışma Adı	Örnek Oturumlar		
(Alvord, Zucker ve Grados, 2011.)	Problem Çözme	Stres Yönetimi	Benlik Saygısı
(Gillham, Reivich ve Jaycox, 2008.)	Problem Çözme	Öz-yeterlik	Amaç Belirleme
(Firth, Frydenberg, Steeg ve Bond, 2013.)	Stres Yönetimi	Problem Çözme	Amaç Belirleme
(Bernard ve Pires, 2006.)	Sorumluluk		
(Masten ve Coatsworth, 1998.)	Geleceği Planlama		
(Ünsal ve Uyanık-Balat, 2016)	Öz-yeterlik	Stres Yönetimi	Problem Çözme
(Werner ve Smith, 1982.)	Geleceği Planlama	Benlik Saygısı	Sorumluluk
(Shochet, Holland ve Whitefield, 1997.)	Problem Çözme	Stres Yönetimi	

Tablo 3.4'te psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılmış psiko-eğitim çalışmalarından örnek bazı oturumlar verilmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde, alanyazında psikolojik sağlamlığı geliştirmeye yönelik programlarda psikolojik sağlamlığın benlik saygısı,

problem çözüme, öz-yeterlik, stres yönetimi, geleceği planlama, sorumluluk vb. gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Program oluşturulurken, sekizinci sınıf öğrencilerinin bireysel özellikleri de gözönüne alınarak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını kapsayan bir içerik olmasına itina gösterilmiştir. PSEP, psiko-eğitim programlarının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken adımlar göz önünde tutularak hazırlanmıştır (Nazlı, 2014, s. 340). Bu kapsamda mevcut programın içeriği oluşturulurken göz önünde tutulan adımlardan bazıları şunlardır:

- PSEP; katılımcıların yaşına, gelişim düzeylerine ve kültürüne uygun bir şekilde hazırlanmıştır.
- PSEP; katılımcıları yaşadıkları okul ile ilgili problemleri konusunda desteklemek ve olası problemleri önlemeye çalışmak amacıyla oluşturulmuştur.
- PSEP; planlı ve ardışık tarzda hazırlanmıştır.
- PSEP; katılımcıların kendilerini rahat hissedeceği ve eğlenceli etkinliklerin de yapıldığı bir şekilde düzenlenmiştir.
- PSEP; öğrenci merkezli bir yaklaşımla oluşturulmuş ve içeriğinde rol oynama, eğitsel oyunlar, grup çalışmaları vb. gibi teknikler kullanılmıştır.
- Katılımcıların velileri programdan haberdar edilmiş ve kendilerine programın amacından bahsedilmiştir.
- Değerlendirme çalışmaları ile programın amacına ulaşma düzeyi ve gidişatı kontrol edilmiştir.

PSEP’de öğrencilerin psikolojik sağlıklarını artırmaya yönelik koruyucu faktörlerin geliştirilmesi amacıyla oturumlar hazırlanmıştır. PSEP’in genel amacı belirlendikten sonra ilgili ve benzer çalışmalar gözden geçirilmiş ve daha sonra kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımlar ile programa katılacak bireylere kazandırılacak tutum, beceri ve bilgiler belirlenmektedir. Psiko-eğitim programlarının kazanımları yazılırken Wellman ve Moore tarafından geliştirilen taksonomi kullanılmaktadır. Bu taksonomi; psiko-eğitim, grup rehberliği, grupla psikolojik danışma programları için tasarlanmış olup, “Algılama”, “Kavrama” ve “Genelleme” şeklinde 3 aşamadan meydana gelmektedir (Nazlı, 2014, s. 115). Bu kapsamda PSEP oluşturulurken, kazanımlar Wellman ve Moore’un taksonomisi dikkate alınarak belirlenmiştir.

Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı’nın benzer diğer programlardan birçok farklılığı bulunmaktadır. Programın içeriğinin bilgilendirici etkinliklerden oluşturulması, beceri kazandırmaya yönelik tekniklerin kullanılması, yarı yapılandırılmış

ve yapılandırılmamış oyunlara yer verilmesi, her bir değişkene ilişkin akıl yürütmeye yönelik birçok alıştırmanın yer alması, öğrencilerin kültürüne yönelik bir içeriğin oluşturulmasına özen gösterilmesi ve birebir yaşantıya dayalı yöntemlerin seçilmesi gibi özellikler bunlar arasında sayılabilir. Program, psikolojik sağlamlığı en çok geliştirdiği ve desteklediği belirlenen ve birçok araştırmada etkililiği ispat edilen değişkenlerden oluşturulmuştur. Çalışmanın uygulama aşaması tüm dünyada etkisini gösteren Koronavirüs (Covid-19) pandemisinin yaşandığı döneme rastlamıştır. Bu çalışmanın pandemi döneminde yapılan sınırlı sayıdaki deneysel çalışmalardan biri olması ve aynı zamanda Türkiye’de sekizinci sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula bağlanmaları konusunda etkililiği test edilen bir deneysel çalışma olması bakımından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

PSEP’in Amaç ve Kazanımları

Birinci Oturum

Amaç: Grubun tanışması ve Psikolojik Sağlamlık Eğitim Programı (PSEP) hakkında bilgi sahibi olma.

Süre: 60-70 dk.

Kazanımlar:

- Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı’nın genel yapısını kavrar.
- Psikolojik sağlamlık kavramının ne olduğunu fark eder.

İkinci Oturum

Amaç: Bireyin kendine karşı saygı duymasının önemini kavrama.

Süre: 60-70 dk.

Kazanımlar:

- Bir birey olarak değerli ve önemli olduğunu fark eder.
- Kendini diğer bireylerden ayıran zayıf ve güçlü yanlarını dikkate alarak karar verir.

Üçüncü Oturum

Amaç: Grup üyelerinin öz-yeterlik inançlarını geliştirme ve üyelere öz-yeterlik kavramının önemi konusunda farkındalık kazandırma.

Süre: 60-70 dk.

Kazanımlar:

- Öz-yeterlik inancının önemini fark eder.
- Öz-yeterliliğin gelişimi sayesinde potansiyelini daha doğru kullanarak karşılaştığı engellerin üstesinden gelebileceğini kavrar.

Dördüncü Oturum

Amaç: Stres kavramını tanıma ve stres yaşantıları karşısında kontrolün kendisinde olduğunu bilerek yaşam biçimini düzenleyebilme.

Süre: 60-70 dk.

Kazanımlar:

- Stres yaşantılarını ve buna eşlik eden belirtileri fark eder.
- Stres ile başa çıkmada etkin başa çıkma yaklaşımlarını tanır.

Beşinci Oturum

Amaç: Bireyin, sosyal yaşamda karşılaşılabileceği sorunlara yönelik problem çözme becerilerini geliştirmek.

Süre: 60-70 dk.

Kazanımlar:

- Birey, herhangi bir çatışma durumunda verilen tepkiye göre problemin olumlu veya olumsuz sonuçlanacağını fark eder.
- Birey, yaşadığı çatışmalarda daha olumlu stratejiler kullanarak kendini ifade eder.

Altıncı Oturum

Amaç: Grup üyelerinin kendi davranışlarının sorumluluğunu alabilmesi ve kişisel sorumluluklarını zamanında yerine getirmesi gerektiğini kavraması.

Süre: 60-70 dk.

Kazanımlar:

- Sorumluluklarını yerine getirmenin önemini fark eder.
- Kendisinden beklenen sorumluluklara uygun davranır.

Yedinci Oturum

Amaç: Gelecek için işlevsel amaçlar belirleyebilme ve amaç belirlemenin önemini kavrayabilme.

Süre: 60-70 dk.

Kazanımlar:

- Geleceği planlamanın yaşamını nasıl etkilediğini fark eder.
- Geleceğe dönük hedef oluşturmayı kavrar.

Sekizinci Oturum

Amaç: Psikolojik sağlamlık eğitim programının değerlendirilmesi ve gruptan olumlu duygularla ayrılma.

Süre: 60-70 dk.

Kazanımlar:

- Program sürecinde edindiği bilgi ve becerileri gelecek yaşamında nasıl kullanacağını kavrar.
- Psikolojik sağlamlık kavramının günlük hayat ile ilişkisini ifade eder.

Ayrıca geliştirilen programda; senaryo, grup etkinlikleri, rol oynama, ev ödevleri (Masten ve Reed, 2002, s. 12; Gürkan, 2006, s. 114; Alvord, Zucker ve Grados, 2011, s. 3) ve öğretici hikayeler gibi etkililiği sınanmış tekniklerin kullanılmasına dikkat edilmiştir.

3.4.2. Plasebo Grubuna Uygulanan İşlemler

Deneysel işlemin etkililiğini araştırmak için, plasebo grubu ikinci bir kontrol grubu olarak oluşturulmuştur. Plasebo grubu, deneysel işlemin etkileriyle katılımcılarda ortaya çıkabilecek olası beklenti etkisinin (Hawthorne) ayrışmasına yardımcı olmak amacıyla oluşturulmuştur (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008, s. 304). Plasebo grubundaki öğrencilere, deney grubundaki öğrencilerle aynı zaman dilimine denk gelecek şekilde ve haftada bir olmak üzere toplamda 7 oturum uygulanmıştır. Uygulanan her bir oturum ortalama 60-70 dakika sürmüştür. Plasebo grubuna ilişkin yapılan işlemde psikolojik sağlamlıkla ilgisi bulunmayan, okul dışında medya okur-yazarlığı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Oturumlar haftada bir olacak şekilde organize edilmiş ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde tamamlanmıştır. Hazırlanan oturumlar araştırmacının liderliğinde, Mardin ili Kızıltepe ilçesinde araştırma izni alınan ortaokulda

salı günleri 13:00-14:00 saatleri arasında okul yönetimi tarafından belirlenen bir derslikte gerçekleştirilmiştir. Plasebo grubunda yer alan katılımcılarla gerçekleştirilen yedi oturumun uygulamaları aşağıda özetlenmiştir.

1. Oturum: İlk oturumda grup lideri kendini tanıtmış ve süreç ile ilgili açıklamada bulunmuştur. Sonra grup lideri ve üyeler birbirleriyle tanışmıştır. Üyelerin hem gruba ısınması hem de tanışmayı eğlenceli hale getirmek için müzikli balon etkinliği yapılmıştır. Etkinlik bittikten sonra yapılacak çalışmanın amacı hakkında ve etkinliklere ilişkin grup üyelerine bilgi verilmiştir. Gruba seçilme nedeni ve nasıl seçildikleri açıklanmıştır. Gruba ilişkin kurallar belirlenmiş ve bu kurallara uyulmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Yapılacak çalışmaya eksiksiz bir şekilde katılmaları gerektiği belirtilmiştir. Üyelerin program veya başka bir konu ile ilgili varsa soruları alınmıştır. Soruları cevaplandırıldıktan sonra oturumun kısa bir özeti yapılmış ve oturum sonlandırılmıştır.

2. Oturum: İkinci oturumda grup üyelerine medya okur-yazarlığı hakkında bilgi verilmiştir. Grup lideri, medya okur-yazarlığı ile ilgili hazırladığı sunuyu projeksiyon cihazıyla yansıtmıştır. Medya okur-yazarlığının ne olduğu, bu konuda nelere dikkat etmeleri gerektiği ve medya okur-yazarlığı kavramının hayatımızdaki yeri hakkında üyeler bilgilendirilmiştir. Sunum bittikten sonra konu ile ilgili varsa üyelerin soruları alınmış ve cevaplanmıştır. Oturumun kısa bir değerlendirilmesi yapılmış ve oturum sonlandırılmıştır.

3. Oturum: Üçüncü oturumda grup üyelerine kitle iletişim araçları konusunda bilgi verilmiştir. Grup lideri, kitle iletişim araçları ile ilgili hazırladığı sunuyu projeksiyon cihazıyla yansıtmıştır. Kitle iletişim araçlarının yaşamımızdaki yeri hakkında öncelikle üyelerin görüşleri alınmış ve daha sonra grup lideri tarafından üyeler bilgilendirilmiştir. Sunum bittikten sonra kitle iletişim araçları ile ilgili varsa grup üyelerinin soruları alınmış ve cevaplanmıştır. Oturumun kısa bir değerlendirilmesi yapılmış ve oturum sonlandırılmıştır.

4. Oturum: Grup üyelerinin oturumlardan sıkılmamaları ve oturumları aksatmadan programa devam etmeleri için, yaş gruplarına uygun ve psikolojik sağlamlıkla ilişkili olmayan bir animasyon filmi izlettirilmiştir.

5. Oturum: Beşinci oturumda medyanın olumsuz etkilerinden korunmanın önemi üzerinde durulmuştur. Grup üyelerine, medya kullanımında hangi ölçütlere dikkat edilmesi gerektiği sorulmuş ve hangi tür dizilerin, filmlerin, programların vb. izlenmesi gerektiği hususu üzerinde durulmuştur. Üyelerin paylaşımları alındıktan sonra, medya

araçlarının kullanılmasına yönelik bir etkinlik yapılmıştır. Üyeler dört gruba ayrılmıştır. Gruplardan medyanın olumsuz etkilerine yönelik bir liste yapmaları istenmiştir. Listeler hazırlandıktan sonra yazılanlar madde madde değerlendirilmiştir. Mantıklı olan her madde geçerli sayılmış ve gruba bir puan kazandırmıştır. Toplamda en yüksek puan alan grup kazanarak ödülün sahibi olmuştur. Etkinlik bittikten sonra grup üyelerinin paylaşımları alınmıştır. Oturumun kısa bir değerlendirilmesi yapıldıktan sonra oturum sonlandırılmıştır.

6. Oturum: Altıncı oturumda medya karşısında bilinçli olma ve seçici davranma konusu üzerinde durulmuştur. Grupta, üyelerin medya-okuryazarlığında seçici davranma ve bilinçli olma becerileri konusunda görüşleri alınmış ve etkileşim başlatılmıştır. Paylaşımlar alındıktan sonra medya karşısında bilinçli olma ve seçici davranma ile ilgili hazırlanan sunu yansıtılmış ve grup lideri tarafından sunulmuştur. Oturumun kısa bir değerlendirilmesi yapıldıktan sonra oturum sonlandırılmıştır.

7. Oturum: İlk oturumdan itibaren yapılan etkinlikler, çalışmalar, anlatılan konular ve kavramlar grup lideri tarafından özetlenmiştir. Grup üyelerine gruba katıldıkları için kendilerini nasıl hissettikleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşımları ve grupta neler kazandıklarından kısaca söz etmeleri istenmiştir. Paylaşımlar alındıktan sonra grup lideri genel bir değerlendirme yapmış ve son olarak üyelerden, etkinliklerle veya programla ilgili geri bildirimler alınmıştır. Grup lideri katılımcılara bitirme sertifikalarını vermiş ve teşekkür ederek grubu sonlandırmıştır.

3. 5. Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplama süreci, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Etik Kurul ve Kızıltepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Mardin ili Kızıltepe ilçesinde üç ortaokulda öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Ortaokul 8. sınıfta öğrenimlerini sürdüren katılımcılar gönüllülük ilkesi bağlamında araştırmada yer almışlardır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarındaki madde sayısı göz önünde bulundurularak katılımcılara ölçekleri cevaplamaları için 25 ile 30 dakika arası bir süre verilmiştir. Ayrıca çalışma için katılımcıların ailelerinden gerekli izinler alınmış ve aileler ile okul yönetimi araştırmanın amacı, süresi ve uygulamaların içeriği hakkında bilgilendirilmiştir.

3. 6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce hangi testlerin kullanılacağını kararlaştırmak amacıyla deney, plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan PSÖ, OTÖ ve OBÖ'den elde edilen ölçümlere ilişkin değerlerin, parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Parametrik testlerin; verilerin normal dağılım göstermesi, varyansların homojen olması, verilerin nicel nitelikte olması ve örneklem büyüklüğünün de 30 ve daha büyük olması durumunda kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007, s. 39; Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk-Bökeoğlu, 2007, s. 150; Stevens, 2009, s. 121). Tanımlanan bu varsayımlar karşılandığında parametrik testler uygulanabilmektedir. Bu çalışmada da psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programının bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek için karışık desenler için ANOVA'nın yapılması tasarlanarak yola çıkmıştır. Bu amaçla öncelikle öntest, sontest ve izleme ölçümlerinden toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığı Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, deney grubu için OBÖ izleme ölçümü, plasebo grubu için OBÖ öntest ölçümü ve kontrol grubu için PSÖ öntest ölçümü hariç diğer tüm ölçümlerde dağılımların normal dağılımdan farklı olduğu görülmektedir ($p<.05$). Shapiro-Wilk testi için yapılan analiz sonuçları Ek-7'de verilmiştir.

Parametrik testlerin bir diğer varsayımı da varyans homojenliğidir. Varyans homojenliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Levene testi ile incelenmiştir. Varyansların homojenliği testi incelendiğinde; deney, plasebo ve kontrol gruplarında, öntest ölçümleri hariç tüm ölçeklerdeki ölçümlerde varyansların homojen olmadığı görülmektedir (PSÖ sontest için $F=94.672$, $p<.05$; PSÖ izleme testi için $F=120.532$, $p<.05$; OTÖ sontest için $F=216.167$, $p<.05$; OTÖ izleme testi için $F=218.688$, $p<.05$; OBÖ sontest için $F=103.390$, $p<.05$; OBÖ izleme testi için $F=113.565$, $p<.05$). Varyans Homojenliği (Levene) testi için yapılan analiz sonuçları Ek-8'de verilmiştir.

Küresellik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Mauchly Küresellik testi ile incelenmiştir. Mauchly Küresellik testi sonucunda anlamlılık düzeyi .05'ten büyük çıkarsa küresellik varsayımının sağlandığı bildirilmektedir (Field, 2009, s. 460). Küresellik varsayımı testi incelendiğinde PSÖ, OTÖ ve OBÖ'den farklı zamanlarda test edilen tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının sağlanmadığı görülmektedir (PSÖ için $W=.063$, $p<.05$; OTÖ için $W=.025$, $p<.05$; OBÖ için $W=.036$, $p<.05$). Küresellik varsayımı testi için yapılan analiz sonuçları Ek-9'da verilmiştir.

Parametrik testlerin bir diğ er varsayımı da örneklem büyüklüğü yani denek sayıdır. Araştırmalarda uygulama yapılacak gruplardaki denek sayısı azaldıkça testin gücü de düşmektedir. Bundan dolayı örneklem büyüklüğü yapılacak analizi kararlaştırmada büyük bir önem arz etmektedir. Gruplardaki denek sayısı bilhassa 20 veya daha az sayıdaysa kullanılacak olan parametrik testin gücü de epey zayıf olacaktır (Stevens, 2009, s. 121). Bu çalışmada deney, plasebo ve kontrol gruplarında on sekizer katılımcı yer almaktadır.

Elde edilen verilere yönelik yapılan incelemeler sonucunda; parametrik testler için öne sürülen temel varsayımların hiçbirinin karşılanmadığı görülmüştür. Bu kapsamda parametrik testler için temel varsayımların karşılanmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerin kullanılması tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2007, s. 145; Kalaycı, 2006, s. 47). Dolayısıyla parametrik testlerin temel varsayımlarının sağlanmaması ve ölçme ve değerlendirme alanındaki uzmanların görüşleri doğrultusunda, psikolojik sağlık psikolojisi eğitimi uygulamasının bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek için parametrik olmayan (non-parametrik) testlerin kullanılması kararlaştırılmıştır. Buna göre deney, plasebo ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Normal dağılım göstermeyen birbirinden bağımsız iki ya da daha fazla grubun bağımlı bir değişkene bağlı ölçümlerinin karşılaştırılarak, arada manidar bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2007, s. 145; Ural ve Kılıç 2006, s. 269). Kruskal-Wallis H testi, parametrik testlerin temel varsayımlarının karşılanmaması durumunda tek yönlü varyans analizinin yerine tercih edilen güçlü non-parametrik bir istatistik testidir (Karagöz, 2010, s. 25). Kruskal-Wallis H analizi sonucunda aralarında anlamlı fark bulunan grupların hangisi olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmış ve ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmalarda her bir bağımlı değişken için ayrı analizlerin yapılması I. tip hata oranını artıracığından alfa düzeyinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi, I. tip hata riski sebebiyle, yapılan çoklu istatistiksel testlerin olasılık değerini (p) ayarlamak için uygulanmaktadır (Armstrong, 2014, s. 502).

Hipotez testlerinde fark bulunduğu etki büyüklüğüne bakmak gerekir. Etki büyüklüğü, sonuçların yorumlanmasında etkinin önemini objektif bir şekilde yansıttığı için faydalı görülmektedir (Field, 2009, s. 56). Wilcoxon İşaretsiz Sıralar testi için etki büyüklüğüne Pearson korelasyon katsayısı olan r etki değeri ile bakılmıştır. r değeri için;

0,1 = küçük etki, 0,3 = orta etki ve 0,5 = büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Field, 2009, s. 558). Kruskal-Wallis H testi için etki büyüklüğüne Eta kare (η^2) ile bakılmıştır. Eta kare değeri için; 0,01 = küçük etki, 0,06 = orta etki ve 0,14 = büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1992, s. 155). Friedman testi için etki büyüklüğüne Kendall'in W değeri ile bakılmıştır. Kendall'in W değeri için; 0,00 – 0,20 = çok zayıf etki, 0,21 – 0,40 = zayıf etki, 0,41 – 0,60 = orta etki, 0,61 – 0,80 = güçlü etki ve 0,81 – 1,00 = çok güçlü etki olarak yorumlanmaktadır (Rovai, Baker ve Ponton, 2014).

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının öntest-sontest-izleme testi puanları arasında fark olup olmadığı Friedman testi ile incelenmiştir. Friedman testi sonucunda aralarında anlamlı fark bulunan ölçümlerin hangisi olduğunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ilişkili ölçümlerde puanlar arasındaki farkın manidarlığını test etmek amacıyla tercih edilen non-parametrik bir testtir (Büyüköztürk, 2007, s. 145; Karagöz, 2010, s. 20; Ural ve Kılıç 2006, s. 267). Araştırma kapsamında elde edilen verilerin işlenmesi ve analiz edilmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Yapılan tüm analizler için manidarlık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

3.7. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Deneyssel araştırmalarda dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri de bağımlı değişkenleri etkileyen karıştırıcı faktörlerin olası etkileridir. Araştırmalarda etkisi araştırılmayan karıştırıcı faktörlerin olası etkilerini kontrol etmek önemlidir. Sonuçların nedensellik bağlamında değerlendirilmesi adına bu işlemin yapılması gereklidir. İç geçerlik, bağımlı değişken üzerindeki değişimlerin bağımsız değişkenlerle açıklanabilirlik düzeyi şeklinde tanımlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının deneklerin seçildiği evrene genellenebilirlik derecesi de dış geçerlik olarak tanımlanmaktadır. Deneyssel araştırmalardaki uygulamaların etkisinin doğru açıklanması iç geçerlik ve dış geçerlikle ilgilidir (Karasar, 2014, s. 141). Bu çalışmada da geçerliliği etkileyen pek çok faktörün olduğu göz önünde bulundurulmuş ve aşağıda sırasıyla anlatılan önlemler alınmıştır.

3.7.1. Araştırmanın İç Geçerliği

Bağımlı değişkenle bağımsız değişken arasındaki ilişkinin, yalnızca bağımsız değişkenin etkisi ile ortaya çıkması durumu iç geçerlik olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2014, s. 142). Bu çalışmada iç geçerliğin sağlanması adına aşağıda sıralanan önlemler alınmıştır:

- İç geçerliği etkileyen unsurlardan birisi deneklerin seçimidir. Uygulamalardan önce denekler seçilirken aralarında farklılık olup olmadığı hususuna dikkat edilmelidir. Başlangıçtaki olası bir farklılık bağımlı değişkene ait puanlardaki varyansı etkileyebilir. Bunun önüne geçmek ve bu tehlikeyi en aza indirmek için deneklerin yansız atanması gerekir (Büyüköztürk, 2011, s. 5). Yapılan bu çalışmada da oluşturulan deney, plasebo ve kontrol gruplarına denekler yansız bir şekilde atanmıştır.
- İç geçerliği etkileyen başka bir unsur da deneklerin olgunlaşmalarının birbirinden farklı olabilmesi durumudur. Aynı şekilde deneklerin seçkisiz olarak gruplara atanması bu tehlikeyi minimize etmektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 5). Bu çalışmada da katılımcılar gruplara seçkisiz olarak atanmıştır.
- Veri toplama araçları da iç geçerliği etkilemektedir. Uygulanan testlerin aynı olmaması ve farklı uygulayıcıların testleri uygulaması bu durumu ortaya çıkarabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 121). Bu çalışmada bütün katılımcılara PSÖ, OTÜ ve OBÖ uygulanmıştır. Uygulanan ölçekler aynı yönergelerle ve aynı araştırmacı tarafından benzer ortamlarda uygulanmıştır.
- İç geçerliği etkileyen önemli unsurlardan birisi de olası denek kayıplarıdır (Karasar, 2014, s. 142). Yapılan çalışmalar belirli bir zamana yayıldığında bazı denekler çeşitli nedenlerle çalışmalarını yarıda bırakıp gruptan ayrılabilirler. Gruplar oluşturulurken bu husus dikkate alınmış ve özellikle gruplar, ortaya çıkabilecek bu durumdan dolayı on sekizer kişiden oluşturulmuştur.
- Deneysel araştırmalarda gruplara yanlı atanmanın yapılması da iç geçerliği etkilemektedir (Karasar, 2014, s. 142). Deney, plasebo ve kontrol grupları oluşturulurken katılımcılar bu gruplara yansız olarak atanmış ve deneysel işleminden önce Kruskal-Wallis H testi ile gruplar karşılaştırılmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonucunda gruplar arasında manidar bir farkın olmadığı

görülmüştür (PSÖ için $\chi^2 = 2.722$; $p > .05$; OTÖ için $\chi^2 = .407$; $p > .05$; OBÖ için $\chi^2 = .596$; $p > .05$).

- Uç puan alan katılımcıların araştırmalara dahil edilmesi de iç geçerliği etkileyen unsurlar arasındadır. İstatistiksel regresyon denilen bu durumda uç puan alan katılımcıların daha sonraki ölçümlerde çoğunlukla grubun ortalamasına yöneldiği görülmektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 5; Karasar, 2014, s. 142). Uç puan alan katılımcılar, araştırmanın başında oluşturulan denek havuzunun dışında tutulmuştur.
- Zaman içerisinde bağımsız değişkenin dışında başka değişkenlerin araştırma sonuçlarını etkilemesi de iç geçerliği etkilemektedir. Böyle durumlarda bağımlı değişken üzerinde meydana gelen değişimin asıl nedenini ortaya çıkarmak zorlaşabilir (Karasar, 2014, s. 142). Araştırma, her hafta bir oturum olacak şekilde sekiz haftada tamamlanmıştır. Bu kapsamda zamanın etkisi, oturumların sonlanmasından iki ay sonra izleme ölçümleri yapılarak kontrol edilmeye çalışılmıştır.

