

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÇÖZÜM ODAKLI YAKLAŞIMA DAYALI PSİKOEĞİTİM
PROGRAMININ SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME
BECERİLERİNE ETKİSİ

Hacer ULAŞAN
DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Erdal HAMARTA

Konya-2018



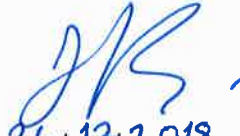
T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Hacer ULAŞAN
	Numarası	128301053002
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


24.12.2018
Hacer ULAŞAN



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Hacer ULAŞAN
	Numarası	128301053002
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Erdal HAMARTA
	Tezin Adı	Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi başlıklı bu çalışma 24/12/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Erdal HAMARTA	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Coşkun ARSLAN	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Mustafa USLU	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Hatice DEVECİ ŞİRİN	

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin (SDÖB) geliştirilmesinde çözüm odaklı yaklaşım (ÇOY)'a dayalı psikoeğitim programının etkisi incelenmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasına katkı sağlayan, desteğini ve bilgisini esirgemeyen, beni her konuda cesaretlendiren, sabır ve anlayış gösteren saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Erdal HAMARTA'ya teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitesi üyesi değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Coşkun ARSLAN ve Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN'a değerli katkılarından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Doktora eğitimimde emeği geçen Necmettin Erbakan Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalındaki tüm hocalarıma, çalışmama katkıda bulunan Adnan Hadiye Sürmegöz Ortaokulu idareci, öğretmen ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen babam İsmail DOĞAN'a, annem Fatma DOĞAN'a, tüm kardeşlerim ve yeğenlerime, hayat arkadaşım Mehmet ULAŞAN'a, oğlum Metin ULAŞAN'a, kızım Nigar ULAŞAN'a teşekkür ederim.

Hacer ULAŞAN

Konya – 2018



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Hacer ULAŞAN
	Numarası	128301053002
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Erdal HAMARTA
	Tezin Adı	Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak amacıyla, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde bir ortaokulda okuyan 157 kız, 189 erkek olmak üzere toplam 346 yedinci sınıf öğrencisine sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği, Sosyometrik Statü Formu ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Ölçek sonuçları ve öğretmen görüşlerine göre Sosyal duygusal öğrenme becerileri düşük olan gönüllü 32 öğrenci deneme ve kontrol gruplarına tesadüfi olarak atanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmazken, deneme grubuna 8 haftalık çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulama sonrası değişimlerinin belirlenmesi amacıyla öğretmen ve velilerine Öğretmen Gözlem Formu ve Veli Görüşme Formu uygulanmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verileri karma bir modelle analiz edilmiştir. Bu çalışmanın deneysel kısmında 'Gerçek deneme modeli' kullanılırken araştırmanın bağımlı değişkenini ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği (SDÖBÖ) puanları, bağımsız değişkenini ÇOY'a dayalı psikoeğitim programı oluşturmuştur. Araştırmada deney ve kontrol grupları ile ön-test, son-test ve izleme ölçümlü 2x3'lük deneysel desen kullanılmıştır. Öğretmen ve veli görüşleri ise nitel yöntemle yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde, ÇOY'a dayalı psikoeğitim programı, ölçek sonuçlarına göre, toplam sosyal duygusal öğrenme becerileri puanı, alt ölçeklerinden iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve problem çözme becerileri deney grubu puanlarında kontrol grubu puanlarına oranla anlamlı bir artış olduğu görülürken, alt ölçeklerden kendilik değerini artıran beceri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Öğretmen görüşleri nicel sonuçları, öğretmen ve veli görüşleri nitel sonuçlarına göre ise tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından etkili bulunmuştur.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Hacer ULAŞAN
	Numarası	128301053002
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Erdal HAMARTA
	Tezin İngilizce Adı	The Effect of Psycho-Education Program Based on Solution Focused Approach on Social and Emotional Learning

SUMMARY

The aim of this study is to examine effect of psycho-education based on solution focused approach program prepared for developing secondary school students' social and emotional learning skills. 157 female and 189 male students who were attending to a secondary school in 2015-2016 in Konya were the working group of this study. Social and emotional learning skill scale, Sociometric Status Form and Personal Information Form was performed to working group. The experimental and the control group including 32 students were determined randomly among the voluntary students who have low score from social and emotional learning skill scale while considering the opinion of their teachers. A psycho-education program based on solution focused approach that lasted 8 weeks was performed to experimental group while nothing was done to the control group. Teachers and parents were questioned for the behavioral changes of students. The result of this study was analyzed by mixed model including qualitative and quantitative approach. 'Real experimental model' was used in the experimental part of this study. The dependant variable of the study was the results of social emotional learning scale while the independent one was psycho-education program based on solution focused approach. In the study, 2x3 experimental pattern composed of pre-test, final test and monitoring test with experimental and control group was used. The views of teachers and parents were analyzed qualitatively. The results of study showed that there was significant increase in the score of social and emotional learning skills in total. The experimental group's score of social and emotional learning skills in communication skills, coping with stress, problem solving skills which are the sub-component of social emotional learning skills also increased significantly when compared to control to group. However, the score of self-esteem skill did not increased significantly. The psycho-education program based on solution focused approach was evaluated as effective by teachers and parents according to quantitative results of teachers' views and qualitative results of both teachers and parent's views in all components of social and emotional learning skills.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ABSTRACT.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	6
1. 2. Araştırmanın Önemi	6
1. 3. Tanımlar.....	7
1. 3. 1. Çözüm Odaklı Yaklaşım:.....	7
1. 3. 2. Psikoeğitim:	7
1. 3. 3. Sosyal Duygusal Öğrenme:	7
BÖLÜM II	9
ARAŞTIRMANIN TEORİK ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2. 1. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımı	9
2. 1. 1. Tarihçe	9
2. 1. 2. Çözüm Odaklı Yaklaşımın Temel Felsefesi	11
2. 1. 3. Çözüm Odaklı Yaklaşımın Temel Varsayımları	12
2. 1. 4. Çözüm Odaklı Yaklaşımın Temel Kavramları	15
2. 1. 5. Çözüm Odaklı Yaklaşımında Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	17
2. 1. 6. Çözüm Odaklı Yaklaşımında Terapi Sürecine Etki Eden Faktörler	27
2. 1. 7. Çözüm Odaklı Yaklaşımında Danışanla Danışman Arasındaki İlişki	28
2. 1. 8. Okullarda Çözüm Odaklı Yaklaşımın Kullanılması	32
2. 1. 9. Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Yaklaşımının Etkililiği.....	35
2. 1. 10. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma İle İlgili Araştırmalar	38
2. 1. 10. 1. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	38
2. 1. 10. 2. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar	45
2. 2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	48
2. 2. 1. İletişim Becerileri	56
2. 2. 2. Kendilik Değerini Artıran Beceriler	58
2. 2. 3. Stresle Başa Çıkma Becerileri	59
2. 2. 4. Problem Çözme Becerileri.....	61
2. 2. 5. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle İlgili Araştırmalar.....	63
2. 2. 5. 1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar	63
2. 2. 5. 1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar..	68
BÖLÜM III.....	73

YÖNTEM	73
3. 1. Araştırma Modeli	73
3. 1. 1. Araştırma Süreci	75
3. 2. Çalışma Grubu	75
3. 3. Veri Toplama Araçları	76
3. 3. 1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) (Ek- 2)	77
3. 3. 2. Kişisel Bilgi Formu (Ek- 9)	78
3. 3. 3. Sosyometrik Statü Formu (Ek- 3)	78
3. 3. 4. Öğretmen Gözlem ve Görüşme Formu (Ek- 5)	78
3. 3. 5. Veli Görüşme Formu (Ek- 8)	79
3. 4. Araştırma Verilerinin Toplanması	79
3. 5. Verilerin Analizi	80
3. 6. Ön Analize Ait Bulgular	82
3. 7. Deney Grubuna Uygulanan ÇOY'a Dayalı Psikoğitim Programı Geliştirme Süreci	85
3. 8. ÇOY'a Dayalı Psikoğitim Programı	85
BÖLÜM IV	88
BULGULAR.....	88
4. 1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Nicel Verilerine Ait bulgular.....	88
4. 1. 1. Ortaokul Öğrencilerinin SDÖB'ye Ait Nicel Bulgular	88
4. 2. Öğretmen Görüşleri Nicel ve Nitel Verilere Ait Bulgular.....	95
4. 2. 1. Öğretmen Görüşlerine Ait Nicel Bulgular.....	95
4. 2. 2. Öğretmen Görüşlerine Ait Nitel Bulgular	98
4. 2. 2. 1. Öğretmen Görüşleri İB'ye Ait Nitel Bulgular	98
4. 2. 2. 2. Öğretmen Görüşleri KDAB'ye Ait Nitel Bulgular.....	100
4. 2. 2. 3. Öğretmen Görüşleri SBÇB'ye Ait Nitel Bulgular.....	102
4. 2. 2. 4. Öğretmen Görüşleri PÇB'ye Ait Nitel Bulgular.....	103
4. 2. 3. Veli Görüşlerine Ait Nitel Bulgular.....	103
4. 2. 3. 1. Veli Görüşleri İletişim Becerilerine (İB) Ait Nitel Bulgular.....	103
4. 2. 3. 2. Veli Görüşleri Kendilik Değerini Artıran Becerilere (KDAB) Ait Nitel Bulgular	104
4. 2. 3. 3. Veli Görüşleri Stresle Başa Çıkma Becerilerine (SBÇB) Ait Nitel Bulgular	104
4. 2. 3. 4. Veli Görüşleri Problem Çözme Becerilerine (PÇB) Ait Nitel Bulgular	105
BÖLÜM V	106
TARTIŞMA, YORUM, SONUÇ VE ÖNERİLER	106
5. 1. Tartışma ve Yorum	106
5. 2. Sonuç	112
5. 3. Öneriler	113
KAYNAKÇA.....	114
EKLER:	128

Ek -1: Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	
Psikoeğitim Programı	128
Prog.Ek- 1: Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	
Psikoeğitim Grubu Ön Görüşme Formu	156
Prog. Ek- 2: Bahçe Adlı Öykü	161
Prog. Ek- 3: Amaçlarımı Belirleyebilirim	163
Prog. Ek- 4: Duygu Torbam Etkinliği	164
Prog. Ek- 5: İyi Konuşmacı Olmak	165
Prog. Ek- 6: İyi Dinleyici Olmak.....	166
Prog. Ek- 7: Çözüm Kutum	167
Prog. Ek- 8: Okulla İlgili Yaptığım Üç İyi Şey	168
Prog. Ek- 9: Arkadaş İlişkilerim	169
Prog. Ek- 10: Yaşlı Bilge.....	170
Prog. Ek- 11: Bir Mucize Olsa.....	171
Prog. Ek- 12: Stresimi Azaltabilirim	172
Prog. Ek- 13: Olumlu İstisnalar	173
Prog. Ek- 14: Çözüm Çemberim.....	174
Prog. Ek- 15: Amaçlarıma Ulaşabilirim	175
Prog. Ek- 16: Uygulama Etkinlik Örnekleri	176
Ek- 2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) (örnek maddeleri) .	182
Ek- 3: Sosyometrik Statü Formu	183
Ek- 4: Veli İzin Dilekçesi	183
Ek- 5: Öğretmen Gözlem ve Görüşme Formu.....	184
Ek- 6: Araştırma İzni	185
Ek- 7: Anket İzni.....	186
Ek- 8: Veli Görüşme Formu	187
Ek- 9: Kişisel Bilgi Formu.....	188
Ek- 10: Her Öğrenciye Ait Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular.....	189
Ek- 11: Her Öğrenciye Ait Veli Görüşlerine Dair Nitel Bulgular	195
ÖZGEÇMİŞ	199

SİMGELER VE KISALTMALAR

ÇOY: Çözüm Odaklı Yaklaşım

SDÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme

SDÖB: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

İB: İletişim Becerileri

KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler

SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri

PÇB: Problem Çözme Becerileri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo-1: Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖB Toplam ve Alt Ölçeklerine Ait Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Homojenlik Testi Sonuçları	83
Tablo-2: Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖB puanlarının Ön test, Son test ve İzleme testlerine ilişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları	84
Tablo-3: Deney ve Kontrol Gruplarının Deneysel Uygulama Öncesi İletişim Becerileri, Kendilik Değerini Artıran Beceriler, Stresle Başa Çıkma Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Toplam Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri puanlarına ilişkin t testi karşılaştırması	88
Tablo-4: Deney ve Kontrol Grubu İletişim Becerileri (İB) Ön test, Son test ve İzleme Testi Puanlarına Ait İki Yönlü ANOVA Sonuçları	90
Tablo-5: Deney ve Kontrol Grubu Kendilik Değerini Artıran Beceriler (KDAB) Ön test, Son test ve İzleme Testi Puanlarına Ait İki Yönlü ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo-6: Deney ve Kontrol Grubu Stresle Başa Çıkma (SBÇ) Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına Ait İki Yönlü ANOVA Sonuçları	92
Tablo-7: Deney ve Kontrol Grubu Problem Çözme (PÇB) Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına Ait İki Yönlü ANOVA Sonuçları	93
Tablo-8: Deney ve Kontrol Grubu Toplam SDÖB Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına Ait İki Yönlü ANOVA Sonuçları	94
Tablo-9: SDÖB Toplam Puanı Öğretmen Görüşleri Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Analiz Sonuçları.....	95
Tablo-10: İB Öğretmen Görüşleri Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Analiz Sonuçları.....	96
Tablo-11: KDAB Öğretmen Görüşleri Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Analiz Sonuçları	96
Tablo-12: SBÇB Öğretmen Görüşleri Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait Bağımsız T-testi Analiz Sonuçları.....	97
Tablo-13: PÇB Öğretmen Görüşleri Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait Bağımsız T-testi Analiz Sonuçları	97

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğu ilk günden bu yana yaşam zorluklarına karşı çözüm üretme ihtiyacı duymuştur. Bu koruma faaliyeti kişinin zayıf yanlarını geliştirmek olabildiği gibi gelişmekte olan bireylere yeni becerilerin kazandırılması şeklinde de olmuştur.

Önleme çalışmaları okullarda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin (SDÖB) kazandırılması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalar; öğrencilerin duygusal ve fiziksel iyi oluşlarını artıracak davranış, tutum ve bilgileri güçlendirme faaliyetlerini ifade eder (Korkut-Owen, 2011). Okul Psikolojik danışmanlarının önleyici amaçlarından birisi öğrencilerin duygusal sıkıntılarının tekrarını azaltmak diğeri ise olumsuz yaşam olaylarına karşı dayanıklılığını artırmaktır (Korkut Owen, 2003). Araştırma sonuçlarına bakıldığında SDÖB'deki yetersizlikler akademik başarısızlık, okulu terk etme, madde kullanımı, evlilik dışı hamilelik, antisosyal davranış ve sosyal dışlanma gibi pek çok problem yaşayan çocuk ve ergenlerin ortak sorunu olduğu görülür (McBride vd., 2016; Durlak vd., 2011; Aspy vd., 2004; Bradshaw vd., 2008; Moffitt vd., 2011).

SDÖ gençlerin gelişimleri için gerekli becerileri kapsayan bir süreçtir. Bu beceriler, duyguların farkına varma ve yönetme, olumlu iletişim kurma, kişilerarası problem çözme ve etkili ve etik karar verebilmeyi içerir (Yoder ve devaney, 2015; Zins vd., 2004a; Weissberg vd., 2015). SDÖ programlarının uygulandığı okullarda disiplin vakalarında ve riskli davranışlarda azalma görülmektedir (McBride vd., 2016).

Gelişim çağındaki ergenler özellikle sosyal ve duygusal yardıma ihtiyaç duyarlar. Bu çalkantılı dönemde hem pozitif hem de negatif duyguları yoğun olarak yaşarlar. İhtiyaç duydukları yardımı sosyal çevre ve okuldan karşılarlar (Greenberg vd., 2017). SDÖ programları ergenlerin ebeveynlerinden uzaklaştıkları bu dönemde zorlukların üstesinden gelme konusunda yardımcı rol oynarlar (Yeager, 2017). Bu programlar bireylerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştiren, pozitif ilişki kurmalarını, verimli çalışmalarını sağlayan çok çeşitli öğrenmeleri içerir (Weissberg vd., 2015).

Sosyal duygusal öğrenme kavramı, bugün bilinen anlamı ile ilk kez 1994 yılında Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL)'in kuruluşu ile gündeme gelmiştir (Cohen, 1999). CASEL bünyesindeki çalışmaların önemli bir kısmını önleme çalışmaları oluşturmaktadır (CASEL, 2018). Bu beceriler kısaca, öz farkındalık (Self-awareness), kişinin kendisini ve çevresini tanıyarak benlik algısını şekillendirmesidir. Öz yönetim (Self-management), kişinin dürtülerini kontrol ederek, stres ve kaygıyı yönetebilmesi, belirlediği hedeflere motive olabilmesidir. Sosyal farkındalık (Social awareness), bireyin sosyal bir varlık olarak kendi dışındakileri anlamasıdır. İletişim becerileri (relationship skills), kişinin başkaları ile ilişki kurarken gerektiğinde yardım istemesi ve yardım edebilme becerisidir. Sorumlu karar verme (Responsible decision making) becerisi ise kişinin karar verirken değerlendirme yaparak sorumluluk üstlenmesi ve bunu uygulayabilme becerisidir (Kendziora ve Yoder, 2016).

Dünyada bu konuda yapılan çalışmalar SDÖB'nin kazandırılma sürecinin ana sınıfından üniversiteye, uzun soluklu olmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Greenberg vd., 2017; Yeager 2017; McBride vd., 2016; Kendziora ve Yoder, 2016; Elias vd., 2016; Gregory ve Fergus, 2017; Yeager, 2017; O'Conner 2017; O'Conner vd., 2017; Durlak vd., 2011; Farahmand vd., 2011; January vd., 2011; Sklad vd., 2012). Türkiye'de yapılan çalışmalar ise bir döneme odaklanan programlara yönelik araştırmalardır. Bu konuda İşeri (2016), lise öğrencileri üzerinde çalışma yaparken, Eraslan Çapan ve Korkut Owen (2017) ilköğretim 5.sınıf, Esen Aygün (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde çalışmışlardır. Öztürk (2017) ortaokul öğrencilerinin anne baba tutumları ile öğrencilerin SDÖB'i arasındaki ilişkiyi incelemiştir. SDÖB'nin ortaokul öğrencilerine kazandırılmasında hazırlanan çeşitli SDÖ programlarını inceleyen araştırmalar ise Kabakçı ve Korkut Owen (2010), Kutluay Çelik (2014), Elcik (2015), Durualp (2014), Merter (2013), Akbulut Kılıçoğlu (2016), Kabakçı ve Totan (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar her ne kadar kısa dönemli uygulamalar olsa da gelişim çağındaki öğrenciler üzerinde etkili sonuçlar vermiştir. Belli bir döneme odaklanan programların faydası göz ardı edilmemekle birlikte Türkiye'de çağdaş yöntemlerin kullanıldığı ana sınıfından üniversiteye uzun dönemli SDÖB'i geliştiren uygulamalara ve bu konuda yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır.

Alan yazın incelendiğinde SDÖB bileşenlerinin nasıl sınıflanacağına dair farklı görüşlere rastlanmaktadır. Cohen (1999), kendi yeterliliklerini farketme, başkasının yeterliliklerini fark etme şeklinde iki yeterlilik alanında sınıflamıştır. Elksnin ve Elksnin (2006), akranlara yönelik sosyal beceriler, öğretmenin onayladığı sosyal beceriler, kişiler arası davranışlar, kişinin kendine yönelik davranışları, özgüven ve iletişim becerileri olmak üzere altı bileşende toplamıştır. CASEL bünyesindeki araştırmacılar, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, iletişim becerileri, sorumlu karar verme becerileri şeklinde beş bileşende incelemişlerdir (CASEL, 2018). DuPont (1998) ise stresle başa çıkma, iletişim, kendilik değeri, problem çözme- karar verme olarak dört beceride sınıflamıştır.

Alandaki çalışmaların birçoğunda SDÖB bileşenleri birbiri içine geçmiş olarak yer almaktadır (Cohen, 2001). Kabakçı (2006) kapsamlı çalışmasında, SDÖB yeterliliklerinin birbiri içine geçtiğini görerek bunlardan literatürde en çok söz edilenlerini Türkiye’deki ortaokul öğrencilerine uygun olacak şekilde dört bileşende incelemiştir. Bu sınıflama, iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve problem çözme becerileri şeklindedir. Bunlar kısaca, kendilik değerini artıran beceriler: kişinin kendi güçlü ve zayıf yanlarını doğru bir şekilde fark etmesi, kendisine güvenerek zorluklarla başedebilme kapasitesidir. İletişim ‘Konuşmayı başlatma ve sürdürme, kendi duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade etme’ becerisidir. Problem çözme, ‘Sosyal problemleri olumlu ve bilgiye dayalı çözebilme kapasitesidir.’ şeklinde tanımlamıştır (Payton vd., 2000). Stresle başa çıkma becerilerini ise ‘Dürtüleri kontrol edebilme, duyguları düzenleyebilme ve değerlendirebilme kapasitesi’ şeklinde tanımlamıştır (DuPont, 1998).

Klasik SDÖ programları pek çok sınıf içi dersler ile hedeflenen becerileri doğrudan öğretmekte ve öğrencilerin bunları prova etmesini istemektedir. Bu tipik uygulamalar orta ergenlik dönemi öğrencileri üzerinde çok az olumlu etki yapmaktadır (Yeager, 2017). Ergenlerin ilgisini çekecek uygulamaları içinde barındıran Çözüm odaklı yaklaşımın (ÇÖY) pozitif atmosferi, SDÖB’in kazandırılmasında ve gelişim çağındaki bireylerin birçok probleminin çözümünde etkili olacağı düşünülmektedir.

Gelişim çağı zorluklarının aşılmasında ÇOY'un ılıman ikliminin gayet etkili olduğunu işaret eden çalışmalar vardır (Zhang vd., 2014; Cepukiene ve Pakrošnis, 2011; Vallaire vd., 2011; Kvarme vd., 2010; Daki ve Savage, 2010; Franklin, Moore ve Hopson, 2008; Corcoran, 2006; Newsome, 2005, 2004). Ana hatlarıyla ÇOY'un avantajlı özellikleri şöyle özetlenebilir. Danışanın kendi sorunlarını çözebilme gücüne sahip olduğuna duyulan inanç ve terapide pek çok sorun odaklı yaklaşımın aksine, ÇOY'un çözümün varlığına odaklanması, kısa sürede sonuç vermesi, danışanın kendi seçimlerini kendisinin yapabilmesine fırsat sunması, kendi hayatlarını iyileştirecek çözümleri oluşturabilme özgürlüğü vermesi ve her ne kusur işlemiş de olsalar haklı bir nedeni olabileceğine duyulan inanç, yaş özelliklerinin etkisi ile çokça kusur işlemeye meyilli ergenlere ve onların bu sorunlarıyla baş etmek zorunda olan eğitimci ve psikolojik danışmanlara cazip gelmektedir (Sklare, 2013).

Son dönem postmodern terapi metodlarından olan ÇOY'un ilk temelleri Sistem Kuramına ve Milton H. Erickson'a dayanmaktadır. ÇOY'un iki şekli bulunmaktadır. İlk şekli Steve de Shazer ve Insoo Kim Berg'in kısa süreli aile terapisi merkezindeki çalışmaları iken, ikincisi Bill O'Hanlon ve arkadaşlarının çalışmalarıdır. (Murdock, 2012; Murphy, 1997; Gladding, 2013; Quick, 1996; Murdock, 2012; Seligman ve Reichenberg, 2010; Dewan vd., 2004). Bu yaklaşımın üç temel ilkesi vardır. Bunlar, bozulmadıysa tamir etmek. Çalışmıyorsa tekrar denememek. Önce neyin işe yaradığını anlayıp onu daha çok yapmaktır (De Shazer, 1985; Berg ve Miller, 1992). ÇOY'un temel varsayımları ise danışanın var olan kaynaklarından yararlanma, olumsuzluklar yerine olumluya odaklanma, danışanı kendi probleminin uzmanı olarak görme, işe yarayana odaklanma, danışan ve danışman iş birliği, şimdi ve geleceğe odaklanma, her zaman değişimin mümkün olduğuna duyulan inançtır (Berg ve Miller, 1992; Walter ve Peller, 1992, 2000; Murdock, 2012; Sklare, 2013).