3.7.2. Araştırmanın Dış Geçerliği

Dış geçerlik, deney koşullarında bir grup üzerinde ulaşılan sonucun evrene genellenebilirlik derecesidir (Karasar, 2014, s. 144). Bu araştırmada dış geçerliğin sağlanması adına aşağıda sıralanan önlemler alınmıştır:

- Sınırlı bir örneklemden seçilen bireylerin evreni temsil etmemesi dış geçerliği etkileyen unsurlardan biridir. Böyle bir durumda ulaşılan sonuçların genellenebilirlik derecesi düşük olacaktır (Büyüköztürk, 2011, s. 8). Deney, plasebo ve kontrol grupları oluşturulurken katılımcıların yansız bir şekilde yeterli büyüklükteki bir denek havuzundan seçilmesine dikkat edilmiştir.
- Dış geçerliği etkileyen diğer bir unsur da Hawthorne etkisidir. Hawthorne etkisi uygulamaya katılan bireylerin deney için seçildiklerinin bilincinde olması ve dolayısıyla araştırma için kendilerinden pozitif yönde davranış değişikliği beklediğini farz ederek bu beklenti istikametinde eğilim göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2014, s. 144). Hawthorne etkisini kontrol etmek için, plasebo grubu ikinci bir kontrol grubu olarak oluşturulmuştur.
- Araştırmaların dış geçerliğini etkileyen unsurlardan birisi de öntest deneysel değişken etkileşim etkisidir (Büyüköztürk, 2011, s. 8). Bu araştırmada ölçüm-

tepki etkileşimi etkisini kontrol etmek adına deneysel işlemler öntestlerin uygulamasından iki hafta sonra başlatılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda denenceleri test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ve analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın temel amacı, psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programının sekizinci sınıf ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula bağlanma düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda araştırmanın temel amaçları doğrultusunda araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların üç ayrı ölçekten aldıkları puanların analizlerinden elde edilen bulgulara ve elde edilen bulgulara ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir. Bulgular, denenceler bölümündeki sıralamaya göre “Psikolojik Sağlamlık”, “Okul Tükenmişliği” ve “Okula Bağlanma” olmak üzere üç başlık halinde aşağıda sunulmuştur.

4.1. Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Denencelerin Test Edilmesi

Bu bölümde psikolojik sağlamlık değişkenine ilişkin denenceler yapılan analizlerle test edilmiştir. Psikolojik Sağlamlığa yönelik denenceler analiz edilmeden önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinden aldıkları öntest, sontest ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Psikolojik Sağlık Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Öntest		Sontest		İzleme Testi	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Deney n=18	28.66	1.60	40.50	3.58	40.66	3.89
Plasebo n=18	29.33	1.28	30.16	2.06	29.72	2.21
Kontrol n=18	28.88	1.56	29.55	1.88	29.61	1.88
Toplam n=54	28.96	1.49	33.40	5.68	33.33	5.91

Tablo 4.1 incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların PSÖ öntest puan ortalamasının \bar{X} =28.66, sontest puan ortalamasının \bar{X} =40.50 ve izleme testi puan ortalamasının \bar{X} =40.66 olduğu görülmektedir. Plasebo grubundaki PSÖ öntest puan ortalamasının \bar{X} =29.33, sontest puan ortalamasının \bar{X} =30.16 ve izleme testi puan ortalamasının ise \bar{X} =29.72 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise PSÖ öntest puan ortalamasının \bar{X} =28.88, sontest puan ortalamasının \bar{X} =29.55 ve izleme testi puan ortalamasının ise \bar{X} =29.61 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere deney grubunun öntest psikolojik sağlık puan ortalamasına göre sontest ve izleme testi puan ortalamalarında belirgin bir şekilde artış olduğu görülmektedir. Ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek ve araştırmanın birinci denencesini test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Araştırmanın Psikolojik Sağlamlığa ilişkin birinci denencesi; “Denence 1.a: Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Ölçeği sontest puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” şeklinde tanımlanmıştır. Denence 1.a’nın test edilmesi amacıyla, deney grubundaki katılımcıların Psikolojik Sağlık Ölçeğinden aldıkları

öntest-sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2

Deney Grubunun Psikolojik Sağlık Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Psikolojik	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.72	.00*
Sağlamlık	Pozitif Sıra	18	9.50	171.00		
Ölçeği	Eşit	0				

*p<.05

Tablo 4.2’de deney grubunun öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.2’de yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların Psikolojik Sağlık Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-3.72$, $p<.05$). Deney grubunun öntest-sontest fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, belirlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Belirlenen bu farkın etki büyüklüğüne r etki değeri ile bakılmıştır. Buna göre oluşan anlamlı farkın büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($r= .87$). Bu durumda, “Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programına katılan deney grubu öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Ölçeği sontest puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” şeklindeki denencenin desteklendiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı katılımcıların psikolojik sağlık düzeylerini artırmada etkilidir denebilir.

Denence 1.b: Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Ölçeği sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin analiz edilmesi maksadıyla, deney grubunda yer alan katılımcıların Psikolojik Sağlık Ölçeğinden aldıkları sontest ve izleme testi puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3

Deney Grubunun Psikolojik Sağlık Ölçeği Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	İzleme Testi- Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Psikolojik Sağlık Ölçeği	Negatif Sıra	6	6.92	41.50	-.285	.776*
	Pozitif Sıra	7	7.07	49.50		
	Eşit	5				

*p>.05

Tablo 4.3'te deney grubunun sontest-izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.3'te yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların Psikolojik Sağlık Ölçeğinden aldıkları sontest puanları ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-.285$, $p>.05$). Bu durumda, “Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programına katılan deney grubu öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Ölçeği sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklindeki denence desteklenmiştir. Başka bir ifadeyle Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programının psikolojik sağlamlığı artırmada etkililiği iki ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de korunmuştur denebilir.

Denence 1.c: Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Ölçeği sontest puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney, plasebo ve kontrol grubundaki katılımcıların Psikolojik Sağlık Ölçeğinden aldıkları sontest puanları Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Psikolojik Sağlık Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark*
Deney	18	45.50	2	35.923	.00	Deney-Plasebo
Plasebo	18	19.83				Deney-Kontrol
Kontrol	18	17.17				

* Bonferroni düzeltmesi sonrasında $p < .017$ değeri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.4'te deney, plasebo ve kontrol gruplarının sontest puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.4'te yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde; deney, plasebo ve kontrol gruplarının Psikolojik Sağlık Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($\chi^2=35.923$, $p < .017$). Deney, plasebo ve kontrol grupları sontest puanları arasındaki farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda deney-plasebo ve deney-kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu farkın etki büyüklüğüne eta kare ile bakılmıştır. Buna göre oluşan anlamlı farkın büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2=.68$). Tablo 4.4'teki sıra ortalamaları dikkate alındığında Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin programa katılmayan öğrencilere göre psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda, "Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Ölçeği sontest puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir." şeklinde ifade edilen araştırmanın denencesi doğrulanmıştır. Başka bir ifadeyle Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı katılımcıların psikolojik sağlık düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Denence 1.d: Deney grubu öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Ölçeği izleme testi puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu denencenin test edilmesi amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara uygulamalar tamamlandıktan iki ay sonra Psikolojik Sağlık Ölçeği izleme testi olarak uygulanmıştır. Ölçümlerden sonra deney, plasebo ve kontrol grubundaki katılımcıların Psikolojik Sağlık

Ölçeğinden aldıkları izleme testi puanları Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5

Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Psikolojik Sağlık Ölçeği İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark*
Deney	18	45.50	2	35.669	.00	Deney-Plasebo
Plasebo	18	18.97				Deney-Kontrol
Kontrol	18	18.03				

* Bonferroni düzeltmesi sonrasında $p < .017$ değeri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.5'te deney, plasebo ve kontrol gruplarının izleme testi puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.5'te yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde; deney, plasebo ve kontrol gruplarının Psikolojik Sağlık Ölçeği izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=35.669$, $p < .017$). Deney, plasebo ve kontrol grupları izleme testi puanları arasındaki farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda deney-plasebo ve deney-kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu farkın etki büyüklüğüne eta kare ile bakılmıştır. Buna göre oluşan anlamlı farkın büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2=.67$). Tablo 4.5'teki sıra ortalamaları dikkate alındığında PSEP'e katılan öğrencilerin programa katılmayan öğrencilere göre psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu ve iki ay sonra yapılan izleme testi ölçümlerinde de bu artışın korunduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, "Deney grubu öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Ölçeği izleme testi puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir." şeklinde ifade edilen araştırmanın denencesi doğrulanmıştır.

Denence 1.e: Plasebo grubunda yer alan öğrencilerin Psikolojik Sağlık Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla plasebo grubunda yer alan katılımcıların Psikolojik Sağlık Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6

Plasebo Grubunun Psikolojik Sağlık Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İkili Karşılaştırmalar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sontest- Öntest	Negatif Sıra	6	7.42	44.50	-1.23	.218*
	Pozitif Sıra	10	9.15	91.50		
	Eşit	2				
İzleme Testi- Sontest	Negatif Sıra	8	6.75	54.00	-.611	.541*
	Pozitif Sıra	5	7.40	37.00		
	Eşit	5				

* $p > .05$

Tablo 4.6’da plasebo grubunun öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.6’da yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, plasebo grubundaki katılımcıların Psikolojik Sağlık Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($z = -1.23$, $p > .05$; $z = -.611$, $p > .05$). Bu durumda, “Plasebo grubunda yer alan öğrencilerin Psikolojik Sağlık Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklinde ifade edilen araştırmanın denencesi doğrulanmıştır.

Denence 1.f: Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Psikolojik Sağlık Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla kontrol grubunda yer alan katılımcıların Psikolojik Sağlık Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7

Kontrol Grubunun Psikolojik Sağlık Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İkili Karşılaştırmalar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sontest- Öntest	Negatif Sıra	7	6.21	43.50	-1.28	.198*
	Pozitif Sıra	9	10.28	92.50		
	Eşit	2				
İzleme Testi- Sontest	Negatif Sıra	7	7.21	50.50	-.128	.898*
	Pozitif Sıra	7	7.79	54.50		
	Eşit	4				

* $p > .05$

Tablo 4.7’de kontrol grubunun öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.7’de yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, kontrol grubundaki katılımcıların Psikolojik Sağlık Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($z = -1.28$, $p > .05$; $z = -.128$, $p > .05$). Bu durumda, “Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Psikolojik Sağlık Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklinde ifade edilen araştırmanın denencesi doğrulanmıştır.

Psikolojik sağlık ölçeğine ilişkin deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlılığı Friedman testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8

Psikolojik Sağlık Ölçeğine İlişkin Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları

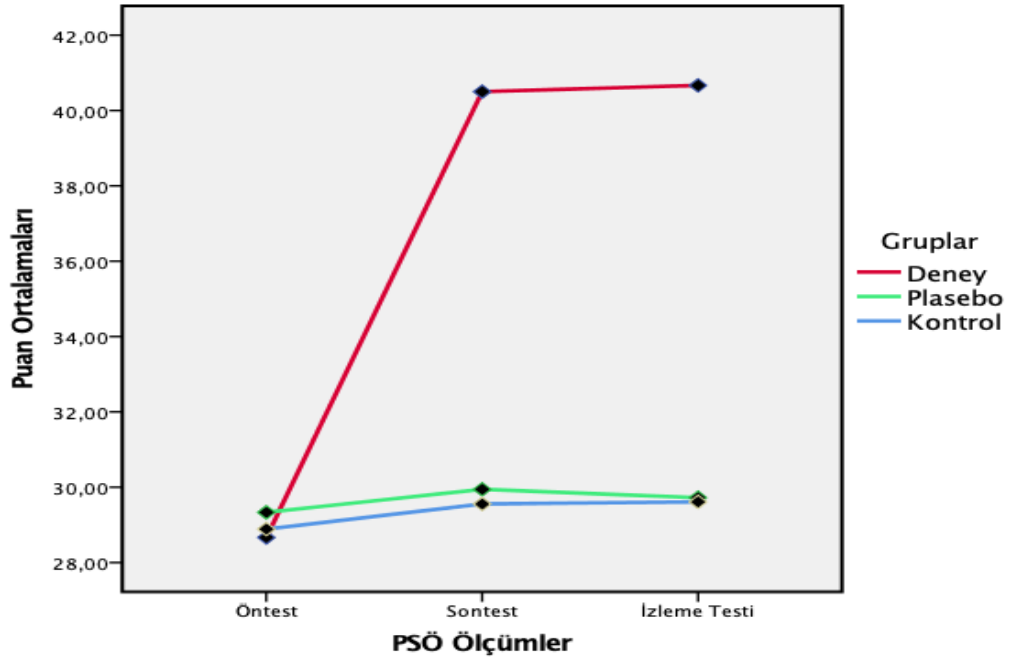
Gruplar	Ölçüm	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı Fark*
Deney	Öntest	18	1.00	29.045	.00	Sontest-Öntest
	Sontest	18	2.47			İzleme-Öntest
	İzleme Testi	18	2.53			
Plasebo	Öntest	18	1.81	1.661	.43	
	Sontest	18	2.19			6
	İzleme Testi	18	2.00			
Kontrol	Öntest	18	1.86	.613	.73	
	Sontest	18	2.06			6
	İzleme Testi	18	2.08			

* Bonferroni düzeltmesi sonrasında $p < .017$ değeri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.8’de deney, plasebo ve kontrol gruplarının psikolojik sağlık ölçeği öntest, sontest ve izleme testine ilişkin Friedman Testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.8’de yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu psikolojik sağlık ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2=29.045$, $p < .017$). Plasebo ve kontrol grubu psikolojik sağlık ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (Plasebo grubu için $\chi^2=1.661$, $p > .05$; Kontrol grubu için $\chi^2=.613$, $p > .05$). Deney grubunda anlamlı farklılığın hangi test puanları arasında olduğunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun sontest ve öntest puanları ($z=-3.72$, $p < .05$) ile izleme testi ve öntest puanları ($z=-3.72$, $p < .05$) arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Friedman testi için etki büyüklüğüne Kendall’in W değeri ile bakılmıştır. Buna göre belirlenen anlamlı farkın çok güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($W=.81$). Bu durumda Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı, katılımcıların psikolojik sağlık düzeylerini artırmada etkilidir ve aynı zamanda bu etki iki ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de korunmuştur denebilir.

Psikolojik sağlık değişkenine ilişkin sonuçların daha ayrıntılı değerlendirilmesi için deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin

psikolojik sağlamlık ölçeğinden elde ettikleri öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarını beraber gösteren etkileşim grafiği Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine İlişkin Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 4.1’de Psikolojik Sağlamlık Ölçeği’ne yönelik grafik incelendiğinde Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı’nın, deney grubunda yer alan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerini olumlu yönde etkilediği görölmektedir. Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı’na dahil olan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarında artış olduğu ve bu artışın iki ay sonra uygulanan izleme testinde de korunduğu görölmektedir. Buna karşılık plasebo ve kontrol grupları için puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görölmektedir.

4.2. Okul Tükenmişliğine Yönelik Denencelerin Test Edilmesi

Bu bölümde okul tükenmişlik değişkenine ilişkin denenceler yapılan analizlerle test edilmiştir. Okul tükenmişliğine yönelik denenceler analiz edilmeden önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların Okul Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları öntest, sontest ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Okul Tükenmişlik Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Öntest		Sontest		İzleme Testi	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Deney n=18	65.66	3.36	45.72	2.16	45.61	2.52
Plasebo n=18	65.11	2.65	64.33	3.61	64.44	3.95
Kontrol n=18	65.44	3.31	64.88	3.46	64.77	3.84
Toplam n=54	65.40	3.07	58.31	9.50	58.27	9.67

Tablo 4.9 incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların OTÖ öntest puan ortalamasının $\bar{X}=65.66$, sontest puan ortalamasının $\bar{X}=45.72$ ve izleme testi puan ortalamasının ise $\bar{X}=45.61$ olduğu görülmektedir. Plasebo grubundaki katılımcıların OTÖ öntest puan ortalamasının $\bar{X}=65.11$, sontest puan ortalamasının $\bar{X}=64.33$ ve izleme testi puan ortalamasının ise $\bar{X}=64.44$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise katılımcıların OTÖ öntest puan ortalamasının $\bar{X}=65.44$, sontest puan ortalamasının $\bar{X}=64.88$ ve izleme testi puan ortalamasının ise $\bar{X}=64.77$ olduğu görülmektedir. Tablo 4.9'daki bulgulardan da anlaşılacağı üzere deney grubunun öntest okul tükenmişliği puan ortalamasına göre sontest ve izleme testi puan ortalamasında belirgin bir düşüş olduğu görülmektedir. Ancak bu düşüşün istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek ve araştırmanın okul tükenmişliğiyle ilgili birinci denencesini test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Araştırmanın Okul Tükenmişliğine ilişkin birinci denencesi; “Denence 2.a: Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Ölçeği sontest puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.” şeklinde tanımlanmıştır. Denence 2.a'nın test edilmesi amacıyla, deney grubundaki katılımcıların Okul Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest

puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10

Deney Grubunun Okul Tükenmişlik Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Psikolojik	Negatif Sıra	18	9.50	171.00	-3.72	.00*
Sağlamlık	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Ölçeği	Eşit	0				

*p<.05

Tablo 4.10’da deney grubunun öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.10’da yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların Okul Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-3.72$, $p<.05$). Deney grubunun öntest-sontest fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, belirlenen bu farkın negatif sıralar yani öntest puanı lehine olduğu görülmektedir. Belirlenen bu farkın etki büyüklüğüne r etki değeri ile bakılmıştır. Buna göre oluşan anlamlı farkın büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($r=.88$). Bu durumda, “Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programına katılan deney grubu öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Ölçeği sontest puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.” şeklinde ifade edilen araştırmanın denencesinin doğrulandığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı katılımcıların okul tükenmişlik düzeylerini azaltmada etkilidir denebilir.

Denence 2.b: Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Ölçeği sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney grubundaki katılımcıların Okul Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları sontest ve izleme testi puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Deney Grubunun Okul Tükenmişlik Ölçeği Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	İzleme Testi- Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	Negatif Sıra	6	6.42	38.50	-.535	593*
	Pozitif Sıra	5	5.50	27.50		
	Eşit	7				

*p>.05

Tablo 4.11’de deney grubunun sontest-izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.10’de yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların Okul Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları sontest puanları ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-.535$, $p>.05$). Bu durumda, “Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Ölçeği sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklindeki denence desteklenmiştir. Başka bir ifadeyle Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının psikolojik sağlamlığı artırmada etkililiği iki ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de korunmuştur denebilir.

Denence 2.c: Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Ölçeği sontest puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür. Bu denencenin test edilmesi amacıyla deney, plasebo ve kontrol grubundaki katılımcıların Okul Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları sontest puanları Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Okul Tükenmişlik Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark*
Deney	18	9.50	2	35.599	.00	Deney-Plasebo
Plasebo	18	36.08				Deney-Kontrol
Kontrol	18	36.92				

* Bonferroni düzeltmesi sonrasında $p < .017$ değeri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.12’de deney, plasebo ve kontrol gruplarının Okul Tükenmişlik Ölçeği sontest puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.12’de yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde; deney, plasebo ve kontrol gruplarının Okul Tükenmişlik Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=35.599$, $p < .017$). Deney, plasebo ve kontrol grupları sontest puanları arasındaki farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar, Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda deney-plasebo ve deney-kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu farkın etki büyüklüğüne eta kare ile bakılmıştır. Buna göre oluşan anlamlı farkın büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2=.67$). Tablo 4.12’deki sıra ortalamaları dikkate alındığında Psikolojik Sağlık Psikolojik Psiko-Eğitim Programı’na katılan öğrencilerin programa katılmayan öğrencilere göre okul tükenmişlik puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda, “Psikolojik Sağlık Psikolojik Psiko-Eğitim Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Ölçeği sontest puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.” şeklinde ifade edilen denence doğrulanmıştır. Başka bir ifadeyle Psikolojik Sağlık Psikolojik Psiko-Eğitim Programı katılımcıların okul tükenmişlik düzeylerini azaltmada etkili olmuştur denebilir.

Denence 2.d: Deney grubu öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Ölçeği izleme testi puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür. Bu denencenin test edilmesi amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara uygulamalar tamamlandıktan iki ay sonra Okul Tükenmişlik Ölçeği izleme testi olarak uygulanmıştır. Ölçümlerden sonra deney, plasebo ve kontrol grubundaki katılımcıların Okul Tükenmişlik Ölçeğinden

aldıkları izleme testi puanları Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13

Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Okul Tükenmişlik Ölçeği İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark*
Deney	18	9.50	2	35.479	.00	Deney-Plasebo
Plasebo	18	36.25				Deney-Kontrol
Kontrol	18	36.75				

* Bonferroni düzeltmesi sonrasında $p < .017$ değeri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.13'te deney, plasebo ve kontrol gruplarının Okul Tükenmişlik Ölçeği izleme testi puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.13'te yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde; deney, plasebo ve kontrol gruplarının Okul Tükenmişlik Ölçeği izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=35.479$, $p < .017$). Deney, plasebo ve kontrol grupları izleme testi puanları arasındaki farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar, Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda deney-plasebo ve deney-kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu farkın etki büyüklüğüne eta kare ile bakılmıştır. Buna göre oluşan anlamlı farkın büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2=.66$). Tablo 4.13'teki sıra ortalamaları dikkate alındığında Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin programa katılmayan öğrencilere göre okul tükenmişlik puanlarının daha düşük olduğu ve iki ay sonra yapılan izleme testi ölçümlerinde de bu azalışın korunduğu görülmektedir. Bu durumda, "Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Ölçeği izleme testi puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür." şeklinde ifade edilen denence doğrulanmıştır.

Denence 2.e: Plasebo grubunda yer alan öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla plasebo grubunda yer alan katılımcıların Okul Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları

Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14

Plasebo Grubunun Okul Tükenmişlik Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İkili Karşılaştırmalar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sontest-Öntest	Negatif Sıra	8	7.81	62.50	-.634	.526*
	Pozitif Sıra	6	7.08	42.50		
	Eşit	4				
İzleme Testi-Sontest	Negatif Sıra	6	6.58	39.50	-.443	.658*
	Pozitif Sıra	7	7.36	51.50		
	Eşit	5				

* $p > .05$

Tablo 4.14'te plasebo grubunun öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.14'te yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, plasebo grubundaki katılımcıların Okul Tükenmişliği Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($z = -.634$, $p > .05$; $z = -.443$, $p > .05$). Bu durumda, "Plasebo grubunda yer alan öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur." şeklinde ifade edilen araştırmanın denencesi doğrulanmıştır.

Denence 2.f: Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla kontrol grubunda yer alan katılımcıların Okul Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15

Kontrol Grubunun Okul Tükenmişlik Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İkili Karşılaştırmalar		<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Sontest-Öntest	Negatif Sıra	8	9.88	79.00	-.571	.568*
	Pozitif Sıra	8	7.13	57.00		
	Eşit	2				
İzleme Testi-Sontest	Negatif Sıra	7	6.36	44.50	-.462	.644*
	Pozitif Sıra	5	6.70	33.50		
	Eşit	6				

* $p > .05$

Tablo 4.15'te kontrol grubunun öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.15'te yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, kontrol grubundaki katılımcıların Okul Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($z = -.571$, $p > .05$; $z = -.462$, $p > .05$). Bu durumda, "Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur." şeklinde ifade edilen araştırmanın denencesi doğrulanmıştır.

Okul tükenmişlik ölçeğine ilişkin deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını Friedman testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16

Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları

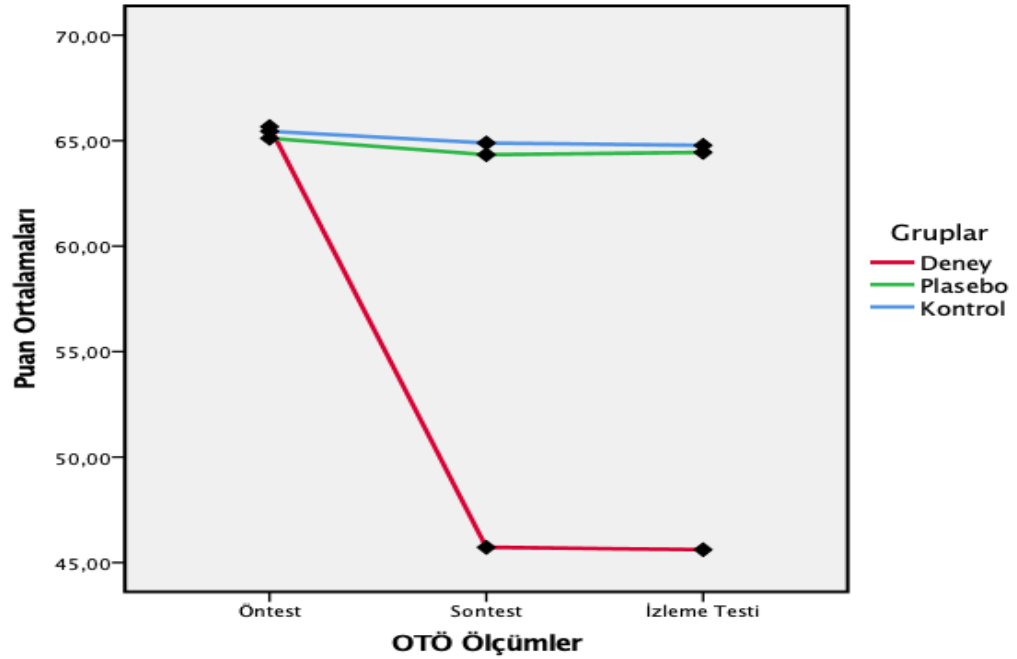
Gruplar	Ölçüm	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı Fark*
	Öntest	18	3.00			Sontest-Öntest
Deney	Sontest	18	1.53	29.938	.00	İzleme-Öntest
	İzleme Testi	18	1.47			
	Öntest	18	2.03			
Plasebo	Sontest	18	1.92	.250	.882	
	İzleme Testi	18	2.06			
	Öntest	18	2.03			
Kontrol	Sontest	18	2.06	.233	.890	
	İzleme Testi	18	1.92			

* Bonferroni düzeltmesi sonrasında $p < .017$ değeri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.16’da deney, plasebo ve kontrol gruplarının okul tükenmişlik ölçeği öntest, sontest ve izleme testine ilişkin Friedman testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.16’da yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu okul tükenmişlik ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2=29.938$, $p < .017$). Plasebo ve kontrol grubu okul tükenmişlik ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (Plasebo grubu için $\chi^2=.250$, $p > .05$; Kontrol grubu için $\chi^2=.233$, $p > .05$). Deney grubunda anlamlı farklılığın hangi test puanları arasında olduğunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun sontest ve öntest puanları ($z=-3.72$, $p < .05$) ile izleme testi ve öntest puanları ($z=-3.72$, $p < .05$) arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Friedman testi için etki büyüklüğüne Kendall’in W değeri ile bakılmıştır. Buna göre belirlenen anlamlı farkın çok güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($W=.83$). Bu durumda Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı, katılımcıların okul tükenmişlik düzeylerini azaltmada etkilidir ve aynı zamanda bu etki iki ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de korunmuştur denebilir.