ÇOY problemi çözmekten çok çözüm inşa edilmesine büyük değer verir. Bu inşaayı kısa sürede karşılıklı iş birliğine dayalı olarak gerçekleştirme çabasıdır (Dewan vd., 2004; Berg ve Miller, 1992; Berg ve Dolan, 2001; Walter ve Peller, 2000; Murdock, 2012; Sklare, 2013). Geleneksel terapi yöntemlerinden farklı olarak danışanın geçmişini araştırmaz. Danışanların kendilerini iyileştirecek, rasyonel tercihleri yapabilecek iç gücüne sahip olduğu görüşündedir (Prochaska ve Norcross,

2013; Sklare, 2013; Miller ve Berg, 1995). ÇOY'un bir başka güçlü yanı da bu yöntemin dinamik bir yapıda olmasıdır (Murdock, 2012). Bu model çeşitli modifikasyonlara açıktır. Hem kapsam hem de fonksiyonları açısından esnek bir doğası vardır. Grup ya da bireysel terapi olarak uygulandığında çok kolaylıkla bilişsel-davranışsal ve psikoeğitim programları gibi diğer yöntemlerle entegre edilebilir (Corey, 2013). Bu çalışmada ÇOY'un esnek yapısı, grup çalışmalarına uygunluğu nedeniyle, ergenlere SDÖB'nin kazandırılmasında, çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının etkili olacağı öngörülmüştür.

Türkiye'de farklı alanlarda ÇOY'un kullanıldığı araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, Sarıçam (2014,) Şanal Karahan (2016), Zubaroğlu Yanardağ (2016), Koç (2016), Ateş (2014), İlbay (2014) üniversite öğrencilerine yapmışlardır. İşlek (2006), Meydan (2013), Uysal (2014), Çitemel (2014), Özbay (2017), Bilgin (2016), Siyez, Tan-Tuna (2014), Tuna (2012) ise lise öğrencilerine yönelik çalışma yapmışlardır. Yılmaz Bingöl (2015) ve Bulut (2008) ortaokul öğrencileri ile çalışmışlardır.

ÇOY ile SDÖB'i kapsayan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak konuyla ilgili belli alanlara odaklanmış çalışmalar vardır. Şanal Karahan (2016) ve Zubaroğlu Yanardağ (2016) üniversite öğrencileri ile ÇOY ve stres arasındaki ilişkiye çalışmalarında yer vermişlerdir. Koç (2016) ÇOY ve problem çözme konuları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Lise öğrencileri ile İşlek (2006) ÇOY ve sınav kaygısını, Bilgin (2016) ÇOY ve özgüven konusunu, Siyez, Tan Tuna (2014) ve Tuna (2012) ise ÇOY ve iletişim konuları üzerinde çalışma yapmışlardır. Ortaokul öğrencilerinin SDÖB'in geliştirilmesine yönelik, Yılmaz Bingöl (2015) ÇOY ve öz yeterlilik çalışırken, Bulut (2008) ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısıyla baş etme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik ÇOY'a dayalı grup çalışması gerçekleştirmiştir.

Bu araştırmada; bilimin evrensel literatürü ışığında Türkiye'nin kültürel yapısı da dikkate alınarak gelişim çağındaki ergenlere, toplumun iyilik haline katkıda bulunacak çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine etkisi incelenmiştir. Sunulan bu bilgilere bağlı olarak bu araştırmanın sorusu: 'çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde etkili midir?' şeklinde ifade edilmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin (SDÖB) geliştirilmesinde çözüm odaklı yaklaşıma dayalı hazırlanmış psikoeğitim programının etkisini incelemektir.

Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerine uygulanan çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin (iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri, problem çözme becerileri) geliştirilmesinde etkili midir?
2. Ortaokul öğrencilerine uygulanan çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin (iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri, problem çözme becerileri) geliştirilmesinde, deneme öncesi ve deneme sonrası öğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerine uygulanan çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin (iletişim, becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri, problem çözme becerileri) geliştirilmesindeki etkisine dair uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Ortaokul öğrencilerine uygulanan çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin (iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri, problem çözme becerileri) geliştirilmesindeki etkisine dair uygulama sonrası veli görüşleri nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Önemi

Gelişim çağının en çalkantılı döneminden geçen ergenler, bu dönemin zorluklarını sağlıklı atlatabilmek için yoğun şekilde desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyacın yoğunluğunun aksine bu dönemin belirgin özelliği olarak ebeveynlerinden uzaklaşırlar. Bu durumda okul ortamında gerçekleştirilecek profesyonel önleyici müdahalelerin önemi ortaya çıkmaktadır. Kalabalık okullarda

alışan psikolojik danışmanlar, okullarda kısa zamanda sonuç verecek çözüme odaklı programlara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu araştırmada; çözüme odaklı psikoeğitim programının ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi psikolojik danışma alanına yeni bir uygulama sahası açması bakımından önemlidir.

Alan yazın incelemesinde ortaokul öğrencileri ile OY'a dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine etkisini araştıran çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma bu konu üzerinde yapılan çalışmalara katkı sağlaması açısından önemlidir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın psikolojik danışma alanına katkı sağlayacağı, bu alanda çalışma yapmak isteyen akademisyenlere akademik anlamda ufuk açabileceği, okullardaki psikolojik danışmanlara uygulama açısından pratik, kısa ve çözüme odaklı bir model oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan yapılan araştırma bilimsel anlamda önemli ve yararlıdır.

1. 3. Tanımlar

1. 3. 1. zme Odaklı Yaklaşım: İnsanları kendilerini geliştiren hedefler oluşturma yeteneğine sahip, sorunlarını çözmede sağlıklı ve yeterli gören, problemler yerine çözümlere odaklanan, danışmaya canlandırıcı varsayımlarla başlayıp, uzmanın mütevazı bir pozisyonda kaldığı postmodern bir yaklaşımdır (Prochaska ve Norcross, 2013; Sklare, 2013).

1. 3. 2. Psikoeğitim: Yöntem olarak psikoeğitim, sağlıklı olmaya vurgu yapan, iş birliği, başa çıkma ve güçlenme yaklaşımına dayalı, şimdiki zamana odaklanan, katılımcıların daha sağlıklı çıktılar edinebilmesi için psikoterapötik yöntemlerin kullanıldığı, eğitsel müdahaleyi içeren etkileşimsel bir uygulamadır (Lukens ve McFarlane, 2004).

1. 3. 3. Sosyal Duygusal Öğrenme: Çocukların ve gençlerin duyguları anlama ve yönetebilme, pozitif hedefler belirleyebilme ve bunları gerçekleştirebilecek davranışlar gösterebilme, diğer insanları anlama, olumlu sosyal ilişkiler kurabilme ve sürdürebilme, sorumlu ve etik kararlar vermeye yönelik bilgi, tutum ve becerileri kazanma ve etkili bir şekilde kullanabilme sürecidir (Kendziora ve Yoder, 2016).

İletişim Becerileri: Başkaları ile iş birliği yapabilme ve uygunsuz sosyal baskılara direnme esasına dayalı faydalı ve sağlıklı iletişim kurma ve bu ilişkiyi sürdürme, kişilerarası çatışma durumlarında bunu önleme, yönetme, yapıcı çözüm üretme ve ihtiyaç halinde yardım talep etme becerisidir (Susanne vd., 2010).

Kendilik Değerini Artıran Beceriler: Kişinin kendi hislerini bilmesi, ilgilerinin ne olduğunu ve kendi gücünü (neye karşı ne kadar güçlü olduğunu) doğru bir şekilde değerlendirmesi ve sağlam temele dayalı özgüven sahibi olmasıdır (Kendziora ve Yoder, 2016).

Stresle Başa Çıkma Becerisi: Kişinin stresle başa çıkmada ve uyarıları kontrol etmede, duygularını düzenleyebilmesi, engelleri aşmada sebat etmesi konusunda kendini motive etmesi, kişisel ve akademik hedeflerin başarılmasında gereken işlemleri yapabilmesi, bu süreci takip edebilmesi ve duygularını doğru bir şekilde ifade edebilmesidir (Susanne vd., 2010).

Problem Çözme Becerisi: Duyguların verdiği belirtileri fark etme, problemi tanımlama, hedefleri belirleme ve hedefi seçme, alternatif çözümler üretme, alternatif çözümlerin olası sonuçlarını öngörme, en iyi çözümü seçme, engelin ortadan kalkmasına yönelik plan yapma, planlamanın sonucunda ne olduğuna dikkat etme ve elde edilen sonuçları bir sonraki sosyal karar verme ve problem çözme işleminde kullanma becerisidir (Elias ve Tobia, 1990; Zins vd., 2004a).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN TEORİK ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çözüm odaklı yaklaşım, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2. 1. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımı

‘Sadece deliklere bakan bir farenin hiçbir zaman bir İsviçre peyniri yiyemeyeceğini hayal ediyorum. Sorunlarına kilitlenmiş halde başvuranlar da benzer şekilde çözüm için kıvrılmaktalar.’

Brett N. Steenbarger

2. 1. 1. Tarihçe

Psikoloji tarihine bakıldığında Freud’dan günümüze kadar olan süreçte 400’den fazla terapi yaklaşımı ortaya çıktığı görülür. Bu yaklaşımların her biri danışanların sorunlarına farklı açılardan çözüm bulmaya çalışmıştır ve çalışmaktadır. Terapi akımları genellikle, psikanalitik teoriler, öğrenme teorileri, hümanistik teoriler, feminist ve çok kültürlü teoriler, postmodern ve yapısalcı teoriler şeklinde sınıflandırılmıştır (Prochaska ve Norcross, 2013). Son dönem postmodern terapi metodlarından olan ÇOY’un ilk temelleri sistem kuramına ve Milton H. Erickson’a dayanmaktadır. ÇOY’un iki şekli bulunmaktadır. İlk şekli Steve de Shazer ve İnsoo Kim Berg’in Kısa Süreli Aile Terapisi Merkezindeki çalışmaları iken, ikincisi Bill O’Hanlon ve arkadaşlarının çalışmalarıdır. O’Hanlon yaklaşımında *çözüm merkezli, olasılık terapisi, iş birliğine dayalı ve yeterliliğe dayalı terapi* terimlerini kullanmıştır fakat en son olarak yaklaşımını Olasılık Terapisi olarak adlandırmayı tercih etmiştir. Olasılık Terapisi problemlere daha az önem vererek işe yarayan olası çözümlere odaklanırken ‘Çözüm Odaklı Terapi’ daha genel kullanıma sahip olduğu için tercih edilmektedir (Murdock, 2012).

Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımı genel olarak Milton Erickson’nun çalışmaları, Ruhsal Araştırma Enstitüsü (Mental Research Institute, MRI) ve Kısa Süreli Aile Terapi Merkezinden (BFTC: Brief Family Therapy Center) etkilenmiştir

(Murphy,1997). Milton H. Erickson'a göre her danışanın kendine özel nitelikleri bulunmaktadır ve psikolojik danışma yaklaşımının genel özellikleri ise kısaca şöyledir: zamanı ekonomik ve etkili kullanma, olumlu küçük değişimlere odaklanma (Erickson küçük değişikliklerin hemen ardından büyük değişimlerin geleceğine inanmaktadır.), danışanın yaptığı faydalı, işe yarar olan eylemlere odaklanma ve geçmişten çok geleceğe odaklanma (Etkili bir çözüm için problemin geçmişinin ve temelini bir önemi yoktur. Çünkü problemin geçmişini ve temelini araştırmak zaman kaybına neden olmaktadır.) Etkili bir terapi kısa sürede anlamlı değişiklikleri oluşturmalıdır (Murphy,1997; Gladding, 2013).

1959'da kurulan Ruhsal Araştırma Enstitüsü (Mental Research Institute) çoklu disiplinli iş birliğine dayalı bir kuruluştur. Kurucularından önde gelen bazıları Virginia Satir, Don Jackson ve Paul Watzlawick'dir. Enstitü üyeleri Milton H. Erickson'dan büyük oranda etkilenmişlerdir. MRI üyelerinin ve ÇOY'u savunan terapistlerin çalışmalarının ortak noktalarından birisi, danışanların 'Ne yapsam aynı hiçbir şey değişmiyor' sendromundan kaynaklanan problemlerinin belirlenmesidir. Bu sendrom danışanların sorunlarını çözmeye çalışırken düştükleri kısır döngünün içine tekrar düşmeleri şeklinde açıklanmıştır. ÇOY'a büyük katkıları olan Steve de Shazer ve İnsoo Kim Berg de Ruhsal Araştırma Enstitüsünde çalışmışlardır. Yaptıkları çalışmalarda ilk olarak, Şizofreni hastalarının aile iletişimlerini incelemişlerdir. Bu incelemelerde belli iletişim şekillerinin birçoğunun ailede ortak olduğunu tespit etmişlerdir. Bu düşüncelerini genişleterek etkileşim şekillerinden kaynaklanan pek çok psikolojik sorunu açıklamaya çalışmışlardır (Quick, 1996; Murdock, 2012).

O'Hanlon ve Wiener- Davis çözüm yönelimli kısa süreli terapi adıyla bilinen yaklaşımlarını De Shazer ve Berg'in çalışmalarından etkilenecek geliştirmişlerdir. Danışanların gelecek hedeflerine odaklanıp, bu hedeflerine adım adım ulaşmalarına katkı sağlamışlardır. Bu araştırmacılara göre ÇOY'u savunan terapistler sorunun ortaya çıkışıyla ilgilenmez, bunun yerine çözümle ilgilenirler. Danışanların amaçlarını netleştirmelerine ve kapasitelerini fark etmelerine katkı sağlarlar. O'Hanlon ve Wiener- Davis ise küçük değişimlerin büyük değişimleri de beraberinde getireceği varsayımını savunmuşlardır. Bu değişimlerin de davranış değişimlerini sağlayacağını düşünmektedirler (Seligman ve Reichenberg, 2010).

ÇOY Gregory Bateson'un görüşlerinden de etkilenmiştir. Bateson'un kendi kendini düzelten sistemler anlamına gelen Siberetik Teorisi, ailelerin iyi anlaşılmasına yardımcı olmasının yanı sıra, bireylerin davranışları hakkında öznel algılarını açıklayan yapılandırmacılık teorisinin ortaya çıkmasını da sağlamıştır (Durrant,1987; Nichols ve Schwartz, 1998). Referans çerçevelerine odaklanmak, danışanların deneyimlerini anlamak ve ailelere yeni bir bilgi verildiğinde kendilerini değiştirebileceklerine olan inançlarının artacağı fikri de aile terapisine Bateson tarafından kazandırılmıştır (Bateson, 1972; Durrant,1987).

ÇOY ağırlıklı olarak yapısalci yaklaşıma dayanmaktadır. Yapısalcılık; algının insanların deneyim, değer ve inanışları aracılığıyla ortaya çıkan aktif, yorumlayıcı bir sürecin sonucu olduğunu vurgulayan bir felsefe akımıdır. Bu bakış açısına göre; danışanların yaşadığı sorunların onlara içkin olmadığı ancak kendilerini ve dünyalarını nasıl inşa ettiklerinin bir sonucu olduğu kavramına dayanmaktadır. Örneğin; uykusuzluk gibi bir sorun ancak bir birey onu sorun olarak ifade ettiğinde bir sorun haline gelmektedir. İnsanlar uykusuzluğu sorun olarak gördüklerinde, bu sorunu çözmek için çaba içerisine girmekte fakat bu çabalarda çoğu kez sorunu pekiştirmektedir. ÇOY uygulayıcısına göre asıl sorun danışanı terapiye getiren davranış kalıplarından çok bu kalıpları sorun olarak kalıplaştıran kurgudur. İstenmeyen kalıpları araştırmayı amaç edinen terapinin sürdürülmesi, danışana sıkıntı veren durumu pekiştirmektedir. Bu nedenle ÇOY sorun- odaklı kurguların yerine alternatiflerini geliştirmenin peşindedir. Bu alternatifler danışanların terapiye getirdikleri içkin hedefler ve yine aynı şekilde içkin olan sorun kalıplarının istisnaları olarak tanımlanmaktadır (Dewan vd., 2004).

2. 1. 2. Çözüm Odaklı Yaklaşımın Temel Felsefesi

De Shazer (1985), Berg ve Miller (1992), çözüm odaklı yaklaşımı şu üç temel ilkedен ele almışlardır. Birinci ilke 'Bozulmadıysa tamir etme' şeklindedir. İkinci ilke, 'Eğer çalışmıyorsa tekrar deneme.' İlkesidir. Üçüncü ilke ise 'Önce neyin işe yaradığını anla ve sonra onu daha çok yap.'olarak ele alınmıştır. Bu ilkelerin açıklaması ise şu şekildedir:

Bozulmadıysa Tamir Etme: Danışanın var olan ve işe yarayan kaynakları değerlendirilmelidir. Eğer danışanın gerçekten bir şikâyeti yoksa herhangi bir

müdahaleye gerek yoktur. Danışan herhangi bir sorunla karşılaştığında içinde bulunduğu sorundan kurtulmak için çözüm üretmelidir.

İşe Yaramayan Çözüm Yollarını Bırakmak, Farklı Çözüm Yolları

Denemek: İşe yaramayan çözüm yolunu tekrarlamamanın bir faydası bulunmamaktadır. Problemi çözmek için önemli olan şey, işe yaramayan yöntemi daha iyisiyle değiştirmektir (Miller ve Berg, 1995). Danışmanlar, danışanların hayatlarında ilave problemler oluşturmak yerine, yaratıcı çözümlere odaklanmalıdırlar. Danışanlar bazen kendisi için işe yarayan durumları fark edemeyebilirler. Terapi sürecinde kendileri için neyin işe yaradığından daha çok yararsız olana ve sorunlarına odaklanmaktadır. Faydalı olmayan yanların uzman tarafından ön plana çıkartılması sorunlarının daha da artmasına neden olmaktadır. Ancak yaşamda her an sorun bulunmamaktadır, danışanın sorununun yaşanmadığı anlar bulunmaktadır. Fakat danışanlar bu anları fark etmemekte ya da önemsememektedirler. Burada danışman problemin yaşanmadığı anları yakalayarak danışanın problemiyle başa çıktığı anlara dikkat çekmeli, başarıları olduğu anları görmesini sağlayarak bu anları tekrar edebilme konusunda onu cesaretlendirmelidir (Sklare, 2013).

Önce Neyin İşe Yaradığını Anlamak ve Sonra Onu Daha Çok Yapmak:

Problemlerin çözülmesinde işe yarayan yöntemler tekrar tekrar kullanıldığında kalıcı hale gelmektedir. Dolayısıyla bu yöntemler etkili ise bu yöntemleri daha çok kullanmak gerekmektedir. Başarmanın yolu, daha önce işe yaradığı görülen bu yöntemleri yinelemektir (De Shazer, 1985).

2. 1. 3. Çözüm Odaklı Yaklaşımın Temel Varsayımları

Bir danışmanlık yaklaşımının, danışmanlar tarafından benimsenebilmesi için kendine özel temel varsayımlarının bulunması gerekmektedir. Bu varsayımlar modelin temel ilkeleridir. Danışmanın doğru yolda ilerlemesi için bu varsayımlara bağlı kalması gerekmektedir. ÇOY'u kullanan danışmanlar, ÇOY'un varsayımlarını kendi tarzlarıyla uygulamışlardır (Sklare, 2013).

Berg ve Miller (1992), çalışmaları sırasında ÇOY'a ilişkin yedi ilke ortaya koymuşlardır:

1. Danışanın var olan kaynaklarından yararlanma: ÇOY'un bir tanımı da danışanın eski başarılarından ve iç kaynaklarından yararlanarak terapötik amaçlara ulaştıracak çözümler inşa etme sürecidir. Danışmanın görevi, danışanının kendi

referans çerçevesini ve dilini kullanarak problem ortaya çıkmadığı zamanlara vurgu yapmaktır. Danışanın olumlu taraflarına vurgu yaparak, geleceği hayal etme yeteneğini kullanması sonucunda sahip olduğu nitelikleri ortaya çıkarmaya yönelik bir rol oynamaktır (Berg ve Miller, 1992).

2. Patolojiler yerine, sağlığın önemli olması: ÇOY’u kullanan danışmanlar, danışanın olumlu yanlarını ortaya çıkararak, kaynaklarına ve yeteneklerine yönelerek, kusur ve eksiklerini görmek yerine danışanların güçlü yanlarına odaklanmaktadırlar. Yani yaşamın hastalıklı yanlarını görmezden gelmektedirler. Problem olduğunda problemleri altta yatan bir kusur olarak görmemeye odaklanmaktadırlar (Berg ve Miller, 1992).

3. Danışanın kendi probleminin uzmanı olarak görülmesi: ÇOY’u uygulayan danışmanlar danışma süresince, danışanın problemlerinin doğru ya da yanlışlığı konusunda varsayımında bulunmamaktadır. ÇOY süresince danışman problem konusunda danışanın görüşlerini kabul etmekte ve bu durumda danışan ‘çözümü de bilen bir uzman’ olarak görülmektedir. Danışman ise hiçbir varsayımı empoze etmeden danışanın görüşünü kabul eden bir öğrenci konumundadır. Danışmanlar her zaman danışandan bir alt pozisyonda kalarak iş birliği ilişkisiyle sadece danışanın çözümleri işlemesine yardım ederek ek önerilerde bulunmaktadırlar (Berg ve Miller, 1992).

4. İşe yarayana odaklanma: ÇOY süresince danışman, danışanın problemini detaylıca anlatmasına zaman ayırmak yerine daha önce işe yarayanları yapmasını sağlamalıdır. Başka bir deyişle ÇOY, terapi süresince problemin çözülmesi için sadece küçük değişikliklere ihtiyaç duymaktadır. Değişim başladığında doğal olarak diğer değişimler onu takip etmekte, bu şekilde sistemin bütününde daha çok değişim ortaya çıkmaktadır (Berg ve Miller, 1992).

5. Danışan ve danışman iş birliği: ÇOY danışmanı danışanın resmini görerek, onun bakış açısından bakarak danışana yardım etmeyi amaçlamaktadır. Karşılıklı uzlaşma ile terapistin de danışanla birlikte çalışmasına önem vermektedir. Var olan güçlü potansiyeli ve kaynakları kullanarak problemin çözümüne gayret göstermeyi de amaçlamaktadır (Berg ve Miller, 1992).

6. Şimdi ve geleceğe odaklanma: ÇOY süresince danışman, danışanın o andaki ve gelecekteki davranışlarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Geçmiş, danışanların şu

anda nasıl yaşadıklarının bir yansıması olarak yorumlanmaktadır. ‘Mucize soru’ ve ‘başka ne’ soruları, danışanı şu anda dikkat çeken bir durumu tanımlamaya ve problemin ortaya çıkmadığı bir geleceği hayal etmeye yönlendirmek üzere kullanılmaktadır (Berg ve Miller, 1992).

7. Her zaman değişim mümkündür: ÇOY’a göre değişim süreklidir ve kaçınılmazdır. ÇOY’u uygulayan terapistler, problemin her zamanki kadar yoğun yaşanmadığı zamanları belirleyip problem ortaya çıkmadığı istisna zamanları çoğaltarak değişimin önünü açmaya çalışmaktadırlar. Değişim her ortam ve zamanda mümkündür (Berg ve Miller, 1992).

Başka bir açıdan Walter ve Peller (1992, 2000), ÇOY’u insanların nasıl değişim gösterdiğini ve amaçlarına nasıl ulaştıklarını gösteren bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir. Bu iki uzmanın, ÇOY’un temel varsayımları hakkındaki görüşleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Her sorunun, yaşanmadığı istisna durumları mutlaka vardır. Danışanlarla bu istisnalar üzerine odaklanılmalıdır. Bu şekilde, önceden başa çıkılmaz gibi görünen sorunların, artık danışan tarafından çözülebileceği fikri gelişecektir. Böylece problemin kontrolü danışanın eline geçecektir. Sorunun yaşanmadığı anlara dair istisna durumların ortaya çıkışıyla olumlu atmosfer, sorunun çözümüne dönük yeni ortam ve koşullar oluşturabilecektir (Walter ve Peller, 1992, 2000).
2. ‘Sorunları konuşmak’ yerine ‘çözümleri konuşmak’ danışma sürecini kolaylaştırmaktadır. Geleceğe ve çözümlere olumlu olarak odaklanmak pek çok açıdan avantajlıdır. Eğer danışanlar çözümler üzerinde konuşarak kendilerini yeniden güçlü olarak ortaya koyarlarsa, danışma gerçekten kısa sürede bitecektir. Fakat ÇOY ile ilk çalışmaya başlayan danışmanlar için olumluya odaklanmak o kadar da kolay değildir. Çünkü ruh sağlığı alanında çalışan uzmanların büyük çoğunluğu problemi araştırmaya şartlanmışlardır. Dolayısıyla sorun yerine çözüme odaklanma bilinçli bir çaba gerektirmektedir (Sklare, 2013; Walter ve Peller, 1992, 2000),
3. Danışmaya gelen danışanlar, kendilerini ifade ederken genellikle tek bir yönlerine odaklanmaktadırlar. Çözüm odaklı danışmanlar ise anlattıkları hikayelerde farklı yönlerini de anlatmaları yönünde danışanları yönlendirirler.
4. Küçük değişiklikler büyük değişimlere neden olmaktadır. Herhangi bir sorun, zamanında atılan küçük bir adımla çözülebilir.

5. Dirençli danışan yoktur, iş birliğine geçemeyen danışman vardır. Danışmanlar, değişime dirençli durumlarla uğraşmak yerine, danışanlarla iş birliğine dayalı bir iletişim kurmaya çalışmalıdırlar. Çünkü danışanlar değişime heveslidirler, değişim için emek harcarlar ve değişmeye yetecek kapasiteye sahiptirler.

6. İşe yarar olma çözüme odaklanma durumu her ne kadar geçici bir süre olumsuz koşullar tarafından bastırılrsa da, danışanlar çözüme odaklı olarak davranabilme yeteneğine sahiptirler. Sorun odaklı olarak düşünmek insanları, sorunlarla baş etmede kullanacakları olumlu yollar bulmaktan uzaklaştırmaktadır.

7. Danışanlar, sorun çözmeye yönelik niyetlerine güvenebilmelidirler. Tüm insanlar için aynı şekilde kullanılacak, belirli sorunların belirli ‘doğru’ çözümleri bulunmamaktadır. Her birey kendine özgüdür ve dolayısıyla her çözümde kendine özgüdür (Walter ve Peller, 1992, 2000).

2. 1. 4. Çözüm Odaklı Yaklaşımın Temel Kavramları

Bir yol haritası olarak ÇÖY’un temel varsayımlarını benimsemiş psikolojik danışmanlar bu yaklaşımın aşağıda sıralanan temel kavramlarını kullanmaktadırlar.

1. Problem analizi yerine çözüme odaklanma: ÇÖY problemlerin etiyolojisini araştırmakla uğraşmak yerine işe yarayanların ne olduğunu araştırır. ÇÖY’u benimseyen psikolojik danışmanlar, danışanlarının şikâyetlerinin ne olduğuna odaklanmak yerine danışan tarafından neyin problemin çözümü olarak algılanacağına odaklanırlar (Murdock, 2012; Sklare, 2013).

2. Müdahalelerde etkili olma: ÇÖY’da psikolojik danışmanlardan mümkün olduğunca kısa sürede danışanlarının amaç belirlemelerine yardımcı olmaları beklenmektedir. Genellikle geleneksel psikolojik danışmanlar zamanlarının çoğunu problemin nedenlerini ve kaynağını keşfetmek için kullanırlar. Bunun aksine çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımını benimseyen psikolojik danışmanlar, çözümler üzerine odaklanır ve danışanları kendilerine bağımlı kılmaktan kaçınırlar. ÇÖY’da, psikolojik danışmanlar için zaman baskısından dolayı az sayıda görüşmede bulunularak daha çok işin başarılmaması önemlidir (Murdock, 2012; Sklare, 2013).

3. Şimdi ve geleceğe odaklanma: ÇÖY ile çalışan psikolojik danışmanlar danışanlarının şimdi ve geleceğine odaklanırlar. Geçmişteki yaşantılara sadece problemin olmadığı istisna zamanları bulmak için bakarlar. Buna karşı geleneksel danışma yaklaşımlarının çoğu davranış değişimi için danışanın geçmiş yaşantılarının

anlaşılmasına ve araştırmasına önem verir. Bu süreçte danışanlar geçmişlerinin günah keçisi olarak görülmesinden kurtulurlar. Geçmişteki olumlu istisna başarılarından destek alan danışanlar şimdi ve geleceği olumlu inşa etme fırsatı yakalarlar (Murdock, 2012; Sklare, 2013).

4. Güçlü yanları ve kaynakları vurgulama: ÇOY’u benimseyen uzmanlar danışanlarının güçlü yanlarını ve var olan verimli kaynaklarını fark etmelerini sağlarlar. Hali hazırda var olan zayıf yanlarını ön plana çıkarmazlar (Murdock, 2012). Ön plana çıkardıkları olumlu ve güçlü yanlarını ‘nitelikli övgü’ kullanarak desteklerler. Danışmandan aldığı bu destekle, danışan ortaya çıkan güçlü yanlarını kullanmaya daha hevesli olur (Murdock, 2012; Sklare, 2013).

5. Problemin yaşanmadığı istisna durumlara odaklanma: ÇOY’u benimseyen bir psikolojik danışman, danışanın getirmiş olduğu problemin şiddeti ne olursa olsun ‘Problemin yaşanmadığı zamanlar da mutlaka vardır.’ temel varsayımı ile işe başlar. Danışan, aslında yaşamış olduğu bu istisnai durumların çoğu kez farkına bile varmaz. Çözüm odaklı psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışmanın şikâyetinin olduğu zamanlar yerine olmadığı zamanlara odaklanması danışanları çoğu kez çok şaşırtmaktadır. Çünkü danışanlar şikâyetleri hakkında konuşmaya alışmışlardır. Genellikle problemin neden ve nasıl meydana geldiği konusunda pek çok zaman harcamak durumunda oldukları geleneksel danışma müdahalelerine maruz kalmışlardır (Murdock, 2012; Sklare, 2013).

6. Değişmeye yönelik konuşma: ÇOY’da danışanın getirdiği sorunlar, olumsuz bir değerlendirmeye etiketlenmeden, sadece değişmek için uygun belirgin davranışlar olması bakımından ele alınmaktadır. Değişim hakkında konuşurken de kesin olmayan ifadeler yerine hipoteze dayanan ifadeleri kullanarak (‘eğer’ yerine – ‘dığı zaman’ gibi) psikolojik danışman, danışanda kesinlikle değişimin olmasını beklediğini vurgulamış olmaktadır (Murdock, 2012; Sklare, 2013).

7. İç görü yerine eylemlere odaklanma: Freud’un etkisinin bir sonucu olarak geleneksel yaklaşımların bir kısmı danışanların neden böyle olduklarını bilmeye ihtiyacı olduğunu ve değişim için iç görünün kazanılması gerektiğini savunurken ÇOY, iç görü yerine eylemlere odaklanmayı savunur. Danışanların başarılı ve güçlü yanlarını vurgular (Sklare, 2013).

2. 1. 5. Çözüm Odaklı Yaklaşımda Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Presbury vd., (2002)'ye göre ÇOY'da çözüm yollarını geliştirmek amaçlı kullanılan dört farklı teknik vardır. Bunlar; derecelendirme, mucize soru, görev verme kararı ve düşünme molasıdır.

Gingerich ve Eisengard, (2000) gözden geçirme yazılarında ÇOY için yedi ayrı ölçüt tanımlamıştır:

1. Seans öncesi değişim
2. Hedef belirleme
3. Mucize soruyu kullanma
4. Tanımlayıcı derecelendirme sorularını kullanma
5. İstisnai durumların ayrıştırılması
6. Danışma molası
7. Övgü sözcükleri ve görev içeren bir mesaj (Dewan vd., 2004).

1. Seans Öncesi Değişim

De Shazer'e göre, basitçe bir randevu almak bile olumlu değişimin başladığının işaretidir. Danışan ilk seansına geldiğinde çözüm odaklı terapistin şu soruyu sorması çoğunlukla rastlanan bir durumdur: 'İlk randevuyu aldığınız andan itibaren sorunuzda ne gibi değişiklikler oldu, neler yaptınız?'. Danışman bu soruyu sormakla, danışanların bu ara süreçte yapmış oldukları olumlu değişiklikleri ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu olumlu değişimleri çoğaltıp güçlendirme peşindedir. Bu çeşit değişiklikler bir terapi sürecinde çoğu zaman elde edilemez. Bu nedenden ötürü olumlu değişimler hakkında sorular sormak, danışanın terapiden beklediği sonuçları elde etmekten çok, kendi kaynaklarına güvenmesini sağlar (Bertolino ve O'Hanlon, 2002; MCKeel, 1996, akt. Corey 2008).

ÇOY uygulayıcıları değişimin sürekli var olduğuna inanmaktadırlar. Bu noktadan hareketle danışanın terapi için randevu aldığı andan danışmanla ilk görüştüğü ana kadar geçen sürede belirli bir dereceye kadar değişim olacağını öne sürmekte ve bu değişime vurgu yapmaktadırlar. ÇOY'u benimsemiş danışmanların çoğu danışanlarından seans öncesi değişimi konuşmalarını istemektedir. Seans öncesi değişime dikkat çekme geçmiş ile gelecek arasında köprü görevi görmektedir (Reiter, 2010).

Duncan vd., (1997)'e göre danışanın terapi için ilk randevu almasıyla danışman ile yaptığı ilk görüşme arasında ortaya çıkmış olabilecek terapi öncesi değişimi değerlendirmek için ölçümleri kullanmak yararlıdır. Terapi öncesi değişimin ölçülmesinin iyileştirici ilişki dışındaki değişim sürecini gösterebileceği tahmin edilir. Bu şekilde danışanın terapistten bağımsız değişimleri kolaylaştıracak kapasitesi olduğu düşüncesi desteklenir. Bu durum, istisna bulma konusunda hızlandırıcı bir etkiye sahiptir. Örneğin, danışan şu an kullanılan skalada 5'te olduğunu söylerse, terapist neden 1 ya da 2 gibi düşük bir durumda olmadığını bulabilir. Terapi öncesi değişimi ölçmek danışanın amaç belirleme sürecine yardımcı olurken 'sorun çözücü dili' kullanma konusunda cesaretlendirir.

Danışanların büyük bir çoğunluğunda, danışma öncesi, değişimlerin meydana geldiği görüşünü ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Danışma öncesi değişimlere vurgu yapma danışanların sorunlarını normalleştirmelerine, umutlarının artmasına ve randevu almalarıyla birlikte ciddi olduğunu düşündükleri sorunlarında azalmalar olduğunu görmelerine yarar. Danışanın olumlu beklentilerinin artmasına, amaçlarına ulaşmak için kendini daha fazla motive etmesine ve umutlanmasına neden olur. Danışanın değişim beklentisine yönelik duygularını destekler (Berg ve Miller, 1992).

Terapi öncesi değişimlerin sorulmasıyla birlikte terapinin çok erken döneminde çözüm odağı oluşturulmuş olur ve danışanın seanslar arası aktif bir şekilde çözümleri düşünme süreci hemen başlar. Terapi öncesi değişimin konuşulduğu dil önemlidir: Burada değişim danışanın başına gelen bir şey değil de kendi yarattığı bir durum olarak vurgulanır. Sonuç olarak, yalnızca çözüm konuşması değil, kontrolün içerdeki odağı daha fazla algılanır. Danışanlar çoğunlukla problemin çözümüne ilişkin odağın kendilerinde olmadığını düşünür, bu nedenle bir uzmandan yardım ararlar. Kişinin, amaçladığı değişimle sonuçlanan şekilde davrandığında değişimin kendiliğinden gerçekleşeceği vurgusu uzman tarafından yapılır (Dewan vd., 2004).

2. Hedef Belirleme

Çözüm odaklı danışma çözüm sürecini bitirmek için değil, başlatmak için tasarlanmaktadır. Problemlerle baş etme konusunda takımın parçası olarak danışan, terapi bittikten sonra çok uzun bir süre çözümü uygulamayı sürdürmek için yetkilidir. Terapiyi bu kadar zaman etkin tarzda sürececek şekilde başlatmak, danışanın

problemlerinin sebeplerini bulan ve terapi seanslarında en iyi terapötik çözümleri ortaya koyan terapistle bağımlı hale gelme eğilimlerini azaltmaktadır. (Prochaska ve Norcross, 2013). Terapist ve danışan arasındaki ilişki sonuca götüren sağlam hedeflerin belirlenmesi açısından önemlidir.

De Shazer'a (1988) göre ÇOY'un ustaca vurguladığı şey, amaçlarına giden ilk adımın atılmakta olduğunu nasıl anlayacaklarına dair resmin oluşturulması için danışan ile birlikte çalışma süreci olmaktadır. Çalışılabilir bir amaca yönelik tartışma, çözüm odaklı görüşmenin herhangi bir noktasında başlayabilmekte ve bu birkaç defa sözlü olarak ifade edilebilmektedir (Rhodes, 1993). İlk soru yakın bir amacın belirlenmesi ile sonuçlanabilir. Genellikle danışmanların sorduğu ilk sorulardan birisi, danışanın seanstan ne gibi bir başarı elde etmeyi istediği ile ilgili olmaktadır. Ancak, amaçların belirlenmesi olağandışı durumların, varsayımsal soruların aranmasından sonra ya da tedavinin herhangi bir aşamasında yapılabilir (Murdock, 2012; Sklare, 2013).

Walter ve Peller (1992) hedef belirlemenin ÇOY'un çok erken döneminde olduğunu ve belli özellikleri kapsadığını ifade etmişlerdir.

1. Hedefler danışandan gelir: Hedefler danışanın anlatım dilinden ifade edilir ve danışanın arzuladığı sonucu yansıtır. Amaçlar danışmanın çözümlemeleri ile oluşturulup sonradan danışana yorumlanmaz ya da terapi planı aracılığıyla önerilmez. Terapinin başvuranın hedeflerine dayandırılması danışmanlık sürecinde her iki tarafın ortak bitiş noktasına yönelik iş birliğini teminat altına alarak olabilecek bir direnci en aza indirir.
2. Hedefler olumlu yapıda ifade edilir: Çoğu zaman danışanlar hedeflerini tanımlamada olumsuz ifadeler kullanırlar. Örneğin 'Daha az çökkün hissetmek istiyorum.' gibi. Bu tür ifadeler terapileri için bir yön belirlese de kendileri için olumlu olarak ne istedikleri konusunda az şey ifade eder. Danışman bu durumda şu soruları yöneltebilir: 'Çökkün olmadığınızda ne yapıyorsunuz, bir düşünün,' ya da 'Çökkün olmasanız, hayatınızda neler farklı olurdu?' Bu sorularla 'Çökkün olmadığım, yakınlarıma ulaşmaya çalışacağım.' gibi cevaplarla olumlu yapıda bir amaç ortaya çıkabilir.
3. Hedefler etkin şekilde ifade edilir: Danışma amaçları gelecekteki bir sonuçtan ziyade danışanın neler yapmayı istediği ile ilgili etkin ifadeler olmalıdır. Eğer

danışan: ‘Derslerimde başarılı olmak istiyorum’ derse, danışman ‘Derslerinizde daha iyi olduğunuzda (şimdiden) farklı neler yaparsınız, bir düşünün’ diye sorabilir. Amaçların etkin bir şekilde çerçevelenmesi sayesinde terapide somut görevlere dönüştürülmesine yardımcı olabilir. Etkin bir şekilde belirtilen bir amaç: ‘Çalışmadan önce yapacağım işleri halledebileceğim parçalara böleceğim.’ olabilir.

4. Hedefler ‘şimdi ve burada’ terimleri ile belirtilmelidir. Çoğu zaman danışan hedeflerini gelecekteki bazı etkinlikler olarak tanımlar, örneğin ‘Gelecekte başarılı bir ilişkim olsun istiyorum.’ gibi. Hali hazırda var olan ilişkileri ile önüne koyduğu ideal arsında hiçbir köprü kuramadığından bu durum danışana engel olur. Bu durumda danışman ‘Başarılı bir ilişkiye giden yola girdiğini farz etsek şimdi ne yapıyor olurdun?’ diye sorarak, hemen amacı yeniden çerçevelemeye çalışmalıdır.

5. Hedefler belirli ulaşılabilir terimlerle ifade edilir. Danışma için başvuranların daha fazla kendine güvenmeyi ya da kendilerini daha iyi hissetmeyi istedikleri sık görülen bir durumdur. Walter ve Peller (1992), danışanların kendilerini sadece iyi hissetmeyi istemekle değiştiremeyecekleri için bu durumun danışanların hedefe ulaşmadaki kontrolünü azalttığını belirtmişlerdir. ‘Kendiniz hakkında daha iyi duygular geliştirecek olsanız tam şu anda ne yapıyor olurdunuz?’ gibi sorularla terapist danışanı yetkilendirir ve içsel kontrol odağı duygusunu teşvik eder. Belirlenmiş kendine güven hedefi ‘Her gün egzersiz yaparak kendimle ilgileneceğim.’ olabilir (Dewan vd., 2004).

3. Derecelendirme (Puanlama) Tekniği

Derecelendirme tekniği; bir duygunun, durumun veya davranışın danışma sürecinde bir ölçek ile değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu ölçek danışanın arzu ettiği durumunu ifade eder ve bir ile on arasında değere sahiptir. Dereceleme soruları değişik şekillerde sorulabilir. En yaygın kullanılanı: ‘Problemin en kötü olduğu durumu belirten 0 ile problemin tümüyle çözülmüş olduğunu ifade eden 10 arasında, 0’dan 10’a kadar derecelendirilmiş bir ölçek üzerinde, bugün kendini nerede görüyorsun?’ şeklindedir (Cade ve O’ Hanlon,1993; De Shazer, 1988). Bu şekilde derecelendirme; danışanın zaman içerisindeki gelişmesini de ölçülebilir. Derecelendirme teknikleri danışanlara öz kontrol ve kendi danışmalarının sorumluluk bilincini verir çünkü bu teknikler danışanın değişim için amaçlar

koymasına ve bu amaçlara ilerlerken kendi gelişimini görmesine olanak sağlar (Corcoran,1997).

Derecelendirme tekniği, danışman ve danışanlar için karmaşık problemlerin daha somut görünebilmesini sağlar (De Jong ve Miller, 1995). Bu teknik, ÇOY'un gelişimi sürecinde davranışsal yaklaşımlardan esinlenerek ortaya çıkmıştır ve stratejik aile terapisinden doğan ve De Shazer tarafından başlatılan çözüm odaklı kısa süreli danışmada sıkça kullanılır (Lethem, 2002). Danışma sürecinin ilerlemesini değerlendirmek amacıyla, bir amaç veya son nokta belirlemek için, koşulları incelemek ve bir durumu teşvik etmek için derecelendirme sürekli gelişimi ve ilerlemeyi ölçmek için kullanılır. Derecelendirme sırasında; danışanın gerçekliği gözünde somutlaştırması, değişim beklentisinin netleşmesi, çözüm yollarına odaklanmayı sağlamaktadır (De Shazer,1994). Derecelendirme sorularını kullanmak, danışanların kendi durumlarıyla ilgili algılarını görmeleri ve amaçlarını netleştirmelerine katkı sağlamaktadır. Terapist danışanlarını kendileri için önemli olduğunu düşündükleri hedeflere ulaşmaları için cesaretlendirmektedir. Derecelendirme soruları danışanların kendi durumlarını ölçmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olan bir sabitleme aracı olarak görülebilir (Berg ve Dolan, 2001).

Derecelendirme Ölçeği, çok değişik şekillerde ve çeşitli durumlarda kullanılabilir. Mesela çözüme giden yolun değerlendirmesi için, çözüm bulmayı, motivasyonu, sorunun önem derecesini, kendine ya da başkalarına zarar verme ihtimalini ve özsaygıyı ölçmeyi kolaylaştırmak için kullanılır (De Jong ve Miller, 1995). Küçük çocuklar için 1'den 10'a kadar bir ölçek kullanmak yerine resimli bir ölçek gösterilebilir (Lethem, 2002). Örneğin somurtan bir yüzden gülen bir yüze kadar çeşitli yüz ifadelerinin olduğu bir ölçek ya da bir sonraki istenen hedef değişikliğini gösteren numaralandırılmış basamaklar kullanılabilir. Derecelendirmeyi bir grupta kullanırken herkese ayrı ayrı puanlama yaptırmak önemlidir (Lethem, 2002). Farklılıkların altında yatan sebepleri bulabilmek için bu farklılıklar mutlaka açıklanmalıdır. Ayrıca, ilişkilerle ilgili derecelendirme soruları danışanların hayatlarındaki diğer insanların bakış açılarını belirlemelerinde de onlara yardımcı olabilir (Corcoran, 1999). Danışanlara şu sorulabilir: 'Sence ailen (ya da öğretmenin) sana kaç puan verir?' Bu cevaplar kişinin kendine verdiği puanlarla karşılaştırılabilir.

Böylece kişiler kendilerindeki gelişimi diğerlerine göstermek için nasıl davranışlar geliştirmeleri gerektiğini fark ederler (Corcoran, 1997).

Danışanın değişim ümitlerinin artmasına yardımcı olur. Danışanlar kendilerini bir kere ölçek üzerinde değerlendirdikten sonra danışman tarafından aşağıdaki sorular sorulabilir;

Ne olursa ne gerçekleşirse verdiğiniz bu puan 1 puan yükselir?

Bunu sağlamak için ne yapabilirsiniz?

Bunun 1 puan yükseldiğini Kim, nasıl fark edecek?

4'ten 5'e çıktığınızda nasıl davranıyor olacaksınız?

5'den 7'ye çıktığınızda başka neler değişebilir?

Bir puan yükseldiğinizi kim nasıl fark edecek?

Soruna bir çözüm bulmaya ne kadar kararlısınız? (Dölek ve Kurter, 2012)

4. Mucize Soru Tekniği

ÇOY'da amaçları ortaya çıkarmak için kullanılan en sık yollardan biri mucize sorularıdır (De Shazer, 1988). 'Bir gece siz uyurken bir mucize olduğunu ve sorununuzun çözüldüğünü varsayın. Bunu nasıl fark ederdiniz? Ne farklı olurdu? Ona tek kelime söylemeseniz bile kocanız ne fark ederdi?' şeklinde tanımlamıştır. Mucize Soru dört bölümde gerçekleşir: a) Bir mucize olur. b) Mucize problemleri çözer ya da amaçları gerçekleştirir. c) Danışan uyuyor olduğu için olanlardan haberi olmaz. d) Mucizenin ne olduğu adım adım keşfedilir (Köktuna, 2007).

Geleceğe yönelik varsayımlar oluşturmak, danışmanın 'danışandan bir konuda istenen değişimi kafasında canlandırmasını sağlamak' amacıyla kullanacağı bir strateji olmaktadır (Presbury, Echterling ve Mckee, 2002). Mucize soru, danışandan mucizevi bir gece yaşadığını hayal etmesini ve bir şeylerin değiştiği kendilerine söylenmemiş olsa bu mucizenin diğerlerine – üçüncü kişilere – ve kendilerine ne kadar önemli görüldüğünü anlatma sürecini içermektedir. Danışan bir değişimi kafasında canlandırarak ve onu detayları ile anlatarak başarı ihtimalini görmekte ve başarıya ulaşmak için bir yöntem geliştirmektedir. Tüm kültürlerle uygulanabilen bu strateji danışman açısından önemlidir. Danışman çözüm odaklı kısa terapi sürecinde kişisel başarı sonuçlarının kişinin dünya görüşü ile yorumlanmasına odaklanarak yapmaktadır. Danışanı mucize ile oluşturulmuş realiteyi asıl realitenin yerine

koymaya teşvik etmek, terapistin bir başka araç daha sağlamakta ve bu sayede danışanın başarısını garanti etmektedir (Presbury, Echterling ve Mckee, 2002). De Shazer (1988): ‘Mucize soru, terapist ile danışanı problemin belirsiz olduğu, karmaşık olduğu ya da iyi tanımlanmadığı zamanlarda bile çözümün nasıl görüneceği konusunda mümkün olduğunca net bir tablo ile karşı karşıya bırakır.’ tanımını ifade etmiştir. Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde şikâyetlerin giderilmesi danışanın olağan dışı duruma yönelik çabalarının yorumlanmasında yardımcı olmaktadır.

Soruya ‘mucize soru’ denmesi danışanın çözüm arayışını engelleyebilecek mevcut sınırlılıkların dışına çıkabilmesini sağlar. Örneğin, danışan, insanlarla buluşmaya gitmek istese de maddi imkânsızlıklardan ötürü bunun mümkün olmadığını söyleyebilir. Mucize soru danışanın maddi imkânsızlıkların ötesine bakmasına olanak verir. Bu durum, dini gruplar veya sosyal organizasyonlar gibi para harcamayı gerektirmeden insanlarla bir araya gelinebilecek çözümlere imkân tanır. ‘En yakınınız (aileden biri ya da eşiniz) bu sorunu çözdüğünü nasıl fark eder?’ sorusu danışanların hedeflerini gözlenebilir, somut kelimelerle ifade etmesi için cesaretlendirir. Terapinin başlangıç hedefleri olabilecek belirli kişiler arası davranışları sıklıkla ortaya çıkaran bu gibi sorular çift terapisinde özellikle kullanışlıdır (Dewan vd., 2004).

Mucize soru danışanın amaç oluşturmaya ve çözümden sonraki olaylar hakkında konuşmaya başlamasına yardımcı olur. Danışan problemi tanımlamayla ilgili yaşadığı çelişkilerden kaçınır ve probleminden ayrı olarak çözümler geliştirmeye başlar. Yeni olasılıkları bulmaya çalışır, soruna yönelik yaşadığı suçluluk duygularından kurtulur. Mucize soru danışanın içinde bulunduğu durumu daha geniş açılardan görebilmesini sağlar ve çözüme doğru ilerlemesine yardımcı olur (Dölek ve Kurter, 2012).