Okul tükenmişliği değişkenine ilişkin sonuçların daha ayrıntılı değerlendirilmesi için deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okul tükenmişlik

ölçeğinden elde ettikleri öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarını beraber gösteren etkileşim grafiği Şekil 4.2’de verilmiştir.



Şekil 4.2. Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 4.2’de Okul Tükenmişlik Ölçeği’ne yönelik grafik incelendiğinde Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı’nın, deney grubunda yer alan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı’na dahil olan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarında düşüş olduğu ve bu düşüşün iki ay sonra uygulanan izleme testinde de korunduğu görülmektedir. Buna karşılık plasebo ve kontrol grupları için puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.3. Okula Bağlanmaya Yönelik Denencelerin Test Edilmesi

Bu bölümde okula bağlanma değişkenine ilişkin denenceler yapılan analizlerle test edilmiştir. Okula bağlanma değişkenine yönelik denenceler analiz edilmeden önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların Okula Bağlanma Ölçeğinden aldıkları öntest, sontest ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Okula Bağlanma Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Öntest		Sontest		İzleme Testi	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Deney n=18	31.16	1.82	43.00	2.00	43.11	2.11
Plasebo n=18	30.66	3.27	31.61	3.68	31.05	2.73
Kontrol n=18	30.27	3.26	30.61	2.68	30.44	2.72
Toplam n=54	2.83	3.07	35.07	6.33	34.87	6.39

Tablo 4.17 incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların OBÖ öntest puan ortalamasının \bar{X} =31.16, sontest puan ortalamasının \bar{X} =43.00 ve izleme testi puan ortalamasının ise \bar{X} =43.11 olduğu görülmektedir. Plasebo grubunda katılımcıların OBÖ öntest puan ortalamasının \bar{X} =30.66, sontest puan ortalamasının \bar{X} =31.61 ve izleme testi puan ortalamasının ise \bar{X} =31.05 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise katılımcıların OBÖ öntest puan ortalamasının \bar{X} =30.27, sontest puan ortalamasının \bar{X} =30.61 ve izleme testi puan ortalamasının ise \bar{X} =30.44 olduğu görülmektedir. Tablo 4.17’deki bulgulardan da anlaşılacağı üzere deney grubunun öntest okula bağlanma puan ortalamasına göre sontest puan ortalamasında belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek ve araştırmanın okula bağlanmayla ilgili birinci denencesini test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Araştırmanın Okul Bağlanmaya ilişkin birinci denencesi; “Denence 3.a: Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Okula Bağlanma Ölçeği sontest puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” şeklinde tanımlanmıştır. Denence 3.a’nın test edilmesi amacıyla, deney grubundaki katılımcıların Okula Bağlanma Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18

Deney Grubunun Okula Bağlanma Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Psikolojik Sağlık Ölçeği	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.72	.00*
	Pozitif Sıra	18	9.50	171.00		
	Eşit	0				

*p<.05

Tablo 4.18’de deney grubunun öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.18’de yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların Okula Bağlanma Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-3.72$, $p<.05$). Deney grubunun öntest-sontest fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, oluşan bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Belirlenen bu farkın etki büyüklüğüne r etki değeri ile bakılmıştır. Buna göre oluşan anlamlı farkın büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($r= .88$). Bu durumda, “Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programına katılan deney grubu öğrencilerinin Okula Bağlanma Ölçeği sontest puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” şeklinde ifade edilen araştırmanın denencesinin doğrulandığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı katılımcıların okula bağlanma düzeylerini artırmada etkilidir denebilir.

Denence 3.b: Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Okula Bağlanma Ölçeği sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney grubundaki katılımcıların Okula Bağlanma Ölçeğinden aldıkları sontest ve izleme testi puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.19’de sunulmuştur.

Tablo 4.19

Deney Grubunun Okula Bağlanma Ölçeği Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	İzleme Testi- Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	Negatif Sıra	5	6.50	32.50	-.577	.564*
	Pozitif Sıra	7	6.50	45.50		
	Eşit	6				

*p>.05

Tablo 4.19’de deney grubunun sontest-izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.19’de yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların Okula Bağlanma Ölçeğinden aldıkları sontest puanları ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-.577$, $p>.05$). Bu durumda, “Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programına katılan deney grubu öğrencilerinin Okula Bağlanma Ölçeği sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklindeki denence desteklenmiştir. Başka bir ifadeyle Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının psikolojik sağlamlığı artırmada etkililiği iki ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de korunmuştur denebilir.

Denence 3.c: Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Okula Bağlanma Ölçeği sontest puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney, plasebo ve kontrol grubundaki katılımcıların Okula Bağlanma Ölçeğinden aldıkları sontest puanları Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.20

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Okula Bağlanma Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark*
Deney	18	45.50	2	35.911	.00	Deney-Plasebo
Plasebo	18	20.00				Deney-Kontrol
Kontrol	18	17.00				

* Bonferroni düzeltmesi sonrasında $p < .017$ değeri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.20’da deney, plasebo ve kontrol gruplarının sontest puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.20’da yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde; deney, plasebo ve kontrol gruplarının Okula Bağlanma Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($\chi^2=35.911$, $p < .05$). Deney, plasebo ve kontrol grupları sontest puanları arasındaki farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda deney-plasebo ve deney-kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu farkın etki büyüklüğüne eta kare ile bakılmıştır. Buna göre oluşan anlamlı farkın büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2=.68$). Tablo 4.20’deki sıra ortalamaları dikkate alındığında Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı’na katılan öğrencilerin programa katılmayan öğrencilere göre okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda, “Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin Okula Bağlanma Ölçeği sontest puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” şeklinde ifade edilen araştırmanın denencesi doğrulanmıştır. Başka bir ifadeyle Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programının, katılımcıların okula bağlanma düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Denence 3.d: Deney grubu öğrencilerinin Okula Bağlanma Ölçeği izleme testi puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu denencenin test edilmesi amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara uygulamalar tamamlandıktan iki ay sonra Okula Bağlanma Ölçeği izleme testi olarak uygulanmıştır. Ölçümlerden sonra deney, plasebo ve kontrol grubundaki katılımcıların Okula Bağlanma Ölçeğinden

aldıkları izleme testi puanları Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21

Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Okula Bağlanma Ölçeği İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark*
Deney	18	45.50	2	35.866	.00	Deney-Plasebo
Plasebo	18	20.06				Deney-Kontrol
Kontrol	18	16.94				

* Bonferroni düzeltmesi sonrasında $p < .017$ değeri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.21’de deney, plasebo ve kontrol gruplarının izleme testi puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.21’de yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde; deney, plasebo ve kontrol gruplarının Okula Bağlanma Ölçeği izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=35.866$, $p < .017$). Deney, plasebo ve kontrol grupları izleme testi puanları arasındaki farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda deney-plasebo ve deney-kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu farkın etki büyüklüğüne eta kare ile bakılmıştır. Buna göre oluşan anlamlı farkın büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\eta^2=.67$). Tablo 4.21’deki sıra ortalamaları dikkate alındığında PSEP’e katılan öğrencilerin programa katılmayan öğrencilere göre okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu ve iki ay sonra yapılan izleme testi ölçümlerinde de bu artışın korunduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, “Deney grubu öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Ölçeği izleme testi puan ortalamaları plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” şeklinde ifade edilen araştırmanın denencesi doğrulanmıştır.

Denence 3.e: Plasebo grubunda yer alan öğrencilerin Okula Bağlanma Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla plasebo grubunda yer alan katılımcıların Okula Bağlanma Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22

Plasebo Grubunun Okula Bağlanma Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İkili Karşılaştırmalar		<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Sontest-Öntest	Negatif Sıra	6	7.67	46.00	-1.14	.252*
	Pozitif Sıra	10	9.00	90.00		
	Eşit	2				
İzleme Testi-Sontest	Negatif Sıra	8	10.25	82.00	-.726	.468*
	Pozitif Sıra	8	6.75	54.00		
	Eşit	2				

* $p > .05$

Tablo 4.22’de plasebo grubunun öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.22’de yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, plasebo grubundaki katılımcıların Okula Bağlanma Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($z = -1.14$, $p > .05$; $z = -.726$, $p > .05$). Bu durumda, “Plasebo grubunda yer alan öğrencilerin Okula Bağlanma Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklinde ifade edilen araştırmanın denencesi doğrulanmıştır.

Denence 3.f: Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okula Bağlanma Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla kontrol grubunda yer alan katılımcıların Okula Bağlanma Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4.23

Kontrol Grubunun Okula Bağlanma Ölçeği Öntest-Sontest ve Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İkili Karşılaştırmalar		<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Sontest- Öntest	Negatif Sıra	7	7.36	51.50	-.063	.950*
	Pozitif Sıra	7	7.64	53.50		
	Eşit	4				
İzleme Testi- Sontest	Negatif Sıra	8	7.00	56.00	-.832	.405*
	Pozitif Sıra	5	7.00	35.00		
	Eşit	5				

* $p > .05$

Tablo 4.23'te kontrol grubunun öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.23'te yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, kontrol grubundaki katılımcıların Okula Bağlanma Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ve sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($z = -.063$, $p > .05$; $z = -.832$, $p > .05$). Bu durumda, "Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okula Bağlanma Ölçeği öntest-sontest ve sontest-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur." şeklinde ifade edilen araştırmanın denencesi doğrulanmıştır.

Okula bağlanma ölçeğine ilişkin deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlılığı Friedman testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24

Okula Bağlanma Ölçeğine İlişkin Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları

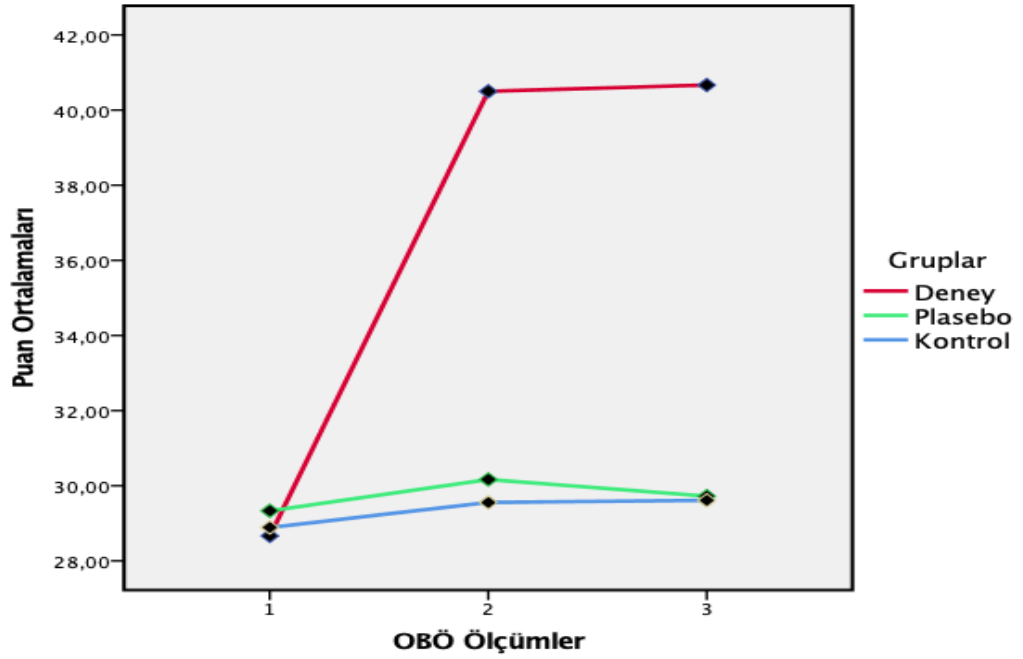
Gruplar	Ölçüm	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı Fark*
Deney	Öntest	18	1.00	29.576	.00	Sontest-Öntest
	Sontest	18	2.44			İzleme-Öntest
	İzleme Testi	18	2.56			
Plasebo	Öntest	18	1.92	.400	.819	
	Sontest	18	2.11			
	İzleme Testi	18	1.97			
Kontrol	Öntest	18	2.08	.964	.617	
	Sontest	18	2.08			
	İzleme Testi	18	1.83			

* Bonferroni düzeltmesi sonrasında $p < .017$ değeri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.24'te deney, plasebo ve kontrol gruplarının okula bağlanma ölçeği öntest, sontest ve izleme testine ilişkin Friedman testi analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.24'te yer alan istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu okula bağlanma ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2=29.576$, $p < .017$). Plasebo ve kontrol grubu psikolojik sağlamlık ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (Plasebo grubu için $\chi^2=.400$, $p > .05$; Kontrol grubu için $\chi^2=.964$, $p > .05$). Deney grubunda anlamlı farklılığın hangi test puanları arasında olduğunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun sontest ve öntest puanları ($z=-3.72$, $p < .05$) ile izleme testi ve öntest puanları ($z=-3.73$, $p < .05$) arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Friedman testi için etki büyüklüğüne Kendall'in W değeri ile bakılmıştır. Buna göre belirlenen anlamlı farkın çok güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($W=.82$). Bu durumda Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı, katılımcıların okula bağlanma düzeylerini artırmada etkilidir ve aynı zamanda bu etki iki ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de korunmuştur denebilir.

Okula bağlanma değişkenine ilişkin sonuçların daha ayrıntılı değerlendirilmesi için deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okula bağlanma ölçeğinden

elde ettikleri öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarını beraber gösteren etkileşim grafiği Şekil 4.3'te verilmiştir.



Şekil 4.3. Okula Bağlanma Ölçeğine İlişkin Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 4.3'te Okula Bağlanma Ölçeği'ne yönelik grafik incelendiğinde Psikolojik Sağlık Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı'nın, deney grubunda yer alan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Psikolojik Sağlık Psiko-Eğitim Programı'na dahil olan deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarında artış olduğu ve bu artışın iki ay sonra uygulanan izleme testinde de korunduğu görülmektedir. Buna karşılık plasebo ve kontrol grupları için puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı; Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programının ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlık ile okula bağlanma düzeylerini artırmada ve okul tükenmişliklerini azaltmada etkili olup olmadığını incelemektir. Araştırma kapsamında oluşturulan denencelerin test edilmesi amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarını oluşturan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerine oturumların başlangıcında, sonunda ve oturumlar bittikten iki ay sonra psikolojik sağlık ölçeği, okul tükenmişlik ölçeği ve okula bağlanma ölçeği uygulanmış ve ölçümler arasındaki farklılıklar karşılaştırılmıştır.

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular sonuç kısmında özetlenmiştir. Tartışma kısmında ise istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, araştırmaya temel oluşturan denenceler bağlamında tartışılmıştır. Son olarak da analizler sonucunda ortaya çıkan bulgulara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlık ile okula bağlanma düzeylerini artırmaya ve okul tükenmişlik düzeylerini azaltmaya yönelik geliştirilen Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın denenceleri “Psikolojik Sağlık”, “Okul Tükenmişliği” ve “Okula Bağlanma” olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında, psikolojik sağlığa yönelik denencelerin doğrulandığı söylenebilir. Daha açık bir ifadeyle Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı, araştırmaya dâhil olan deney grubu öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerini son testlerde artırmıştır. Aynı zamanda bu etkinin yani artışın kalıcılığı, deneysel işlemden iki ay sonra yapılan izleme testinde de korunmuştur. Plasebo ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ise psikolojik sağlık ölçeği son test ve izleme testi puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu yönüyle geliştirilen Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programının psikolojik sağlığı artırmada etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci grup denenceleri okul tükenmişliğine yöneliktir. Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında, okul tükenmişliğine ilişkin

denencelerin doğrulandığı söylenebilir. Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programına katılan deney grubu öğrencilerinin okul tükenmişlik ölçeği puanları, deneysel müdahalenin sonunda anlamlı düzeyde azalmıştır. Aynı zamanda bu etkinin yani azalmanın kalıcılığı, deneysel işlemde sekiz hafta sonra yapılan izleme testinde de korunmuştur. Başka bir ifadeyle araştırma kapsamında geliştirilen Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programının, öğrencilerin okul tükenmişliklerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin sekiz hafta sonra uygulanan izleme ölçümlerinde de muhafaza edildiği saptanmıştır. Plasebo ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ise okul tükenmişlik ölçeği son test ve iki ay sonra yapılan izleme testi puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmanın üçüncü grup denenceleri okula bağlanmaya yöneliktir. Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında, okula bağlanmaya ilişkin denencelerin doğrulandığı söylenebilir. Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programına katılan deney grubu öğrencilerinin okula bağlanma ölçeği puanları, deneysel müdahalenin sonunda anlamlı düzeyde artmıştır. Aynı zamanda bu etkinin yani artışın kalıcılığı, deneysel işlemde iki ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de korunmuştur. Başka bir ifadeyle araştırma kapsamında geliştirilen Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programının, öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini artırmada etkili olduğu ve bu etkinin sekiz hafta sonra uygulanan izleme ölçümlerinde de muhafaza edildiği saptanmıştır. Plasebo ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ise okula bağlanma ölçeği son test ve iki ay sonra yapılan izleme testi puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tüm bu sonuçlar bir bütün olarak ele alındığında;

a) “Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı psikolojik sağlık düzeyini artırmada etkilidir”,

b) “Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı okul tükenmişlik düzeyini azaltmada etkilidir” ve

c) “Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı okula bağlanma düzeyini artırmada etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın denencelerinin doğrulandığı söylenebilir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır. Tartışma bölümü, araştırma kapsamında oluşturulan temel denencelerin veriliş sırasına göre üç başlık şeklinde düzenlenmiştir. Bu bağlamda aşağıda araştırmanın her bir bağımlı değişkenine yönelik bulguların tartışma ve yorumuna sırasıyla yer verilmiştir.

5.2.1. Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmada “Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının” sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerini artırmada etkili olup olmadığı ve bu etkinin uzun süre kalıcılığını koruyup korumadığı test edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle uygulanan Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının etkili olduğu ve programa dâhil olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerini artırdığı görülmüştür. Aynı zamanda bu etkinin uzun süreli olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada, “Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı uygulandığı sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerini artırmada etkilidir ve bu etki uzun sürelidir” yönündeki denenceler test edilmiştir. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının puanlarının karşılaştırılması sonucunda, araştırmanın psikolojik sağlamlık düzeyine ilişkin denencelerinin doğrulandığı görülmüştür. Daha açık bir ifadeyle psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre psikolojik sağlamlık düzeyleri daha fazla artmıştır. Bu durumda psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programının, psikolojik sağlamlık düzeyini artırmada etkili bir program olduğu söylenebilir.

Psikolojik sağlamlık eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar ve uygulamalar incelendiğinde bazı teknikler, alıştırmalar ve beceri eğitimlerinin sağlamlık düzeyini artırmada etkili olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir: problem çözme becerisi, amaç belirleme, psikolojik sağlamlıkla ilgili bilgi verme, ev ödevleri, sorun çözme becerisi, öfke kontrol yönetimi, sorumluluk, rol oynama, canlandırma etkinlikleri, stres yönetimi ve benlik saygısı eğitimidir. (Henderson ve Milstein, 2003, s. 2). Yapılan bu deneysel çalışmada da yukarıda etkililiği belirlenen teknikler, alıştırmalar ve beceri eğitimlerinden faydalanıldı. Sonuç olarak da bu kapsamda hazırlanan deneysel çalışmanın etkili olduğu ve psikolojik sağlamlık düzeyini artırdığı bulunmuştur.

Yapılan araştırma bulguları psikolojik sağlamlıkla ilgili bilgi sahibi olmanın ve geleceğe ilişkin amaç belirlemenin önemli olduğunu göstermektedir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 8). Bu durum, bireyin davranışlarını ve bilişsel anlamda inançlarını değiştirme konusunda bireye kolaylık sağlamaktadır. Bu yüzden Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı kapsamında deney grubu öğrencilerine psikolojik sağlamlığın farklı boyutlarına yönelik ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ayrıca oturumların başında her bir katılımcıya kısa, orta ve uzun vadede amaç belirlemenin önemi hakkında bilgi verilmiş ve işlevsel amaç belirleme konusunda kendilerine yardımcı olunmuştur. Bununla beraber katılımcılara öğrenmelerini kolaylaştıracak dokümanlar dağıtılmıştır.

Koruyucu etkenler, olumlu sonuçlar ve risk etkenleri psikolojik sağlamlık kavramını etkileyen temel etkenler olarak görülmektedir (Masten, Morison, Pellegrini ve Teliegen, 1990, s. 236). Bir etkenin koruyucu olup olmadığı ise risk faktörüne olan etkisine göre değerlendirilmektedir. Dolayısıyla risk faktörünü azaltabilen etkenin koruyucu bir etken olduğu belirtilmektedir. Aynı şekilde öz saygının geliştirilmesi, risklere karşı önceden önlemlerin alınması ve ihtiyaç duyulan temel kaynakların desteklenmesi gibi süreçlerin de koruyucu olduğu bildirilmektedir (Rutter, 1987, s. 316). Bu çalışmada da müdahale programı hazırlanırken öğrencilerin gelişimlerini destekleyici bir koruyucu faktör olarak öz saygıyı artırıcı etkinliklere yer verilmiştir. Deneysel işleme katılan öğrenciler bu yönüyle programdan olumlu faydalandıklarını dile getirmişlerdir.

Krovetz (1999, s. 35) başarılı bireylerin aile ve okul çevrelerinde bazı koruyucu faktörlerin bulunduğunu ve bu koruyucu faktörlerin psikolojik sağlamlık yeteneğini geliştirdiğini savunmaktadır. Bu araştırma kapsamında da hazırlanan müdahale programı ile okul boyutuna yönelik öz-yeterlik, sorumluluk, amaç belirleme, problem çözme konularında destek sağlandığı ve programın bu yönüyle etkili olduğu belirlenmiştir.

Benson (1989), özellikler kazandırma kuramında düzenlenen ortamlar ve sunulan deneyimlerin bireylere özellikler kazandırması açısından önemli olduğunu savunmaktadır. Yani bireylerin sahip olduğu pozitif özellikler ile riskli davranışlar arasında ters bir orantının olduğu ve bireylerin risklere karşı daha donanımlı hale gelmesi için beceri eğitimleri ile pozitif özelliklerin kazandırılması gerektiği ifade edilmektedir (Thomsen, 2002, s. 67). Bu açıdan yapılan deneysel çalışma ile öğrencilere pozitif bir özellik olan psikolojik sağlamlık özelliği kazandırılmaya çalışılmış ve psikolojik sağlamlığı destekleyen etkinliklerden faydalanılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri büyük oranda artmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, psikolojik sağlamlığa yönelik bu bulguları destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Akar, 2018, s. 74; Aktan, 2018, s. 106; Alvord vd., 2011, s. 220; Amy Winehouse Vakfı, 2017, s. 3; Firth vd., 2013 s. 113; Kuasit vd., 2018, s. 35; Reivich vd., 2011, s. 25; Shochet vd., 1997, s. 67; Ünsal ve Uyanık-Balat, 2016, s. 1). Gillham vd. (2008, s. 676) psikolojik sağlamlık ile ilgili çalışmalarında; öğrencilerin okul içi ve okul dışındaki durumlarla başa çıkmada esnek olmalarını sağlayacak beceriler geliştirmelerini amaçlamıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre; PRP programının etkili olduğu ve programın kaygıyı, depresyonu ve davranış sorunlarını azalttığı görülmüştür. Aynı zamanda programın öğrencilerin dayanıklılığını artırdığı belirlenmiştir.

Shochet vd. (1997, s. 67) tarafından da 12-16 yaş arası gençlere yönelik 11 oturumdan oluşan bir müdahale programı hazırlanmıştır. Bu program depresyonu ve buna bağlı zorlukları önlemeyi ve aynı zamanda psikolojik direnci de artırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sonunda programın etkili olduğu ve ergenlerin psikolojik direncini artırarak depresif semptomları önlediği görülmüştür. Reivich vd. (2011, s. 25) tarafından askere alınacak kişilerin psikolojik sağlamlık becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan müdahale programının etkililiğinin incelendiği bir diğer çalışmada, psikolojik sağlamlık müdahalesinin etkili olduğu ve programın askerlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini artırdığı görülmüştür. Türkiye’de alanyazın incelendiğinde; psikolojik sağlamlıkla ilgili farklı yaş grupları için yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Akar (2018, s. 74) tarafından lise öğrencilerine yönelik hazırlanan psikolojik sağlamlık programı, öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak da psikolojik sağlamlık programının, deney grubunda bulunan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını artırmada etkili ve önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca bu etkinin kalıcı olduğu da yapılan izleme ölçümlerinde belirlenmiştir.

Aktan (2018, s. 106) tarafından 48-72 aylık çocuklar için hazırlanan drama temelli psikolojik dayanıklılık programının etkisinin incelendiği bir diğer çalışmada, eğitici drama temelli dayanıklılık psiko-eğitim programının etkili olduğu ve deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine bir sonucun olduğu görülmüştür. Ayrıca üç hafta sonra yapılan izleme ölçümünde de elde edilen sonucun kalıcı olduğu belirlenmiştir. Gürkan (2006, s. 114) tarafından hazırlanan grupla psikolojik danışma programının, üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisinin incelendiği bir diğer çalışmada da, grupla

psikolojik danışma programının deneysel işleme katılan öğrencilerin yılmazlık düzeylerini artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Çınar (2019, s. 60) tarafından yapılan, üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin incelendiği psiko-eğitim çalışmasında deney grubu öğrencilerinin sontest puanlarının arttığı ve izleme ölçümünde de bu etkinin korunduğu görülmüştür.

Sonuç olarak psikolojik sağlamlığa yönelik yukarıda yapılan çalışmalara benzer şekilde, bu araştırmanın bulguları da sekiz haftalık oturum şeklinde yürütülen Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının psikolojik sağlamlığı artırmada etkisini göstermektedir. Yine bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının psikolojik sağlamlığı artırmadaki etkisinin artarak devam ettiği de ifade edilebilir. Çünkü deney grubunun psikolojik sağlamlık puan ortalamaları incelendiğinde izleme testinden elde edilen puanların kalıcılığını koruduğu ve sonteste göre kısmen daha da arttığı görülmektedir. Ayrıca; deney, plasebo ve kontrol gruplarının izleme ölçümleri karşılaştırıldığında, psikolojik sağlamlık puanlarının deney grubu lehine arttığı görülmüştür. Bu nedenle, Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programına katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık puanlarının oturumlar tamamlandıktan sonra artmaya devam ettiği ve bu etkinin de uygulanan programdan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. İzleme testi sonrasında deney grubu öğrencilerinin psikolojik sağlamlık puanlarının yüksek olması, psikolojik sağlamlıkla ilgili kazanımların günlük hayatta da kullanılmaya devam edilmesinden kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir.