5. İstisnai Durumların Ayırıştırılması Tekniği

ÇÖY’u uygulayan bir terapist, danışanın getirmiş olduğu problemin şiddeti ne olursa olsun ‘Problemin yaşanmadığı anlar da mutlaka vardır.’ temel kabulü ile çalışmaya başlamaktadır. Danışan, aslında yaşamış olduğu bu istisnai durumlara çoğu zaman dikkat etmemektedir. ÇÖY sürecinde danışmanın şikâyetinin olduğu

zamanlar yerine olmadığı zamanlara odaklanması danışanları çoğu kez çok şaşırtmaktadır. Çünkü danışanlar şikâyetleri hakkında konuşmaya alışmışlardır. Genellikle problemin neden ve nasıl meydana geldiği konusunda pek çok vakit kaybetmek durumunda oldukları geleneksel sorun odaklı müdahalelere maruz kalmışlardır. Ayrıca terapist istisnai durumların oluşmasını sağlayan etkinlikleri arttırmanın yollarını danışanı ile birlikte bulmaya çalışmalıdır (Malkoç ve Akkoyun, 2012). İstisnai durumların varlığını bilmek danışanın problemin her zaman var olmayacağına ilişkin ümitlerinin artmasını sağlar. Bu durumlara vurgu yapmak danışma ortamını da değiştirir ve danışan ile terapist arasında geçen konuşmaların da umutlu ve iyimser olmasını sağlar (Berg ve Dolan, 2001). Örneğin danışanlar her zaman tartıştıklarını ya da her zaman çökkün hissettiklerini söyleyeceklerdir. Terapist bu başvuru biçiminden sonra probleme odaklanmayı seçerse, sorunu güçlendirir. Sorunun yaşanmadığı istisna durumlara odaklanmak, danışanın güçlü anlarını ortaya çıkarır. Örneğin danışman şöyle diyebilir: ‘Hiçbirimiz tamamen tutarlı değiliz, sizin günün her saati tartıştığınıza inanamıyorum. Tartışmadığınız durumlarda farklı olarak ne yaptığınızdan söz edin.’ Bir başka durumda danışanın kendiliğinden sorun örüntüsünün oluşmadığını anlardan bahsetmesidir. ‘Sınavlarda neden heyecanlanıyorum bilmiyorum, Arkadaşlarımlayken ya da randevulaştığımda asla gergin olmam.’ Danışman: ‘O zaman arkadaşlarıyla birlikteyken sınav durumundan farklı ne yattığını anlat?’ diye sorulabilir. (Dewan vd., 2004).

İstisna soruları amaç belirlendikten sonra ya da mucize sorusundan hemen sonra sorulabilir. İstisnai durumlara yönelik soruların mucize sorusundan hemen sonra sorulmasının faydası, cevaplandırma sırasında mucizenin yaklaşmasıdır (Çünkü geçmişte kısmen gerçekleşmiştir). Danışan sorununu anlattığı sırada istisnalar bulunabilir. Danışan problemini anlatırken, danışman çözümle ilgili durumlara dikkat ederek danışanı dinler ve bu tür durumlara rastladığı yerde de danışanın dikkatini oraya yöneltir. Problemin istisnaları varsa çözümlerde vardır. Problem yaşandığı sırada çözümler genelde göz ardı edilir. Bu yüzden onların yeniden keşfedilmesi çok yararlı olur. Bu yüzden geçmişte ve şimdide problemsiz zamanların bulunması ve bu durumlarda nelerin farklı olduğunun araştırılması önem taşır (Sparrer, 2012).

6. Danışma ve Düşünme Molası Tekniği

Milwaukee'deki Kısa Aile Terapileri Merkezinde terapiler sırasında danışan ve danışmanın kişisel düşüncelerini netleştirmeleri için ya da bir başka profesyonel ile konsültasyon yapmak için ara verilir. Bu şekilde sürecin yeniden değerlendirilmesine fırsat sağlanmış olunur. Seans sonuna doğru gerçekleştirilen bu konsültasyonla o ana kadar tartışılanlar toparlanır, danışman ve danışan arasında fikir birliğine varmaya çalışılır (Dewan vd., 2004). Terapi sürecinde seansları gözlemleyen bir diğer profesyonelin sunacağı öneriler faydalı olabilmektedir. Başka bir bakış açısı, terapistin göremediği çözümleri ortaya koyabilmektedir. Bir diğer profesyonel, danışana iltifatlar ederek ve danışanın inançlarını destekleyen veya bir hedefe ulaşma yeteneğini artıran görevler önererek de yardım edebilmektedir. Terapist danışmada tek başına çalışıyor ise düşünme zamanını yeniden değerlendirme ve gözden geçirme amacıyla kullanabilmektedir. Bu arada danışan da seansta şu ana kadar ortaya çıkan bilgiler üzerinde düşünme fırsatı elde etmiş olur. İlişkisel ve çevresel değiş-tokuş oluşturmak çözüm odaklı terapi sürecinde, problemin algılanmasını değiştirerek meseleye çözüm bulunmasına yardım etmektedir (Stalker vd., 1999).

Konsültasyon molası şu şekilde olabilir: ‘Şimdiye kadar aranızda neler geçtiğine bir bakalım. İkinizde evlilikle ilgili hayal kırıklığı hissederek ve boşanmanın yaklaştığını düşünerek geldiniz. Ancak ben evliliğinizde sevgiyi sorgulayınca her ikinizde, birlikte sevgi ve yakınlık duyduğunuz şeyler yaptığınız anlar olduğunu anlattınız. Bu anların evliliğinizdeki en iyi zamanlar olduğunu belirttiniz. Bayan G., size göre bu yaklaşma anları Bay G. ile baş başa olduğunuz ve konuşup okulda paylaşabileceğiniz zamanlar gibi. Bay G. size göre ise yakınlık anları çalışmalara ara verip birlikte seyahat ettiğiniz zamanlar gibi. Buraya kadar size uyuyor mu?’ Danışanlar terapistin izlenimlerine eklemeler yapabilir, onun görüşlerine katılabilir ya da gözlemlerini başka şekilde formüle edebilirler. Örneğin: ‘Birlikte projeler gerçekleştirdiğimizde de yakın hissettik. Bodrumu beraber düzenlediğimiz zamanları hatırlıyor musun? Tam bir baş belasıydı ama birlikte yaparken iyi vakit geçirmiştik.’ Bu şekilde bir konsültasyon çözüme yönelik davranışları netleştirir ve seanslar arasında danışanın işe yarayan şeyleri

arttırabilmesi için doğal geçiş sağlar. Konsültasyon ile danışmanın aradığı çözüm odağının başvurana bildik hale gelmesi garantilenir (Dewan vd., 2004).

7. Övgü Sözcükleri ve Görev İçeren Bir Mesaj

ÇOY’u benimseyen danışmanlar çoğunlukla seansı övgüyle, danışanın güçlü yanlarını vurgulayarak bitirirler. Örneğin: ‘Stres altında olmanıza rağmen her ikinizin de aranızdaki sevgiye bu denli tutunmanızdan etkilendim. Evliliğinizin yürümesini istediğiniz besbelli, bunun için sizi kutlarım.’ Buna bir de umut mesajı eklenebilir: ‘Evliliğinizde doğru yaptığınız şeyleri öğrenebilirsek sanıyorum ki sevgi zamanlarını inşa edebilecek hedeflere doğru gerçek adımlar atabiliriz.’ Burada övgü bazı mesajları taşımak üzere tasarlanmıştır:1) Gerçekten güçlü yanlarınız var. 2) Bu güçlü yanlar şimdi işlerin yolunda gitmediği anlarda bile mevcut 3) Hedeflerinize ulaşacağımız yolu bu güçlü yanlarınız üzerine inşa edebiliriz. Danışanın duygu durumundaki gelişmelerin çoğu bu tür mesajların içselleştirilmesine bağlıdır. ÇOY’un amaca odaklı anlayışıyla uyumlu olarak danışana yönelik övgüden sonra seanslar arasında gerçekleştirilecek somut ödevlere geçilir. Bu görev yapılabilir olmalı ve danışma sırasında belirtilmiş istisnalara ve özömlere dayanmalıdır (Dewan vd., 2004). De Shazer (1988), görev vermeyi ‘İlk terapi seansının görevini formüle etme’ süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamada, danışanlardan bir sonraki randevuya kadar değişimleri gözlemlmeleri istenmektedir. Bu görevin amacı, ‘danışanın amaçlarını netleştirmek ve sürece daha aktif katılmasını sağlamaktır’.

Presbury vd. (2002) yaptıkları çalışmada, ilk randevuyu takiben danışanlarda %60 oranında iyileşme görerek, görev vermenin etkisini desteklemektedirler. Terapötik servisin bireysel değişikliklerine odaklanarak ve danışan üzerindeki ailevi, çevresel etkileri de dâhil ederek görev verme, danışana değişim ve iyimserlik yolunda umut vermektedir. Görev, başarıya işaret etmekte ve çözüm arama davranışlarının gelecekte uygulanması için bir format sağlamaktadır. Yapılan çalışmalarda, danışman görevleri nazikçe ve beceri ile sunduğunda, bu sürecin danışanlar tarafından emir olarak algılanmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Görev vermeye ilişkin öneriler, güven inşa edilmesine ve özöme götüren başarılı stratejilere sahip olunmasına yardım etmektedir. Bu araçların kullanılması çözüm

odaklı kısa terapi sürecinde danışmanlara yol göstermekte ve danışanlara iş birliği fırsatları sunmaktadır (Dewan vd., 2004).

Danışma esnasında verilen ödevlerin işlevi danışma oturumlarını kısaltmasıdır. Bir ev ödevi oturum sayısını ortalama olarak bir oturum kısaltabilir. Önemli olan ev ödevinin danışana uygun olmasıdır. Uygun bir ev ödevi psikolojik danışman ve danışan arasındaki iletişim kategorileri (ziyaretçi, şikâyetçi, müşteri) dikkate alınarak verilir. Bu iletişim kategorilerine göre standart ödevler, gözlem, değerlendirme ödevleri ve eylem ödevleri verilebilir (Sparrer, 2012).

2. 1. 6. Çözüm Odaklı Yaklaşımda Terapi Sürecine Etki Eden Faktörler

De Jong ve Berg (1998)'e göre terapi sürecine etki eden dört faktör vardır. Bunlar: Danışanın bireysel özellikleri, danışanın terapi sürecinden beklentileri, terapistin kullandığı teknikler, terapist ve danışan arasında kurulan ilişki faktörleridir.

1. Danışanın bireysel özelliklerinin terapi sürecine etkisi %40 olarak belirlenmiştir. Danışanların terapi sürecine getirdikleri: danışanın kendine özgü güçlü yanları, inançları, değerleri, becerileri, deneyimleri, başkalarından yardım ve destek sağlama yetenekleri, değişim ve gelişim için sahip oldukları potansiyeli ve halihazırda yaşadıkları değişimleri içerir. Danışan faktörünün gücü, terapistin danışanın getirdiği sorunlara yaklaşımında ve terapistin diğer tüm uygulamalarında büyük bir öneme sahiptir. Araştırma sonuçlarına göre, danışma ve psikoterapi sürecinde danışan faktörü, en büyük orana ve öneme sahiptir.

2. Danışanın terapi sürecinden beklentilerinin terapi sürecine etkisi %15 oranında olduğu tespit edilmiştir. Bu durum danışanın değişime ilişkin beklentilerini ve danışanın terapistin güvenirliliği/ inanırlılığı konusunda algısını içerir. Danışanın değişim konusunda olumlu beklentisinin ve umudunun olması, terapi sürecini olumlu yönde ilerletir. Terapist, aşağıda belirtilen yöntemleri kullanarak kişilerin umut kazanmalarına yardımcı olabilir.

- Sorunları ve olasılıkları onaylamak.
- Geçmiş yerine geleceğe odaklanmak.
- Terapiye gelenlerin yetkinliklerine ve kaynaklarına inanmak.
- Terapi sürecinin iyileştirici potansiyeline inanmak.

3. Terapistin kullandığı tekniklerin etkisi faktörü %15'tir. Terapistin benimsediği belirli bir teori ya da modeli, terapistin bu model temelinde kullandığı müdahale tekniklerini içerir.

4. Yapılan araştırmalarda terapist ve danışan arasında kurulan ilişki faktörü %30 olarak ölçülmüştür. İlişki faktörleri, terapistin teorik yönelimine bakılmaksızın, birçok yaklaşımda bulunabilecek empati, içtenlik ve koşulsuz kabul gibi faktörlerdir (De Jong ve Berg, 1998).

2. 1. 7. Çözüm Odaklı Yaklaşımda Danışanla Danışman Arasındaki İlişki

Bütün terapi yaklaşımlarında olduğu gibi, ÇOY'da da terapistle danışan arasındaki ilişkinin kalitesi, terapistin sonuçları üzerinde belirleyici etki yapar. Bu ilişkinin karşılıklı güven üzerine kurulması gereklidir. Psikolojik danışmanla danışan arasındaki ilişkide güven duygusunun yaratılması, danışanın sonraki oturumlara devamını ve ev ödevi olarak verilen görevleri yerine getirmesini sağlar (De Jong ve Berg, 1998). Çözüm odaklı psikolojik danışma, kısa olarak tasarlanmalıdır. Böylece danışman zaman kaybetmeden konunun odağını, sorunları konuşmaktan çok çözüm yolları aramaya kaydırabilecektir. Bunun da ötesinde psikolojik danışman için en verimli terapötik ortaklık kurmanın yolu danışanlara zaten sahip oldukları kaynakları ve güçlü yanları kullanarak çözüme ulaşabileceklerini göstermektir (Corey, 2008).

Çözüm odaklı danışma kısa olarak tasarlandığından, terapist seansı mümkün olduğu kadar hızlı bir şekilde problemlerden çözümlere geçirmek için daha aktif rol oynamaktadır. Terapist yavaşça ve ısrarlı olarak danışanın kendi güçlerini keşfetmesine ve çözüm oluşturmaya rehberlik eder. Temel ilişkisel strateji danışanın girişimini hızlandırır ve cevap yeteneklerini görmelerine ve daha iyi kullanmalarına yardımcı olur (Hoyt, 1998). Odak noktası çözüm olduğu için danışanlar iş başına geçmektedir. Daha iyi bir gelecek yaratmak için hangi hedefleri yapılandırmak istedikleri konusunda danışanlar uzman konumundadır (Corey, 2008).

Çözüm odaklı terapistler terapistin yapısı ve süreci konusunda, danışanlar ise hedefler ve bunlarla ilgili çözümler konusunda uzmandırlar. Temel ilişki o halde uzmanlar arasındaki multidisipliner iş birliğidir. Her bir uzman, danışan ve terapist ortak çözüme katkıda bulunur. Danışan ve terapist arasındaki ilişki amaçlıdır; yani danışan terapiye bir neden için ve bir amaca ulaşmak amacıyla gelir. Bunun için,

multidisipliner işbirlikçiler başardıklarını ve terapiyi sonlandırabileceklerini onlara söyleyecek kriterler oluştururlar (Prochaska ve Norcross, 2013).

Kısa, güce-dayalı terapiler danışanın çözümleri ile danışmanın terapötik ilişkisini değil aralarındaki tekniklerini vurgular. Çözüm odaklı terapiler ise ana akıma katıldığı ve diğer metotlarla harmanlandığı için ilişkinin farklı durumlardan nasıl kurtulacağına ve başarılı çözümlere nasıl ulaşacağına daha fazla özen gösterirler (Lipchik, 2002). Duygusal, kişiler arası doğaya sahip multidisipliner iş birliğine daha fazla odaklanırlar. Şefkat ve sevgi ilişkiye yardım eden yapısalıcı terapilerden olan çözüm odaklı terapiler için çok önemlidir (Mahoney, 2003).

Berg ve Miller (1992) ve De Shazer (1988) ÇOY'da danışman ve danışan arasında üç tip ilişkinin gelişebileceğini ifade etmişlerdir. Bunlar:

- a) Müşteri Tipi İlişki
- b) Şikâyetçi Tipi İlişki
- c) Ziyaretçi (Misafir)Tipi İlişki

Müşteri tipi İlişki: Bu tip ilişkide psikolojik danışman ve danışan bir sorunu ya da çözümü birlikte, ortaklaşa belirlerler. Karşılıklı suçlayıcı ifadelerden kaçınarak amaçları birlikte oluştururlar. Danışan ve danışman, danışma sürecinden ne beklediklerinin (hedeflerinin) farkındadırlar. Danışanlar, amaçlarına ulaşabilmek için kendilerinin de çaba göstermesi gerektiğini bilirler. Bu tip ilişki, genellikle danışmaya gönüllü olarak gelen danışanlarla sürdürülen ilişkilerde görülür. (De Jong ve Berg, 1998). Bu tür danışanlar her danışman için ideal danışanlardır. Bunların ödevleri yerine getireceği düşünülür ve ödevler verilebilir. Verilen ödevler danışanı güçlendirir ve sorunların çözümü için değişimi etkiler. Müşteri tipi ilişkinin sürdürüldüğü danışanlara eylem yönelimli, potansiyel çözüm yollarının ve işe yarar olanların araştırılmasına yönelik görevler verilerek danışma sürecinde müşteri tipi ilişkinin devamlılığı sağlanabilir (Murphy,1997).

Şikâyetçi tipi İlişki: Danışman ve danışan arasında gelişen bu tip ilişkide danışan bir şikâyetini ya da problemini ayrıntılı bir şekilde belirtir. Ancak çözümü oluşturmak için herhangi bir rol üstlenmez. Bu tür danışanlar kendilerini çözümün bir parçası olarak algılamazlar. Çözümün genellikle başkalarının değişimi ile olabileceğine inanırlar. Belki bu bir eş, çocuk, işveren, arkadaş ya da iş arkadaşı olabilir (De Jong ve Berg, 1998).

Bu tür danışanlar değişim için hazır ve istekli değildirler. Danışma ilişkisinde pasif kalmayı tercih ederler. Bu tür danışanlarla çalışırken aşağıdaki öneriler danışmanlara yardımcı olabilir: Bu tip danışanları dinlemek ve onlara övgüde bulunmak, uygulamaya dönük önerilerden kaçınmak, bu danışanlara görev verilirken kişinin problemi üzerinde büyük değişikliklere gerek duyulmadan genellikle danışanın problemi ile ilgili daha fazla bilgi sağlayıcı gözlem ve değerlendirme ödevleri vermek daha faydalı olacaktır. Ayrıca yeni sorular, perspektifler, açıklamalarla danışanın sorununu yeniden ve farklı bir şekilde ifade etmesi noktasında danışan cesaretlendirilmelidir. Danışanlara ‘Psikolojik danışman olsalardı ne yaparlardı ya da diğerlerine ne önerirlerdi?’ diye sorular da sorulabilir (Murphy, 1997). Şikâyetçi, terapinin sonunda bir değişim olabileceği ümidiyle danışmaya gelmiş kişidir. Problemin ne kadar karmaşık ve dağınık olduğunu fark etmez. Bu tarz danışanlara danışmanların gözlem görevleri vermesi gerekir. Bu danışanların kendi durumlarını daha iyi anlamalarına ve isteklerini daha iyi tanımlayabilmelerine yardımcı olacaktır. Terapist danışanına ‘Bu oturum ile bir dahaki oturum arasında geçen sürede senden hayatında iyi giden ve devam etmesini istediğin şeyleri not etmeni istiyorum’ diyebilir (Seligman ve Reichenberg, 2010).

Şikâyetçi danışan tipi çevresini etkileyemeyeceğini düşündüğü için eylem ödevlerinin onun için bir anlamı olmaz. Bu tip danışanlardan ne zaman olumlu şeyler olduğunu düşünüp not almaları ya da yaşamlarında olumlu, onların olmasını istedikleri ne gibi şeylerin olduğunu gözlemleyip not almaları istenebilir. Danışanın düşündüğünden daha iyi şeyler yaptığında ‘Bunu nasıl başardın?’ gibi sorularla danışana çeşitli övgülerde bulunularak danışanın günlerinin gidişine ne şekilde etki edebileceği fark ettirilerek danışan-danışman ilişkisi şikâyetçi tipinden müşteri tipine kaydırılmaya çalışılır (Sparrer, 2012).

Misafir (Ziyaretçi) Tipi İlişki: Bu tip ilişkide danışan, üzerinde çalışmak istediği problemi algılayamaz ya da bunun başka birinin sorunu olduğuna inanır. Bu nedenle, misafir ilişkisi içindeki danışan, belki de değişmek için herhangi bir gerekçe bulamaz veya terapi sürecine çok az girer. Bunlar herhangi bir şikâyet durumu olmayan danışanlardır. Bu kişiler çoğunlukla birileri onlara gitmesini söylediği için danışmaya gelmiş kişilerdir. Bu tür danışanlar değişmek için bir gerekçe bulamadıkları için danışma sürecinde pasiftirler (De Jong ve Berg, 1998). Bu tarz

danışanlara zamanından önce görevler vermek olumsuz sonuçlara neden olup terapi sürecini zora sokacaktır (Seligman ve Reichenberg, 2010). Ziyaretçi tipi ilişkide danışan birileri tarafından (eş, patron, mahkeme kararı vb.) gönderildiği için danışan genellikle kendisi ile ilgili bir problem algılamaz; bu yüzden değişim noktasında da istekli ve hazır değildir. Böyle bir danışanın amacı, en kısa sürede terapi ortamından ayrılmaktır (O'Connell, 2001). Ziyaretçi tipi ilişki içinde olan danışanlarla terapi yapan danışmanlara şu önerilerde bulunulmuştur:

- Bu tip ilişki içinde olan danışanlara uygulamaya dönük görevler vermekten kaçınmak.
- Danışanları oturum boyunca saygılı, empatik ve pozitif bir yaklaşım içinde dinlemek.
- Bu tip danışanların durumlarını ve dünya görüşlerini kabul etmek, onaylamak ve saygı ile karşılamak.
- Olumlu ifade ettikleri durumlara ya da davranışlara övgüde bulunmak.
- Danışanların kendileri için daha anlamlı amaçlar oluşturabilmeleri noktasında onlara yardımcı olmak.
- Danışanların problemlerini ve olası çözümlerini belirleyebilmeleri için onlar üzerinde etkili olabilecek yöntemler bulmak.
- Çözüm yönelimli sorularla danışanların amaç oluşturmalarına yardımcı olmak.
- Danışanların hobileri ve ilgileri hakkında konuşmak (Murphy, 1997).

Danışan ve danışman arasındaki ziyaretçi tipi ilişkide danışan isteğini anlatırken hedeften bahsetmez ya da birbiriyle çelişkili çeşitli hedeflerden söz eder. İletişim sırasında isteğin yönü, amacı belirlenmez. Yön belirmediği için davranış ödevi vermemek gerekir, çünkü hedef olmaksızın davranışın anlamı olmaz. Bu tür ilişkide danışana ya hiç görev teklif edilmez ya da sadece; ‘Şu sıralar iyi giden ve böyle kalmasını istediğin şeyler neler?’ sorusu sorulur. Bu standart ödev ziyaretçinin hedef konusunda fikir üretmesine yardımcı olur. Böylece ziyaretçi şikâyetçiye dönüşür (Sparrer, 2012).

De Jong ve Berg (1998), terapistin, danışanın durağan bir yapısının olduğunu ifadeden kaçınması gerektiğini belirtmiştir. Terapist, danışanı kategorilere

ayırmaktansa, danışanın kendisiyle kurduğu ilişkide kendisini bulmasını sağlamalıdır. Örneğin, psikolojik danışman sorunun nedenini yaşamındaki diğer kişi ya da kişilerde gören danışana (şikâyetçi), sorundaki kendi rolünü ve çözüm için etkili adımlar atması gerektiğini fark ettirerek yardımcı olabilir. Ziyaretçi bir danışan, onu oraya gönderen kişiden yakasını kurtarmak için ya da o kişiyi tatmin edebilmek adına bir takım çözüm önerilerine yanaşabilir. Böylece, bu tür danışanla psikolojik danışman arasında, müşteri ilişkisi gibi bir ilişki kurulabilir. Başlangıçta bazı danışanlar kendilerini güçsüz ve sorunlardan bunalmış hissederler. Sorununu açıkça dile getirmekten aciz danışanlar bile, etkili bir terapötik ilişkinin sonucu olarak değişebilirler. Terapistin, danışanların farklı davranışlarına gösterdiği tepki, bir ilişkiyi belirleyen en önemli özelliktir. Özet olarak hem şikâyetçiler hem de ziyaretçiler müşteri tipi danışan olma kapasitesine sahiptirler (Akt. Corey, 2008).