PSEP kazandırmayı hedeflediği koruyucu etkenler ile öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını artırmayı amaçlamaktadır. Bu koruyucu etkenler; benlik saygısı (Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2011, s. 30; Karataş ve Çakar, 2011, s. 1108; Martinez-Marti ve Ruch, 2017, s. 110; Veselska vd., 2009, s. 287), problem çözme (Alvord, Zucker ve Grados, 2011, s. 220; Bobek, 2002, s. 202; Clark, 2009, s. 231; Klag ve Bradley, 2004, s. 137; Masten ve Reed, 2002, s. 12), stres yönetimi (Akgemci, Demirsel ve Kara, 2013, s. 122; Bobek, 2002, s. 202; Bradshaw, Hoelscher ve Richardson, 2007, s. 133; Clark, 2009, s. 231; Epstein, Krasner, 2013, s. 301), öz-yeterlik (Keye ve Pidgeon, 2013, s. 2; Kılıç, Mammadov, Koçhan ve Aypay, 2020, s. 904; Martinez-Marti ve Ruch, 2017, s. 110), sorumluluk (Bernard ve Pires, 2006, s. 156; Kandemir, 2019, s. 50; Özer, 2013, s. 2) ve geleceği planlamadır (Masten ve Coatsworth, 1998, s. 205; Waite ve Richardson, 2004, s. 178).

Hedeflenen koruyucu etkenlerin başında benlik saygısı gelmektedir. Benlik saygısı psikolojik sağlamlığın önemli ön koşullarından biri olarak görülmektedir (Lin, Sandler, Ayers, Wolchik ve Luecken, 2004, s. 673). Martinez-Marti ve Ruch (2017, s. 110) tarafından yapılan çalışmada benlik saygısı ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada ise Veselska vd. (2009, s. 287) benlik saygısı yüksek olan bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin de yüksek olduğunu bulmuştur. Bu bağlamda geliştirilen Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programına benlik saygısı değişkenine yer verilmesinin etkili olduğu ve öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Hedeflenen bir diğer koruyucu etken de PSEP'e katılan öğrencilerin problem çözme becerilerini artırmaktır. Yapılan araştırmalar problem çözmenin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Klag ve Bradley (2004, s. 137) yaptıkları araştırmalarında etkili problem çözme becerisine sahip bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Masten ve Reed (2002, s. 12) problemlerle etkili bir şekilde başa çıkan bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğunu rapor etmiştir. Bu bağlamda geliştirilen PSEP'de problem çözme değişkenine yer verilerek katılımcıların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin çalışma sonuçlarını pozitif yönde etkilediği ifade edilebilir.

Programın hedeflediği koruyucu etkenlerden birisi de stres yönetimidir. Stres yönetiminin psikolojik sağlamlık için önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (Bradshaw, Hoelscher ve Richardson, 2007, s. 133). Babanataj vd. (2019, s. 25) yaptıkları araştırmalarında stres yönetimi konusunda başarılı olan bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Başka bir araştırmada ise Anyan ve Hjemdal (2016, s. 213), stres yönetimi ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde bir ilişki belirlemişlerdir. Buna göre stres yönetimi becerisi yüksek olan bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin de yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda müdahale programında stres yönetimi değişkenine yer verilmesinin isabetli olduğu ve katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerine katkı sağladığı söylenebilir.

Bir diğer koruyucu etken ise öz-yeterlidir. Öz-yeterlik, psikolojik sağlamlığın ön şartlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Lin vd., 2004, s. 673). Keye ve Pidgeon (2013, s. 2) yaptıkları çalışmada öz-yeterliğin psikolojik sağlamlığı yordamada anlamlı bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Martinez-Marti ve Ruch (2017, s. 110) da yaptıkları çalışmada öz-yeterliğin psikolojik sağlamlık üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Bu bağlamda Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programında öz-yeterlik

uygulamalarına yer verilmesinin araştırma sonuçlarını olumlu anlamda etkilediği düşünülmektedir.

Psikolojik Sağlık Psikolojik Psiko-Eğitim Programında koruyucu etken olarak belirlenen bir diğer değişken de sorumluluktur. Sorumluluk sahibi olan bireylerin psikolojik açıdan daha sağlam oldukları ifade edilmektedir (Bernard ve Pires, 2006, s. 156). Fayombo (2010, s. 105) yaptığı çalışmada sorumluluk düzeyi yüksek olan bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin de yüksek olduğunu bulmuştur. Başka bir çalışmada da sorumluluk ile psikolojik sağlık arasındaki pozitif ilişki (Campbell-Sills, Cohan ve Stein, 2006, s. 585) saptanmıştır. Bu bağlamda Psikolojik Sağlık Psikolojik Psiko-Eğitim Programında sorumluluk değişkenini kapsayan uygulamaların yapılmasının psikolojik sağlık düzeyini olumlu etkili düşünülmektedir.

Psiko-eğitim programının hedeflediği son koruyucu etken ise geleceği planlamadır. Geleceği planlama değişkeninin psikolojik sağlık için önemli bir koruyucu faktör olduğu belirtilmektedir (Benard, 1991, s. 6). Aynı zamanda geleceği planlama ve bu doğrultuda amaçlar oluşturma gibi olumlu özelliklere sahip olan bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin de daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Masten ve Coatsworth, 1998, s. 205). Bu bağlamda geliştirilen psiko-eğitim programında geleceği planlama değişkeninin yer almasının, araştırmanın sonuçlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Psikolojik sağlamlığın doğuştan getirilen bir kişilik özelliği olmadığı ve geliştirilebilir bir özellik olduğu belirtilmektedir (Masten, 2014, s. 28). Dolayısıyla bireylerin özellikle okullarda risk faktörlerine karşı donanımlı hale gelmesi ve koruyucu faktörlerin devreye sokulması psikolojik sağlamlığın artırılmasında hayati önem kazanmaktadır (Henderson ve Milstein, 2003, s. 24). Bu nedenle psikolojik sağlamlığa yönelik yapılacak müdahale programlarının yaygınlaştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada da psikolojik sağlamlığa ilişkin olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu kapsamda psikolojik sağlık gibi önleyici çalışmaların ve bireyin gelişimine yönelik programların okullarda PDR servisleri tarafından hazırlanması ve uygulanmasının öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacağı ve psiko-sosyal gereksinimlerinin karşılanmasına destek olabileceği değerlendirilmektedir.

Özetle, araştırma sonucunda elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, geliştirilen Psikolojik Sağlık Psikolojik Psiko-Eğitim Programının psikolojik sağlık üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, Psikolojik Sağlık Psikolojik Psiko-Eğitim Programında koruyucu faktör olarak yer alan değişkenlerin isabetli olduğu

ve doğru değişkenler kullanıldığından programın amacına ulaştığı söylenebilir. Aynı zamanda Türkiye’de psikolojik sağlıklı eğitimle ilgili yapılan deneysel çalışmaların sayıca azlığı göz önüne alındığında araştırmanın bulgularının alana önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

5.2.2. Okul Tükenmişliğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmada “Psikolojik Sağlıklı Psiko-Eğitim Programının” sekizinci sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini azaltmada etkili olup olmadığı ve bu etkinin uzun süre kalıcılığını koruyup korumadığı test edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle uygulanan Psikolojik Sağlıklı Psiko-Eğitim Programının etkili olduğu ve programa dâhil olan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini azalttığı görülmüştür. Aynı zamanda bu etkinin uzun süreli olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada, “Psikolojik Sağlıklı Psiko-Eğitim Programı uygulandığı sekizinci sınıf öğrencilerinin okul tükenmişli düzeylerini azaltmada etkilidir ve bu etki uzun sürelidir” yönündeki denenceler test edilmiştir. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının puanlarının karşılaştırılması sonucunda, araştırmanın okul tükenmişlik düzeyine ilişkin denencelerinin doğrulandığı görülmüştür. Daha açık bir ifadeyle psikolojik sağlıklı psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre okul tükenmişlik düzeyleri daha çok azalmıştır. Bu durumda psikolojik sağlıklı psiko-eğitim programının, okul tükenmişlik düzeyini azaltmada etkili bir program olduğu söylenebilir.

Kaynakların korunması kuramına göre tükenmişliğin, sahip olunan kaynakların kaybedilmesi veya tehdit edilmesi durumlarında ortaya çıkma ihtimali artmaktadır. Kurama göre koşullar ve kişisel özellikler önemli dört kaynaktan ikisi olarak öne çıkmaktadır (Grandey ve Cropanzano, 1999, s. 350). Bu araştırma kapsamında geliştirilen deneysel çalışmada da kişisel özellikler (öz saygı, sorumluluk vb.) ve koşullar (okul ile ilgili) yönüyle kaynakların geliştirilmesine özen gösterilmiştir.

Varoluşçu bakış açısı, tükenmişliğin sebebini bireylerin yaşamlarını anlamsız bulmalarına ve görev ile sorumluluklarını önemsememelerine bağlamaktadır (Manzano-Garcia ve Ayala-Calvo, 2013, s. 806). Öğrencilerin okuldaki etkinlikleri değerli görmesi ve geleceğe yönelik amaç belirleme becerisine sahip olmaları bu bağlamda önemli görülmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin sorumluluk sahibi olması ve geleceklerini planlamaları adına amaç belirleyebilmeleri için eğitici öğelere, etkinliklere, bilgilendirici çalışmalara, öğretici oyunlara ve rol yapma gibi önemli tekniklere yer verilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, okul tükenmişliği ile ilgili sınırlı sayıda deneysel çalışmanın yapıldığı görülmüş ve psikolojik sağlık programı doğrultusunda hazırlanmış psiko-eğitim programının okul tükenmişliği üzerinde etkisini araştıran bir çalışmaya denk gelinmemiştir. Bundan dolayı yapılan araştırmanın sonuçları, farklı müdahale programlarının okul tükenmişliği üzerindeki bulguları doğrultusunda ve psikolojik sağlamlığın okul tükenmişliği ile ilişkisini ortaya koyan betimsel araştırmalar bağlamında tartışılmıştır. Bu kapsamda ilgili alanyazında okul tükenmişliğine yönelik bu bulguları destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Ateş, 2016, s. 27; Bresó, Schaufeli ve Salanova, 2010, s. 339; Hastunç, 2018, s. 109; İlbay, 2014, s. 120; Ulaş, 2018, s. 85).

Nedim-Bal ve Kaya (2017, s. 769) altıncı sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerine yönelik çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın okul tükenmişliğini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Bresó vd. (2010, s. 339) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik bilişsel davranışçı yaklaşımın, dolaylı olarak okul tükenmişliğine etkisinin incelendiği bir diğer çalışmada müdahale programının okul tükenmişliği üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

Le Blanc, Hox, Schaufeli, Taris ve Peeters (2007, s. 213) tarafından bilişsel davranışçı terapi ile tükenmişliğin incelendiği bir diğer çalışmada programın etkili olduğu ve çalışmaya katılan bireylerin tükenmişliklerinin azaldığı bulunmuştur. Hastunç (2018, s. 109) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik motivasyonel görüşme ilkelerine göre oluşturulan psikoeğitim programının okul tükenmişliğine etkisinin incelendiği başka bir çalışmada da deney grubu öğrencilerinin okul tükenmişlik son test puanlarının azaldığı ve izleme ölçümünde de bu etkinin korunduğu görülmüştür. Benzer şekilde Yedigöz-Sönmez ve Çapri (2013, s. 148) tarafından hazırlanan stresle başa çıkma programı ile lise öğrencilerinin okul tükenmişlikleri incelenmiş ve bulgulardan yola çıkarak programın okul tükenmişliği üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu yani okul tükenmişliğini azalttığı sonucuna varılmıştır.

Psikolojik sağlık ve okul tükenmişliğini ele alan ilişkisel çalışmalar bağlamında alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın bulgularını destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir (Bitmiş vd., 2013, s. 27; Clark, 2009, s. 231; Güneş, 2016; Kamalpour vd., 2017, s. 476). Güneş (2016, s. 74) yaptığı araştırmasında psikolojik sağlık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bitmiş vd. (2013, s. 27) ise yaptıkları araştırma sonucunda

psikolojik sağlamliğın tikenmişliği doğrudan etkilediği ve psikolojik sağlamlık ile tikenmişlik arasında negatif yonde bir ilişkinin bulunduğunu belirlemişlerdir. Yıldırım (2016, s. 811) da psikolojik sağlamlık açısından guctlu olan bireylerin daha duşuk tikenmişlik yaşadığını saptamıştır. Benzer şekilde Rios-Risquez vd. (2016, s. 430) araştırmalarında psikolojik sağlamlık ile tikenmişlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve artan psikolojik sağlamliğın tikenmişliği azalttığı belirlenmiştir. Başka bir çalışmada da Truffino (2010, s. 145) bireylerin zorluklar karşısında tikenmişlik yaşadıklarını ve bu tikenmişliği psikolojik sağlamlıkla aşabildiklerini ifade etmektedir. Azeem (2010, s. 36) de psikolojik açıdan sağlam bireylerin daha az tikenmişlik yaşadığını belirtmiştir.

Sonuç olarak okul tikenmişliğine yonelik yukarıda yapılan çalışmalara benzer şekilde, bu araştırmanın bulguları da sekiz haftalık oturum şeklinde yurutulen Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının okul tikenmişliğini azaltmada etkisini gostermektedir. Yine bu araştırmanın bulgularından yola çıkararak Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının okul tikenmişliğini azaltmadaki etkisinin artarak devam ettiği de ifade edilebilir. unku deney grubunun okul tikenmişlik puan ortalamaları incelendiğinde izleme testinden elde edilen puanların kalıcılığını koruduğu ve sonteste gore kısmen daha da azaldığı gorulmektedir. Ayrıca; deney, plasebo ve kontrol gruplarının izleme olumleri karşılaştırıldığında, okul tikenmişlik puanlarının deney grubu lehine azaldığı gorulmuştur. Bu nedenle, Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programına katılan ortaokul oğrencilerinin okul tikenmişlik puanlarının oturumlar tamamlandıktan sonra artmaya devam ettiği ve bu etkinin de uygulanan programdan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul tikenmişliği, oğrencilerin ve diğerlerinin (aile, okul vb.) beklentileri noktasında uyumsuzluğu (Ryan, 2001, s. 1135) ve eğitim sisteminin oğrenciler uzerindeki aşırı baskısı (Yang ve Farn, 2005, s. 931) gibi nedenlerle yaşanabilmektedir. Akademik gorev ve sorumluluklar nedeniyle birçok oğrenci derslerden soğuyarak, okuldan uzaklaşabilmekte ve okul tikenmişliği denilen durum yaşanabilmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011a, s. 181; Tuominen vd., 2014, s. 649). Oğrenciler açısından okul tikenmişliği gibi istenmeyen olumsuz durumların meydana gelmeden onlenmesinin gerekliliği alanyazında ifade edilmiştir (Baker, 2011, s. 105; Korkut-Owen, 2015, s. 16). Bu kapsamda onleyici çalışmaların yapılması ve oğrencilerin psikolojik sağlamlık duzeylerinin artırılması, tikenmişlik gibi istenmeyen durumların meydana gelmeden azaltılmasında etkili olabilmektedir (Alvord vd., 2011, s. 220; Kamalpour vd., 2017, s. 476). Yapılan bu araştırmada da deney grubunda yer alan oğrencilere Psikolojik

Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı uygulanarak psikolojik sağlamlık gibi olumlu bir niteliğin geliştirilmesi ve okul tükenmişliğinin azaltılması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular neticesinde deney grubundaki öğrencilerin sönest okul tükenmişliği puanları öntest puanlarına göre anlamlı düzeyde azalmıştır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin artırılmasının, okul tükenmişliği gibi istenmeyen durumların önüne geçilmesinde faydalı olduğu söylenebilir.

Özetle, araştırma sonucunda elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, geliştirilen Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının okul tükenmişliği üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Çalışmada uygulanan programın içeriğinin psikolojik sağlamlığın gelişimini destekleyen değişkenleri de kapsayacak şekilde hazırlanmasının, okul tükenmişliğini azaltmada ve izleme ölçümlerinde de bu etkinin kalıcı olmasında pay sahibi olduğu söylenebilir. Bu sebeple okul tükenmişliği, farklı sebeplerden ötürü öğrencilerde görülen ve önlenilmesi gereken bir problemdir. Okul tükenmişliğinin önüne geçmek için sistemli ve kapsamlı müdahale programlarıyla okul tükenmişliği azaltılabilir.

5.2.3. Okula Bağlanmaya İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmada “Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının” sekizinci sınıf öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerini artırmada etkili olup olmadığı ve bu etkinin uzun süre kalıcılığını koruyup korumadığı test edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle uygulanan Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının etkili olduğu ve programa dâhil olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini artırdığı görülmüştür. Aynı zamanda bu etkinin uzun süreli olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada, “Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı uygulandığı sekizinci sınıf öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerini artırmada etkilidir ve bu etki uzun sürelidir” yönündeki denenceler test edilmiştir. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının puanlarının karşılaştırılması sonucunda, araştırmanın okula bağlanma düzeyine ilişkin denencelerinin doğrulandığı görülmüştür. Daha açık bir ifadeyle psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre okula bağlanma düzeyleri daha fazla artmıştır. Bu durumda psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programının, okula bağlanma düzeyini artırmada etkili bir program olduğu söylenebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, okula bağlanma ile ilgili yurt içi ve yurt dışında sınırlı sayıda deneysel çalışmanın olduğu görülmüş ve psikolojik sağlamlık programı

doğrultusunda hazırlanmış psiko-eğitim programının okula bağlanma üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın sonuçları, farklı müdahale programlarının okula bağlanma üzerindeki bulguları doğrultusunda ve psikolojik sağlamlığın okula bağlanma ile ilişkisini ortaya koyan betimsel araştırmalar bağlamında tartışılmıştır. Bu kapsamda ilgili alanyazında, okula bağlanmaya yönelik bu bulguları destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Black, Grenard, Sussman ve Rohrbach, 2010, s. 892). Black vd. (2010, s. 892) okul temelli mentörlük ilişkilerinin okula bağlanma üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında, doğal mentörlük ilişkilerinin okula bağlanma üzerinde koruyucu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Merenda (2020, s. 25) tarafından risk altındaki gençlerle deneyimsel macera temelli programının okula bağlanma üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada uygulamanın okula bağlanma üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yine Bellici (2020, s. 68) tarafından ilköğretim öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri, gerçeklik terapisine dayalı bir program ile incelenmiştir. Yapılan bu çalışmada, eğitim programına katılan öğrencilerin okula bağlanma düzeyinin ve aynı zamanda okula devam düzeylerinin de anlamlı şekilde arttığı bulunmuştur. Benzer şekilde Sarıçam (2014) tarafından 9 oturumluk mentoring eğitim programı hazırlanmış ve ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı üzerindeki etkisi incelenmiş ve bulgulardan yola çıkarak uygulamanın okul bağlılığı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu yani okula bağlanmayı artırdığı sonucuna varılmıştır.

Psikolojik sağlamlık ve okula bağlanmayı ele alan ilişkisel çalışmalar bağlamında alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın bulgularını destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir (Atik, 2013, s. 70; Jones ve Lafreniere, 2014, s. 47; Randolph vd., 2004, s. 747; Turgut, 2015, s. 124). Jones ve Lafreniere (2014, s. 47) psikolojik sağlamlık ile okula bağlanma arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında okulda müfredat dışı aktivitelere katılan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Turgut ve Eraslan-Çapan (2017, s. 162) ise yaptığı çalışmalarında psikolojik sağlamlığın okula bağlılığı yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bindal (2018, s. 74) da ergenler ile yürüttüğü çalışmasında psikolojik sağlamlık ile bağlanma arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının artırılarak okula bağlılıklarının da artırılacağı saptanmıştır (Dotterer ve Lowe, 2011, s. 1649; Li ve Lerner, 2011, s. 233). Başka bir çalışmada da Turgut (2015, s. 124) okula bağlanmanın, psikolojik sağlamlıkla ilişkili olduğunu ve psikolojik sağlamlığı anlamlı bir şekilde yordadığını bulmuştur. Ayrıca,

psikolojik sağlamliğın olumlu okul deneyimleri açısından koruyucu bir etkiye sahip olduğu da belirlenmiştir (Condly, 2006, s. 211).

Sonuç olarak okula bağlanmaya yönelik yukarıda yapılan çalışmalara benzer şekilde, bu araştırmanın bulguları da sekiz haftalık oturum şeklinde yürütülen Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının okula bağlanmayı artırmada etkisini göstermektedir. Yine bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının okula bağlanmayı artırmadaki etkisinin artarak devam ettiği de ifade edilebilir. Çünkü deney grubunun okula bağlanma puan ortalamaları incelendiğinde izleme testinden elde edilen puanların kalıcılığını koruduğu ve sonteste göre kısmen daha da arttığı görülmektedir. Ayrıca; deney, plasebo ve kontrol gruplarının izleme ölçümleri karşılaştırıldığında, okula bağlanma puanlarının deney grubu lehine arttığı görülmüştür. Bu nedenle, Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programına katılan ortaokul ğrencilerinin okula bağlanma puanlarının oturumlar tamamlandıktan sonra artmaya devam ettiği ve bu etkinin de uygulanan programdan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Özetle, araştırma sonucunda elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, geliştirilen Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının okula bağlanma üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Çalışmada uygulanan programın içeriğinin psikolojik sağlamliğın gelişimini, dolayısıyla okula bağlanmayı destekleyen değişkenleri de kapsayacak şekilde hazırlanmasının, okula bağlanmayı artırmada ve izleme ölçümlerinde de bu etkinin kalıcı olmasında pay sahibi olduğu söylenebilir. Kısaca; okula bağlanma, öğrencilerin kendilerini okulla özdeşleştirmesi ve okula aidiyet duyguları hissetmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda sistemli ve kapsamlı müdahale programlarıyla okula bağlanma artırılabilir.

5.3. neriler

Bu kısımda, araştırmanın bulguları doğrultusunda gelecekte yapılacak çalışmalara katkı sağlamak maksadıyla; psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programı hakkında çalışmalarda bulunacak araştırmacılar ve uygulayıcılar için bazı öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programının öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve okula bağlanma düzeylerini artırdığı ve okul tükenmişliği düzeylerini azalttığı görölmüştür. PDR alanında teknolojik uygulamalardan faydalanmak adına bu programın çevrim içi ortamlarda da uygulanarak etkililiği test edilebilir.
- PSEP psikolojik sağlamliğın ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula bağlanma düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmadır. Program, psikolojik sağlamliğı geliştirmeye ilişkin farklı sınıf düzeylerinde test edilebilir.
- Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı; benlik saygısı, öz-yeterlik, problem çözüme, stres yönetimi, sorumluluk ve geleceği planlama değişkenlerinden oluşmaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada yer almayan ama etkili olabileceği değerlendirilen yaşam doyumu, inancın anlamı, empati ve umut değişkenlerinin etkisinin test edileceği deneysel araştırmalar gerçekteştirilebilir.
- Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı ile deney grubunda yer alan öğrencilerin sağlamlık düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Alanyazında psikolojik sağlamliğın geliştirilmesinde, aile ve arkadaş desteğinin de ehemmiyeti üzerinde durulmaktadır. Bundan dolayı tasarlanacak yeni psiko-eğitim programlarında aile ve arkadaş desteğine de ayrı ayrı yer verilebilir ve bunun öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisine bakılabilir.
- PSEP, alanyazın incelendiğinde Türkiye’de psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programının ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula bağlanma düzeyleri üzerindeki etkisini araştıran ilk çalışmadır. Dolayısıyla PSEP’in ileride yapılacak başka çalışmalarda da test edilmesi ve etkililiğinin tekrardan incelenmesi önerilebilir.
- Hem yurt içi hem de yurt dışı alanyazın taraması sonucunda okul tükenmişliği değişkenine yönelik yapılan deneysel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla ilgili alandaki eksikliğin giderilmesi adına okul tükenmişliğine yönelik deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir.

5.3.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma neticesinde Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı'nın etkili olduğu ve öğrencilerin psikolojik sağlık ile okula bağlanma düzeylerini artırdığı ve okul tükenmişliği düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı okula bağlanma ve okul tükenmişliği ile ilgili farklı problemler yaşayan öğrencilere yönelik önleme programı şeklinde uygulanabilir.
- Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programının öğrencilere yönelik okullarda uygulanması durumunda, psikolojik danışmanların görev yaptıkları kurumun niteliklerine ve işlem yapılacak grubun özelliklerine göre programı revize etmeleri gerekmektedir.
- Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programının oturum sayısı, uygulanacak grubun özelliklerine göre artırılabilir.
- Programın uygulama aşamasında, öğrencilerin katılımıyla ilgili bir problem yaşanmamıştır. Program okul derslerinin olmadığı bir zaman dilimine ve bütün öğrencilerin rahat katılım sağlayabileceği bir gün ve saate göre planlandığından herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır. Benzer gruplarla yapılacak çalışmalarda da programlar tasarlanırken öğrencilerin gereksinimlerinin ve isteklerinin dikkate alınması yararlı olacaktır.
- Bu tarz programlar tasarlayacak uygulayıcıların süreci iyi yönetmesi ve herhangi bir sorunla karşılaşmaması adına, uygulama sürecine okul yöneticilerini ve okulda görevli öğretmenler ile psikolojik danışmanları da dâhil etmeleri yararlı olacaktır.
- Psikolojik Sağlık Psikolojik Eğitim Programı kapsamında deney grubu 18 üye ile başlamıştır. Sekiz hafta boyunca üyeler oturumlara eksiksiz bir şekilde katılım sağlamıştır. Oturumlar başlamadan önce katılımcılarla birebir görüşülüp programın önemi, içeriği ve kuralları hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Oturumlar boyunca üyelerin süreçten kopmaması ve yapılan etkinliklere katılım sağlaması için her bir üye yakından takip edilmiş ve cesaretlendirilerek motivasyonları yüksek tutulmaya çalışılmıştır. Üyelerin düzenli katılımı programın amacına ulaştığını ve içerik yönüyle katılımcıların ilgisini çektiğini göstermektedir. Yapılacak benzer çalışmalarda da denek kaybını önlemek açısından böyle bir yol izlenebilir.