2. 1. 8. Okullarda Çözüm Odaklı Yaklaşımın Kullanılması

Okulda çalışan danışmanlar, genellikle okul ortamlarında karşılaşılan problemlerle baş etme konusunda gerekli danışmanlık becerileri ile ilgili eğitim eksikliğinden şikâyet ederler. Bunun nedeni üniversitelerde klasik uzun süreli danışma gerektiren teorilerin öğretilmesidir. Ancak okullarda çalışan uzmanların bu teorileri hayata geçirebilecek zamanları yoktur. Okullarda çalışan uzmanların Psikoanalitik, Gestalt, Akılcı Duygusal, Bilişsel Davranışçı Terapi vb. yaklaşımların temelini oluşturan teorik yapıyı bilip anlamaları önemli olmakla birlikte bu teorileri okullarda uygulamalarını beklemek gerçekçi bir beklenti değildir. ÇOY, öğrencilerin eksikliklerine değil de güçlü yanlarına vurgu yapar. Bu nedenle öğrencilerin danışmanlık hizmeti alma konusunda daha istekli ve gönüllü olmalarını sağlar (Sklare, 2013).

Okullarda çalışan uzmanların çocukların gelişim ve psikolojik özelliklerini iyi bilmeleri onlara ideal düzeyde hizmet sunmaları bakımından önemlidir. Soyut ilişkiler kurma yetenekleri ve üst düzey düşünme becerileri olmadan çocuklar alternatif davranışları geliştiremez, kendi davranışlarının etkilerini öngöremez, sebep-sonuç ilişkilerini kuramaz ve ahlaki muhakeme yapamazlar. Bu sebeple uzmanların çocuklar için gelişimsel olarak uygun örnekler göstermeleri, kuralları ve sonuçlarını anlaşılır bir şekilde açıklamaları gerekmektedir (Erdman ve Lampe, 1996).

Murphy (1997), ÇOY'un aşağıda sıralanan özellikleri açısından okul danışmanları tarafından okullarda kolaylıkla uygulanabileceğini ifade etmiştir:

1. ÇOY'un 'İşe yarayanı yap.' bakış açısı, okullarda çalışan uzmanların, pratik çözüm yolları bulmalarında; kolaylaştırıcı olmakla birlikte yorucu, uzun ve karmaşık yöntemleri denemekten kurtulmaları açısından daha etkilidir.
2. Bu yaklaşımın okullar da uygulanmasını okul yönetimi, veliler, öğretmenler ve danışmanlar açısından cazip kılan yanı; kavramsal olarak kolay olması, danışma ve eğitim alanında çok yoğun bir deneyim ya da geçmişe gitmeyi gerektirmemesidir. Aynı zamanda, danışanların güçlü ve yeterli olduklarına dair inanç; okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler ve aileleri arasındaki iş birliğine dayalı etkileşimi artırmaktadır.
3. Okullarda uygulanması, ulaşılabilir amaçlara ve küçük değişimlerin önemine vurgu yaptığı için daha gerçekçidir. Problem durumdaki değişime vurgu yapan özel ve somut amaçlar, abartılmış belli belirsiz amaçlardan daha uygundur.
4. ÇOY, danışanın olumlu ve güçlü yanlarına, başarılarına, var olan kaynaklarına, umuda ve geleceğe vurguda bulunur.
5. ÇOY, farklı inanç ve düşüncelerde çeşitliliği, rengi onaylar ve destekler.
6. ÇOY, hiçbir şeyin işe yaramadığının düşünüldüğü durumlarda bile birçok strateji ve seçenek ortaya koyar.
7. Bu yaklaşım, okul danışmanlığının daha zevkli ve rahat yapılmasını sağlar. Şimdi ve geleceğe yönelmek, çok sayıda öğrenciye hizmet götürmek zorunda olan okul danışmanına özellikle uygundur. Öğrencilerin geçmişini ve eski deneyimlerini incelemek zaman kaybına neden olduğu için ÇOY şimdiye ve geleceğe odaklanır. Disiplin problemleri, ders başarısızlığı, saldırganlık, akran baskısı, okula ve derslere ilgisizlik, olumsuz anne baba tutumları vb. problemler; okullarda çalışan danışman ve sosyal çalışmacıların sıklıkla karşılaştığı sorunlar arasındadır. Hiç şüphe yok ki bu problem listesi daha çok uzatılabilir. Bu problemler, sadece okul danışmanlarının ve sosyal hizmet uzmanlarının değil, aynı şekilde öğretmenlerin, anne babaların ve okul idaresinin de karşı karşıya kaldığı sorunlardır. Bilindiği üzere, okullarda problemlerin çözümünde, iş birliği önemlidir. ÇOY'u uygulayan uzmanların bir alt pozisyondan yaklaşımı iş birliğine kapı aralamaktadır.

Eğitim ortamlarında idareci ve öğretmenlerin özellikle danışman ve sosyal hizmet uzmanlarının, öğrencilerin sorunlarına yönelik derinliğine ve uzun görüşmeler yapması; zamanın sınırlı olması, öğrenci mevcutlarının fazla olması ya da personel yetersizliği nedeniyle, çok da mümkün olamamaktadır. Uzmanların büyük çoğunluğu, okul ortamlarındaki birçok sınırlılık nedeniyle danışma yapmayı tamamen bırakmaktadırlar. ÇOY, danışmanların okul ortamlarında yaşadıkları birçok sıkıntılı duruma alternatif bir yaklaşım olarak görülmektedir. Konuyla ilgili çalışmalara bakıldığında, ÇOY'un okul problemlerini kısa zamanda çözmeye yönelik, yapılandırılmış bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Problemlerin, öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin var olan kaynaklarını keşfetmelerini ve güçlü yanlarını fark etmelerini sağlayarak, bu kaynakları ve güçlü yanları çözüme yönelik kullanmaları konusunda cesaretlendirmeye çalışmaktadır (Murphy,1997).

ÇOY okullarda çerçeve model olarak öğrenim sürecine yardımcı, destekleyici ve yararlı bir yaklaşım olmasıyla birlikte bir beceri dersi değildir. İsviçre'de ve Kuzey Avrupa'da ÇOY modeline dayanan, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin çözüm odaklı metotlarla sağlandığı okullar kurulmuştur. Bu okullarda, öğrencilerle kişisel hedefler kararlaştırılır, öğretmenler öğrencilerin kusurlarını görmek yerine başarılarını vurgular, öğrencilerin güçlü yanlarını gözlemleyerek ortaya çıkarır ve bunları değerbilir şekilde öğrenciye aktarır. ÇOY'da, öğrenime yönelik içerik aktarılmamakla beraber, danışan örtük olarak şunları öğrenir: Hangi sorunlarını daha çabuk çözüme ulaştırdığını, insanın kendi kendine tekrar tekrar mucizeyi hatırlatabileceğini, günlük hayattaki gelişmeleri gözlemlemeyi, daha az eleştirmeyi, her zaman çözümlerin bulunduğunu, zannettiğinden daha çok çözüm bulma kaynakları olduğunu öğrenir (Sparrer, 2012). Bu yaklaşım, meselenin daha çözülebilir olduğu hissini güçlendirmektedir. Ayrıca araştırmacılar, problemin yaşanmadığı zamanların belirlenmesi gerektiğini de araştırma sonucunda belirtmektedir. İş birliği, çözüm odaklı danışmada temel bir öge olarak görülmektedir. Çözüm odaklı danışma modelinde öğrenci ile uyumlu hale gelerek danışman, öğrencinin dinlenip anlaşıldığını hissetmesi için fırsat oluşturabilmektedir (Bruce ve Hopper, 1997; LaFountain, Garner ve Eliason, 1996).

2. 1. 9. Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Yaklaşımının Etkililiği

Grupla psikolojik danışma yapmak, kısa zamanda ve sınırlı bir bütçe ile daha çok danışana hizmet verebilmek için uzmanlar tarafından tercih edilen bir yöntemdir. Grup uygulamaları, katılımcıların yeni beceriler edinmesine yardım eden, eğitimsel ya da terapötik amaçlar için kullanılabilir. ÇÖY, grupla psikolojik danışmada, katılımcıların hedeflerine ulaşmaları için gerekli empatik yaklaşım ve destek sağlamaktadır (Corey, 2008). Bu bakımdan grupla psikolojik danışma bireysel danışmaya oranla avantajlıdır. Bu sayede katılımcılar diğer grup üyeleri ile etkileşimlerine bağlı olarak kendi yetilerinin ve özelliklerinin farkına varmakta ve kendilerini daha iyi ifade edebilmekte, sosyal ortamın deneyimlerini güvenli bir şekilde deneyimleme imkânı bulmaktadırlar. Grupla danışma ortamında katılımcılara yeni davranışları denemeleri için ihtiyaç duydukları güvenli ortam sağlanarak bireylere yeni yaşam deneyimleri yaşatılarak deneyime dayalı gelişimleri ve gerçek kendiliklerini ortaya koymaları sağlanmaktadır. ÇÖY'un kullanıldığı psikolojik danışma gruplarında bu amaçların gerçekleştirilmesi daha kolay olmaktadır (Corey, 2008).

Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımı hem bireysel hem de grupla uygulanabilir. Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma, grup üyelerine bireysel amaçlarını gerçekleştirme noktasında yardım sunar. Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma çalışmaları boşanmış eşlere, yeme bozukluğu sorunu olanlara, alkol bağımlılarına, anksiyete bozuklukları olanlara vb. yönelik yapılabilir. Ayrıca çözüm odaklı grupla psikolojik danışma çalışmaları, özgüven geliştirme eğitim grupları ve kendi kendine yardım grupları şeklinde de yapılmaktadır. Çözüm odaklı grupla psikolojik danışmada, gruplar genellikle benzer problemleri olan katılımcılardan oluşmaktadır. Çözüm odaklı grupla psikolojik danışmada, grup üyelerine çözüm odaklı grupla psikolojik danışma hakkında genel bir bilgi vermek psikolojik danışma süreci açısından yararlıdır (De Jong ve Berg, 1998).

Çözüm odaklı psikolojik danışmanın teknikleri, çözüm odaklı grupla psikolojik danışma sürecinde ve bireysel çözüm odaklı psikolojik danışma sürecinde kullanılan tekniklerle aynıdır. Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma süreci, 4 ile 6 oturum arasında değişiklik gösterir. Terapi oturumlarının süreleri yaklaşık olarak 60 ile 90

dakika arasındadır (De Jong ve Berg, 1998; Gingerich ve Eisengart, 2000; O'Connell, 2001; Sparrer, 2012; Sklare, 2013).

ÇOY'da danışmanlardan ilk önce karşılarındaki danışanlar ile ilgili kişisel önyargılarını bir tarafa bırakması ve danışanlar ile ilgili başkalarından duyduğunu veya okuduğunu bir tarafa bırakması istenmektedir. Bu bakış açısı danışanın görüşlerini önyargı olmaksızın duymasına yardımcı olmaktadır. Böylece, ortaklaşa erişilebilir çözümlerde anlaşmak ve danışanların kendi hedeflerine karşı kendi gelişimlerini değerlendirmesine yardımcı olması için çaba göstermektedir (Berg, 1992). Bunu gerçekleştirirken çözüm odaklı grupla psikolojik danışmada, psikolojik danışman kendisini her şeyi bilen bir uzman olarak görmemekle birlikte 'Bilmeme' ilkesinden hareket ederek her bir grup üyesini kendi yaşantısının uzmanı olarak görür. Çözüm odaklı danışman, katılımcılardaki küçük değişimleri önemser, onları nitelikli övgü ile destekler ve hedeflerine ulaşabilme yeteneklerinin olduğuna inanır (Proudlock ve Wellman, 2011).

Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma, belli amaçlarla bir araya gelen katılımcıların kendilerine ve birbirlerine yardım etmelerini sağlar. İyimserliği, birbirine destek olmayı ve deneyime dayalı öğrenmeyi önemser. Çözüm odaklı psikolojik danışman öncelikle katılımcıların şikâyetlerine değil, üyelerin yaşadıkları güçlüklerle yönelik inançlarına odaklanır. ÇOY'a dayalı grup uygulamalarında genel süreci özetlemek, problemin çözümlerle birlikte yeniden tanımlanması bakımından önemlidir. Ayrıca katılımcılara pozitif geri bildirimler verilmesi ve bunların nitelikli övgü ile desteklenmesi gruptaki üyelerin güçlü yanlarının tanımlanması ve eyleme geçmesinde etkili olmaktadır. ÇOY'a dayalı grup uygulamalarında; danışanların kişisel yaşamlarında ve grup ortamında 'neyin doğru' ve 'neyin işe yaradığını' keşfetmeye yoğunlaşan yapıcı bir grup etkileşimi esastır. ÇOY'a dayalı grup uygulamalarının farklı aşamaları arasında benzeyen yanların bulunması ve her oturumun kendi içinde tam ve bir bütün olması ilgi çekicidir (Sharry, 2001).

O'Connell (2001) ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmanın diğer psikolojik danışma gruplarından ayrılan yönlerini şu şekilde açıklamıştır:

1. ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmada, katılımcıların sorunlarına odaklanmak yerine daha çok çözümlerine, olumlu davranışlarına ve başarılarına odaklanılır.

2. ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmada, danışanların daha çok güçlü yanlarına, stratejilerine ve başarılarına önem verilir. Her bir katılımcı olumluya dair istisnai durumlarını araştırmaya, belirleyip ortaya çıkarma noktasında cesaretlendirilir.

3. ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmada, katılımcılara kişisel hedeflerini gerçekleştirme ve küçük değişimlerini fark etme fırsatı sunulur.

4. ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmada, grubun katılımcılarının çözüm araması demek üyelerin aralarında çözümleri ödünç alması anlamına gelmektedir. ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışma, katılımcıların kendi aralarında ödünç çözümler almalarına olanak sağlar.

5. ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmada, grup üyelerinin görüşleri ve düşünceleri analiz edilmek yerine olduğu gibi kabul edilir. ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışma sürecinde grup üyeleri doğru ve yanlış cevabın olmadığını; sadece konulara değişik açılardan bakabilmenin olduğunu fark ederler (O'Connell, 2001).

ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmada, tüm katılımcılar eşittir. Grup bir orkestraya benzer. Bu orkestrada her bir katılımcı kendi enstrümanının (deneyiminin) uzmanıdır. Katılımcılar gibi uzman da sadece kendi yaşantısının uzmanıdır. ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışma sürecinin basamakları şu şekildedir:

1. Tanışma, açıklama
2. Kabul etme,
3. Değerlendirme, pozitif dönüt verme (nitelikli övgü),
4. Mucize soruyu sorma, geleceği olumlu görme,
5. Gelişim ve ilerlemenin oluşması
6. Sonlandırma.

ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmada, katılımcılar diğer üyelerin problemlerini kısaca açıklamaları noktasında onlara soru sorabilme hakkına sahiptirler fakat bu soruları problemi sorunlu bir duruma sokmadan yalnızca açıklamaya dayalı sorabilirler. ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmada, uzman ve katılımcılar birbirlerini saygılı ve empatik bir şekilde dinlerler. ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmada, katılımcıların kendilerini ortaya koymaları ve deneyimledikleri çözüm yollarını grupla paylaşmalarına imkân sağlanır. ÇOY'a

dayalı grupla psikolojik danışma sürecinde, katılımcıların olumlu değişimlerine, güçlü yanlarına, baş etme becerilerine vurgu yapılır (Banks, 2005).

ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmanın ilkeleri kısaca şu şekilde özetlenebilir; değişim ve var olan olumlu yanlara odaklanmak, amaçların ve istenilen geleceğin oluşturulması, güçlü yanların, becerilerin ve kaynakların geliştirilmesi 'neyin doğru' ve 'neyin işe yaradığını' arayıp bulmak, saygılı, gerçek bir merak içerisinde bulunmak, iş birliği ve uyum içinde olmak, mizah ve üretkenliği ortaya koymak. Katılımcıların umut ve beklentilerini, içtenlik ve saygıyla dinlemek önemlidir. Birey merkezli terapistler, değişim için terapötik koşulların öneminden bahsederler. Bunlar, dürüstlük, koşulsuz kabul ve empatik anlayıştır. ÇOY'u benimseyen psikolojik danışmanlar bu şartlara gerçek merakı da eklemişlerdir. Gerçek meraklarını soru soruş şekilleri ile gösterirler. Sorular bilgi toplamak için sorulmaz yeni fikirler elde etmek içindir. ÇOY'u benimseyen psikolojik danışmanlar, müşteri olarak gördükleri danışanları dinlerken onlarla problemlerinden bağımsız olarak ilgilenirler; hedeflerini, yaşamlarında neler istediklerini 'gerçek merak'la araştırırlar. Sahip oldukları kaynakları, güçlü yanları ve yetenekleri hakkında daha fazla bilgi edinmek isterler. Bu gömülü bir hazineyi aramaya benzetilebilir (Sharry, 2001).

2. 1. 10. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma İle İlgili Araştırmalar

Genel literatüre bakıldığında ÇOY'un etkisinin araştırıldığı halk sağlığı, hemşirelik, sosyal hizmetler vb. alanlarda çalışmaların bulunduğu görülür. Bu çalışmaya alınan araştırmalarda çözüm odaklı grupla psikolojik danışma, belli yaş aralığı ve konu sınırlaması yapılarak araştırma konusundan uzaklaşmamaya özen gösterilmiştir.

2. 1. 10. 1. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Özbay (2017), sanal zorbalığa maruz kalan ergenlerin psikolojik belirtiler ve sanal mağduriyet ile başa çıkmalarında ÇOY yönelimli psikoeğitim programının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın örneklemini, 674 lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Siber Mağduriyet Ölçeği (SMÖ), Kısa Semptom Envanteri (SCL-53) ile Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerden ortalamanın üzerinde puan alan 28 öğrenci ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin analizinde değişkenlere bağlı olarak Shapiro Wilk Testi,

Levene Testi, Bağımsız gruplar t-testi, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve Bonferroni çoklu karşılaştırma testi analizlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın deneysel kısmında ise sanal zorbalığa maruz kalan ergenlerin psikolojik belirtilerini ve sanal mağduriyet düzeylerini azaltmayı amaçlayan ÇOY yönelimli psikoeğitim programının etkililiği test edilmiştir. Deney grubuna 8 oturumluk ÇOY yönelimli psikoeğitim programı uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubundaki ergenlerde psikolojik belirtilerin ve sanal mağduriyetin azaldığı, kontrol grubunda yer alan ergenlerin ise psikolojik belirti ve sanal mağduriyet düzeylerinde herhangi bir değişikliğin olmadığı görülmüştür.

Şanal Karahan (2016), üniversite öğrencilerinin çözüm odaklı düşünceleriyle depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik iyi oluş durumları arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığını ve çözüm odaklı düşünmenin depresyon, stres, anksiyete ve psikolojik iyi oluşu yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evreni üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Çözüm Odaklı Envanter (Şanal-Karahan ve Hamarta, 2015), Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (Akın ve Çetin, 2007) ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Telef, 2013) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çözüm odaklı düşüncenin üç alt boyutu olan hedefe yönelim, kaynakları harekete geçirme, problemden ayırma boyutları ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde, depresyon, anksiyete ve stres ile negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Hedefe yönelim, kaynakları harekete geçirme ve problemden ayırma alt boyutlarıyla çözüm odaklı düşünce; depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik iyi olmayı anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Bilgin (2016), ÇOY'un ergenlerin özgüven düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarına Özgüven ölçeği (Akın, 2007) uygulanmıştır. Özgüven Ölçeği'nin ön-test ölçümlerinden elde edilen puanlar sonucunda, düşük özgüven düzeyine sahip toplam 48 lise öğrencisi üzerinde deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Düşük ve orta özgüven düzeyine sahip deney gruplarındaki ergenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen 6 oturumluk çözüm odaklı grupla psikolojik danışma uygulanmıştır. Kontrol gruplarında bulunan öğrencilere ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özgüven Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, ölçüm ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Tek Faktör

Üzerinde Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çözüm odaklı grupla psikolojik danışma uygulamasının hem düşük hem de orta düzey özgüvene sahip deney grubundaki katılımcıların özgüven düzeylerini arttırdığı ve bu durumun izleme ölçümlerinde de devam ettiğini ortaya koymuştur. Kontrol gruplarında bulunan katılımcıların özgüven ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Koç (2016), üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yaklaşımları, ÇOY ve mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 542 kız ve 231 erkek olmak üzere toplam 773 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişilerarası Problem Çözme Envanteri, Çözüm Odaklı Envanter ve Mizah Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, çözüm odaklı yaklaşım ve mizah tarzları, kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının tümünü anlamlı düzeyde yordamakta olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar dâhilinde tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Zubaroğlu Yanardağ (2016), psikolojik danışma birimine başvuran öğrenciler üzerinde araştırma yapmıştır. Bu araştırmada; 10'u deney, 14'ü kontrol grubu olmak üzere 24 katılımcı ile çalışılmıştır. Bu çalışmada, çözüm odaklı kısa terapiye dayalı bireylerle sosyal hizmet müdahalesinin, katılımcıların umutsuzluk ve stres düzeylerine etkisini nicel ve nitel bulgularla ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, karma metotlu (mixed method) bir araştırmadır. Karma yöntem kapsamında araştırma için seçilen desen; yakınsayan paralel desendir. Araştırmanın nicel kısmı için, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model seçilmiş ve nitel veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin puanları, Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiş ve müdahalenin istatistiksel olarak anlamlı, dolayısıyla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çözümленerek bilgisayarda yazıya dökülen görüşme kayıtları üzerinde, Nvivo programı aracılığıyla yapılan içerik analizinde 10 adet tema(kategori) ortaya çıkmıştır. Bu temalar sırasıyla; 'Çözümler hakkında konuşma, Derecelendirme Soruları, Görüşmelerde dilin kullanımı ve yeniden çerçeveleme, Geri Bildirim ve Övgü Sunma, Görüşme Öncesi Değişim, İstisnaların Bulunması, Mucize Soru ve Tamamlayıcı Sorular,

Olumluyu Ortaya Çıkarma ve Haftalık İlerlemeler, Ödevler, Sürecin Sonlandırılması' şeklindedir.

Yılmaz Bingöl (2015), ÇOY'a dayalı grup rehberliği programının öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Katılımcıları belirlemek amacıyla 145 ortaokul öğrencisine Genel Öz-Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma 10 deney, 10 kontrol grubunda olmak üzere toplam 20 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen altı oturumluk çözüm odaklı grup rehberliği programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada 2x3'lük (deney/kontrol grupları-ön-test/son-test/izleme testi) desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, ÇOY'a Dayalı Grup Rehberliği Programı'nın deney grubundaki katılımcıların öz-yeterlik düzeylerini artırdığı ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğunu görülmüştür. Kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Şanal, Hamarta (2015), Grant, Cavanagh, Kleitman, Spence, Lakota ve Yu (2012) tarafından geliştirilen Çözüm Odaklı Envanter (ÇOE) Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu araştırmaya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerine devam eden 176 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma ulusal literatürde Çözüm Odaklı Envanter'in kullanıldığı ilk çalışmadır. Bu çalışma ile ÇOY'u uygulayan psikolojik danışmanların danışanlarının çözüm odaklı düşüncelerinde meydana gelen değişimi ölçmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır.

Ateş (2014), üniversite öğrencilerinin sosyal fobi ile başa çıkmalarında ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmanın etkisini incelemiştir. Bu araştırma deneysel bir çalışma olup, gerçek deneysel modelin esas alındığı solomon dört grup modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu gönüllü 184 öğrenci arasından seçkisiz olarak belirlenen 32 öğrenciden oluşmuştur. Bu 32 öğrenci 8'erli olarak gruplara dağıtılmışlardır. Bu gruplardan biri deney diğeri kontrol olmak üzere sadece iki gruba öntest uygulanmıştır. Deney gruplarına altı oturumdan oluşan ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışma oturumları uygulanmıştır. Kontrol gruplarına ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. ÇOY'a dayalı oturumlar sonrasında dört gruba da son test

uygulanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Özbay-Palancı (2001), tarafından geliştirilen Sosyal Kaygı/Anksiyete Ölçeği, Görüşme Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin sosyal fobi ve sosyal fobinin alt boyutları olan sosyal kaçınma, kritize edilme kaygısı ve bireysel değersizlik duygusu ile başa çıkmada ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmanın etkili olduğu belirlenmiştir. Ek olarak; bu etkinin olgunlaşma ile zaman etkileşiminden ve öntest etkisinden bağımsız olarak ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Çitemel (2014) bu çalışmada; çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın akran zorbalığı üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya katılacak denekleri belirlemek için, 2012-2013 eğitim öğretim yılı 2. döneminde Hendek Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 190 kız, 152 erkekten oluşan toplam 342 lise öğrencisine Akran Zorbalığı Belirleme ölçeği uygulanmıştır. Seçilen 50 öğrenci arasından uygun örnekleme yoluyla denekler, deney ve kontrol gruplarına 6'sı kız, 6'sı erkek olacak şekilde 12'ser olarak atanmıştır. Böylece araştırma toplam 24 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. Deney grubuna 6 oturumluk ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışma uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan ÇOY'a dayalı grup programının deney grubundaki üyelerin akran zorbalığı seviyelerini düşürdüğünü ve bu durumun izleme ölçümlerinde de devam ettiği gözlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan üyelerin akran zorbalığı ön-test, son-test ve izleme testi sonuçlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen veriler tartışılmış ve gelecek araştırmalar için çıkarımlarda bulunulmuştur.