KAYNAKÇA

- Adhiambo, W. M., Odwar, A. J., & Mildred, A. A. (2011). The relationship among school adjustment, gender and academic achievement amongst secondary school students in Kisumu district Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 2(6), 493-497.
- Akar, A. (2018). *Psikolojik Sağlamlık Programının yoksulluk ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akgemci, T., Demirsel, M.T. ve Kara, O. (2013). The effect of psychological resilience on employes burnout level. *Academic J Interdisciplinary Studies*, 2(11), 122-128.
- Akman, S. (2013). *Lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, B. Ş. (2018). *48-72 aylık çocuklar için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi ve eğitici drama temelli psikolojik dayanıklılık programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alvord, M. K., Zucker, B., & Grados, J. J. (2011). *Resilience Builder Program for Children and Adolescent-Enhancing Social Competence and Self Regulation*. Illinois: Research Press.
- Amy Winehouse Foundation, (2017). *Amy Winehouse Foundation Resilience Programme*. amywinehousefoundation.org/category/resilienceprogramme.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795–809.
- Anyan, F., & Hjemdal, O. (2016). Adolescent stres and symptoms of anxiety and depression: Resilience explains and differentiates the relationships. *Journal of Affective Disorders*, 203, 213-220.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Arslan, G. (2015a). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: Bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 73-82.

- Armstrong, R. A. (2014). When to use the Bonferroni correction. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 34, 502–508. doi: 10.1111/opo.12131
- Arslan, G. (2015b). Çocuk ve genç psikolojik sağlamlık ölçeği'nin (ÇGPSÖ-12) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(16), 1-12.
- Arslan, G. (2015c). *Ergenlikte algılanan duygusal istismar ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ateş, B. (2016). Effect of solution focused group counseling for high school students in order to struggle with school burnout. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 27-34.
- Atik, E. L. (2013). *Liseli ergenlerde bağlanma stilleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkide öz-yansıtma ve iç görünümün rolü*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 511-527.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 773-787.
- Aypay, A. (2018). The relationship between punishment sensitivity to affection to school and school burnout. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 221-246.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011a). Relationships of high school student' 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 ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44.
- Azeem, S. M. (2010). Personality hardiness, job involvement and job burnout among teachers. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 2(3), 36-40.

- Babanataj, R., Mazdarani, S., Hesamzadeh, A., Gorji, M. H., & Cherati, J. Y. (2019). Resilience training: Effects on occupational stress and resilience of critical care nurses. *International journal of nursing practice*, 25(1).
- Baker, S. B. (2011). Amerikan okul psikolojik danışmanlığı mesleğinde temel önlemenin durumu: geçmiş, bugün ve gelecek. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 105-113.
- Balcı, B. (2018a). *İlkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma ve okul doyumunu bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Balcı, İ. (2018b). *Çocukluk çağı travmaları ile baş etme yönelimli psiko-eğitim programının psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Balogun, J. A., Helgemoe, S., Pellegrini, E., & Hoerberlein, T. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 21-22.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. (Ed: V.S. Ramachaudran). Encyclopedia of Human Behavior, 4, 71-81.
- Bassinette, R. (2006). *The relative impact of individual and school-level factors on student attachment to school: An analysis using the NELS*. Doctoral Dissertation, University of San Francisco Graduate School, San Francisco, CA.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tükenmişlik: farklı değişkenler açısından bir değerlendirme. *Journal of European Education*, 2(2), 31-46.
- Bedel, A., ve Güler, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının başa çıkma stratejileri açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 71, 157-169.
- Behjoo, B. M. (2013). *The Relationship Among Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy, Problem Solving Skills and Foreign Language Achievement*. Master Thesis, Hacettepe University Graduate School of Social Science, Ankara.
- Bellici, N. (2012). *Gerçeklik terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması, sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

- Bernard, M. E., & Pires, D. (2006). *Emotional resilience in children and adolescence: Implications for rational-emotive behavior therapy*. Albert Ellis ve Michael E. Bernard (Ed.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, practice and research* (s.156-174). New York: Springer.
- Bindal, G. (2018). *Ergenlerin psikolojik sağlamlığın (resilience), çocukluk çağındaki travma ve bağlanma stilleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bitmiş, M. G., Sökmen, A. ve Turgut, H. (2013). Psikolojik dayanıklılığın tükenmişlik üzerine etkisi: Örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 27-40.
- Black, D. S., Grenard, J. L., Sussman, S., & Rohrbach, L. A. (2010). The influence of school-based natural mentoring relationships on school attachment and subsequent adolescent risk behaviors. *Health Education Research*, 25(5), 892-902.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202- 205.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*, New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol 3. Loss*, New York, Basic Books.
- Breso, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasiexperimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the european union. *Social Indicators Research*, 80,133-177.
- Bulut, B. (2016). *Ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, D. G., Davenport, S. C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30, 393-416.

- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İzmir.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour research and therapy, 44*(4), 585-599.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review, 59*(2), 243–272.
- Chambel, M. J., & Curral, L. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology: An International Review, 54*(1), 135-147.
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. P. (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences, 29*, 255-263.
- Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M. C., Shochet, I. M., & Romaniuk, M. (2011). The impact of school connectedness on violent behavior, transport risk-taking behavior, and associated injuries in adolescence. *Journal of School Psychology, 49*, 399-410.
- Chase, P., Hilliard, L., John Geldhof, G., Warren, D., & Lerner, R. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement, *Journal of Youth & Adolescence, 43*(6), 884-896.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Lynch, M. & Holt, K. D. (1993). Resilience in maltreated children: Process leading to adaptive outcomes. *Development and Psychopathology, 5*, 629-648.
- Clark, P. (2009). Resiliency in the practicing marriage and family therapist. *Journal of Marital and Family Therapy, 35*(2), 231.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159.
- Compton, W. C. (2005). *An Introduction to Positive Psychology*. Cengage Learning Pub., New York.
- Connell, J. P., Spencer, M. B. & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience; in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development, 65*, 493-506.

- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for educators. *Urban Education, 41*, 211–236.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1)*,12-24.
- Çetin, F., Şeşen, H. ve Basım, N. (2013). Örgütsel Psikolojik Sermayenin Tükenmişlik Sürecine Etkileri: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(3)*, 95-108.
- Çınar, M. N. (2019). *Sanat uygulamalarına dayalı psiko-eğitim programının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Davis, H. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal, 106*, 193-223.
- Deb, S., Strodl, E., & Sun, J. (2014). Academic-related stress among private secondary school students in India. *Asian Education and Development Studies, 3(2)*, 118-13.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Demir, Y. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Malatya.
- Doll, B., & Lyon, M. A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review, 27(3)*, 348-363.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J., & Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research, 16(4)*, 396-422.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 1649-1660.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Muğla.

- Divaris, K., Polychronopoulou, A., Taoufik, K., Katsaros, C., & Eliades, T. (2012). *Stress and burnout in postgraduate dental education*, 16(1), 35-42.
- Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Epstein, R. M, & Krasner, M. S. (2013). Physician resilience: What it means, why it matters, and how to promote it. *Academic medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 88(3), 301.
- Erdoğan, E., Özdoğan, O. ve Erdoğan, M. (2015). University students' resilience level: The effect of gender and faculty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1262-1267.
- Ergüner-Tekinalp, B. ve Işık-Terzi, Ş. (2015). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkan, S. ve Kaya, A. (Ed.). (2005). *DeneySEL olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 2013 (1), 1-19.
- Faller, G. (2001). Positive psychology: A paradigm shift. *Journal of Pastoral Counseling*, 36, 7- 20.
- Fayombo, G. A. (2010). The relationship between personality traits and psychological resilience among the Caribbean adolescents. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 105-116.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.
- Firth, N., Frydenberg, E., Steeg, C., & Bond, L. (2013). Coping successfully with Dyslexia: An initial study of an inclusive school-based resilience programme. *Dyslexia*, 19(2), 113-130.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.

- Fraser, M. W., Richman, J. M., & Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection, and resilience: toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research, 23*(3), 131.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. 7. Baskı. (Çev. Onur, B., Dönmez, A. ve Çelen, N). Ankara: İmge Kitabevi.
- Garvik, M., Idsoe, T., & Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(5), 592-608.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., & Jaycox, L. H. (2008). *The Penn Resiliency Program. Unpublished manuscript*, University of Pennsylvania, US.
- Gillen-O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development, 84*(2), 678-692.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gizir, C. A. (2016). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(28), 113-128.
- Goldstein, A. L., Faulkner, B., & Wekerle, C. (2013). The relationship among internal resilience, smoking, alcohol use, and depression symptoms in emerging adults transitioning out of child welfare. *Child Abuse ve Neglect, 37*(1), 22-32.
- Grandey, A. A., & Cropanzano, R. (1999). The conservation of resources model applied to work-family conflict and strain. *J. Vocat Behav, 54*(2), 350-370.
- Granello, P. F. (2013). *Wellness counseling*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1349-1363.
- Gunderson, L., & Folke, C. (2005). Resilience—now more than ever. *Ecology and Society, 10*(2), 22.

- Güçray, S. S., Çekici, F. ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Gülaçtı, F. (2009). *Sosyal beceri eğitime yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gündoğdu, Z. (2010). *Bursa ilindeki Anadolu liseleri, kız meslek liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, A. (2016). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güngüz, S. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları, kontrol odağı ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harter, S. (2006). *The Self*. (Ed: N. Eisenberg) *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 505-560), New Jersey: John Wiley ve Sons, Inc.
- Hastunç, Y. (2018). *Motivasyonel görüşme ilkelerine göre hazırlanmış psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 64-105.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji kuram, araştırma ve uygulamalar*. (1. Baskı) Çeviri Editörü: Tayfun Doğan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E., & Kivlighan, D. M. (2008). *Research design in counseling*. (Third Edition). USA: Thomson, Belmont. C.A.
- Herrmann, J., Kooppen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences, 69*, 150-161.
- Hill, L. G., & Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools, 43*(2), 231-246.
- Hirschi, T. (2009). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California.
- Hunter, A. J. (2001) A Cross-cultural comparison of resilience in adolescents. *J Pediatr Nurs, 16*, 172-179.
- İlbağ, A. B. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İlhan, T. ve Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(34), 109-118.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 374–390.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist, 8*, 7-27.
- Jones, G., & Lafreniere, K. (2014). Exploring the role of school engagement in predicting resilience among bahamian youth. *Journal of Black Psychology, 40*(1), 47-68.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. Jr. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education, 74* (4), 318-340.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kamalpour, S., Azizzadeh-Forouzi, M., & Tirgary, B. (2017). A Study of the Relationship between Resilience and Academic Burnout in Nursing Students. *Journal of Medical Education Development Center*, 13(5), 476-487.
- Kandemir, A. (2019). *Psikoloji öğrencilerinin psikolojik sağlık, duygusal zeka ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kaplan, D. S., Liu, R. Z. ve Kaplan, H. B. (2005). School-related stress in early adolescence and academic performance three years later: The conditional influence of self-expectations. *Social Psychology of Education*, 8, 3-17.
- Kapıkıran, Ş., Yaşar, M. ve Acun- Kapıkıran, M. (2016). Benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 51-64.
- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Kararmak, Ö. ve Siviş-Çetinkaya, R.S. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-41.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatas, Z., ve Cakar, F.S. (2011). Self-esteem and hopelessness, and resiliency: An exploratory study of adolescents in Turkey. *International Education Studies*, 4(4), 84.
- Kaya-Göktepe, A. (2016). *Tükenmişlik sendromu*. İstanbul: Nesil Yayıncılık.
- Keye, M. D. ve Pidgeon, A. M. (2013). Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1(6), 1-4.
- Kılıç, N., Mammadov, M., Koçhan, K. ve Aypay, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde genel öz yeterlik inancı ve beden imajının psikolojik sağlık düzeyini yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 904-914.

- Kılıç, D. ve Samancı, O. (2010). İlköğretim okullarında okutulan sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kullanılışı, Atatürk Üniversitesi *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 100-112.
- Klag, S., & Bradley, G. (2004). The role of hardiness in stress and illness: An exploration of the effect of negative affectivity and gender. *British Journal of Health Psychology*, 9, 137-161.
- Korkut-Owen, F. (2015). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Krovetz, M. L. (1999). *Fostering resiliency: Expecting all students to use their minds and hearts well*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Köse, S. ve A. A. Gülova, (2006). Tükenmişlik (Burnout): Türkiye'deki genel cerrahlara yönelik bir araştırma. *14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 22-24 Mayıs, Erzurum: 255-261.
- Kuasit, U., Chunuan, S., Hatthakit, U., & Bullock, L. F. C. (2018). The effects of the resilience-enhancing nursing program on life goals among pregnant teenagers: a randomized controlled trial. *Songklanagarind Journal of Nursing*, 38(1), 35-45.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Lammers, J. C., Atouba, Y. L., & Carlson, E. J. (2013). Which Identities Matter? A Mixed-Method Study of Group, Organizational, and Professional Identities and Their Relationship to Burnout. *Management Communication Quarterly*, 27, 503-536.
- Le Blanc, P. M., Hox, J. J., Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Peeters, M. C. W. (2007). Take care! The evaluation of a team-based burnout intervention program for oncology care providers. *Journal of Applied Psychology*, 92, 213-227.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26(5), 404-416.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
- Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), 131-135.

- Liebenberg, L., Ungar, M., & Van de Vijver, F. R. R. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth with complex needs. *Research on Social Work Practice, 22*(2), 219-226.
- Lin, K. K., Sandler, I. N., Ayers, T. S., Wolchik, S. A., & Luecken, L. J. (2004). Resilience services. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(4), 673-683.
- Loughrey, M. E., & Harris, M. B. (1992). *Adolescent alienation and attitude toward school in Native American, Hispanic, and Anglo high school students*. American Educational Research Association toplantısında sunuldu, San Francisco. (ERIC No: 347027).
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences, 88*, 202-208.
- Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. P. (2006). Experimental Analysis of a Web-Based Training Intervention to Develop Positive Psychological Capital. *Academy of Management Learning & Education, 7*(2), 209-221
- Luthar, S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12*, 857-885.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 3*(71), 543-562.
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* içinde (pp.510–549). New York: Cambridge University Press.
- Maddox, S., & Prinz, R. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*(1), 31–49.
- Manzano-García G, & Ayala-Calvo J. C. (2013). New Perspectives: Towards an integration of the concept "burnout" and its explanatory models. *Annals of Psychology, 29*, 800-809.
- Martinez-Marti, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 12*(2), 110-119.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson S. E. (1986). n. 2nd ed. Palo Alto, Consulting Psychologist Pres.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews Psychology*, 52(1), 397-422.
- Masten, A. S. (1999). *Resilience comes of age reflections on the past and Outlook for the next generation of research*. Glantz, MEyer D. (Ed) *Resilience and development: positive life adaptations*. Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publishers.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: The Guilford Press.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. S. Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, & N. Ramirez. M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11,143-169.
- Masten, A. S., & Reed, M. J. (2002). Resilience in development. (Ed: C. R. Snyder ve S. J. Lopez) *The handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Masten, A. S., Morison, P., Pellegrini, D. & Teliegen, A. (1990). *Competence under stress: risk and protective factors*. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 236-256). New York: Cambridge University Press.
- McCanlies, E. C., Gu, J. K., Andrew, M. E., & Violanti, J. M. (2018). The effect of social support, gratitude, resilience and satisfaction with life on depressive symptoms among police officers following hurricane katrina. *International Journal of Social Psychiatry*, 64(1), 63-72.

- McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31(3), 211-216.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange*, 2, 71-76.
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*. 74(7), 284-292.
- Merenda, F. (2020). Adventure-based programming with at-risk youth: impact upon self-confidence and school attachment. *Child ve Youth Services*, 1-28.
- Moran, P. B. & Eckenrode, J. (1992). Protective personality characteristics among adolescent victims of maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 16, 743-754.
- Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96-115.
- Misra, R., & Meehan, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16, 41-51.
- Nazlı, S. (2014). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nedim- Bal, P. ve Kaya, C. (2017). 6.sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ile baş etmede çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 769-777.
- Nelson, R., & DeBacker, T. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 170–189.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 145-169.
- Olsson, C., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- O'Rourke, N. (2004). Psychological resilience and the well-being of widowed women. *Ageing International*, 29(3), 267-280.

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Oyoo, S. A., Mwaura, P. M., & Kinai, T. (2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in homa-bay county, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 6(3), 187-200.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 192-197.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, 16, 1-10.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2013). İlk ergenlikte ana-babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu. *Elementary Education Online*, 12(3), 836-848.
- Özer, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zekâ ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özgenel, M., Çalışkan-Yılmaz, F. ve Baydar, F. (2018). School climate as a predictor of secondary school students' school attachment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(78), 87-116.
- Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Panchal, S., Mukherjee, S., & Kumar, U. (2016). Optimism in relation to well-being, resilience and perceived stress. *International Journal of Education and Psychological Research*, 5(2), 1-6.
- Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, Victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.

- Pilkauskaite-Valickiene, R., Zukauskiene, R., & 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.
- Plexico, L.W., Erath, S., Shores, H., & Burrus, E. (2019). Self-acceptance, resilience, coping and satisfaction of life in people who stutter. *Journal Of Fluency Disorders*, 59, 52-63.
- Polat, D.D. ve İskender, M. (2018). Exploring Teachers' Resilience in Relation to Job Satisfaction, Burnout, Organizational Commitment and Perception of Organizational Climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1-13.
- Rada, R. E., & Johnson-Leong C. (2004). Stress, burnout, anxiety and depression among dentists. *JADA*, 135, 788- 794.
- Raiziene, S., Pilkauskaite-Valickiene, R., & Zukauskiene, R. (2013). School burnout and subjective well-being: evidence from crosslagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116(2014), 3254- 3258.
- Ramirez, E. R. (2007). Resilience: A concept analysis. *Nursing Forum*, 42, 73-82.
- Randolph, K. A., Fraser, M. W., & Orthner, D. K. (2004). Educational resilience among youth at risk. *Substance Use & Misuse*, 39, 747-767.
- Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., & McBride, S. (2011). Master resilience training in the u.s. army. *American Psychologist*, 66(1), 25-34.
- Rew, L., Taylor-Seehafer, M., Thomas, N. Y., & Yockey, R. D. (2001). Correlates of resilience in homeless adolescents, *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 33-40.
- Richardson, G. E. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (3), 307-321.
- Riggio, R. E. (2014). *Endüstri ve örgüt psikolojisine giriş* (B. Özakara, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Rios-Risquez, M.I, Garcia-Izquierdo, M., Sabuco-Tebar, E.L., Carrillo-Garcia, C., & Martinez-Roche, M.E. (2016). An exploratory study of the relationship between resilience, academic burnout and psychological health in nursing students. *Contemp Nurse*, 52(4), 430-439.

- Roeser, R., & Eccles, J. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123–158.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408–422.
- Rovai, A. P., Baker, J. D., & Ponton, M. K. (2014). *Social Sci. Research Design and Statistics: A Practitioner's Guide to Research Methods and IBM SPSS Analysis*. Chesapeake, VA: Watertree Press LLC.
- Rudasill, K., Reio, T., Stipanovic, N., & Taylor, J. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389-412.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135–1150.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2010). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663–689.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory: Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48-57.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The school work engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67.
- Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J., & Rimpela, A. (2017). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 1-12. doi: 10.1177/0165025417690264.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*. 35(4), 929-939.

- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296–320.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sarıçam, H. (2014, Eylül). *Mentoring eğitim programının ortaokul öğrencilerinin eğitim stresi ve okul bağlılığına etkisinin incelenmesi*. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Kocaeli.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481.
- Scheier, M. F., Wrosch, C., Baum, A., Cohen, S., Martire, L. M., Matthews, K. A., Schulz, R., & Zdaniuk, B. (2006). The life engagement test: Assessing purpose in life. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(3), 291- 298.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodin, J. R. (2007). *Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Program Rehberi*. Akbalık G. F, Uyarlama. Akbalık G. F, Karaduman D. B, Çevirenler. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2013). *Perceived self-efficacy and its relationship to resilience*. (Ed: S. Prince-Embury ve D. H. Saklofske). *Resilience in children, adolescents, and adults translating research into practice*. New York: Springer Science+Business Media.
- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu Yeniden Kurmak* (Y. Özden, Çev.) Ankara: Nobel Akademik.
- Seligman, M. E. P. (2005). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. In C.R.Synder ve S. Lopez, (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Shih, S. S. (2012). An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 286-298.

- Shochet, I., Holland, D., & Whitefield, K. (1997). *Resourceful ado-lescent program: Group leader's manual*. Brisbane, Australia:Griffith University.
- Somers, C. L., & Gizzi, T. J. (2001). Predicting adolescents' risky behavior: The influence of future orientation, school involvement and school attachment. *Adoles and Family Health, 2*, 3–11.
- Sidelinger, R. J., & Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: An examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education, 59(2)*, 165-184.
- Silverman, R. A., & Teevan, J. J. (1986). *Crime in Canadian society*. Toronto: Butterwords.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. (5th Edition). New York: Taylor ve Francis.
- Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: Öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3)*, 1249-1270.
- Şeker, E. (2019). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Erincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools, 41(1)*, 163-172.
- Terzi, Ş. (2005). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toplama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(35)*, 297-306.
- Thomsen, K. (2002). *Building resilient students: integrating resiliency into what you already know and do*. California: Corwin Pres, Inc.
- Truffino, J. C. (2010). Resilience: an approach to the concept. *Revista de Psiquiatri'a y Salud Mental (English Edition) 3(4)*, 145–151.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86(2)*, 320-333.

- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turgut, Ö. ve Eraslan-Çapan, B. (2017). Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyinin yordayıcıları: Algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 162-183.
- Tuominen, Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental psychology*, 50(3), 649-662.
- Ueno, K. (2009). Same-race friendships and school attachment: Demonstrating the interaction between personal network and school composition. *Sociological Forum*, 24(3), 515-537.
- Ulaş, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğini azaltmaya yönelik olarak geliştirilen bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programının etkililiğinin karma yöntem ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi: SPSS 10.0- 12.0 for windows*. (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uzun, K. ve Karataş, Z. (2019). Okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akran zorbalığı ve siber mağduriyet. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1108-1118.
- Ünsal, F. Ö. ve Uyanık-Balat, G. (2016). Okul öncesi çocuklar için psikolojik dayanıklılık programının 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-10.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Veselska, Z., Geckova, A. M., Orosova, O., Gajdosova, B., Van-Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2009). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. *Addictive Behaviors*, 34(3), 287- 291.
- Voltan-Acar, N. (2010). *Grupla psikolojik danışmada alıştırmalar-deneyler*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Voltan-Acar, N. (2014). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Waite, P. J., & Richardson, G. E. (2004). Determining the efficacy of resiliency training in the work site. *Journal of Allied Health, 33*(3), 178–183.
- Walsh, F. (2007). Traumatic loss and major disasters: Strengthening family and community resilience. *Family process, 46*(2), 207-227.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57-65.
- Wasonga, T. (2002). Gender effects on perceptions of external assets, development of resilience and academic achievement: perpetuation theory approach. *Gender Issues. 43-54*.
- Wei, H. S., & Chen, J. K. (2010). School attachment among Taiwanese adolescents: The roles of individual characteristics, peer relationships, and teacher well-being. *Social Indicator Research, 95*, 421–436.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recover: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology, 5*, 503-515.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw- Hill.
- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: Them oderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work, 9*(2), 106-125.
- Williams, J., & Nelson-Gardell, D. (2012). Predicting resilience in sexually abused adolescents, *Child Abuse & Neglect, 36*, 53– 63.
- Wolin, S., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How Survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.
- Wright, T. A., & Douglas, G. B. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior, 18*, 491–499.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalım, D. (2007). *First year college adjustment: The role of coping, ego-resiliency, optimist and gender*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.
- Yedigöz-Sönmez, G. ve Çapri, B. (2013). The effect of stress coping program on burnout levels of high school students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 148-164.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. (21.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin meslekten tükenmişlik ve psikolojik yılmazlık düzeyi ilişkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 811-826.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yılmaz-Börekçi, D. ve Gerçek, M. (2017). “Resilience” kavramının sosyal bilimlerde Türkçe kullanımları bağlamında değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 41-51.
- Yılmaz-Borekci, D., Iseri-Say, A., Kabasakal, H. ve Rofcanin, Y. (2014). The Quality of Relationships with Alternative Suppliers: The Role of Supplier Resilience and Perceived Benefits in Supply Networks. *Journal of Management and Organization*, 20(6), 808-831.
- Yılmaz, Z. (2015). *Ortaöğretim kurum öğrencilerinde okula bağlılık olgusunun başarı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Etik Kurul Onay Bildirimi	140
2	Kızıltepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	141
3	Gönüllü Katılım Formu	142
4	Veli İzin Belgesi	143
5	Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Örnek Maddeler	144
6	Psikolojik Sağlamlık Eğitim Programı (PSEP) Oturumları	147
7	Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümlerinden Elde Edilen Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	180
8	Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümlerinden Elde Edilen Varyans Homojenliği (Levene) Testi Sonuçları	181
9	Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümlerinden Elde Edilen Mauchly Küresellik Testi Sonuçları	182

EK-1
Etik Kurul Onay Bildirimi

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 16.09.2020

Toplantı No : 2020-17

GÜNDEM :

4. Başvuru Sahibi : Prof.Dr.Ayşe AYPAY. **Konu :** “Ortaokul Öğrencilerinde Psikolojik Sağlık Eğitim Programının Öğrencilerin Okul Tükenmişliği Ve Okula Bağlanma Düzeylerine Etkisi” konulu araştırmasının görüşülmesi.

KARAR :

4. Prof.Dr.Ayşe AYPAY’ın “Ortaokul Öğrencilerinde Psikolojik Sağlık Eğitim Programının Öğrencilerin Okul Tükenmişliği Ve Okula Bağlanma Düzeylerine Etkisi” konulu araştırmasının, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla sosyal ve beşeri bilimler bilimsel araştırma ve yayın etiğine uygunluğuna, oy birliğiyle karar verildi.

(İmza)
Prof. Dr. Yaşar SARI
Başkan

Prof. Dr. Füsün YENİLMEZ
Başkan Yardımcısı (İzinli)

Prof. Dr. Ferit USLU
Üye (İzinli)

(İmza)
Prof. Dr. Medine SİVRİ
Üye

(İmza)
Prof. Dr. Meryem KAÇAN ERDOĞAN
Üye

Prof.Dr. Zafer BALBAĞ
Üye (İzinli)

(İmza)
Prof.Dr. Tunç KÖSE
Üye

ASLI GİBİDİR
Prof. Dr. Yaşar SARI
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma
ve Yayın Etiği Kurulu Başkanı

EK-2

Kızıltepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
KIZILTEPE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 62540155-349-E.14633992
Konu : Dilekçe

12/10/2020

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : Kemal KOÇHAN'a ait 12/10/2020 tarihli dilekçe.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında Doktora öğrencisi Kemal KOÇHAN'ın Doktora tezi kapsamında İlçemiz Akyazı, İMKB ve Zergan Ortaokullarında araştırma izni verilmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Abmet ASLAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
12/10/2020

Hüseyin ÇAM
Kaymakam

EKLER:
Dilekçe (1 Sayfa)



Sanayi Mah. İpekyolu Caddesi 47400 Kızıltepe/ MARDİN
Telefon : (0 482) 312 40 11, (0 482) 312 19 64- Fax : (0 482) 312 41 80
E-Posta: : kiziltepe_temelegitim@meb.gov.tr

Temel Eğitim Şube Müdürlüğü
Ayrıntılı Bilgi: LKOCHAN - ŞEF
Dahili Tel:117

Ba evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden da08-1e24-35e5-a4fa-ca79 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3

Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışmada psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programı ile psikolojik sağlamlığın ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula bağlanma düzeylerine etkisinin incelenmesi planlanmaktadır. Uygulanacak olan psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programı ile öğrencilerin okullarda yaşadığı okul ile ilgili tükenmişliğin azalması ve okula bağlanma düzeylerinin artarak aidiyet duygularının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, bu çalışma sayesinde okul tükenmişliği ile ilgili literatürdeki eksikliklerin giderileceği ve böylelikle de bulguların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programına, gönüllülük esasına göre katılım sağlanacaktır. Oluşturulacak her bir gruba 18 kişi katılacaktır. Çalışma, okulunuzda ayarlanan bir sınıfta toplamda 8 hafta devam edecektir. Her hafta belirlenen gün ve saatte bir oturum gerçekleştirilecek ve her oturum ortalama 60-70 dakika sürecektir.

Psikolojik sağlamlık psiko-eğitim programına katılmayı kabul ediyorsanız isminizi ve diğer bilgileri doldurarak formu araştırmacıya teslim ediniz.

Adı soyad :
Sınıf Numarası :
.../.../20..

EK-4
Veli İzin Belgesi

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "**Ortaokul Öğrencilerinde Psikolojik Sağlık Eğitim Programının Öğrencilerin Okul Tükenmişliği Ve Okula Bağlanma Düzeylerine Etkisi**" adıyla yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmacı tarafından hazırlanan Psikolojik Sağlık Eğitim Programı'nın, ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlik ve okula bağlanma düzeylerine etkisinin incelenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Bu çalışma toplamda 8 hafta sürecek ve her hafta belirli bir günde yaklaşık 60-70 dk sürecek şekilde öğrencilerin okuldan kaynaklı tükenmişliklerini azaltmaya yönelik gelişimlerine katkı sağlayacak etkinliklere ve uygulamalara yer verilecektir.

Uygulanacak olan psikolojik sağlık psiko-eğitim programı ile ilgili bilgilendirildim. Yukarıda açıklanan araştırmaya, çocuğum'nın katılım göstermesine izin veriyorum.

Öğrenci Velisi

Adı Soyadı:

İmza

EK-5

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Örnek Maddeler

Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği (Savi, 2011)

Maddeler	Kesinlikle Evet	Evet	Olabilir	Hayır	Kesinlikle Hayır
3.Okulumda kendimi güvende hissediyorum.					
5.Okulumdaki arkadaşlarımla gurur duyuyorum.					
7.Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var.					
9.Bu okuldaki arkadaşlarımı seviyorum.					
10.Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar.					
12.Derslerimde düşük performans gösterseydim öğretmenlerim bununla ilgilenirdi.					
13.Öğretmenlerimiz bir öğrencinin çok çalışıp çalışmadığını bilir.					

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (Arslan, 2015b)

		Beni hiç tanımlamıyor	Çok az tanımlıyor	Biraz tanımlıyor	Oldukça tanımlıyor	Beni tamamen tanımlıyor
3.	Ailem benim hakkımda birçok şeyi bilir (örneğin, arkadaşlarımla kim olduğunu, nelerden hoşlandığımı) .	1	2	3	4	5
5.	Bir şeyler istediğim şekilde gitmediğinde, diğer insanlara ve kendime zarar vermeden bu durumu çözebilirim (örneğin, şiddete başvurmadan veya kötü şeyler söylemeden)	1	2	3	4	5

6.	Yardıma ihtiyacım olursa, nereden yardım alabileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
8.	Ailem zor zamanlarımda yanımdadır (örneğin hasta olduğumda veya başım sıkıştığında).	1	2	3	4	5
10.	Yaşadığım toplumda bana adil bir şekilde davranılır.	1	2	3	4	5
12.	Ailemin aile geleneklerini ve kültürünü seviyorum.	1	2	3	4	5

İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (Aypay, 2011)

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
4. Ödev yapmaktan o kadar bıktım ki ödev yapmayı hep erteliyorum.				
5. Ailemin yeterince ders çalıştığuma inanmaması beni kızdırıyor.				
10. Sınavların anlamsız olduğunu düşünüyorum				
11. Ödevlerimi yaparken sık sık yetersizlik duygusu yaşıyorum				
14. Ailemin derslerdeki başarımla ilgili olarak yapabileceğimden fazlasını istemesinden bunaldım.				
16. Ders çalışmayı anlamsız buluyorum.				
17. Ne kadar ders çalışırsam çalışayım kendimi hep yetersiz hissediyorum.				
22. Okulda yaşadığım sorunlar nedeniyle sık sık ailemden azar işitiyorum.				
26. Ailemin ders başarısı konusunda beni başkalarıyla karşılaştırması moralimi bozuyor.				

Kişisel Bilgi Formu

1) Adınız Soyadınız :
2) Yaşınız :
3) Cinsiyetiniz : 1-Kız () 2-Erkek ()
4) Kardeş Sayısı : 1 () 2 () 3 () 4 () 5+ ()
5) Anne Baba Hayatta mı? : 1-İkisi de Hayatta () 2- İkisi de Ölü () 3-Baba Hayatta, Anne Ölü () 4-Anne Hayatta, Baba Ölü
6) Anne Eğitim Durumu : 1-İlkokul () 2-Ortaokul () 3-Lise () 4-Üniversite ()
7) Baba Eğitim Durumu : 1-İlkokul () 2-Ortaokul () 3-Lise () 4-Üniversite ()
8) Anne Baba Durumu : 1-Birlikte () 2-Ayrı ()
9) Anne Çalışma Durumu: 1-Çalışıyor () 2-Çalışmıyor ()
10) Baba Çalışma Durumu: 1-Çalışıyor () 2-Çalışmıyor ()
11) Özel Ders Alıyor musunuz? : 1-Evet () 2-Hayır ()
12) Not Ortalamanız (6. ve 7. Sınıf):

EK-6

Psikolojik Sağlamlık Eğitim Programı (PSEP) Oturumları

I. Oturum (Tanışma- PSEP Tanıtılması)

Amaç: Grubun tanışması ve Psikolojik Sağlamlık Eğitim Programı (PSEP) hakkında bilgi sahibi olma.

Kazanımlar:

- Psikolojik Sağlamlık Eğitim Programı'nın genel yapısını kavrar.
- Psikolojik sağlamlık kavramının ne olduğunu fark eder.

Materyaller:

Projeksiyon cihazı, üye sayısınca not defteri, bilgisayar, toplu iğne, tahta ve tahta kalemi, üye sayısınca balon (her balon farklı renkte olacak), asetat kalem (5-10 tane), Psikolojik Sağlamlık Eğitim Programının (PSEP) Amacı ve İeriği Formu, Hedeflerim Formu ve Grup Kuralları Formu.

Uygulama öncesi hazırlık:

- Gruptaki bütün üyelere üzerinde isim ve soyisimlerinin bulunduğu yaka kartları düzenlenir.
- İlk oturumda grubun kuralları belirlenir.
- Psikolojik sağlamlık bilgilendirme formu ile programın amacı ve ieriği formu çoğaltılarak hazırlanır.

Uygulama Süreci:

- Üyelerin tanışması: İlk olarak grup lideri kendini tanıtır ve süreçle ilgili kısa bir açıklamada bulunur. Daha sonra üyelere daire şeklinde ayakta durmaları istenir. Her bir üyeye farklı renkte balon dağıtılır ve balonları şişirmeleri istenir. Balonlar şişirildikten sonra, üyelere şişirdikleri balonların üstüne isimlerini okunacak şekilde büyük harflerle yazmaları istenir. Üyeler, oyun başlamadan önce balonları kaldırıp yüksek sesle isimlerini söyler. Daha sonra balonları dairenin ortasına atarlar ve grup liderinin komutuyla müzik açılır. Üyeler balonları havaya atarlar ve müzik durana kadar balonların havada karışması ve yere düşmemesi için çaba sarf edilir. Müzik durunca her üye yakınındaki balonu yakalar ve 10 saniye içerisinde elindeki balonun sahibini bulmaya çalışır. Bu şekilde üyelerin

birbirlerinin isimlerini daha iyi öğrenmeleri sağlanır. Bu işlem zamana ve üyelerin isteğine bağlı olarak birkaç kez tekrar yaptırılabilir. Balon oyunundan sonra, üyelere isimlerinin yazılı olduğu yaka kartları dağıtılır. Üyeler yaka kartlarını takarlar.

- Grubun amacı hakkında bilgilendirme: Grup üyeleri süreç, PSEP'nin amacı ve içeriği ile ilgili bilgilendirilir. Grup lideri gruba ilişkin açıklama yapar: *“Psikolojik Sağlık Eğitim Programına hoş geldiniz. Sizlere uygulanacak olan Psikolojik Sağlık Eğitim Programı (PSEP), benim tarafımdan, doktora tezimin gereği olarak hazırlanmıştır. Uygulanacak olan bu program sizlerin psikolojik sağlamlığa ilişkin bilgi sahibi olmanıza ve okul ile ilgili yaşadığınız / yaşayabileceğiniz sorunlarınıza karşı yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Şimdi sizlerle birlikte olacağımız bu sekiz (8) hafta boyunca hangi aşamalardan geçeceğinize bakalım.”* Grup lideri tarafından üyelere PSEP Bilgi Formu dağıtılır ve her bir oturumun amacı ile kazanımları hakkında açıklama yapılır.
- Bireysel amaç belirleme: Grubun amacı ile ilgili açıklama yapıldıktan sonra, bireysel hedef belirlemeye geçilir. Grup lideri tarafından amaçlara ilişkin açıklama yapılır: *“Gruba uygulanacak olan program Psikolojik Sağlamlığın geliştirilmesini amaçlayan bir programdır. Bu nedenle her oturum genel bir amaca sahiptir. Sizlerin de kendinize bireysel anlamda amaç belirlemeniz programdan daha iyi faydalanmanızı sağlayacaktır. PSEP'nin uygulanması sonucunda kendinizde ne gibi davranış ya da davranışların değişmesini istiyorsunuz?”.* Grup üyelerinin düşünceleri için süre verilir, daha sonra, üyelerin belirlemiş oldukları amaçları gruba paylaşmaları istenir. *“Grupla paylaşmak istediğiniz amaçlarınız var mı?”.* Amaçlarını paylaşmak isteyen üyeler dinlenir ve belirlenen amaçların uygun olup olmadığına dikkat edilir. Uygun olmayan amaçlar varsa, neden uygun olmadığı konusunda üyelere açıklama yapılır. Üyelerden amaçlarını söylemek istemeyenler olursa ısrar edilmez. Üyelere Hedeflerim Formu dağıtılarak, bir sonraki oturuma kadar amaçlarını dağıtılan forma yazmaları istenir.
- Grup kurallarının belirlenmesi: Grup lideri *“Biz sıradan bir grup değiliz, beraber oluşturduğumuz ortak hedeflere ulaşmak için bir araya geldik. Amaçlarımıza ulaşılabilme ve grup oturumlarının sağlıklı bir biçimde yürütülmesi için hepimizin belirli kurallara uyması gerekmektedir. Ben grupça uyulması icap eden kuralları tanımladım, belirlenen kuralları okuyacağım, sizler de her bir kuralın*

uygun olup olmadığı konusunda düşünün”. Grup kuralları projeksiyon cihazı ile yansıtılır. Uyulması gereken kurallar okunduktan sonra grup lideri açıklama yapar: “*Sizce belirlenmiş olan kurallar grubun amacını yerine getirmesi için uygun mu?*” “*Uymakta zorluk çekeceğinizi düşündüğünüz kurallar var mı? Varsa hangileri?*” “*Değişiklik yapılmasını istediğiniz ya da bu kural olmasa da olur dediğiniz kurallar var mı? Varsa hangileri?*” “*Kurallara ilişkin olarak sizlerin önerileriniz var mı?*”. Grup üyelerinin görüşleri de alınarak gruba ilişkin kurallar oluşturulur. “*Programın amacına ulaşması; oturumlara katılmanıza, duygularınızı, düşüncelerinizi, yaşantılarınızı paylaşmanıza ve her oturumda verilen ev ödevlerini yaparak bir sonraki oturuma gelmenize bağlıdır.*”

- Psikolojik sağlık kavramının açıklanması: Grup üyelerinden “Psikolojik Sağlık” denildiğinde akıllarına ne geldiği sorulur, üyelerin vermiş olduğu cevaplar tahtaya yazılır. Grup üyelerinden gelen yanıtlardan sonra grup lideri psikolojik sağlamlığa ilişkin açıklama yapar. “*Psikolojik sağlık, zorlu yaşam olayları ya da riskli durumlarla başa çıkarak, olumlu bir şekilde adaptasyon gösterebilme ve beceri geliştirme sürecini kapsamaktadır. (Doll ve Lyon, 1998; Luthar ve Cicchetti, 2000; Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000; Masten ve Reed, 2002). Psikolojik sağlık kavramı bir kişilik özelliği olmaktan ziyade geliştirilebilir bir durumdur (Masten, 2001; Richardson, 2002; Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). İnsanları hayatlarının farklı dönemlerinde farklı görev ve sorumluluklar beklemektedir. Özellikle okul döneminde, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar, ödevler, beklentiler, rekabet vb. gibi stres ve baskı unsurları psikolojik yapımızı olumsuz etkileyebilir. Yaşamın belirli dönemlerinde böyle zorluklarla karşılaşmak normal bir durumdur. Zorluklara karşı doğru stratejiler kullanılır ve doğru adımlar atılırsa, bu durum gelişmenizi ve ilerlemenizi sağlar. Aynı zamanda da psikolojik açıdan sağlam olmanıza yardımcı olur. PSEP’de de psikolojik sağlamlığın geliştirilmesi amaçlanmaktadır.*” Daha sonra projeksiyon cihazından yararlanarak psikolojik sağlık kavramı hakkında daha detaylı bilgi verilir ve örnekler üzerinden konunun özümsemesi sağlanır.
- Grup lideri, psikolojik sağlık eğitim programı boyunca verilen ev ödevlerinin düzenli bir şekilde işlenmesi ve kontrol edilmesi amacıyla katılımcılara birer not defteri dağıtır ve hangi amaçla kullanacaklarını açıklar.

- Oturumun sonunda varsa üyelerin paylaşımları alınır. Sonra oturumun değerlendirilmesi yapılır ve üyelere verilen ev ödevinin içeriği hakkında bilgi verilir. Tüm üyelere katkılarından dolayı teşekkür edilerek oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi: 1- Üyelerden bir sonraki oturuma kadar üç tane güçlü ve üç tane zayıf yanlarını defterlerine yazmaları istenir.

2- Üyelerden bir sonraki oturuma kadar gruptan beklentileri doğrultusundaki amaçlarını “Hedeflerim Formuna” yazmaları istenir.

Psikolojik Sağlık Eğitim Programı (PSEP) Bilgi Formu

Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştığı zorlukları aşması ve başarılı olması hayati bir öneme sahiptir. Bu bağlamda öğrencilerin zorluklarla mücadele edebilmesini kolaylaştıracak programların hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Masten, 2014; Gürkan, 2006 s. 134; Ünüvar, 2012 s. 138). Dolayısıyla öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları ve olumsuzlukları sağlıklı bir şekilde aşması için psikolojik sağlamlıklarının artırılması önem kazanmaktadır. Böylelikle öğrenciler tüm yaşamları boyunca risklere karşı daha dayanıklı olabileceklerdir (Ünüvar, 2012 s. 138). Psikolojik yönden sağlam olan bireylerin, olumsuz şartlarda daha mücadeleci davrandıkları da bilinmektedir (Werner, 1993 s. 503). Ayrıca psikolojik yönden sağlam olan bireylerin stresli olaylar karşısında daha başarılı oldukları ifade edilmiştir (Bradshaw, Hoelscher ve Richardson, 2007, s. 133).

Araştırma kapsamında bireyin çevreye uyumunu kolaylaştırmak, psikolojik sağlamlık düzeyini artırmak, okul tükenmişliğini azaltmak ve okula bağlılığını artırmak için Psikolojik Sağlık Eğitim Programı (PSEP)’nin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Geliştirilen Psikolojik Sağlık Eğitim Programı (PSEP), psikolojik sağlamlığın doğasının anlaşılmasını ve bireylerin eğitim hayatında karşılaşılabileceği sorunlarla baş ederek, okula bağlılığını artırmayı amaçlayan 8 oturumluk grupla uygulanan bir psiko-eğitim programıdır. Eğitim çalışmaları bireyi sosyal, psikolojik ve fiziksel tüm yönleriyle geliştirmeyi amaçlamaktadır (Nazlı, 2014). Araştırma kapsamında geliştirilen PSEP’le psikolojik sağlamlığın geliştirilmesi ve bu sayede bireyin okula daha sağlıklı uyum sağlamasına yardımcı olması amaçlanmaktadır.

PSEP'nin Kazanımları

- Psikolojik Sağlık Eğitim Programı'nın genel yapısını kavrar.
- Psikolojik sağlık kavramının ne olduğunu fark eder.
- Bir birey olarak değerli ve önemli olduğunu fark eder.
- Kendini diğer bireylerden ayıran zayıf ve güçlü yanlarını dikkate alarak karar verir.
- Birey, herhangi bir çatışma durumunda verilen tepkiye göre problemin olumlu veya olumsuz sonuçlanacağını fark eder.
- Birey, yaşadığı çatışmalarda daha olumlu stratejiler kullanarak kendini ifade eder.
- Stres yaşantılarını ve buna eşlik eden belirtileri fark eder.
- Stres ile başa çıkmada etkin başa çıkma yaklaşımlarını tanır.
- Öz-yeterlik inancının önemini fark eder.
- Öz-yeterliliğin gelişimi sayesinde potansiyelini daha doğru kullanarak karşılaştığı engellerin üstesinden gelebileceğini kavrar.
- Sorumluluklarını yerine getirmenin önemini fark eder.
- Kendisinden beklenen sorumluluklara uygun davranır.
- Geleceği planlamanın yaşamını nasıl etkilediğini fark eder.
- Geleceğe dönük hedef oluşturmayı kavrar.
- Program sürecinde edindiği bilgi ve becerileri gelecek yaşamında nasıl kullanacağını kavrar.
- Psikolojik sağlık kavramının günlük hayat ile ilişkisini ifade eder.

Hedeflerim Formu

Ad Soyad:

Psikolojik Sağlık Eğitim Programı'na katılmakla yaşantımda nelerin değişmesini bekliyorum?

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

Grup Kuralları

Genel Kurallar:

- Gizlilik ilkesi
- Gönüllülük ilkesi
- Her üye tartışmalarda söz alarak fikrini beyan etmeli.
- Her üye kendi adına konuşmalı.
- Bütün üyeler birbirine saygı göstermeli.
- İletişimde göz temasına dikkat edilmeli.
- Üyeler birbirine ismiyle hitap etmeli.

Özel kurallar:

- Oturumlara zamanında gelme.
- Etkinliklere katılım gösterme.
- Çalışma formlarını içtenlikle doldurma.
- Arkadaşlarının sözünü kesmeden dinleme.

II. Oturum: Ben Değerliyim

Amaç: Bireyin kendine karşı saygı duymasının önemini kavrama.

Kazanımlar:

- Bir birey olarak değerli ve önemli olduğunu fark eder.
- Kendini diğer bireylerden ayıran zayıf ve güçlü yanlarını dikkate alarak karar verir.

Materyal: Bilgisayar, Projeksiyon Cihazı, Tahta, Tahta Kalem, Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu Hikayesi, Masalın Sonu Nasıl Olmalı Formu, Farklı renklerde A4 kağıtlar.

Uygulama Süreci:

- Grup lideri ya da istekli bir öğrenci kanalıyla önceki oturumun kısa bir değerlendirilmesi yapılır. Daha sonra önceki oturumda evde doldurmaları için verilen “Hedeflerim Formuna” yazdıkları amaçları paylaşmak isteyen üyeler dinlenir. Üyelere, yazdıkları amaçlar ile ilgili geri bildirim verildikten sonra, grup üyelerinden önceki oturumda ev uygulaması olarak verilen güçlü ve zayıf yanlarının olduğu form üzerinde durulur. Bu kapsamda etkinliğin başında, gönüllü grup üyelerinden güçlü ve zayıf yanlarını paylaşmaları istenir.
- Grup lideri eline kalem alarak tahtaya güçlü ve zayıf yanları yazarak grup üyelerinin vermiş oldukları cevapları tahtaya yazar. Cevaplar üzerinden; insanın kendini tanıması, olumlu ve olumsuz özelliklerinin farkında olması, her insanın farklı becerilere sahip olması, kişinin kendini olduğu gibi kabul ettiğinde potansiyelini daha üst düzeyde kullanabilmesi vb. gibi konular üzerinde durulur. Grup üyelerinin de paylaşımları alındıktan sonra, grup lideri, “Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu” isimli masalı üyelere dağıtır. Yansı üzerinden masal okunur. Masalın son bölümüne gelince durulur ve öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:
 - ✓ Sizce ayı yavrusunun problemi ne olabilir?
 - ✓ Ayı yavrusunun böyle davranmasının altında yatan düşünceler nelerdir?
 - ✓ Ayı yavrusunun değer verdiği şey ne?
 - ✓ Ayı yavrusu neler hissediyor?
- Grup üyelerinin paylaşımları dinlenir. Ayı yavrusunun düşünceleri ve davranışları irdelenerek değer yargılarının ortaya çıkması sağlanır. Masalın anlatmak istediği mesajın net şekilde anlaşılması için grup lideri, üyelere “Masalın Sonu Nasıl Olmalı” formu dağıtır. Masalın yarım kalan kısmını tahmin etmeleri ve aynı

zamanda küçük ayı yavrusunun hayatındaki sorunun nasıl çözülmesi gerektiği üzerine düşünmeleri sağlanır. Formu doldurmaları için üyelere yeterli zaman verilir. Üyelerin buldukları ve paylaştıkları çözümler, grup lideri tarafından tahtaya yazılır. Paylaşılan çözümlerin olumlu ve olumsuz sonuçları tartışılır.

- Grup lideri, üyelerin düşüncelerini aldıktan sonra konunun anlaşılması için açıklama yapar: *“Küçük ayı yavrusunun kuş olmak istemesi kendinden memnun olmadığını gösteriyor. Aynı şekilde kendine özgü birçok olumlu özelliği olmasına rağmen bu olumlu özelliklerinin farkında olmaması da sorunlar yaşamasına sebep oluyor. En sonunda ayı yavrusu kendi olumlu özelliklerinin farkına vardığında mutlu oluyor. Aslında bizim için de geçerli bir durum. İnsanlar genelde kendilerinde var olan olumsuzluklara odaklanarak, güçlü ve olumlu yanlarını görmeyi ihmal ederler. Asıl olan bizi biz yapan olumlu özelliklerimizin farkında olmamız. Her kişinin farklı ve olumlu özellikleri bulunur. Önemli olan bu olumlu özelliklerimizin farkına varıp bunları kullanabilmektir.”*
- Açıklamadan sonra örnek bir olay ile devam edilir. Amaç, kişinin sadece kusurlara odaklanıp olumlu yorumlanabilecek bir performansı, olumsuzluk algısı ile kendi aleyhine yorumlamasının yaşamı üzerindeki etkisini fark etmesini sağlamaktır. Örnek olay slayta yansıtılır ve grup lideri vurgulu bir şekilde örnek olayı okur: *“Mehmet, Türkçe dersinde grup çalışması kapsamında arkadaşı Murat ile beraber çalışmaktadır. Çalışmanın ilk bölümü bittikten sonra Murat, çalışmanın ikinci bölümünde Mehmet’e başka biriyle eşleşmek istediğini ve çalışmaya diğer arkadaşıyla devam etmek istediğini söyler. Mehmet bu duruma çok üzülür. Bu durumun kendi başarısızlığından kaynaklandığını düşünür ve değersiz olduğuna inanmaya başlar.”* Örnek olay okunduktan sonra grup üyelerine Mehmet’in düşüncesinin doğru olup olmadığı sorularak grup üyeleri arasında etkileşim başlatılır. Sonra grup üyelerinden alternatif olumlu yorumlar üretmeleri istenir. Üretilen olumlu yorumlar tahtaya yazılır ve tartışılır. Olumsuzluk algısının yaşamımız üzerindeki etkisinin daha net görülmesi için, grup lideri olumsuz düşünce alışkanlıkları (mükemmel olma ihtiyacı, onaylanma ihtiyacı, ben yapamam düşüncesi, sıkıntıya gelemem düşüncesi, umutsuz olma, kendini değersiz görme vb.) hakkında bilgi verir.
- Oturumun sonunda varsa üyelerin paylaşımları alınır. Sonra oturumun değerlendirilmesi yapılır ve üyelere verilen ev ödevinin içeriği hakkında bilgi verilir. Tüm üyelere katkılarından dolayı teşekkür edilerek oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi: Bir sonraki oturuma kadar dağıtılan A4 kağıdına kendilerini temsil eden bir ağaç çizimleri ve ağacın her bir dalına (mümkün olduğunca fazla dal olması istenir) sadece olumlu özelliklerini yazmaları istenir.

Masalın Sonu Nasıl Olmalı

1- Sizce masalın sonu nasıl bitmiştir?

.....
.....
.....

2- Ayı yavrusu mutlu olmak için ne yapmalı?

.....
.....
.....

III. Oturum – Kendi Yeterliliğimin Farkındayım

Amaç: Grup üyelerinin öz-yeterlik inançlarını geliştirme ve üyelere öz-yeterlik kavramının önemi konusunda farkındalık kazandırma.

Kazanımlar:

- Öz-yeterlik inancının önemini fark eder.
- Öz-yeterliliğin gelişimi sayesinde potansiyelini daha doğru kullanarak karşılaştığı engellerin üstesinden gelebileceğini kavrar.

Materyal: Bilgisayar (Laptop), Projeksiyon, Tahta, Tahta Kalem, Öz-yeterlik Bilgi Kartı, Kendini Tavuk Zanneden Kartal Yavrusu Hikayesi.