İlbay (2014) bu çalışmada; ÇOY temelinde hazırlanan Tükenmişlikle başa çıkma programı'nın öğrenci tükenmişlik düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını belirlemek amacıyla, 2012-2013 öğretim yılı 2. döneminde 461 Sakarya Üniversitesi öğrencisine Maslach tükenmişlik ölçeği-öğrenci formu uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre tükenmişlik yaşayan 24 gönüllü öğrenci, deney ve kontrol gruplarına denk olarak atanmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen Tükenmişlikle başa çıkma programı uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, uygulanan program sonrası ölçümlerde katılımcıların Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Öğrenci Formu ile elde edilen öğrenci tükenmişliği düzeylerini düşürdüğü ve bu durumun izleme ölçümlerinde de devam ettiği tespit edilmiştir.

Kontrol grubu, Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Öğrenci Formu ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Uysal (2014) bu araştırmada; ÇOY'a dayalı bir müdahale programının, ergenlerin risk alma davranışlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen programın etkililiğini ölçmeyi amaçlayan, deneysel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma katılımcılarını belirlemek amacıyla, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde özel dersane öğrencilerinden oluşan toplam 551 sekizinci sınıf öğrencisine Ergenlerde risk alma ölçeği (Kıran, 2002) uygulanmıştır. Ölçümler sonucunda deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan 6 oturumluk ÇOY'a dayalı bir müdahale programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ÇOY'a dayalı hazırlanan müdahale programının deney grubundaki deneklerin risk alma düzeylerini düşürdüğü ve bu düzeyin izleme ölçümlerinde de devam ettiği görülmüştür. Kontrol grubu ölçümleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Sarıçam (2014) bu çalışmada; ÇOY'a dayalı bir müdahale programının, ruminasyon üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılacak katılımcıları belirlemek amacıyla, 2012-2013 eğitim döneminde 901 üniversite öğrencisine araştırmada kullanılan ölçme araçları uygulanmıştır. Bu ölçümlerden düşük puan alan öğrencilerden tesadüfi olarak deney, plasebo ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından oluşturulan 6 oturumluk çözüm odaklı kısa süreli müdahale programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna ise terapötik etkisi olmayan 6 oturumluk eğitici facebook kullanımı ve medya-okuryazarlığı Eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan katılımcılara ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Self- Ruminasyon Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan programın deney grubunun ruminasyon düzeylerini azalttığı ve bu düzeyin izleme ölçümlerinde de korunduğu tespit edilmiştir. Plasebo ve kontrol grupları ölçümlerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar tartışılmış ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Siyez, Tan-Tuna (2014) bu araştırmada; ÇOY'a dayalı öfke kontrolü psikoeğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri

düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada 3x2'lik karışık desen kullanılmıştır. Katılımcıları belirlemek için lise 9. sınıf öğrencilerine Sürekli Öfke, Öfke İfade Tarz Ölçeği ve İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonunda toplam 25 öğrenci deney, kontrol ve plasebo gruplarına yansız olarak yerleştirilmiştir. Deney grubuna 10 oturum ÇOY'a dayalı öfke kontrolü psikoeğitim programı uygulanmış, plasebo grubuna 10 oturum mesleki rehberlik yapılmıştır. Kontrol grubuna ise uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonuçları; ÇOY'a dayalı öfke kontrolü psiko- eğitim programının ergenlere öfke kontrolünü kazandırmada etkili bir yaklaşım olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Meydan (2013), ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışma sürecinin okullarda çocuk ve ergenler üzerinde etkililiğini incelemiştir. Çalışmada alana ilişkin literatür taranmış özellikle çocuk ve ergenlerde psikolojik danışma, ÇOY'a dayalı psikolojik danışma, çocuk ve ergenlerle ÇOY'a dayalı psikolojik danışma kavramları üzerinde durulmuştur. ÇOY'a dayalı psikolojik danışmanın kapsamı, çocuk ve ergenler üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışma sonunda ÇOY'a dayalı psikolojik danışmanın hızlı bir şekilde çözümlere odaklanması, danışma sürecini kısaltması ve okul ortamında kullanımını pratik hale getirmesi, çocuk ve ergenler üzerinde ÇOY'un etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Tuna (2012), ÇOY'a dayalı geliştirmiş olduğu öfke kontrolü eğitim programının liseye devam eden öğrencilerin öfke kontrolü ve iletişim becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışma, dokuzuncu sınıfta okuyan 30 öğrenciyle 2011-2012 öğretim yılında yapılmıştır. Kontrol, plasebo ve deney grupları; sürekli öfke dereceleri, öfkeyi içte tutma ve dışa vurma dereceleri yüksek ve öfke kontrolü ve iletişim becerileri düşük olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Deney grubuna 10 oturumluk ÇOY'a dayalı öfke kontrolü eğitim programı uygulanırken plasebo grubuna 10 oturumluk mesleki bilgilendirme yapılmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonunda yapılan ölçümlerde deney grubunun sürekli öfke, içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke derecelerinde istatistiksel olarak anlamlı düşme, öfke kontrol derecelerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir artma belirlenmiştir. İletişim becerilerinde ise anlamlı bir artma belirlenmemiştir.

Bulut (2008), ortaokul öğrencilerinin sınav kaygılarının, saldırganlık eğilimlerinin ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerinin iyileştirilmesinde

ÇOY'un etkilerini incelemiştir. Deney grubuna 7 hafta süren çözüm odaklı grupla psikolojik danışma yapılırken, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygılarının, saldırganlık eğilimlerinin ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin iyileştirilmesinde ÇOY'un etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlıklarında ve sınav kaygılarında azalma, problem çözme becerilerinde olumlu gelişme saptanmıştır. Ayrıca uygulanan saldırganlık son test ve izleme testi puanları arasında fark olduğu, uygulanan grup programının öğrencilerin saldırganlık durumlarına olumlu etkisinin devam ettiği, problem çözme ve sınav kaygısı durumlarında aynı etkinin görülmediği saptanmıştır.

İşlek (2006), ÇOY'a dayalı geliştirilmiş sınav kaygısıyla baş etme programının üniversite hazırlık öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada ön-test, son-test ve izleme testinin uygulandığı kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna 6 oturumdan oluşan ÇOY'a dayalı sınav kaygısıyla baş etme programı uygulanmıştır. Yapılan ölçümler sonucunda bu eğitim programının üniversite hazırlık öğrencilerinin sınav kaygılarını azaltmada etkili olduğu tespit edilmiş, bu etkinin uzun süreli olduğu belirlenmiştir.

2. 1. 10. 2. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Javanmiri, Kimiaee ve Abadi (2013), ÇOY'un ergenlik dönemindeki kızların depresyon düzeylerinin düşürülmesine etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel bir model kullanılmıştır. Çalışma depresyon yaşayan toplam 20 ergen kız üzerinde yapılmıştır. Katılımcılar deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Deney grubuna ÇOY'a dayalı birer saatlik sekiz oturumdan oluşan grup çalışması uygulanmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılara ise ders çalışma alışkanlıkları gibi araştırma konusundan farklı çalışmalar uygulanmıştır. Araştırmanın ölçümlerinde Beck Depresyon Envanteri kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, depresyon yaşayan ergenlik çağındaki kızların depresyon düzeylerinin düşürülmesinde ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışma çalışmasının etkili bir çalışma olduğu tespit edilmiştir.

Cepukiene ve Pakrošnis (2011), Litvanya'da bakım evindeki ergenler üzerinde ÇOY'un etkililiğinin incelendiği araştırmada, davranışsal, bilişsel ve

somatik problemlerin algılanma düzeylerinin azaltılmasındaki etkisini ele almıştır. Deney ve kontrol gruplarına 46'şar ergen atanmıştır. Deney grubundaki ergenlere 5 oturumluk ÇOY'a dayalı grup çalışması uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ÇOY'un bakım evindeki ergenlerin davranışsal bilişsel ve somatik problemlerinin algılanmasını azaltılmasına etkisi olduğu belirlenmiştir.

Vallaire vd. (2011), ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, ÇOY'a dayalı hazırlanan grupla psikolojik danışma programının çocukların olumsuz davranışlarını azaltma konusu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin olumsuz davranışları yerine olumlu davranış hedefleri belirlemeleri ve bu hedeflere yönelik davranabilmeleri amaçlanmıştır. Bu çalışma risk altında olan 10 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ayrıca bu çocukların anne, baba ve öğretmenleri ile de görüşülmüştür. Araştırma sonucunda ÇOY'un öğrencilerin, aileleri ve öğretmenleri ile ilişkilerine olumlu katkı yaptığı, akademik başarılarını arttırdığı, olumsuz davranışlarını gözle görülür bir şekilde azalttığı ve disiplin olaylarında da belirgin bir şekilde düşüşe neden olduğu saptanmıştır.

Kvarme vd., (2010) Doğu Norveç'te 14 ilköğretim okulunda okul sosyal hizmetler kapsamında yapılan bir araştırmada 12-13 yaşındaki çekingen ergenlerle çalışmıştır. Bu çalışmada 6 oturumdan oluşan çözüm odaklı grupla psikolojik danışma programının öz-yeterlik düzeyine etkisi araştırılmıştır. İnceleme sonucunda ergenlerin öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde yükseldiği gözlenmiştir.

Daki ve Savage (2010) çalışması, okuma güçlüğü yaşayan çocukların akademik, motivasyonel ve duygusal güçlükler ile başa çıkmalarında ÇOY'un etkisinin incelendiği bir araştırmadır. Çalışmanın katılımcıları 14 çocuktan oluşmaktadır. Bu çocuklar seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubuna beş seanslık ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışma programı uygulanırken, kontrol grubuna sadece ev ödevlerinde akademik destek verilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında akademik, motivasyonel ve duygusal güçlükler ile başa çıkma açısından önemli bir farklılık tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda ÇOY'un okuma güçlüğü yaşayan çocukların akademik, motivasyonel ve duygusal güçlüklerle başa çıkmalarında olumlu bakımdan bir etkisinin olduğunu belirlenmiştir.

Franklin vd., (2008)'in yaptığı araştırma, okulda davranış problemi yaşayan öğrencilere ilişkindir. Çalışmada, ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmanın problemli çocuklar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın katılımcıları okulda davranış problemi yaşayan 67 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çocuklara 5-7 arasında değişen ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışma oturumları uygulanmıştır. Aynı şekilde bu öğrencilerin öğretmenlerine de 3-4 seanstan oluşan ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışma seansları düzenlenmiştir. Yapılan ölçümlerde öğrencilerin davranış problemlerinde önemli düzeyde azalma olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, çocukların davranış problemlerinin azaltılması konusunda, ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmanın etkili bir yaklaşım olduğu sonucuna varılmıştır.

Corcoran (2006)' yaptığı çalışmada, ÇOY ile bilişsel-davranışçı yaklaşımın etkisi karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Bu iki yaklaşımın çocuklardaki davranış problemleri üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Çalışma okulda davranış problemi yaşayan 239 çocuk üzerinde yapılmıştır. Çocukların bir kısmına ÇOY'a dayalı oturumlar uygulanırken diğerlerine bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma seansları uygulanmıştır. Yapılan ölçümlerde çocuklardaki davranış problemleri üzerinde ÇOY uygulanan grubun oturum sayısı daha az olmasına rağmen bilişsel-davranışçı yaklaşım uygulanan gruptan daha etkili olduğu saptanmıştır.

Newsome'in (2005) araştırmasında, ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmanın davranışsal ve sosyal açıdan risk altındaki ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma Ohio merkezinde bir ortaokulda davranışsal ve sosyal açıdan risk altında olduğu tespit edilen 26 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilere ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışma sekiz oturumda uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda davranışsal ve sosyal bakımdan öğrencilerde olumlu yönde önemli ilerlemeler tespit edilmiştir. İzleme ölçümlerinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca aile ve öğretmenlerle yapılan dışsal değerlendirmelerde de çıkan sonuçlar desteklenmiştir. Bu çalışma sonucunda ÇOY'a dayalı grupla psikolojik danışmanın davranışsal ve sosyal açıdan risk altında olan ortaokul öğrencileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

2. 2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Çok boyutlu bir varlık olarak insan, tarihi süreç içerisinde kendini keşif yolculuğunu sürdürmektedir. İlk çağlarda karşılaşılan sorunlar doğal yaşam içerisinde kendi seyrinde çözülürken, gelişen dünya ile birlikte yeni stratejiler geliştirme zorunluluğu ile karşı karşıya kalınmıştır. Bilimin son geldiği noktada insan, davranışsal, bilişsel, sosyal, duygusal bir varlık olarak geniş bir perspektiften ele alınmaktadır. Bu bölümde insanın sosyal duygusal yönünün gelişimini ele alan sosyal duygusal öğrenme becerilerine (SDÖB) ait literatüre yer verilecektir.

Sosyal ve duygusal öğrenme; bireylerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştiren ve pozitif ilişki kurmalarını, verimli ve etik olarak çalışmalarını sağlayan çok çeşitli öğrenmelerini içerir. Bu beceriler; duygu farkındalığı ve yönetimi, başkalarını dikkate almayı, arkadaşlık kurmayı, başkalarıyla uyumlu olarak iş birliği yapabilmeyi, farklı görüş ve geçmişi olanlarla saygılı iletişim kurmayı, çatışmaları barışsal olarak çözümlemeyi ve problemleri yapıcı şekilde ele almayı içerir (Zins vd., 2004a; Weissberg vd., 2015). Bu becerileri kazanmak bireylerin ileriki hayatlarında, başkalarıyla münasebetlerinde, günlük yaşamlarında ve iş hayatlarında sorumlu birer vatandaş olmaları için yararlıdır (CASEL, 2015). Bu becerilerin aileden sonra en verimli kazandırıldığı kurumlar olan okullarda uygulanan SDÖ programları öğrencilerde pozitif davranış gelişimi sağlayan en güçlü uygulamalardır. Yapılan yüzlerce araştırma bulguları göstermiştir ki SDÖ programları öğrencilerin iletişim sorunları ile duygusal acılarını azaltırken akademik başarılarını ve sosyal davranışlarını pozitif yönde geliştirmektedir (Durlak vd., 2011).

Okullarda öğrencilerin uyuşturucu kullanımı, şiddet, riskli cinsel ilişki gibi davranış problemlerini önleyici pek çok program geliştirilmiştir. ‘Eğitimciler bu programlar içinde hangisini seçmelidir?’ sorusuna cevap aradığı çalışmasında Payton (2000), teori, araştırma, nitelikli pratik uygulamaların temelinde SDÖ yeterliliklerinin olduğunu vurgulamıştır. Program özelliklerini bu programı uygulayacak eğitimciler için tanımladığı çalışmasında SDÖ yeterliliklerini 4 ana grupta dağılım gösteren 17 beceri ve tutumdan oluştuğunu ifade etmiştir. 4 ana grup ve gruplar altında değerlendirilen beceriler şunlardır: Kendi ve başkalarının farkına varma, pozitif tutum ve davranışlar sergileme, sorumlu karar verme ve sosyal iletişim becerileridir. Bu ana yeterliliklerin altında 17 alt yeterlilik ise şöyledir: Kendi ve

başkalarının farkına varma; 1- Duygu farkındalığı: Kişinin duygularını doğru olarak algılama kapasitesi, 2- Duygu yönetimi: duyguları düzenleyebilme kapasitesi, 3- Kendini yapıcı algılama: Kişinin kendi güçlü ve zayıf yanlarını doğru olarak algılayabilme kapasitesi ve günlük karşılaştığı sorunları kendine güven ve olumlu bir şekilde ele alma becerisidir. 4- Empati kurabilme becerisi ise başkalarının bakış açılarını doğru bir şekilde algılama kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Pozitif tutum ve davranışlar; 5- Kişisel sorumluluk: Başkalarına karşı sağlıklı, güven verici ve güven duyar şekilde davranma ve aynı zamanda dürüst ve adil olmaktır. 6-Başkalarına karşı saygılı olma: kişi ve grupları farklılıkları ile birlikte kendi konumlarında kabul etme, 7- Sosyal sorumluluk: Çevreyi koruma ve topluma katkıda bulunma gayesinde olma becerisidir. Sorumlu karar verme; 8-Problemi tanımlama: Kararları alma ve çözüm üretme gerektiren durumları, bu durumlara ilişkin riskleri ve engelleri değerlendirme kapasitesidir. 9- Sosyal normları analiz edebilme: Sosyal norm ve kişisel davranışlara dair medya, sosyal ve kültürel mesajları değerlendirme kapasitesi, 10- Hedef belirleme: Uygulanabilir ve pozitif hedef belirleme, 11- Problem çözme: Problemlere yönelik pozitif tutum geliştirme ve uygulama becerisidir. Sosyal iletişim becerileri; 12- Aktif dinleme: Başkalarını sözlü ve beden dili ile anladığımızı ve ona anlaşıldığını gösterme kapasitesidir. 13- Etkili iletişim: Kişinin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade ettiği, konuşmaları başlatma ve sürdürebilme kapasitesidir. 14- İş birliği: Bir grupla beraber iş yapabilme becerisi, 15- Müzakere: Bir anlaşmazlık durumunda sorunu herkesin memnun olacağı ve barış içerisinde çözmek için anlaşmazlığı her yönü ile ele alma kapasitesidir. 16- Reddetme: Bir baskıya maruz kaldığı durumlarda ‘HAYIR’ diyebilme kapasitesi, 17- Yardım arama: Gerektiğinde başkalarının yardım ve desteğine başvurma kapasitesi, (Payton, 2000) şeklinde sınıflandırmıştır.

SDÖ programları, etkin bir şekilde uygulandığında, çocukların ya da öğrencilerin hayatlarının pek çok alanında ölçülebilir ve uzun dönemli iyileşmelere olanak tanımaktadır. SDÖ programları kısa dönemde, çocukların kendi aralarındaki güven duygusunu pekiştirmekte, okula adaptasyonlarını, sınav skorlarını artırmakta ve arzu edilen davranışların teşvik edilmesinde yaşanan davranış problemlerini azaltmaktadır. Uzun dönemde ise daha yüksek sosyal duygusal yeterliliğe sahip öğrenciler olarak okul hayatına daha hazır, kariyerlerinde başarılı, pozitif ilişki

kurabilen, ruh sağığı yerinde, sorumluluk sahibi vatandaşlar olmaktadırlar. Sayılan bu faydaları SDÖ programlarını eğitimsel anlamda toplum sağığı yaklaşımına iyi bir zemin sağlamaktadır. Diğer bir ifade ile SDÖ programları genel anlamda toplumun iyilik halini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Greenberg vd., 2017).

Derinlemesine yapılan araştırma sonuçları; sosyal ve duygusal yeterlilikteki artışın, öğrencinin agresyonu, suç işleme, madde kullanımı ve okulu terk etme gibi çok çeşitli davranış sorunlarının azalması ile ilgili olduğunu göstermektedir (Aspy vd., 2004; Bradshaw vd., 2008; Moffitt vd., 2011). Araştırma sonuçlarının gençlerin yararına yüz güldürücü sonuçlar vermesi, bu alanda yapılacak çalışmalara motivasyon kaynağı sağlamaktadır. Bu programlar sadece okul müfredatını içermekle kalmayıp okul sonrası SDÖ programlarının da okul akademik başarısını artırdığına dair kuvvetli kanıtlar vardır (Durlak vd., 2010; Farrington vd., 2012; Pierce vd., 2013; Bowden 2015). Bu nedenle okul sonrası eğitim programları ile ilgilenen kadronun SDÖ program yönetimi hakkında eğitilmesi de son derece önem taşımaktadır. Bu bağlamda Amerikan Araştırma Enstitüsü (AIR) SDÖ program uygulamalarını yürütecek eğitimcilere yardımcı olabilecek bir değerlendirme çizelgesi önermiştir (Yoder ve Devaney, 2015).

Wangaard vd., (2014) araştırmalarında kamuoyu ve ailelerin SDÖ programlarında etkinliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, Dinallo (2016) araştırmasında annelerin öğrencilerin yetiştirilmesinde birincil etken olmalarına rağmen geleneksel ve kültürel müktesebatlarının SDÖ programlarının dizaynında unutulduğunu belirtmiş ve çalışmasında annelere yönelik SDÖ programı uygulamıştır. Araştırmanın çıktısı olarak SDÖ programı uygulanan annelerin çocuklarının akademik başarılarının arttığı rapor edilmiştir. Bu yönüyle kapsamlı, akademik ve geniş bir koordinasyonda gerçekleşen SDÖ programları aileler ve okul sonrası programlar dahilinde toplum arasında bir bağ oluşturur. Bu programların uygulandığı okullarda öğrenciler belirledikleri hedefleri başarabilmek için SDÖ ve akademik yeterliliklere olan ihtiyaçlarını anlarlar (Elias vd., 2016). Bu çalışmalar ister okul müfredatı içinde ister okul dışında, isterse ailelere olsun SDÖ kavramının çocukların eğitim hayatına girmesi büyük faydalar sağlamıştır.

Sosyal-duygusal öğrenme kavramı, bugün bilinen anlamı ile ilk kez 1994 yılında Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL)'in kuruluşu ile gündeme gelmiştir (Cohen, 1999). CASEL, okul öncesinden lise çağını da içine alan eğitimin vazgeçilmez bir parçası olarak yüksek kalitede, SDÖB'ni kanıta dayalı bilime uygun olarak geliştirme amacı ile kurulmuştur (CASEL, 2018). Kurulduğu ilk günden bu yana CASEL, seçkin eğitimcileri, araştırmacıları, eğitim politikacılarını, toplum önderlerini, aileleri ve öğrencileri içine alan geniş bir eğitsel ve toplumsal dönüşüm hareketini temsil etmektedir (Elias vd., 1997). Bu doğrultuda, dünyanın pek çok ülkesinde çeşitli eğitim kurumları tarafından tanınmakta ve SDÖ alanında yapılan çalışmalara ev sahipliği yapmaktadır. Bu yönüyle CASEL, SDÖ kavramının dünyaya yayılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmaların önemli bir kısmını önleme çalışmaları oluşturmaktadır. Okullarda, uyuşturucu ve şiddeti önleme, cinsel eğitim, yurttaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi gibi pozitif gençlik geliştirme programları ile gündeme gelen CASEL, 1997 yılında, Denetim ve Müfredat Geliştirme Derneği (Association for Supervision and Curriculum Development) ile sosyal ve duygusal öğrenimi destekleme ve öğretmenlere yönelik kılavuzlar hazırlama konusunda iş birliği yapmıştır. Bu alanda çığır açıcı kitaplar hazırlanması eğitimciler için kapsamlı ve eşgüdümlü SDÖ programları oluşturmak için pratik stratejiler sağlamıştır. Bu, kılavuz türünün ilk kitabı olması yönüyle ve eğitimdeki 'eksik parçayı' ele almaya başlaması açısından çok önemlidir (CASEL, 2018). SDÖ yeterlilik alanına ait kavramlar tarihi süreç içerisinde CASEL'e katılanların katkıları ya da ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir.

Sosyal ve duygusal yeterlilikler pozitif gençlik gelişimi (positive youth development), duygusal zekâ (emotional intelligence), iş yapabilme becerisi (employability skills), 21. yüzyıl becerileri (21st-century skills) ve karakter eğitimi (character education) gibi diğer bileşenlerle aynı olmamakla birlikte aynı kategoride değerlendirilebilir. Sosyal ve duygusal yeterlilik set olarak ele alınan kişisel bir karakteristik değildir. Daha çok, çocukluktan itibaren her yaşta öğretilen becerilerdir. Bu becerilerin kazandırılmasında öğretmenler SDÖ uygulamalarını dört ana yaklaşımla ele almalıdırlar. Bunlar: 1- sosyal ve duygusal becerilerin doğrudan eğitimi 2- sosyal ve duygusal öğretimin akademik içerik ile entegrasyonu 3- pozitif bir öğrenme ortamı yaratılması 4- sosyal ve duygusal becerileri uygulama ve

gelişimini destekleyen genel öğretim pratikleri yapılması (CASEL, 2013, 2015; Dusenbury vd., 2015; Yoder, 2014) şeklindedir.