Uygulama Süreci:

- Grup lideri ya da istekli bir öğrenci kanalıyla önceki oturumun kısa bir değerlendirilmesi yapılır. Daha sonra önceki oturumda ev ödevi olarak verilen uygulamayı (bir ağaç çizip ağacın her bir dalına olumlu özelliklerini yazacakları form) paylaşmak isteyen üyeler dinlenir. Paylaşılan özellikler tahtaya yazılır ve bu özellikler üzerinden üyelerin olumlu ve güçlü yanları konusunda farkındalık geliştirmeleri için üyeler arasında etkileşim sağlanır. Ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra varsa grup üyelerinin grupla ilgili duygu ve düşünceleri alınır. Paylaşımlar alındıktan sonra oturumun gündem maddesine geçilir.
- Üyelere oturumun başında “Neden Ben” ısınma etkinliği yapılacağı açıklanır ve etkinlik ile ilgili bilgi verilir. Her üye sırayla sınıfın ortasına gelir ve kendi reklamını yapar. Reklamını yaparken en basit özellikleri de dahil olmak üzere yapabildiği/yapabileceği pozitif özelliklerini söyler. Televizyon reklamlarında olduğu gibi kendisini bir ürünmüş gibi düşünüp cazip hale getirecek ve olumlu özelliklerini ön plana çıkararak kendi tanıtımını yapacaktır. Üyeler bu şekilde kendi reklamlarını yaparken diğer üyeleri kötülemeyecektir. Niçin kendisinin seçilmesi gerektiğinin pazarlamasını yapacak ve bu bağlamda albenisini yükseltecek özelliklerini söyleyecektir. Her üye reklamını yaptıktan sonra diğer üyeler tarafından alkışlanacaktır. Etkinliğin sonunda üyelere şu sorular yöneltilir:
 - ✓ Etkinlik esnasında neler hissettiniz?
 - ✓ Etkinlik sonrasında kendinizi nasıl hissettiniz?
 - ✓ Etkinlik sonrasında fark ettiğiniz yeni bir şey oldu mu?

- Grup lideri üyelere yukarıdaki soruları sorarak etkileşimi başlatır ve paylaşımlardan sonra açıklama yapar: *”Kişinin kendi yeteneklerinin farkında olması ve bu özellikleri olumlu bir şekilde dile getirmesi öncelikle kendisini iyi hissettirir. Aynı zamanda düşünce boyutunda başlayan bu süreç bir şeyleri başarıp başarmadığımızı da etkilemektedir. Yani kendi yeteneklerimizle ilgili geliştirdiğimiz inançlarımız, neleri yapabileceklerimizi de etkilemektedir. Bunun için olumlu özelliklerimizin farkında olmamız ve yeteneklerimize güvenerek bir işi başaracağımıza inanmamız hayati bir öneme sahiptir.”* Açıklamadan sonra oturumun konusu olan öz-yeterlik hakkında üyelere detaylı bilgi verilir ve önceden hazırlanan Öz-yeterlik Bilgi Kartı dağıtılır. Bilgi kartı dağıtıldıktan sonra öz-yeterliğin tanımı, öz-yeterliğin nasıl geliştiği, öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin özellikleri, öz-yeterliğin kaynakları hakkında kısa bir sunum yapılır.
- Sunumdan sonra, grup lideri tarafından Prof. Dr. Aziz Sancar’ın başarı hikayesi grupla paylaşılır. Öz-yeterliğin önemli kaynaklarından biri olan başkalarının deneyimleri (rol model) vasıtasıyla kişinin, kendisinin de başarılı olacağına inancı artar ve kendini bu yönde motive eder. Başarı hikayesindeki kahramanın hangi zorluklar yaşadığı, yokluk içerisindeyken bile yılmadığı, kendine olan inancını kaybetmediği ve bazılarının hayal ettiği şeyi bizzat gerçekleştirdiği konuları üzerinde durulur.
- Öz-yeterliğin başka önemli kaynaklarından biri olan performans başarıları da öz-yeterlik inancının gelişmesi için oldukça önemlidir. Geçmişte kazanılan başarılar ve ulaşılan hedefler üyelerin başarı beklentilerini daha üst seviyelere çıkartabilir. Bu bağlamda grup üyelerinin öz-yeterliğini geliştirmek için geçmişte deneyimledikleri başarılarına yönelik bir etkinlik yapılır.
- Grup lideri yapılacak “Geçmişe Yolculuk” etkinliği için üyelere bilgi verir. Her üyenin öncelikle geçmişe giderek karşılaştığı zorluklar sonrasında (sınavlar, bir arkadaşının problemini çözmesi, yeni bir oyunu öğrenmesi, matematik dersini geçmesi, bilgisayar kullanmayı öğrenmesi vb.) başarılı olduğu olumlu olay/olayları hatırlaması istenir. Akıllarına gelen herhangi bir başarı deneyimi olabilir. Düşünceleri için gerekli zaman verildikten sonra sırayla olumlu deneyimlerini paylaşmaları istenir. Her paylaşım yapan üye diğer üyeler tarafından alkışlanır ve cesaretlendirilir. Paylaşımlar yapıldıktan sonra grup lideri kısa bir değerlendirme yapar: *“Aslında geçmişe baktığınızda başardığınız birçok*


problem vardır. Başarılarınızı küçümsemediğinizde ve engellerle karşılaştığımızda içinde başarılarınızın saklı olduğu deneyimleri hatırladığınızda kendinize olan inancınız artacaktır. Başarılı davranışlarınız, öz-yeterlik inancınızı güçlendirecek ve yapabileceğinize olan yüksek inancınız da farklı başarılarla imza atmanızı sağlayacaktır.”

- Son olarak üyelere “Kendini Tavuk Zanneden Kartal” hikayesi dağıtılır ve hikaye slayttan yansıtılır. Hikaye okunduktan sonra üyelere aşağıdaki sorular yöneltilir:
 - ✓ Hikayedeki ana fikir nedir?
 - ✓ Hikyedeki kartalın temel sorunu nedir?
 - ✓ Hikayeden nasıl bir ders çıkartabiliriz?
- Grup üyelerinden hikaye ile ilgili paylaşımlar alındıktan sonra, grup lideri kısa bir değerlendirme yapar: *“Belki de hikyedeki kartal gibi birçoğumuz kendi potansiyelimizin farkında olmadan ömür geçiriyoruz. Kartalın hayaline, olmak istediği, başarmak istediği şeye baktığımızda aslında bu durumun zor olmadığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Ama kartal kendi potansiyelinin farkında olmadığından ve yeteneklerine güvenmediğinden yaşamını bir tavuk olduğunu düşünerek geçirmiştir. Gökyüzünde özgürce dolaşabilecekken uçamamış ama uçamamasının sebebi kanatlarının olmaması değil, tam tersine başarabileceğine olan inancının düşük olmasından. Bu durum hepimiz için geçerli. Gökyüzünde özgürce dolaşabilmek için, her şeyden önce başaracağımıza ve yapabileceğimize inanmalıyız.”*
- Oturumun sonunda varsa üyelerin paylaşımları alınır. Sonra oturumun değerlendirilmesi yapılır ve üyelere verilen ev ödevinin içeriği hakkında bilgi verilir. Tüm üyelere katkılarından dolayı teşekkür edilerek oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi:1) Bir sonraki oturuma kadar bütün üyeler “.....başarabilirim/yapabilirim, çünkü.....” ile başlayan en az 5 cümleyi defterlerine not alacaktır.

2) Bir sonraki oturuma kadar bütün üyeler “Eve Uçuş” (Fly Away Home-1996) filmini izleyip, filmin ana fikrini not alacak ve sonraki oturumda filmin değerlendirilmesi yapılacaktır.

Öz-Yeterlik Bilgi Kartı

	<ul style="list-style-type: none">• Öz-yeterlik, bir kişinin bir amacı gerçekleştirmeye ve başarılı olabileceğine yönelik inancı olarak tanımlanmaktadır. Yani, öz-yeterlik yeteneklerimiz üzerindeki inancımıza dayanır.• Kişinin kendi yetenekleriyle ilgili geliştirdiği inancı, neleri yapabileceğini ve neleri başarabileceğini belirlemede etkili olmaktadır.
<p>Öz-Yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri</p> 	<ul style="list-style-type: none">✓ Daha başarılıdır.✓ Çabuk pes etmezler.✓ Daha kararlı ve mücadelecidirler.✓ Motivasyonu ve performansı yüksektir.✓ Hataları, öğrenmenin doğal bir parçası olarak görürler✓ Ödevlerini zamanında yaparlar.✓ Derslere düzenli katılım sağlarlar.✓ Daha sıkı çalışırlar.✓ Örnek, <i>matematik dersini yapabileceğine dair yüksek inanca sahip kişinin başarısının yüksek olması muhtemeldir.</i>

IV. Oturum: Stresimi Kontrol Ediyorum

Amaç: Stres kavramını tanıma ve stres yaşantıları karşısında kontrolünün kendisinde olduğunu bilerek yaşam biçimini düzenleyebilme.

Kazanımlar:

- Stres yaşantılarını ve buna eşlik eden belirtileri fark eder.
- Stres ile başa çıkmada etkin başa çıkma yaklaşımlarını tanır.

Materyal: Bilgisayar (Laptop), Projeksiyon, Tahta, Tahta Kalem, Grup üyesi sayısı kadar A4 kâğıt, Örnek Stres Olaylar Formu, Etkin ve Etkin Olmayan Başa Çıkma Yolları Formu, Psikolojik Sağlık Stres Ödevi Formu.

Uygulama Süreci:

- Grup lideri ya da istekli bir öğrenci kanalıyla önceki oturumun kısa bir değerlendirilmesi yapılır. Grup üyeleriyle bir önceki oturumda verilen ev ödevlerinin değerlendirilmesi yapılır. Ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra varsa grup üyelerinin grupta ilgili duygu ve düşünceleri alınır. Paylaşımlar alındıktan sonra oturumun gündem maddesine geçilir.
- Üyelerin paylaşımından sonra bir etkinlik yapılacağı söylenir. Grup üyelerine birer boş A4 kâğıt dağıtılır. Tahtaya büyük harflerle “STRES” kelimesi yazılır ve üyelerden bu kavramı duyduklarında akıllarına gelen ilk şey(ler)in resmini çizmeleri istenir (resim çizmek istemeyen veya çizmeyi bilmeyen üyeler akıllarına gelen ilk şeyleri yazabilir). Grup üyelerine bunun için yeterli zaman verilir. Resim çizme işlemi bittikten sonra üyelere aşağıdaki sorular yöneltilir:
 - ✓ Stres kelimesini ilk duyduğunuzda aklınıza neler geldi?
 - ✓ Stresle bağlantılı olarak neyi/neleri çizdiniz?
 - ✓ Çizdiğiniz resme bakınca neler hissediyorsunuz?
 - ✓ Çizdiğiniz resimden yola çıkarak stresin tanımını ne olur?
- Üyelere yöneltilen sorular sınıf ortamında tartışıldıktan sonra; grup lideri stres tanımını, stres yaratan durumlar (özellikle eğitim-öğretim sürecinde okul ile ilgili durumlardan örnekler verilir), stres esnasında yaşanan duygu ve davranışlar, bedendeki değişiklikler vb. hakkında üyelere açıklama yapar. Sonra stresle başa çıkma kavramının ne anlama geldiği sorulur. Paylaşımlar bittikten sonra grup lideri üyelere: “*Stres yaşamımızın bir parçasıdır. Stresi tümüyle yok etmemiz mümkün değil. Stresi devre dışı bırakmak adına genelde bazı yöntemlere baş*

vururuz. Yalnız başvurduğumuz yöntemler yeterli olmayabilir. Hatta stres karşısında kullandığımız yol hayattaki başarımızı, mutluluğumuzu, derslerimizi, kazanacağımız üniversiteyi, yapacağımız mesleği yani kısacası geleceğimizi etkileyebilir. Stresle başa çıkmada etkin ve etkin olmayan başa çıkma yöntemleri vardır. Derslerinizde öğrendiğiniz bir sürü şey gibi etkin başa çıkma yolları da öğrenilebilir.” şeklinde açıklama yapılır.

- Açıklamanın ardından üyeler dört gruba ayrılır. Her bir gruba Örnek Stres Olaylar Formundaki birer örnek olay verilir. Her gruba alternatif baş etme yolları bulmaları için zaman verilir. Olaylardaki stresle baş etmedeki yolların etkililiği için etkileşim ortamı oluşturulur ve tartışma yoluyla soruların yanıtlanması sağlanır. Benzer durumlar ile karşılaşan üyelerin hangi baş etme yollarını kullanabilecekleri konusunda düşünceleri sağlanır.
- Grup lideri tarafından stresle başa çıkma hakkında üyelere bilgi verilir: “*Bazen karşılaştığımız değişiklikler, okuldaki faaliyetler veya çevresel olaylar stres kaynağı olabilmektedir. Yaşadığımız stres her zaman zararlı değildir. Hatta orta derecedeki bir stres sizi harekete geçirebilir, size enerji verebilir veya çok başarılı olmanızda sizi motive edebilir. Bunun için öncelikle yaşadığınız stresin hangi alanlardan kaynaklandığını ve neler yapmanız gerektiğini belirlemeniz çok önemli. Hayatta sürekli zorluklarla karşılaşabileceğinizi ve eğer pes etmeden problemin çözümü için çaba gösterirseniz bu zorlukların zamanla sizi daha da güçlendirdiğini göreceksiniz. Olumlu yönlerinizin farkında olmanız, kendinize güvenmeniz, farklı çözüm yollarını araştırmanız, iyimser olmanız, umutlu olmanız, elinizden gelenin en iyisini pes etmeden yapmanız, değiştirebileceğiniz konularda mücadele etmeniz ve değiştiremeyeceğiniz durumları kabullenmeniz stresle etkin başa çıkmanızı kolaylaştıracaktır.*” Konuyu özümsemeleri için Etkin ve Etkin Olmayan Başa Çıkma Yolları Formu dağıtılır.
- Üstün Dökmen’in “Stres Yönetimi ile İlgili İpuçları (3 dk) videosu izlenir ve kısa bir değerlendirilmesi yapılır.
- Son olarak oturumu bitirmeden önce grup lideri üyelere nefes ve gevşeme egzersizi yaptırır ve stresli durumlarda bu egzersizleri sık sık yapmalarının önemi hakkında bilgi verir.

- Oturumun sonunda varsa üyelerin paylaşımları alınır. Sonra oturumun değerlendirilmesi yapılır ve üyelere verilen ev ödevinin içeriği hakkında bilgi verilir. Tüm üyelere katkılarından dolayı teşekkür edilerek oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi: Üyelere verilen ev ödev ile ilgili açıklama yapıldıktan bir sonraki oturuma kadar Psikolojik Sağlık Stres Ödevi Formunu doldurup getirmeleri istenir.

Örnek Stres Olaylar Formu

Örnek Olay	Siz olsaydınız ne yapardınız?
İlker, okuldan sonra eve geldiğinde ödevlerini geç saatlere bırakıyor. Derslere dikkatini vermediğinden ve geç saatlere kaldığından uykusu geliyor. Uykuyu bahane edip ödevlerini yapmıyor. Sabah okula gideceği zaman da ne öğreneceğinden çok ödev kontrolünün olup olmayacağını düşünüp gününü diken üzerinde geçiriyor.	
Büşra, sınıf arkadaşlarının kendisini sevmediğini düşünüyor. Bu durumdan da kendisini sorumlu tutuyor. Arkadaşlarının sevgisini kazanmak için onların istediği her şeyi yapıyor. Kendi istemediği ve hoşuna gitmediği şeyleri bile yapıyor. Bu şekilde davranmak da kendisini çok yoruyor ve kendine gerektiği kadar zaman ayıramıyor.	
Ahmet, ailesinin kendisini tam anlamadığına ve hiçbir zaman da anlamayacağına inanıyor. Bu düşüncelerini ailesi ile paylaşmıyor ve genelde evdeyken zamanının çoğunu odasında yalnız geçiriyor. Duygularını hep içinde yaşadığı için huzursuz oluyor ve zihninde bir sürü düşünceyle yorgun düşüyor.	
Nermin, kendisini yetersiz ve başarısız görüyor. Bu nedenle dersleri çok iyi dinlemiyor ve	

ödevleri yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyor. Derslerini iyi takip etmediği için sınavlardan düşük puan alıyor. Bu durum da kendisini ailesine karşı zor duruma sokuyor ve gelecekte ne iş yapacağıyla ilgili endişelendiriyor.	
--	--

Etkin ve Etkin Olmayan Başa Çıkma Yolları

Etkin Başa Çıkma Özellikleri	Etkin Olmayan Başa Çıkma Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Değerlendirmeleri gerçekçi yapar ✓ Farklı çözüm yollarını araştırır ✓ Sosyal destek arayışı içerisindedir ✓ Değiştirme inancını ve umudunu devreye sokar ✓ Değiştiremeyeceği şeyleri kabul eder ✓ Engeller karşısında pes etmez ✓ Problemin çözümü için çaba gösterir ✓ Olumlu ve güçlü yönlerini devreye sokar ✓ Yaşadıklarında ders çıkarır ✓ Destek alabileceği kişilerle problemini paylaşır ✓ Sorunlara karşı esnek davranır ✓ Olaylara iyimser yaklaşır ✓ En uygun ve uygulanabilir çözüm yolunu arar ✓ Kendine güvenerek hareket eder 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Başkalarını suçlar ✓ Hemen pes eder ✓ Kendine güvenle hareket etmez ✓ Değiştirme umudunu devreye sokmaz ✓ Değiştiremeyeceği şeyleri kabul etmez ✓ Problemin çözümü için çabalamaz ✓ Olumlu yönlerini devreye sokmaz ✓ Olaylara karamsar yaklaşır ✓ Sosyal destek aramaz ✓ Sorunlara karşı esnek davranmaz ✓ Yaşadıklarından ders çıkarmaz ✓ Sorunlarını kimseyle paylaşmaz ✓ Farklı çözüm yollarını araştırmaz

Psikolojik Sağlamlık Stres Ödevi Formu

1. Aşağıdaki durumlardan sizde stres oluşturan seçenekleri işaretleyiniz.

- Derslere devam
- Sınavlar
- Arkadaşınızın sizinle alay etmesi
- Ödevler
- Okul kuralları
- Anne babanızın evdeki baskısı
- Kendini başarısız düşünme
- Sorumluluk
- Olumsuz öğretmen tutumları
- Yukarıda belirtilen seçeneklerin dışında, okul yaşantısıyla ilgili varsa diğer durumları belirtiniz (.....)

2. Yukarıda işaretlediğiniz stres faktörlerine yönelik sağlıklı şekilde hangi etkin başa çıkma yollarını kullandığınızı belirtiniz?

.....

.....

.....

V. Oturum: Problemlerimi Çözüyorum

Amaç: Bireyin, sosyal yaşamda karşılaşılabileceği sorunlara yönelik problem çözme becerilerini geliştirmek.

Kazanımlar:

- Birey, herhangi bir çatışma durumunda verilen tepkiye göre problemin olumlu veya olumsuz sonuçlanacağını fark eder.
- Birey, yaşadığı çatışmalarda daha olumlu stratejiler kullanarak kendini ifade eder.

Materyal: Bilgisayar (Laptop), Projeksiyon Cihazı, Tahta, Tahta Kalem, Çatışma Şeması Formu, Problem Durum Kartları.

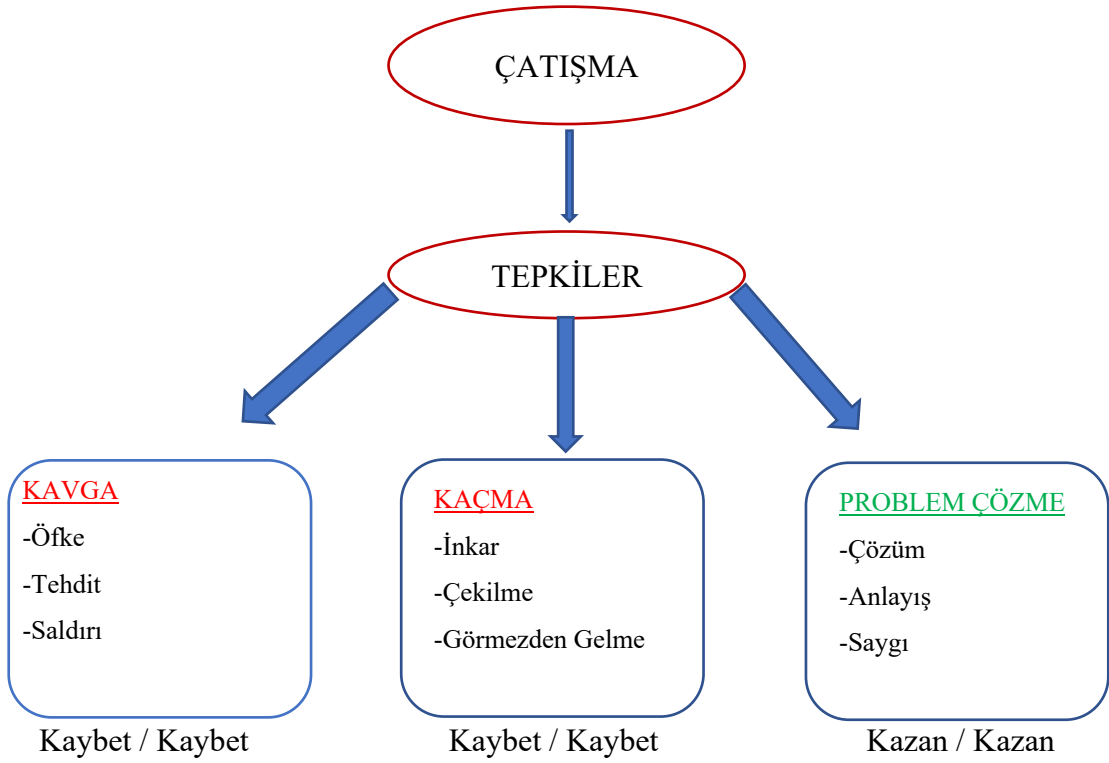
Uygulama Süreci:

- Grup lideri ya da istekli bir öğrenci kanalıyla önceki oturumun kısa bir değerlendirilmesi yapılır. Grup üyeleriyle bir önceki oturumda verilen ev ödevlerinin değerlendirilmesi yapılır. Ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra varsa grup üyelerinin grupta ilgili duygu ve düşünceleri alınır. Paylaşımlar alındıktan sonra oturumun gündem maddesine geçilir.
- Üyelere öncelikle çatışmanın ne olduğu, herhangi bir sorun veya anlaşmazlık durumuyla karşılaştıklarında nasıl davrandıkları sorulur. Gönüllü olan üyelerin cevapları alınır. Sonra grup lideri tarafından önceden hazırlanmış Çatışma Şeması Formu incelemeleri için grup üyelerine dağıtılır. Çatışma şeması ile ilgili gerekli açıklama yapılır ve konunun daha iyi anlaşılması adına çatışmanın nedenleri ve sonuçları hakkında kısa bir slayt gösterisi yapılır. Lider, *“İnsanlar genelde herhangi bir çatışma durumunda size dağıttığım formda da gördüğünüz gibi farklı tepkiler verirler. Önemli olan çatışma esnasında hangi doğru tepkiyi vermemiz gerektiğini bilmektir”* şeklinde açıklama yapar ve üyeleri dört gruba ayırır. Grupların her biri belirlenen örnek Problem Durum Kartları’ndan birisini seçer. Üyelerden seçtikleri problem durumuyla ilgili çatışma şemasındaki üç tepkiye (kavga, kaçma ve problem çözme) göre çözüm üretmeleri istenir. Her grup problem durumlarını üç farklı tepki şeklinde canlandırır.
- Tüm gruplar etkinliklerini gerçekleştirdikten sonra grup lideri, verilen tepkiler üzerinden kısa bir değerlendirme yapar ve sonra grup üyelerine aşağıdaki sorular yöneltilir:
 - ✓ Problem durumlarına yönelik çözüm yolları üretirken zorlandınız mı?

- ✓ Aynı duruma yönelik farklı yaklaşımlar göstererek neleri fark ettiniz?
- ✓ Ürettiğiniz çözüm yollarından hangisinin daha işlevsel olduğunu düşünüyorsunuz?
- Grup üyeleri tarafından verilen cevaplar grup tarafından tartışılır. Cevaplar tartışıldıktan sonra grup üyelerine çatışma çözme ile ilgili kısa bir animasyon filmi izlettirilir (inatçı keçi ile geri adım atmayan ayının aynı köprüde karşılaşması). Üyeler filmi izledikten sonra, filmin ana fikri ve değerlendirmesine yönelik duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir.
- Grup lideri üyelerin cevaplarını dinledikten sonra konunun anlaşılması için genel bir değerlendirme yapar: *“Hayatımızın herhangi bir anında ya da herhangi bir ortamda sorunlar yaşayabilir ve çatışma durumlarıyla karşı karşıya kalabiliriz. Yaşadığımız bu sorunları işlevsel bir şekilde çözmek için öncelikle başkalarının duygu ve düşüncelerini de dikkate almamız gerekir. Aynı şekilde çatışma şemasında da gördüğümüz gibi sorunları kavgayla veya problemlerden kaçarak çözemeyiz. Uygun ve sağlıklı olan yöntem problem çözme yöntemidir. Bu da çatışma durumunda sürekli başkalarını suçlamak yerine sorumluluk almayı gerektirir. İki taraf da bu şekilde davrandığında kaybeden olmaz ve iki taraf da kazanmış olur. Bu sayede taraflar çatışmalarını saygı ve anlayış içerisinde çözüme kavuşturmuş olur. Sonuç olarak, hepimiz farklı düşüncelere sahip olabiliriz. Bu durum kişiler arası ilişkilerde çatışmaya neden olabilmektedir. Önemli olan, her iki taraf da sorunları ortaklaşa analiz etmesi, çatışmaya neden olan nedenleri bulması ve her iki tarafın yararına olacak şekilde bir çözüme kavuşturması.”*
- Oturumun sonunda varsa üyelerin paylaşımları alınır. Sonra oturumun değerlendirilmesi yapılır ve üyelere verilen ev ödevinin içeriği hakkında bilgi verilir. Tüm üyelere katkılarından dolayı teşekkür edilerek oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi: Bir hafta boyunca üyelerden kişiler arası ilişkilerde kendilerini ve başkalarını gözlemleyerek çatışma yaşadıkları durumları; çatışmanın konusu, çatışmanın sonucu ve kullanılan çözüm yöntemi şeklinde not alması istenir.

Çatışma Şeması Formu*



*Çatışma Şeması, “Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Program Rehberi”nden yararlanılmıştır (Schumpf, Crawford ve Bodine, 2007, s.162).

Problem Durum Kartları

<p>1- Sınıfın en çalışkan öğrencisi olduğunuzdan bir sınıf arkadaşınız, sürekli size “inek” diyor ve bunu herkesin içinde yapıyor. Size “inek” demesi zorunuza gidiyor ve bu durumdan rahatsız oluyorsunuz.</p>
<p>2- Başka bir sınıfta okuyan arkadaşınız devamlı şekilde tuttuğunuz takımı küçümsüyor ve sizinle alay ediyor.</p>
<p>3- Sınıf arkadaşınız gözlük kullandığınız için size takılıyor. “Dört göz”, “Optik” vb. sıfatlar kullanıyor ve bu durum sizi kızdırıyor.</p>

4- Tiyatro kulübünde, aylardır çalışıp çok iyi bir performans sergilemenize rağmen başrol, çok da yetenekli olmayan okul müdürünün oğluna veriliyor. Bu durumda hakkınızın yenildiğini düşünüyorsunuz.

VI. Oturum – Sorumluluk Sahibiyim

Amaç: Grup üyelerinin kendi davranışlarının sorumluluğunu alabilmesi ve kişisel sorumluluklarını zamanında yerine getirmesi gerektiğini kavraması.

Kazanımlar:

- Sorumluluklarını yerine getirmenin önemini fark eder.
- Kendisinden beklenen sorumluluklara uygun davranır.

Materyal: Bilgisayar (Laptop), Projeksiyon, Tahta, Tahta Kalem, Kâğıt, Kalem, Sorumluluk Sahibi Pugi Hikayesi, Önemli Sorumluluklarım Formu.

Uygulama Süreci:

- Grup lideri ya da istekli bir öğrenci kanalıyla önceki oturumun kısa bir değerlendirilmesi yapılır. Grup üyeleriyle bir önceki oturumda verilen ev ödevlerinin değerlendirilmesi yapılır. Ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra varsa grup üyelerinin grupla ilgili duygu ve düşünceleri alınır. Paylaşımlar alındıktan sonra oturumun gündem maddesine geçilir.
- Sorumluluklar zamanında yerine getirilmediğinde insanların neler yaşayabileceğinin anlaşılması için, grup lideri tarafından önceden hazırlanmış senaryo projeksiyon ile yansıtılır ve grup lideri vurgulu bir şekilde senaryoyu okur: *“Mehmet, okuldan çıkar çıkmaz eve gelmişti. Üstünü değiştirdikten sonra elini yüzünü yıkadı ve yemeğini yedi. Daha sonra öğretmenin verdiği ödevlerini yapmak için odasına geçti. Ödevini yapmaya başlayacakken arkadaşı Muharrem çağırdı. Herkesin toplandığını beraber oyun oynayacaklarını söylediler. Mehmet de ilk başta yok dese de ısrarlara dayanamadı ve biraz oynar sonra erken gelir ödevlerimi yaparım diye düşündü. Oyuna kendilerini o kadar kaptırdılar ki zamanın nasıl geçtiğini anlayamadılar. Eve döndüğünde vakit çok geç olmuştu. Akşam yemeğini yedikten sonra biraz televizyon izledi. Ödevi sıra geldiğinde oyun oynarken kendini çok yorduğundan uykusu geldi. Ödevini de yapmak zorundaydı ve yarın ödev kontrolü yapılacaktı ancak, göz kapakları o kadar ağırlaşmıştı ki onlara söz geçiremedi ve ödevini yapamadan uyudu”*
- Senaryo okunduktan sonra grup üyelerine aşağıdaki sorular sorulur. Üyelerin verdiği cevaplar tahtaya yazılır ve konu üzerinde tartışılır.
 - ✓ Sizce buradaki temel sorun nedir?
 - ✓ Siz Mehmet’in davranışını destekliyor musunuz? Neden?

✓ *Sizce Mehmet kendisini nasıl hissediyordur?*

✓ *Sizce Mehmet bu sorunu çözmek için neler yapabilir?*

- Senaryo hakkında tartışıldıktan sonra, grup üyelerine şimdiye kadar buna benzer bir durum yaşayıp yaşamadıkları sorulur. Sonra, üyelerin bununla nasıl baş ettikleri sorulur ve cevaplar tahtaya yazılır.
- Daha sonra üyelerden alınan cevaplar olumlu ve olumsuz cevaplar şeklinde gruplandırılarak tahtaya yazılır. Paylaşımlar üzerinden tartışılarak bir çözüm üzerinde karar kılınmaya çalışılır. Ardından grup lideri kısa bir açıklama yapar: *“Mehmet’in durumunu ve tercihleri sonrasında yaşadıklarını hep beraber gördük. Hayatta, Mehmet’in olduğu gibi hepimizin yapması gereken bazı görevleri ve sorumlulukları var. Üstümüze düşen sorumluluklarımızı yaptığımız zaman böyle sorunlarla karşılaşmayız. Mehmet ödevini yapmak zorundaydı, çünkü bu onun göreviydi. Tabii ki oyun oynamak, gezmek, bir yerlere gitmek gibi etkinlikleri yapmak da onun hakkı. Ama her şeyin bir zamanı vardır ve hayatımızı ona göre planlamamız önemli. Demek ki Mehmet ödevini zamanında ve gerektiği şekilde yapsaydı böyle bir sorun yaşamayacaktı. Şimdi sorumluluklarımız nelermiş, neden önemliymiş onlara bir bakalım.”* Açıklamadan sonra slayt gösterisi açılır. Sosyal hayat ve okuldaki sorumluluklarımız, sorumluluk sahibi olmanın önemi, zaman yönetimi ve öz-düzenleme becerileri hakkında kısaca bilgi verilir.
- Sorumlulukların yerine getirilmesinin hayati bir öneme sahip olduğunun anlaşılması için, “Ben Kimim? etkinliğinden yararlanılır. Etkinlik ile ilgili bilgi verildikten sonra gönüllü olan dört üyenin dört mesleği (Öğretmen, Doktor, çiftçi ve Polis/Asker) canlandırması istenir. Canlandırmayı yapacak her üye bir mesleği sessiz şekilde sadece hareketlerle anlatmaya çalışacaktır. Dinleyici konumundaki üyeler mesleğin ne olduğunu tahmin edecektir. Mesleğin ne olduğunu buldukları zaman, üyelere bu mesleğin neden önemli olduğu ve bu mesleği yapan kişi/kişiler sorumluluğunu yerine getirmediğinde ne gibi sonuçların meydana geleceği sorulur ve kısaca tartışılır. Dört mesleğin canlandırılması bu şekilde yapıldıktan sonra üyelere öğrenciliğin de bir meslek olduğu ve bu mesleğin de belli başlı sorumluluklarının bulunduğu hatırlatılır. Aynı zamanda herkesin üzerine düşen görevi yaptığı zaman hem bireysel hem de toplumsal anlamda mutlu ve başarılı olunacağı mesajı verilir.

- Sonra üyelere “Sorumluluk Sahibi Pugi” hikayesi dağıtılır ve hikaye tahtaya projeksiyon ile yansıtılır. Hikaye okunduktan sonra üyelere aşağıdaki sorular yöneltilir:
 - ✓ Hikayedeki ana fikir nedir?
 - ✓ Hikayedeki kahramanımız neden böyle bir sorunu yaşadı?
 - ✓ Hikayeden nasıl bir ders çıkartabiliriz?
- Grup üyelerinden hikaye ile ilgili paylaşımlar alındıktan sonra, grup lideri kısa bir değerlendirme yapar: *“Hikayedeki kahramanımız art niyetli olmamasına rağmen üzerine düşen görevi yapmadığı için başka bir canlının hayatını tehlikeye atmıştır. Bazen yapılması gereken şeyler gözümüzde küçük veya değersiz görünebilir. Ama küçük görünen durumların bile bize veya başkalarına nasıl tesir edeceğini bilemeyiz. Başarı ayrıntıda gizlidir. Hayatta hedeflerinize ulaşmak ve başarılı olmak istiyorsanız üstünüze düşen görevi zamanında ve en iyi şekilde yapmanız gerekir. Bugün ödevleri, derslere katılmayı, ders içi etkinlikleri veya bazı sınavları gereksiz görüp ihmal edebilirsiniz. Ancak, ileride nasıl bir hayat yaşayacağınız, mutluluğunuz, mesleğiniz, topluma yararlı bir birey olup olmayacağınız, yani hayallerinizin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği bu sorumluluklarınızı ne ölçüde yerine getirip getirmediğinize bağlı olarak değişecektir.”*
- Oturum sonlandırılmadan önce son olarak, sabır ve azimle yerine getirilen görev ve sorumlulukların başarıyı ve mutluluğu getirdiğini kavramaları için merdiven metaforu kullanılarak kısa bir değerlendirme daha yapılır. Üyelere, her gün bir basamak çıkarak 50 günde ulaşabilecekleri bir hedeflerinin olduğunu varsaymaları istenir. Her basamak o günün görev ve sorumluluklarını temsil eder. Her gün yaşamımızdaki diğer sorumluluklarımızla beraber sadece o günün görev ve sorumluluklarını yapabilecek zaman ve enerjimiz olur. Herhangi bir günde çıkılmayan bir basamak 50 günü tamamlama riskini doğurur. İhmal ettiğimiz her gün hedefe ulaşmayı imkansızlaştırır. Sonuçta, 50 günlük yaşantıyı geride bırakırken; günlük sorumluluklarına sahip çıkanlar hedeflerine ulaşmış ve mutlu bir yaşama başlamış olur. Sorumluluklarını ihmal edenler ise geriye döndüremedikleri bir süreçte hedeflerine ulaşma fırsatını kaçıır ve daha zorlu bir yaşantıya maruz kalır.

VII. Oturum: Geleceğimi Planlıyorum

Amaç: Gelecek için işlevsel amaçlar belirleyebilme ve amaç belirlemenin önemini kavrayabilme.

Kazanımlar:

- Geleceği planlamanın yaşamını nasıl etkilediğini fark eder.
- Geleceğe dönük hedef oluşturmayı kavrar.

Materyal: Bilgisayar (Laptop), Projeksiyon, Tahta, Tahta Kalem, A4 Kağıdı, Zarf, Top, Doğru Amaçlar Belirleme, Amaçlarımın Önem Sırasını Belirliyorum, Psikolojik Sağlamlık Bulmacası .

Uygulama Süreci:

- Grup lideri ya da istekli bir öğrenci kanalıyla önceki oturumun kısa bir değerlendirilmesi yapılır. Grup üyeleriyle bir önceki oturumda verilen ev ödevlerinin değerlendirilmesi yapılır. Ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra varsa grup üyelerinin grupta ilgili duygu ve düşünceleri alınır. Paylaşımlar alındıktan sonra oturumun gündem maddesine geçilir.
- Grup lideri konuya geçmeden önce ısınma etkinliği yapılır. Bütün üyeler sınıfın ortasında halka olur ve üyelerden gönüllü biri ebe olarak seçilir. Ebe eline bir top alır. Topu havaya attığı zaman bütün üyeler top aşağı düşünceye kadar güler. Top yere düştüğünde üyeler gülmeyi sonlandırır. Etkinlikte ki amaç oyunda kalmayı başararak birinci olmak. Top havadayken gülmeyen ya da top yere düştüğünde susmayan üye/üyeler kaybeder ve oyundan çıkar. Etkinlik bittikten sonra grup lideri üyelere başarılı olmak için amaca bağlı hareket etmenin önemini vurgular.
- Grup lideri tarafından üyelere amaç belirlemenin ne olduğu sorulur. Gönüllü üyelerin paylaşımından sonra amaç belirlemenin ne anlama geldiği ve başarıya ulaşmadaki öneminden bahsedilir. Gelecek planlamasının ne olduğu, etkili amaçların nasıl oluşturulabileceği ve amaçlar belirlenirken nelere dikkat edilmesi gerektiği grup üyelerine projeksiyon ile yansıtılarak aktarılır.
- Grup lideri, “*Amaç belirlemek bir beceridir ve bu beceri geliştirilebilir. Amaçların nasıl geliştirildiğini bilmek ve uygun şekilde amaçlar oluşturmak hayatımızı kolaylaştıracağı gibi bizi başarıya götürür.*” şeklinde açıklama yapar ve grup üyelerine amaçlar belirlerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini

sorar. Paylaşımlar alındıktan sonra bütün üyelere “Doğru Amaçlar Belirleme” formu dağıtılır. Başarılı amaçlar belirlemek için hangi aşamaların gerekli olduğu anlatılır. Dağıtılan formda bu aşamalar ve açıklamalarının olduğu hatırlatılır.

- Sonra konunun özümsemesi için okyanusta gemici ve bambu kamışları metaforlarından yararlanılır. Okyanusta, pusulasız ve rotasız hareket eden bir gemicinin yıllarca yol almasına rağmen; hiçbir limana ulaşmadan, bir o yöne, bir bu yöne gidip geldiği ve nereye, nasıl gideceğini, hangi yolu izlemesi gerektiğini belirlemeden yol aldığından ve tüm kaynakları boşa harcadığından amacını gerçekleştirmediği belirtilir. Oysa, nereye gitmek istediğini ve hangi yolu izlemesi gerektiğini belirleyerek yola çıkan bir gemicinin rotasına ve amacına sadık kalarak yol almasının, kaynaklarını en etkili ve ekonomik bir biçimde kullanarak, tüm amaçlarına ulaşma fırsatına kavuşacağı vurgulanır. Her birisinin yaşam okyanusunda bir gemici olduğu ve geleceğe nasıl yol almaları gerektiği hususunun önemli olduğu belirtilir.
- Büyük amaçların adım adım planlanan küçük amaçlar yoluyla gerçekleşeceği vurgulanır. Burada bambu kamışları metaforu kullanılır. Örneğin, coşkun akan bir nehrin kıyısında mahsur kaldıkları varsayılır. Karşı kıyıya geçmek için hiçbir araç yoktur ve karşı kıyıda duran bir altın kesesi vardır. Karşı kıyıya ulaşıp altın kese alındığında bir sal satın alınabilir. Satın alınan sal ile istenilen yere gidilebilir. Eğer bu şekilde yapılmazsa bir ömür boyu karşı kıyıda yapayalnız mahsur kalınır. Kaldıkları kıyı tarafında da sadece bambu kamışları vardır. Bu durumda üyelere şu sorular yöneltilir: Karşıya geçmek gerçekten imkansız mı? Yoksa büyük amaç, planlanmış küçük amaçların tamamlanması ile adım adım gerçekleşebilir mi? (burada üyelere, çözüm bulmaları ve nasıl bir çözümün kendilerini hedefe ulaştıracağını cevaplamaları için biraz zaman verilir). Sonra olabildiğince bambu kamışının birbirine eklenmesiyle uzun bir bambu sopasının yapılabileceği ve bu sayede karşı kıyıya varıp hedefe ulaşabileceği vurgulanır.
- Grup lideri sınıfı altı gruba ayırır ve her gruba birer tane zarf çektirir. Zarfların içinde kendi alanında başarılı olmuş ve tanınmış kişilerin isimleri ile fotoğrafları vardır (1-Atatürk, 2-Fatih Sultan Mehmet, 3-Mehmet Akif Ersoy, 4-Aziz Sancar, 5-Sümeyye Boyacı, 6-Emre Polat). Zarflarda ismi yazan kişilerle ilgili kısaca üyelere bilgi verilir. Her grup zarfın içinde ismi yazılı olan

kişinin yaşam öyküsünü hayali olarak yazacaktır. Yaşam öykülerini oluştururken aşağıda belirtilen noktalara dikkat etmeleri istenecektir.

- ✓ Geleceği planlamanın etkisi
 - ✓ Dünyaca tanınmalarının sebebi
 - ✓ Kendilerine belirledikleri amaçlarının neler olabileceği
 - ✓ Nasıl zorluklarla karşılaşmış olabilecekleri
 - ✓ Engelleri aşmak için nasıl tepkiler verdikleri
 - ✓ Amaçlarını belirledikten sonra hangi yolları denedikleri
 - ✓ Başarılı olmalarında şans faktörü
- Yaşam öyküsünü yazmaları için gerekli zaman verilir. Öyküler bittikten sonra sırayla her grup yazdıkları öyküyü sınıfla paylaşır. Yaşam öykülerinden yola çıkarak üyelerin duygu ve düşünceleri alınır. Konunun özümsemesi için üyeler arasında etkileşim başlatılır. Grup lideri, başarılı ve topluma yararlı bir birey olmanın zor olduğunu ama imkansız olmadığını belirtir. Bu zorlu yolda geleceği planlayarak, amaç belirlemenin işimizi kolaylaştırdığı ve daha hızlı yol aldığımız vurgusu yapılır.
 - Son olarak grup üyelerine gelecek ile ilgili planlar yapıp yapmadıkları sorulur. Gelecek planı yapan üyelerin yaptığı planı paylaşmaları için üyeler cesaretlendirilir. Paylaşımlar alındıktan sonra her bir üyeye boş bir A4 kağıdı verilir. Grup lideri yapacakları etkinlik ile ilgili açıklama yapar: “Şimdi yaşamınızın sonlarında olduğunuzu düşünün. Bu yaşınıza kadar yaşamış olduğunuz hayatınızı gözden geçirin ve aşağıdaki sorulara göre cevaplarınızı size dağıttığım kağıtlara yazmanızı veya resim olarak çizmenizi istiyorum.”
 - ✓ Başarılı olduğun alanlar neler?
 - ✓ İstedğin mesleği ve kariyeri elde ettin mi?
 - ✓ Başarmayı isteyip de başaramadığın şeyler oldu mu?
 - ✓ Mutlu olmak için neler yaptın?
 - ✓ Hayatını tekrardan yaşama şansın olsaydı neleri düzeltmek veya değiştirmek isterdin?
 - ✓ Hayatını tekrardan yaşama şansın olsaydı değiştirmeyeceğin şeyler hangileri olurdu?
 - Etkinlik bittikten sonra gönüllü üyelerin paylaşımları alınır. Yapılan etkinlikten de faydalanarak üyelere, gelecek planı yapmanın önemi ve aldığı/alacağı kararların yaşamlarında nasıl bir etkiye sahip olduğu özetlenir.

- Oturumun sonunda varsa üyelerin paylaşımları alınır. Sonra oturumun değerlendirilmesi yapılır ve üyelere verilen ev ödevinin içeriği hakkında bilgi verilir. Tüm üyelere katkılarından dolayı teşekkür edilerek oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi: 1) Bir sonraki oturuma kadar üyelere verilen “Amaçlarımın Önem Sırasını Belirliyorum” formunu doldurmaları istenir.

2) Psikolojik Sağlık Bulmacasında geçen doğru amaçlar belirlemenin aşamaları ve önceki oturumlardan öğrendikleri önemli kavramları bulmaları ve buldukları kavramları defterlerine yazmaları istenir.

Doğru Amaçlar Belirleme

AÇIK	Tam olarak hangi amaçları başarmak istediğinizi açık bir şekilde nasıl anlarsınız?
ÖLÇÜLEBİLİR	Belirlediğiniz amaca ulaştığınızda davranışlarındaki değişikliklerin göstergelerini nasıl anlarsınız?
ERİŞİLEBİLİR	Yeterli çaba ile ulaşabileceğiniz uygun ve gerçekleşmesi mümkün olan amaçlar belirlediğinizi nasıl anlarsınız?
İSTEKLERLE İLİŞKİLİ	Sizin için önemli olan ve yapmayı istediğiniz amaçların hangileri olduğunu nasıl anlarsınız?
ZAMAN SINIRLAMASI	Yapmak istediğiniz her bir amacı en son ne zaman bitirmeniz gerektiğini nasıl anlarsınız?

Amaçlarımın Önem Sırasını Belirliyorum

	ACİL	ACİL DEĞİL
ÖNEMLİ		
ÖNEMLİ DEĞİL		

Psikolojik Sağlamlık Bulmacası

Bulmacanın içindeki amaç belirleme aşamalarını ve diğer önemli kavramları bakalım bulabilecek misiniz?

Z	A	N	A	N	S	I	N	T	I	I	M	E	İ	T
A	A	B	G	Ü	Ç	L	Ü	O	L	K	S	Y	S	A
M	Ç	B	Ö	W	Ö	L	Ç	Ü	L	E	T	A	T	M
A	I	E	Z	A	L	H	U	Y	N	A	R	M	E	A
N	K	W	S	Z	Ç	E	R	A	V	M	E	R	K	M
S	E	M	A	M	Ü	L	K	N	I	A	S	T	L	E
I	S	T	Y	K	L	A	S	L	A	Ç	Y	D	E	N
N	A	R	G	Ü	E	Ö	T	E	T	B	Ö	S	R	İ
I	R	V	I	B	B	Z	R	K	I	E	N	O	L	Ş
R	E	R	İ	Ş	İ	L	E	B	İ	L	E	R	E	M
L	A	Y	I	K	L	E	S	T	N	İ	T	U	İ	M
A	M	A	Ç	Y	İ	L	Y	N	Ö	R	İ	N	L	H
M	Ü	Z	İ	K	R	İ	İ	T	M	L	M	Ç	İ	R
A	M	A	Ç	Y	E	L	İ	R	L	E	İ	Ö	Ş	E
S	O	R	U	M	L	U	L	U	K	M	U	Z	K	G
I	P	S	İ	K	O	L	O	J	İ	E	E	M	İ	Z
Y	E	T	E	R	L	İ	L	İ	K	Ş	Ş	E	L	A
S	A	Ğ	L	A	M	L	I	K	B	E	N	L	İ	E

BAŞARILAR

VIII. Oturum: Değerlendirme ve Sonlandırma

Amaç: Psikolojik sağlık eğitim programının değerlendirilmesi ve gruptan olumlu duygularla ayrılma.

Kazanımlar:

- Program sürecinde edindiği bilgi ve becerileri gelecek yaşamında nasıl kullanacağını kavrar.
- Psikolojik sağlık kavramının günlük hayat ile ilişkisini ifade eder.

Materyaller: Projeksiyon, Bilgisayar (Laptop), Tahta, Tahta Kalem, Öğrenci sayısı kadar A4 kâğıt, boya kalemleri, Bitirme Sertifikası.

Uygulama Süreci:

- Grup lideri ya da istekli bir öğrenci kanalıyla önceki oturumun kısa bir değerlendirilmesi yapılır. Grup üyeleriyle bir önceki oturumda verilen ev ödevlerinin değerlendirilmesi yapılır. Ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra varsa grup üyelerinin gruba ilgili duygu ve düşünceleri alınır. Paylaşımlar alındıktan sonra oturumun gündem maddesine geçilir.
- Grubun amaçları, ilk oturumda itibaren yapılan etkinlikler, konular, kavramlar ile çalışmalar grup lideri tarafından projeksiyonla yansıtılarak özetlenir. Üyelerle birlikte grubun amacına ulaşmış ulaşılmadığı değerlendirilir.
- Grup üyelerinden gruba katıldıkları için kendilerini nasıl hissettikleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmaları ve grupta neler kazandıklarından kısaca söz etmeleri istenir. Aynı zamanda öğrendikleri bilgi ve edindikleri becerileri günlük hayata nasıl aktardıklarına/aktaracaklarına ilişkin paylaşımları alınır.
- Daha sonra programa ait herhangi bir anı müzik eşliğinde resmetmeleri (isteyen hikaye şeklinde yazabilir) ve bunu gruba paylaşmaları istenir. Üyeler program boyunca neler kazandıklarını sırasıyla paylaşırlar. Paylaşımlar alındıktan sonra grup lideri genel bir değerlendirme yapar.
- Üyelerin gruptan olumlu duygularla ayrılmaları ve birbirleriyle ilgili olumlu duyguları paylaşmaları amacıyla her üye için isminin yazılı olduğu kâğıt kendisi dışındaki diğer grup üyelerine verilir. Gruptaki tüm üyeler arkadaşları hakkındaki olumlu ve güzel düşüncelerini yazarlar. Yazma işlemi bittikten sonra grup lideri postacı gibi herkesin adına düzenlenmiş kâğıtları üyelere dağıtır.

- Üyelere etkinliklerle veya programla ilgili sormak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur.
- Grup lideri katılımcılara bitirme sertifikalarını verir ve teşekkür ederek grubu sonlandırır.

Bitirme Sertifikası



PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK EĞİTİM PROGRAMI

BİTİRME SERTİFİKASI

Değerli:.....

Psikolojik Sağlık Eğitim Programı'nı başarıyla tamamladınız. Katılımınız ve göstermiş olduğunuz başarıdan dolayı teşekkür ederim.

Kemal KOÇHAN
Program Lideri

EK-7

Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümlerinden Elde Edilen Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	Ölçüm	W	sd	p
PSÖ	Deney	Öntest	.961	18	.621
		Sontest	.935	18	.236
		İzleme	.948	18	.396
	Plasebo	Öntest	.918	18	.119
		Sontest	.907	18	.078
		İzleme	.951	18	.449
	Kontrol	Öntest	.762	18	.000
		Sontest	.970	18	.806
		İzleme	.910	18	.086
OTÖ	Deney	Öntest	.950	18	.421
		Sontest	.902	18	.062
		İzleme	.937	18	.257
	Plasebo	Öntest	.946	18	.373
		Sontest	.087	18	.053
		İzleme	.936	18	.250
	Kontrol	Öntest	.927	18	.172
		Sontest	.954	18	.490
		İzleme	.967	18	.730
OBÖ	Deney	Öntest	.933	18	.220
		Sontest	.952	18	.450
		İzleme	.886	18	.034
	Plasebo	Öntest	.874	18	.021
		Sontest	.935	18	.239
		İzleme	.959	18	.580
	Kontrol	Öntest	.960	18	.609
		Sontest	.928	18	.178
		İzleme	.908	18	.078

EK-8**Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümlerinden Elde Edilen Varyans Homojenliği (Levene) Testi Sonuçları**

Ölçek	Ölçüm	<i>n</i>	<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
PSÖ	Öntest	18	2	51	.930	.668
	Sontest	18	2	51	94.672	.014
	İzleme	18	2	51	120.532	.005
OTÖ	Öntest	18	2	51	.144	.460
	Sontest	18	2	51	216.167	.047
	İzleme	18	2	51	218.688	.029
OBÖ	Öntest	18	2	51	.434	.129
	Sontest	18	2	51	103.390	.026
	İzleme	18	2	51	113.565	.023

EK-9**Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümlerinden Elde Edilen Mauchly Küresellik Testi Sonuçları**

Ölçek	Gruplar İçi Etki	Mauchly W	χ^2	sd	P
PSÖ	Zaman	.063	143.940	2	.000
OTÖ	Zaman	.025	192.676	2	.000
OBÖ	Zaman	.036	172.829	2	.000

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Kemal KOÇHAN
Doğum Yeri : Mardin

Eğitim Durumu

Lisans Ankara Üniversitesi 2007
Yüksek Lisans Gaziosmanpaşa Üniversitesi 2014

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Eğitim Danışmanı	Yargı Akademi Kurumları- İstanbul	2019- Halen
Psikolojik Danışman	Türk Silahlı Kuvvetleri	2009-2019
Psikolojik Danışman	Özel Sevgi Ağı ve Rehabilitasyon Merkezi	2007-2009

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

Kılıç, N., Mammadov, M., Koçhan, K. ve Aypay, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde genel öz yeterlik inancı ve beden imajının psikolojik sağlık düzeyini yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 904-914.

Koçhan, K. ve İlhan, T. (2015). Erbaş/Erlerin Ebeveyne Bağlanma Stilleri, Depresyon Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Madde Kullanımı Açısından İncelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 2(2), 61-109.

İletişim: +90(0555)0950647

E-posta adresi: kochankemal06@gmail.com