SDÖ programları ergenlerin zihniyet ve becerilerini geliştirmek suretiyle zorlukların üstesinden gelmelerine yardım eder. Ergen öğrenciler, bu yolla değişen okul ikliminin bir parçası oldukları saygılı bir okul çevresi yaratmaya çabalarlar (Yeager, 2017). Hassas bir kitleye hitap eden uzmanlar, talepleri göz önünde bulundurarak program stratejisi geliştirmelidirler. Bu alanda strateji geliştiren araştırmacılar, dört ana araştırma sorusuna yanıt aramışlardır. Bu araştırma soruları şunlardır: 1- Etkili SDÖ programlarının karakteristik özelliği nedir? 2- Ne tür uygulama stratejileri ve devlet ve yerel yönetim politikaları SDÖ programlarını nasıl etkilemektedir? 3- Ne tür öğretmen ve sınıf içi stratejileri sosyal ve duygusal öğrenmeyi sağlamaktadır? 4- SDÖ programları farklı öğrenci profillerinde ne tür çıktılar sağlamaktadır? Bu soruların her birisi hakkında yazarlar ayrı birer review çalışması yayınlamışlardır (O’Conner vd., 2017a, 2017b, 2017c, 2017d). Bu araştırma sonuçlarına göre genel öğrenci kitlesinde ve bu kitle içindeki düşük gelirli aile çocukları, etnik azınlık öğrenciler, kız ve erkek öğrenciler, İngilizce öğrenen öğrenciler, kırsal alan ve metropol öğrencileri gibi alt gruplarda SDÖ programlarının öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini pozitif etkilediği rapor edilmiştir (O’Conner 2017d). Bu araştırmaların bir kısmı duyguların ne şekilde iletildiği, yorumlandığı ve düzenlendiği gibi sosyal ve duygusal süreçlerdeki kültürel farklılıkları göstermiştir (Thompson vd., 2005; Tsai vd., 2006). Dahası, sosyal duygusal ve davranışsal gelişimi yetersiz bazı alt grup öğrencileri suça karışma ve okulu bırakma gibi negatif yaşamsal risklerle karşı karşıyadır (Durlak vd., 2011).

SDÖ programları okullardaki disiplin vakalarında ve risklerde azalmayı sağlamaktadır (McBride vd., 2016). Bu etkinin sürdürebilmesi için, Greenberg vd. (2017) çalışmalarında; SDÖ programlarının eğitimsel anlamda toplum sağlığını 3 sebeple desteklediğini öne sürmüşlerdir. 1- Okullar öğrencilerle iletişim kurulacak en uygun mekânlardır. 2- Okul bazlı uygulanan SDÖ programları öğrencilerin yeterliliklerini artırmakta ve onların gelecekte yaşayabilecekleri sosyal ve duygusal problemleri daha aza indirmektedir. 3- SDÖ programları (Esasen ki bu programlar evrenseldir.) eğitimsel anlamda toplum sağlığını etkilemektedir. Şeklinde

sıralamışlardır. Farklı kültürler tarafından adaptasyonları yapılmak istenen programlar için uzmanlar uygulama kalitesi konusuna dikkat çekmektedirler.

Globalleşen dünyada SDÖ uygulamalarının kalitesi ve etkinliğinin takip edilmesi ve değerlendirilmesi son derece önemli hale gelmektedir. Etkili bir SDÖ uygulaması sürecinin temel faktörleri Durlak (2016), 10 başlıkta sıralarken, sosyal duygusal öğrenmenin gelecekteki önceliklerini 4 başlıkta sıralamıştır. Bu başlıklar: ‘1- Uygulama (implimentation) programın katılımcılara ulaşmasındaki yoldur. 2- Uygulama en az 8 ilgili bileşeni olan çok boyutlu bir kavramdır. 3- Uygulamanın kalitesi uygulamanın etkili bir bileşenidir. 4- Uygulamanın izlenmesi etkili bir programın önemli bir bileşenidir. 5- Uygulamayı ihmal etmenin maliyeti çok yüksektir. 6- Programa yapılan adaptasyonlar yaygındır ve adaptasyonlar program çıktılarını geliştirebilir ya da geliştirmeyebilir. 7- Kaliteli bir uygulama için profesyonel bir geliştirme servisi gereklidir. 8- Çoklu ekolojik faktörler program etkinliğini etkilemektedir. 9- Kaliteli bir uygulama çok sayıda basamak ve aktivite içermektedir. 10- Kaliteli bir uygulama çok sayıda paydaşlar ile iş birliği gerektirir şeklinde sıralanırken, sosyal duygusal öğrenmede gelecek araştırma öncelikleri ‘1- Program uygulamalarının doğru ve ekonomik değerlendirme yöntemlerinin oluşturulması, 2- Hangi uygulama bileşeninin hangi çıktı ile ilişkili olduğunun saptanması, 3- Uygulamanın ne zaman ‘yeterli düzeyde iyi’ olduğunun açığa kavuşturulması, 4- Etkili programları sürdürülebilir kılan faktörlerin tanımlanması.’ şeklinde sıralanmıştır (Durlak, 2016).

Etkili SDÖ programlarının ergenlik dönemi öğrencilerine hayatlarını daha iyi yaşayabilecekleri şekilde uyarlanabileceğini ifade edilmiştir. Zira klasik SDÖ programları pek çok sınıf içi dersler ile hedeflenen becerileri doğrudan öğretmekte ve öğrencilerin bunları prova etmesini istemektedir ki bu tipik uygulamalar orta ergenlik dönemi öğrencileri üzerinde çok az olumlu etki yapmaktadır. Bununla birlikte bazı SDÖ programları ergenler üzerinde etkili sonuçlar doğurmaktadır. Becerilerin doğrudan öğretiminden çok ergenler üzerinde etkili programlar zihniyete ve öğrencinin içinde bulunduğu ortama odaklanmıştır. Öğrencilerin gelişmeye yönelik motivasyonlarını kullanmak suretiyle bu tür programlar onların yetişkinler ve akranları tarafından saygı gördükleri hissini kazanmalarına yardım etmektedir ki bu

durum onları değerlendiren kişilerin gözünde statü ve beğeni kazandırmaktadır (Yeager, 2017).

Okul yönetimleri pek çok yeni eğitim reform ve uygulamalarını okullarında hayata geçirmek istemektedirler ve çoğunlukla bu tür yenilikler öğretmenlerde kafa karışıklığına sebebiyet vermekte ve öğretmenler halihazırda sahip oldukları deneyimlerle bu yenilikleri uygulamaya kalkmaktadır (Elias vd. 2015). Şurası önemlidir ki sayılan 9 pratik tüm paydaşlar tarafından benimsenen, öğrencilerde sosyal duygusal ve karakter gelişimi sağlayan sürdürülebilir pratiklerdir. Bunlar: 1- Herkesçe kabul edilen toplumun ortak değerlerini belirleme, 2- Sosyal-duygusal becerileri belirleme, öğretme ve pratik ettirme ve özellikle bu becerilerden saygı görmeyi gösterenleri tüm akademik alanlarda yaygınlaştırma, 3- Etik karar vermeyi öğretme ve pratik ettirme, 4- Destekleyici ve güven duyulan öğrenmeye duyarlı bir toplum yaratma, 5- İlgili öğrenim, liderlik ve yararlı bir iş yapma süreçlerine öğrencileri angaje etme, 6- Temel değer ve beceriler odağında tüm öğrencileri rol model olmaları yönünde teşvik etme, 7- Araştırmaya dayalı profesyonel bir gelişim sağlama, 8- Gelişimde devamlılığın sağlanması için kapsayıcı bir geri bildirim ve değerlendirme işlemini sürece dahil etme, 9- Veliler ve kamuoyunu (toplumu) sürece dahil etme, (Wangaard vd. 2014) şeklinde sıralanmıştır. Yoğun çalışmalar süzgecinden geçerek varılan bu çekirdek öneriler SDÖB konusunda dünyanın geldiği noktayı göstermektedir.

Bugünkü gelinen noktada CASEL, sosyal duygusal öğrenme ile ilgili bilim, uygulama ve politikalarını ilerletmeye yönelik iş birliğini sürdürmektedir. Sosyal duygusal öğrenme el kitabının 2015 sürümü, araştırma ve uygulama alanının ne kadar büyüdüğünü ve yaklaşık 100 katılımcının katkıları ile sosyal duygusal öğrenmenin tüm yönlerini kapsadığını göstermektedir. Bu konuda lider ve katalizör görevi gören kuruluş, dünya çapında etkisini arttırmaya devam etmektedir. Ana okuldan lise sonuna kadar sosyal duygusal öğrenme becerilerini geniş çapta eğitimin ayrılmaz bir parçası haline getirmek ve tüm öğrencilerin bu hareketten faydalanabilmesi için CASEL evrensel bir çağrıda bulunmaktadır (CASEL, 2018). Kurum ilk kurulduğu günden bugüne sosyal duygusal yeterlilikleri geliştirerek belirleyen merkez olmaya devam etmektedir.

SDÖB’i beş temel yeterlilikte toplayan CASEL, sosyal duygusal öğrenme tanımını şu şekilde yapmıştır; ‘SDÖ çocukların ve gençlerin duyguları anlama ve yönetebilme, pozitif hedefler belirleyebilme ve bunları gerçekleştirebilecek davranışlar gösterebilme, diğer insanları anlama, olumlu sosyal ilişkiler kurabilme ve sürdürebilme, sorumlu ve etik kararlar vermeye yönelik bilgi, tutum ve becerileri kazanma ve etkili bir şekilde kullanabilme sürecidir.’ CASEL’in bu tanımı ışığında belirlediği beş temel sosyal duygusal yeterlilik ABD eyaletlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunlar, öz farkındalık (Self-awareness), öz yönetim (Self-management), sosyal farkındalık (Social awareness), iletişim becerileri (Relationship skills) ve sorumlu karar verme (Responsible decision making) becerileridir (Kendziora ve Yoder, 2016). CASEL (2016), sosyal duygusal öğrenmenin merkezini oluşturan beş ana yeterliliği şu şekilde tanımlamaktadır.

Öz farkındalık (self-awareness) becerisi; kişinin kendisini ve çevresini tanıyarak benlik algısını şekillendirmesi, benliğinin farkına varmasıdır. Bu yeterlilik kişinin güçlü ve zayıf yanlarını görmesini, diğer insanların da farkında olmasını sağlamaktadır.

Öz yönetim (self-management) becerisi; kişinin dürtülerini kontrol etmesi, stres ve kaygıyı yönetebilmesi, kendisine hedef belirleyerek motivasyonunu buna göre düzenlemesidir.

Sosyal farkındalık (Social awareness); empati, başkalarının farkında olma, onlara saygı duyma gibi becerileri içeren sosyal farkındalık becerisi, bireyin sosyal bir varlık olarak kendi dışındakilerini anlama ve anlamlandırma becerisini ifade etmektedir.

İletişim becerisi (relationship skills); kişinin başkaları ile iletişim ve ilişki kurmasını, gerektiğinde onlardan yardım istemesini ve onlara yardım etmesini içeren bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sorumlu karar verme (Responsible decision making) becerisi ise kişinin değerlendirme yaparak sorumluluk üstlenmesi ve karar vererek bunu uygulayabilme becerisidir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri bileşenleri olarak önerilen beş çekirdek yeterlilik, her ne kadar ayrı ele alınsa da birbiri içine geçmiş kavramlardır (Cohen, 2001).

Çeşitli adaptasyon çalışmalarına bakıldığında çok sayıda becerinin benzerliklerinden hareket edilerek ortak beceri grupları oluşturulduğu görülmektedir (Elias vd., 2006). Uygulamacılar SDÖ programlarını kendi ihtiyaçları doğrultusunda adapte etmektedirler. Buna karşılık CASEL bünyesindeki uzmanlar, SDÖ programlarını adapte etmenin, pozitif çıktıların elde edilmesini garanti etmeyeceğini, programın başarısının yüksek kalitede uygulamaya bağlı olduğunu, zayıf program uygulamalarının programın başarısını ve çıktıları sınırlayabileceğini belirtmişlerdir (CASEL, 2015). Farklı adaptasyonlarda farklı sınıflamalar yapılsa da özellikle ABD kaynaklı SDÖ programlarında CASEL'in beş temel yeterlilik alanı etrafında çalışmalar yapılmıştır.

Dünyadaki araştırmalarda farklı sınıflamalar yapılmasıyla birlikte bu çalışmada; Kabakçı (2006)'nın sınıflandırması esas alınmıştır. Bu sınıflamada SDÖB'i iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve problem çözme becerileri olarak sınıflandırmakla birlikte, SDÖB'in tanımını; 'Çocuk ve ergenlerin önemli yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve toplumun üretkenliğine katkıda bulunan bireyler olmaları için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştirme sürecidir' şeklinde yapmıştır.

2. 2. 1. İletişim Becerileri

Sosyal bir varlık olarak insan diğerleri ile iletişim kurma ihtiyacı içerisinde. İlk dönemlerde bu, konuşma ve yazmanın dışında dumanla, kuşlar aracılığıyla olabildiği gibi günümüzde iletişim araçlarının değişmesiyle birlikte şekil değiştirmiştir. Her ne kadar iletişimin şekli değişse de değişmeyen şey insanın bir diğeriyle ilişki kurma ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç her yaş döneminde farklılık göstermektedir. Bebeklikte bakım alma, sevgi ihtiyacını karşılama şeklindeyken, okul çağındaki çocuk için arkadaş edinme, onlarla sağlıklı paylaşımlar yapabilme olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın konusu olan ortaokul çağındaki ergenler için bu önem katlanarak artmaktadır. Çok geniş kapsamı olan iletişim kavramı bu çalışmada SDÖB açısından ele alınmıştır.

SDÖB, bireylerin bilgi, tutum ve davranışlarını geliştiren ve pozitif ilişki kurmalarını, verimli ve etik olarak çalışmalarını sağlayan çok çeşitli öğrenmelerini içeren yeterliliklerdir. Bu beceriler; duygu farkındalığı ve yönetimi, başkalarını

dikkate almayı, arkadaşlık kurmayı, başkalarıyla uyumlu olarak iş birliği yapabilmeyi, farklı görüş ve geçmişi olanlarla saygılı iletişim kurmayı, çatışmaları barışsal olarak çözümlemeyi ve problemleri yapıcı şekilde ele almayı içerir (Zins vd., 2004a; Weissberg vd., 2015). Bu yönüyle iletişim kavramını diğer SDÖB'den ayırmak çok da mümkün görünmemektedir. CASEL iletişim kavramını SDÖB içinde topladığı 5 ana bileşeninden biri olarak ele almıştır. Her ne kadar bu bileşenler sınıflandırılrsa da kendi içlerinde örtüşen yanları ortaya çıkmaktadır. SDÖB tanımına bu açıdan baktığımızda; çocukların ve gençlerin duyguları anlama ve yönetebilme, pozitif hedefler belirleyebilme ve bunları gerçekleştirebilecek davranışlar gösterebilme, diğer insanları anlama, olumlu sosyal ilişkiler kurabilme ve sürdürüebilme, sorumlu ve etik kararlar vermeye yönelik bilgi, tutum ve becerileri kazanma ve etkili bir şekilde kullanabilme sürecidir (CASEL, 2016). Bu tanım çerçevesinde diğer bileşenler; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme içerisinde iletişim; başkaları ile iş birliği yapabilme ve uygunsuz sosyal baskılara direnme esasına dayalı faydalı ve sağlıklı iletişim kurma ve bu ilişkiyi sürdürme, kişilerarası çatışma durumlarında bunu önleme, yönetme, yapıcı çözüm üretme ve ihtiyaç halinde yardım talep etme becerisidir (Kendziora ve Yoder, 2016). Bu becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı SDÖ programları, ailede kazanılanlara ek olarak iletişim sorunlarını azaltırken sosyal davranışlarını pozitif yönde geliştirmektedir (Durlak vd., 2011). Bu çaba bir bütün olarak SDÖB kapsamında iletişim becerilerini geliştirmektedir.

SDÖB'i geniş çerçeveden ele alan Payton (2000) SDÖ yeterliliklerini; kendi ve başkalarının farkına varma, pozitif tutum ve davranışlar sergileme, sorumlu karar verme ve sosyal iletişim becerileri şeklinde iç içe geçmiş kavramlar olarak ele almıştır. Bu açıdan sosyal iletişim becerilerini; aktif dinleme, etkili iletişim, iş birliği, müzakere, reddetme becerisi ve yardım arama becerileri olarak sıralamıştır. Geniş anlamıyla bu beceriler: aktif dinleme; başkalarını sözlü ve beden dili ile anladığımızı ve ona anlaşıldığını gösterme kapasitesidir. Etkili iletişim; kişinin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade ettiği, konuşmaları başlatma ve sürdürüebilme kapasitesidir. İş birliği; bir grupta beraber iş yapabilme becerisidir. Müzakere; bir anlaşmazlık durumunda sorunu herkesin memnun olacağı ve barış içerisinde çözmek için anlaşmazlığı her yönü ile ele alma kapasitesidir. Reddetme becerisi ise bir

baskıya maruz kaldığı durumlarda ‘HAYIR’ diyebilme kapasitesi iken yardım arama becerisi ise: gerektiğinde başkalarının yardım ve desteğine başvurma kapasitesi, şeklinde sınıflandırmıştır.

Susanne vd., (2010) SDÖB’i iletişim becerisi yönüyle değerlendirmiştir. SDÖ’nün amacı, başkaları ile pozitif ve etkili değişim içinde olmak ve nihayetinde uzun süren ilişki kurmaktır. Bu düzeyde, diğerleri ile oyun oynamayı teklif etme, bir sohbet başlatma ve sürdürme, iş birliği içinde olma, karşısındakini etkin dinleme, yardım isteme, diğer gruplara katılma, beğenisini ifade etme, müzakere etme ve geri bildirimde bulunma gibi çok çeşitli beceriler dikkate alınabilir. Aynı zamanda iletişim becerisi, akranlarından gelen etik olmayan baskılara karşı kendisini savunma, çatışma çözümü ve müzakere yoluyla tüm tarafların haklarına saygı duyma ile de ilişkilidir. Hangi açıdan bakılırsa bakılsın iletişim bireyin gerçek kendiliğini ortaya koyabilmek için bir ötekine olan ihtiyacından ortaya çıkmaktadır.

2. 2. 2. Kendilik Değerini Artıran Beceriler

İngilizce literatürde ‘self-esteem’ olarak yer alan kendilik değeri kavramı yurtdışı ve yurtiçi alan yazında önemli yer tutmaktadır. Psikoloji Terimleri Sözlüğü’nde, bu kavramın karşılığı olarak ‘benlik saygısı, öz saygı ve kendilik değeri’ kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. CASEL’in beş yeterlik sınıflamasında ise öz farkındalık (Self-awareness) olarak adlandırılan bu beceri, kişinin kendisini ve çevresini tanıyarak benlik algısını şekillendirmesi, benliğinin farkına varmasıdır. Bu yeterlilik kişinin güçlü ve zayıf yanlarını görmesini, diğer insanların da farkında olmasını sağlamaktadır (CASEL, 2016). SDÖB kavramları her ne kadar ayrı ele alınsa da birbiri içine geçmiş kavramlardır (Cohen, 2001). Örneğin; bir başka yeterlilik alanı olan kendini yönetme (self-management) kavramı ile uyarıları kontrol etme, duyguları düzenleyebilme, engelleri aşmada sebat etme konularında kendini motive etme, kişisel ve akademik hedeflerin başarılmasında gereken işlemleri yapabilme, bu süreci takip edebilme ve duyguları doğru ifade edebilme konuları açısından örtüşmektedir. Kişi tüm bu becerileri ortaya koyabilmesi için kendilik değerini artıran becerilere ihtiyaç duymaktadır. Bu yönüyle kendilik değeri, psikolojik olarak sağlıklı olma, başarılı olma, etkili yaşama ve iyi bir yaşamla ilişkilidir (Mruk, 2013).

Kendilik değeri kavramına Payton (2000)'un sınıflaması açısından baktığımızda, kendi ve başkalarının farkına varma yeterlilik alanı olarak ele almıştır. Kendi ve başkalarının farkına varma; duygu farkındalığı, duygu yönetimi, kendini yapıcı algılama ve empati kurabilme becerisi şeklindedir. Duygu farkındalığı; kişinin duygularını doğru olarak algılama kapasitesi, duygu yönetimi; duyguları düzenleyebilme kapasitesidir. Kendini yapıcı algılama; kişinin kendi güçlü ve zayıf yanlarını doğru olarak algılayabilme kapasitesi ve günlük karşılaştığı sorunları kendine güven ve olumlu bir şekilde ele alma becerisidir. Empati kurabilme becerisi ise başkalarının bakış açılarını doğru bir şekilde algılama kapasitesi şeklinde açıklamıştır. Bu yönüyle sosyal duygusal becerileri öğrenme, çocukların ve gençlerin kendilerini değerli hissetmelerini, diğerleriyle ilgilenmelerini, günlük hayatın sorumluluklarının üstesinden gelmede kendilerini yeterli hissetmelerini, olumlu ve anlamlı ilişkiler oluşturmalarını sağladığı için kendilik değerini geliştirmeyi sağlamaktadır (CASEL Guide, 2015; Mruk, 2013).

Sosyal bilimciler kendilik kavramını 3 farklı şekilde tanımlamışlardır. Birinci ana tanım; kişinin özellikle kendisi için anlam ifade eden genel yaşamsal alanlardaki başarısı ya da yeterliliğidir. Yaygın olan ikinci tanım; kişinin kendisiyle ilgili tutum, değer ya da değerliliğine ait hissettiklerini temel alan tanımdır. Üçüncü kendilik tanımı ise ilk iki tanım arasında ilişki olarak tanımlanmaktadır. Bu bakış açısına göre kendilik; bireyin hayatta kendisini sağlıklı ve mutlu kılacak yönde karşılaştığı sorunlarla baş etme yeterliliğidir (Mruk, 2013). Sağlıklı kendilik değerinin olumlu getirilerine karşılık sağlıksız kendilik değeri ise kişinin güçlü ve zayıf yanlarının farkına varma, bunları yerinde kullanma ve yeterli performans göstermeyi engelleyen güçlü bir unsur olduğundan, öğrencilerin kendilerini yeteneksiz, başarısız ve değersiz algılamalarını sağlamaktadır. Bu yönüyle ergenlik dönemine olumlu kişilik özellikleriyle girmek, ön ergenlik dönemindeki çocukların kendilik değerlerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Çapan ve Korkut, 2017). Bu stratejik çalkantılı dönemi kendilik değerini zedelemeyecek şekilde atlatmak stresli durumlarla baş edebilmekle yakından ilgilidir.

2. 2. 3. Stresle Başa Çıkma Becerileri

Stresle başa çıkma becerileri; dürtüleri kontrol edebilme, duyguları düzenleyebilme ve değerlendirebilme kapasitesidir (DuPond, 1998). Ergenler yaş

özellikleri gereği çalkantılı geçiş döneminde hem pozitif hem de negatif duyguları yoğun olarak yaşarlar (Yeager, 2017). Yoğun duygu karmaşası gençlerde stres oluşturur. Bir konuda karar verme ya da bir problemi çözme durumunda ve yahut stres altında bulunduklarında ilk tepkileri rasyonel olmaktan çok uzaktır. Bu durum özellikle lise çağının altındaki öğrenciler için geçerlidir. Bu çağlarda duygu ön plandadır (Elias ve Tobia, 1990). SDÖ bileşenleri arasında yer alan stresle başa çıkma, duygunun ön planda olduğu zor yaşam olaylarında destek sağlaması açısından gerekli bir beceridir. Öğrencilere karşılaştıkları zor yaşam olaylarında sosyal duygusal yardım, güçlü bir önleme yolu olduğu kadar akademik öğrenmeyi de geliştirir (Elias, 2006). Birbiri içine geçmiş olan SDÖ yeterlilikleri kazanımları itibarıyla de farklı alanlarda gelişimi sağlamaktadır. Örneğin stresi azalan öğrencinin okul başarısı artabilmektedir.

SDÖB’i beş temel yeterlilikte toplayan CASEL, stresle başa çıkma becerisini, bu ana yeterlilikler kapsamında ele almıştır. Bu tanıma göre; Kendini yönetme (self-management): Kişinin stresle başa çıkmada ve dürtüleri kontrol etmede, duygularını düzenleyebilmesi, engelleri aşmada sebat etmesi konusunda kendini motive etmesi, kişisel ve akademik hedeflerin başarılmasında gereken işlemleri yapabilmesi, bu süreci takip edebilmesi ve duygularını doğru bir şekilde ifade edebilmesidir (CASEL, 2016). Duyguları doğru ifade edebilme, onları fark etmekten geçer. Stresli durum ya da üzüntülü hisler genellikle bireyin bir problemi çözmek üzere karar almasının işareti olarak görülür. Öğrencilerin streslerinden uzaklaşmalarına yardım etmek suretiyle problemi tanımlamalarında düşünme becerilerini kullanmaları mümkün olur (Elias ve Tobia, 1990). Bütün olarak stresle başa çıkma önce duyguları fark etme, olumlu düşünceyi harekete geçirme ve olumlu bir adım atma şeklinde gerçekleşir. Bu şekilde bir alanda olumlu bir yorum diğer alanlara da olumlu etki yapmaktadır. Domino etkisi ile bir alanda gerçekleşen gelişme diğer alanları da etkilemektedir. Daha geniş anlamda, iletişim becerisi gelişmiş bir birey stresli durumlarla daha rahat başa çıkabilir. Kendilik değerini artıran becerileri gelişmiş bir bireyde stresli yaşam olayları karşısında daha dirayetli durabilirken, stresini kontrol edebilen bir bireyde daha rahat problem çözebilir.

2. 2. 4. Problem Çözme Becerileri

Payton vd. (2000), problem çözme becerilerini ‘Sosyal problemleri olumlu ve bilgiye dayalı çözebilme kapasitesidir.’ şeklinde tanımlamıştır. Problem çözme becerileri gelişmiş bir birey yeni durumlara daha kolay uyum sağlayabilir (Elias, 2006). Araştırmacılar başa çıkma yollarına dair formüller geliştirmişlerdir. Bunlardan Elias ve Tobia, (1990), ‘FIG TESP’ kavramı merkezinde sorumlu bir birey olma, demokratik hak ve yükümlülükler, okulda, aile içinde, iş dünyasında, arkadaşlar arasında başarı bağlamında hayati olan problem çözme aşamalarını tanımlayan bir makale yayımlamıştır. Bu makalede yer alan yöntem ve çözüm aşamaları diğer problem çözme yaklaşımları ile benzerlikler göstermekle birlikte süreklilik, öğrenme süreci ile sosyal karar alma ve problem çözmeyi birleştirmesi açısından özgün bir çalışmadır. Sosyal karar verme süreci için pek çok beceri gerekmektedir. Ancak Elias ve Tobia (1990), bu becerileri 8 ana başlıkta sentezlemişlerdir. Öğrencilerin okul içi, akranları arasında ve aile içinde bu becerilerin etkinliğini vurgulamak için, FIG TESP: Feelings, Identify, Guide, Think, Envision, Select, Plan, Notice, kelimelerinin baş harfleri olarak sayılan beceriler, Elias ve Tobia (1990) tarafından; 1-Duyguların verdiği belirtileri fark etme, 2- Problemi tanımlama, 3-Hedefleri belirleme ve hedefi seçme, 4- Alternatif çözümler üretme, 5- Alternatif çözümlerin olası sonuçlarını öngörme, 6- En iyi çözümü seçme, 7- Engelin ortadan kalkmasına yönelik plan yapma, 8- Planlamanın sonucunda ne olduğuna dikkat etme ve elde edilen sonuçları bir sonraki sosyal karar verme ve problem çözme işleminde kullanma, şeklinde sıralanmıştır (Elias ve Tobia, 1990; Zins vd., 2004b). Bu sayılan beceriler diğer SDÖB ile iç içe geçmiştir (Cohen, 2001). Bu beceriler, kısaca şöyle tanımlanabilir:

Duyguların verdiği belirtileri fark etme (Feelings): Bu becerinin iki yönü vardır: Birincisi kendi farklı duygu işaretleri ve ikincisi başkalarının farklı duygu işaretleridir. Bazı durumlarda öğrenciler duygularından dolayı karışıklık yaşarlar. Bu durum onlarda paniğe, tepkisel davranmaya veya başarmak için çalışıp çabaladığı şeyleri bırakmaya neden olabilir. Bundan dolayı öğrencilere ve yetişkinlere duygularının belirtileri öğretilmelidir. Başarılı bir problem çözme için duyguları ifade becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Problemi tanımlama (Identify): Bu bileşen öğrencilerin problemi sözcüklerle tanımlamasıdır. ‘Problemin ne olduğunu kendine anlat, bu şekilde başka ne zaman hissettin? O zaman neler olmuştu? Öğrencinin yanıtlarının şu şekilde.... Hissediyorum. Çünkü..... ya da şöyle olduğunda..... şu şekilde hissediyorum.... Formatında olması istenerek bu tür sorularla öğrencinin benzer durumda geçmişte yaşadığı benzer duyguların tetiklenmesi ile duyguların sözcüklere dökülmesi aşamasını içerir.

Hedef belirleme (Guide): Herhangi bir problem çözme sürecinde hedeflerin belirlenmesi hayati önemi haizdir. Bu aşama, öğrencileri ‘Ne olmasını istiyorsun? İşlerin nasıl sonuçlanmasını istiyorsun? Seni ne mutlu eder?’ gibi sorularla onların ne olmasını istedikleri hususunda zihinlerinde hedeflerinin şekillenmesine, hedeflerini sözcüklerle tanımlamalarına ve böylelikle ne şekilde hareket etmenin onların hedeflerine ulaştıracağı konusunda bir yansıtma yapmalarına yardımcı olmayı içerir.

Alternatif çözümler üretme (think): Bu aşama beyin fırtınasına benzer bir kavramdır. Öğretmenler eğitim sürecinde öğrencilerinin bazılarının daha esnek bir düşünme yapıları olduğunu gözlemlerler. Esnek düşünme ya da çok yönlü düşünme öğrenilmiş bir beceridir. Bu durum bir problemin çözümünde birden fazla çözüm yolu olması durumunda onların çözüme yönelik yaratıcı fikir üretmeleri için teşvik edilmeleriyle başlar. ‘Bundan sonra olabilecek her şeyi düşün.’ tarzında sorularla öğrencinin beyin fırtınası yapmasını kapsar.

Alternatif çözümlerin olası sonuçlarını öngörme (Envision): Bu aşama ‘Sana yapacağın şey nedir desem ne dersin? O işi yapmadan önce (o işi yaptığın takdirde) neler olabilir? diye sorsam ne düşünürsün? Ve son olarak planladığın şeyi yaptığın takdirde bunun sonuçları neler olur?’ sorularını kapsar. Bu aşamada genellikle soru cümleleri, ‘Ne düşünürsün?’ diye bitmektedir ancak araştırmacılar bunu, ‘Ne öngörürde bulunursun?’ şeklinde sormanın daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Burada düşünmek ya da öngörmeyi sormaktan maksat öğrencinin neler olabileceğine dair zihninde bir imajinasyon yapması, resmetmesini diğer bir ifade ile olası sonuçları bir video filmi gibi seyredip etrafında dolaşmasıdır ki bu durum olası sonuçları daha kapsayıcı şekilde düşünmesini sağlar zira zihnen görselleştirmek düşünmenin dilidir.

En iyi çözümü seçme (Select): ‘Bu alternatif fikirlerden hangisi sana ya da başkalarına zarar vermeksizin seni hedefine ulaştırır?’ sorusu ile bireyin en iyi çözümü seçmesi teşvik edilmesini içerir. Bu aşamanın püf noktası bireyin vereceği kararda sorumluluk almasıdır.

Engelin ortadan kalkmasına yönelik plan yapma (Plan): Bu aşama, problem çözme sürecinin kilit faktörlerinden biri olarak değerlendirilir ve bu beceri çözüm eylem planının ‘Kim? Ne? Ne zaman? Nerede? Nasıl? Kiminle?’ ve ‘Kime yönelik?’ sorularını içerir.

Planlamanın sonucunda ne olduğuna dikkat etme ve elde edilen sonuçları bir sonraki sosyal karar verme ve problem çözme işleminde kullanma (Notice): Bu beceri geçmişte geleceği uyarlamak için kullanma becerisidir. 7. Aşamanın sonunda öğrenciye ‘Neler olduğu hakkında konuşalım, şayet plan iyi çalışmadı ise neden olduğuna daha yakından bakalım ve bir sonraki sefere neler yapılması ve yapılmaması gerektiğini ortaya çıkaralım.’ yaklaşımlarını içermektedir (Elias ve Tobia, 1990).

2. 2. 5. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili yakın tarihli çalışmalara yer verilmiştir.

2. 2. 5. 1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Eraslan Çapan ve Korkut Owen (2017), ön ergenlik dönemindeki çocukların kendilik değerini geliştirmeye yönelik, kendilik değerini geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiğini inceleyen deneysel bir yapmışlardır. Araştırmanın denek grubunu, ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Her grupta kendilik değeri düşük sekiz katılımcı ve kendilik değeri yüksek iki katılımcı olmak üzere toplam 10 katılımcı yer almaktadır. Gruplara Harter’ın çocuklar için kendilik algısı ölçeği uygulanmıştır. Analiz sonrasında gruplar arası etkileşimin ve temel etkinin kaynağını bulmak amacıyla Bonferoni testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kendilik değerini geliştirme programı ve sosyal duygusal eğitim programı alan öğrencilerin genel kendilik değeri puanlarının kontrol grubuna göre belirgin düzeyde yükseldiği ve bu etkinin uzun süreli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Esen Aygün (2017), SDÖ programı olan ‘Yapabilirsin!’ programının ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin SDÖB gelişimine, sınıf iklimi algılarına ve akademik

başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmada aynı zamanda, öğretmenlerin SDÖ hakkındaki görüşleri ve deneysel uygulamaya katılan öğrencilerin SDÖB hakkındaki görüşleri ele alınmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Deneysel uygulama sırasında tutulan günlükler ve gözlemler nitel analizle incelenmiştir. Araştırma sonucu, sınıf öğretmenlerinin çoğunun SDÖ kavramını daha önce duymadıkları ortaya çıkarmıştır. Deneysel uygulama sonuçları ise ‘Yapabilirsin!’ programının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin SDÖB’nin gelişimini, akademik başarılarını ve sınıf iklimi algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bununla beraber, duygusal ve sosyal gelişim dersi öğretim programının ise öğrencilerin SDÖB’nin gelişimini, akademik başarılarını ve sınıf iklimi algılarını etkilemediği anlaşılmaktadır.

Öztürk (2017), anne baba tutumları ile çocukların SDÖB arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma ortaokulda öğrenim gören 314 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Ana Baba Tutumları Ölçeği (Eldeleklioğlu,1996) ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin koruyucu-istekçi ebeveyn algısının daha yüksek olduğu, öğrencilerin SDÖB’nin ortalamasının üstünde olduğu, Anne baba tutumlarının bütün alt boyutları ile SDÖB arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Akbulut Kılıçoğlu (2016), dışavurumcu temelli SDÖB grup çalışmasının, yatılı okulda eğitim gören tek ebeveynli çocukların SDÖB ve çok boyutlu yaşam doyumu düzeylerini arttırmaya yönelik etkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları Özel Darüşşafaka Ortaokulunda eğitim gören 301 öğrencidir. Öğrencilere SDÖBÖ (Kabakçı,2006) ve Çokboyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği (Çivitçi, 2007) uygulanmıştır. Yapılan ölçüm sonuçlarına göre bir grup katılımcıya deneysel uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, dışavurumcu SDÖB grup çalışmasına katılan öğrencilerin SDÖB düzeylerinde ve çokboyutlu yaşam doyumu düzeylerinde anlamlı oranda yükselme olduğu bulunmuştur.

Akcaalan (2016), yaşam boyu öğrenme ile SDÖ arasındaki ilişkide cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 200 erkek 390 kız olmak üzere toplam

590 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılara Kirby ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen, Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği ve (Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz, 2009) geliştirilen ve Akın ve Arslan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada yaşam boyu öğrenme ve SDÖ yapılarının birbiriyle ilişkili oldukları ve SDÖ'nin alt boyutları olan görev tanımlama alt boyutu, akran ilişkileri alt boyutu ve öz düzenleme alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmamasına karşın SDÖ açısından kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeylere sahip oldukları tespit edilmiştir.

İşeri (2016); duygusal zeka ile SDÖ arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 399 erkek 249 kız olmak üzere toplam 648 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Bulguların analizi duygusal zeka, SDÖ ve alt boyutları değişkenleri açısından, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklar ikili gruplarda t testi; ikiden fazla olan gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını bulmak için Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Bunların yanında ortalama, standart sapma, yüzdelik dilim gibi değerler de hesaplanmıştır. Araştırmada duygusal zeka ve SDÖ'nün birbiriyle ilişkili oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zeka seviyesinde cinsiyete ve sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. SDÖ düzeylerinin kız lise öğrencilerinin erkek lise öğrencilerinden daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir.

Elcik (2015), üstün yetenekli bireylerin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile SDÖB arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmanın evreni orta okula devam eden tanımlanmış 378 üstün yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemi ise 94 kız ve 98 erkek olmak üzere 192 üstün yetenekli öğrencidir. Verilerin analizinde İlişkisel Tarama ve Karma Yöntem kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak, Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen SDÖBÖ, Yıldırım (2004) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R), Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, t-testi, tek yönlü (one way) Anova testi, Tukey Post-Hoc testi kullanılmıştır. Araştırmanın

değişkenleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi, yordama seviyesi ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, algılanan sosyal destek düzeyi ile SDÖB arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki vardır. En yüksek sosyal destek aileden, en az sosyal destek ise öğretmenlerden algılanmıştır. Kız öğrencilerin SDÖB puanları erkeklere oranla daha yüksek çıkmıştır. KDAB puanları SBÇB puanlarından yüksek çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzey SDÖB üzerinde etkili olmamıştır. Anne baba birlikteliği, algılanan sosyal destek üzerinde olumlu etki yapmıştır. Demografik özelliklere göre yapılan karşılaştırmalar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Sonuç olarak, Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı tespit edilmiştir.

Kutluay Çelik (2014), ortaokul öğrencilerinin SDÖB ile okula karşı tutumları arasındaki ilişki incelemiştir. Çalışmada ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve ebeveyn eğitim seviyesinin SDÖB ve okula karşı tutumları üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur. Araştırmanın örneklemini, altı farklı ortaokuldan kümeleme metodu ile seçilmiş 307 ortaokul öğrencisini oluşturmaktadır. Araştırmada öncelikle demografik değişkenlerin yüzdeleri ve sıklıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrenmeye, öğretmenlere, okula ve okul imkânlarına karşı tutumları içeren okulla ilgili bu beş faktör ve SDÖBÖ'nün alt ölçeği olan öğrencilerin PÇ, İB, KDAB ve SBÇB'nin demografik değişkenlere bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediği ve nominal ölçekler arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; öğrencilerin SDÖB ve okula karşı tutumları arasında önemli ve olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, SDÖB gelişmiş öğrencilerin okula karşı daha olumlu tutumlar geliştirebileceğini göstermiştir.

Konuyla ilgili dikkate değer bir diğer çalışma Durualp'e (2014) aittir. Bu araştırmanın katılımcıları, altı, yedi ve sekizinci sınıflara devam eden 265 kız, 256 erkek, toplam 521 ortaokul öğrencisidir. Çalışmada, ergenlerin SDÖB'nin belirlenmesi ve cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında, Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen 'Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden kızların SDÖB erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Altıncı sınıfta öğrenim gören ergenlerin SDÖB yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören ergenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Merter (2013), ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, ortaokulda öğrenim gören 90 kız ve 60 erkek toplamda 150 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin SDÖB'i ölçmek için SDÖBÖ, öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini belirlemek için Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, 56 maddeden oluşan Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygısı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu görülmüştür.

Kabakçı ve Totan (2013), ve SDÖB'nin, çok boyutlu yaşam doyumunun ve umudun cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, SDÖB'nin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisini incelemiştir. Bu amaçla, SDÖBÖ, Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği, Çocuklarda Umud Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmaya ilköğretim ikinci kademede eğitim gören toplam 368 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre SDÖB ile çok boyutlu yaşam doyumunun alt boyutlarının bazılarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı, umudun yalnızca sınıf düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile özgüvenin yaşam doyumunu, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin ise umudu pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir.

Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin SDÖB'i değerlendirmede kullanılmak üzere bir SDÖBÖ'nün hazırlanması amaçlanmıştır. Katılımcılar, 9 farklı ilköğretim okulunun 6-8. sınıftaki 1343 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 681'i kız, 662'si erkektir. Geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi ile ölçek 4 faktöre indirgenmiştir. Doğrulamalı faktör analiziyle 4 faktörlü bir yapı sınanmış ve sınanan modelin önemli derecede uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür. Ölçüt-bağıntılı geçerlikte diğer ölçeklerle anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizi yapılmış, Cronbach Alfa ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına göre, ölçek kullanılabilir niteliklere sahiptir.

2. 2. 5. 1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

O'Conner vd., (2017) yaptığı bir review çalışmasında SDÖB alanında dört ana araştırma sorusuna yanıt aramışlardır. Bu araştırma soruları şunlardır: 1- Etkili SDÖ programlarının karakteristik özelliği nedir? 2- Ne tür uygulama stratejileri ve devlet ve yerel yönetim politikaları SDÖ programlarını nasıl etkilemektedir? 3- Ne tür öğretmen ve sınıf içi stratejiler sosyal duygusal öğrenmeyi sağlamaktadır? 4- SDÖ programları farklı öğrenci profillerinde ne tür çıktılar sağlamaktadır? Bu soruların her birisi hakkında yazarlar ayrı bir review çalışması yayınlamışlardır. Tabloda meta analizlerin nerede yapıldığı, katılan öğrenci sayıları, hedeflenen alan, pozitif sosyal duygusal ve akademik çıktılara yer verilmiştir.

Meta Analiz Çalışması

Meta analiz	Çalışma sayısı ve yayınlanma tarihi	Hedef alan	Pozitif sosyal ve duygusal çıktılar	Pozitif akademik çıktılar
Okullar da ve Sağlık Merkezlerinde (2014)	28 okul Araştırma, 2001–2013	Sağlıklı davranış uygulamaları	Duygusal fonksiyonlarda iyileşme, akademik motivasyon artışı, öz verimlilik artışı, okula uyum, şiddette ve zorbalıkta azalma.	Test skorlarında ve ortalama puanlarda artış, akademik yeterliliğe yönelik gelişme, daha verimli zaman yönetimi, problem çözme becerisinde artış
Diekstra (2008)	19 meta-analiz, 1997–2008	Yaşam programlarında universal okul tabanlı sosyal ve duygusal öğrenme becerileri	Zenginleşmiş SDÖB (sosyal yeterlilik, çatışma çözme becerisi) Özsaygı ve öz yeterlilik artışı, diğergamlık Mental sağlık sorunlarında azalış	Okuma ve matematik gibi temel konularda okul puanlarında artış
Durlak vd., (2011)	213 okul, 1970–2007	Evrensel, okul tabanlı SDÖ programları	Duygu farkındalığında iyileşme, stres yönetimi, empati, problem çözme, kara verme becerisi, okula bağlanma Daha az iletişim sorunları yaşama. Duygusal depresyonda azalma	Akademik performans artışı, test skorlarında artış, Akademik başarı ortalamasında %11 artış

Farahmand, Grant, Polo ve Duffy (2011)	17 okul, 2000–2009	Düşük gelirli kırsal alan gençliğine yönelik okul tabanlı mental sağlık ve davranış programları	Sosyal beceri yeterliliğinde iyileşme, depresyon, aksiyete, agresyon da iyileme ve iletişim sorunlarında azalma	Akademik çıktılarda artış
January, Casey ve Paulson (2011)	28 hakemli dergi review makalesi 1981-2007	Okul çapında sosyal beceri uygulamaları	Sosyal yeterlilikte iyileşme (küçük fakat olumlu etkiler)	Çalışılmadı
Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, Gravestijn (2012)	75 okul, 1995–2008	Evrensel, okul temelli sosyal-duygusal ve davranışsal programlar	Sosyal beceri ve öz farkındalık artışı, Mental sağlık sorunlarında ve antisosyal davranışlarda azalma	Akademik başarıda artış, temel akademik derslerin ortalama puan artışı, okumada iyileşme

Greenberg vd., (2017) tarafından yapılan çalışmada; SDÖ programlarının toplum sağlığını ne şekilde etkilediğini incelemişlerdir. Böyle yapmakla, ‘Küçük riske maruz kalan geniş toplumlar yüksek riske maruz kalan küçük toplumlardan daha çok toplumsal problem üretebilir.’ paradoksunun da önüne geçmişlerdir ki bu ifade toplumun geneline yönelik evrensel yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, yazarlar ülkelerinin çocuklarında pozitif çıktıları maksimize eden okul bazlı, etkili, toplum sağlığı SDÖ yaklaşımını özetlemektedir.

Gregory ve Fergus (2017), ABD’nin bazı eyaletlerinde okullardaki disiplin problemlerinin azaltılmasında SDÖ programlarından ne şekilde yararlanıldığını araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre bir okul yönetimi SDÖ programlarını ırk ve cinsiyet ayrımcılığını azaltmaya yönelik başarılı bir modifikasyonla kullanmıştır. Ancak bu tür reformların yaygın ve sürdürülebilir olması için henüz erken bir aşamada olduğunu rapor etmişlerdir.

Yeager (2017) çalışmasında, ergenlere en faydalı olacak SDÖ programlarını özetlemektedir. Etkili SDÖ programlarının ergenlik dönemi öğrencilerine hayatlarını daha iyi yaşayabilecekleri şekilde uyarlanabileceğini ifade etmiştir. Zira klasik SDÖ programları pek çok sınıf içi dersler ile hedeflenen becerileri doğrudan öğretmekte ve öğrencilerin bunları prova etmesini istemektedir ki bu tipik uygulamalar orta ergenlik dönemi öğrencileri (14-17) üzerinde çok az olumlu etki yapmaktadır. Bununla

birlikte bazı SDÖ programları ergenler üzerinde etkili sonuçlar doğurmaktadır. Öğrencilerin gelişmeye yönelik motivasyonlarını kullanmak suretiyle bu tür programlar onların yetişkinler ve akranları tarafından saygı gördükleri hissini kazanmalarına yardım etmektedir ki bu durum onları değerlendiren kişilerin gözünde statü ve beğeni kazandırmaktadır.

Schonert-Reicht (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre; öğretmenler okullarda SDÖ programlarının yürütücüleridir ve öğretmenlerin kendilerinin sosyal duygusal yeterlilikleri öğrencilerini kuvvetle etkilemektedir. Sıcak öğretmen-öğrenci ilişkisinin olduğu sınıflar öğrenmeyi derinden desteklemekte ve aynı zamanda öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini pozitif yönde artırmaktadır. Fakat öğretmenlerin öğretimin sosyal ve duygusal taleplerini iyi yönetemediklerinde, öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları zayıflamaktadır. Schonert-Reicht'e göre öğretmenlerin kendi sosyal duygusal durumlarını ve öğrencilerin SDÖ'lerini nasıl etkilediği doğru bir şekilde anlaşılmadığı sürece SDÖ programının sınıf içinde nasıl başarılı olacağını asla bilemeyiz. Öğretmenlerin sosyal duygusal yeterliliklerini nasıl artırabiliriz? Onların sınıflarında öğrencilerinin SDÖB'i geliştiren bir ortam oluşturmalarını nasıl sağlayabiliriz? Aslında öğretmenler sosyal-duygusal durumlarının iyiliği açısından mesleki olarak riskli bir gruba oluşturmaktadır. Araştırmalar göstermiştir ki öğretmenlik en stresli mesleklerden biridir ve daha önemlisi stres bulaşıcıdır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenin stresten kurtulması öğrencinin de kurtulması anlamına gelmektedir. Geçmiş birkaç yılda öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliklerini artırmaya ve stres yönetimine yönelik başarılı uygulamalar yapılmıştır ve Schonert-Reicht bunlardan ümit vaat edenleri özetlemektedir. Schonert-Reicht, aynı zamanda, öğretmenlerin kendi öğretim verimliliklerine olan inançlarının ve SDÖ programları uygulamalarında yeterli destek alıp almadıklarını da göstermektedir. Öğretmenlerin SDÖ programlarına olan inançlarının zayıf olması durumunda, SDÖ programı daha az başarılı olmaktadır. Sonuç olarak, Schonert-Reicht, Amerikan öğretmen yetiştirme programının öğretmen adaylarının ve öğrencilerinin sosyal duygusal yeterliliklerinin ne derecede olabileceğini incelemekte ve bu konuda daha fazla çalışma yapılabileceğini ve yapılmasının gerektiğini öne sürmektedir.

McBride vd. (2016), SDÖ programlarının okul disiplinini sağlamaya yönelik etkilerini araştıran çalışmalarında, bir gençlik gelişim organizasyonunda, düşük gelir sahibi ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü iki devlet ortaokulu ve bir üniversite iş birliği ile bu okullardaki tüm 7. sınıf öğrencilerine SDÖ programı uygulanmıştır. Bu araştırmada SDÖ program uygulamasının dizaynının öğrencinin sınıf değişikliği ve okuldan uzaklaştırma cezası almada ve okul akademik başarısı düşüşüne etkisi incelenmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki SDÖ programları okullardaki disiplin vakalarında azalmayı sağlamaktadır. Ancak diğer tutum ve becerilerde beklenen yönde kayda değer bir gelişme gözlenmemiştir.

Kendziora ve Yoder (2016) çalışmasında, CASEL (collaborative academic SEL) kurumu 5 sosyal ve duygusal yeterlilik tanımlamıştır ve bu tanımlar ABD eyaletlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunlar: öz farkındalık (Self-awareness), kendini yönetmek (öz yönetim) (Self-management), sosyal farkındalık (Social awareness), ilişki kurma (ya da iletişim) becerisi (Relationship skills) ve sorumlu karar verme (Responsible decision making)'dir. Bu araştırmada yazar ABD eyaletlerinde SDÖ programı uygulayan bölgelerde SDÖ programı uygulamalarının bir değerlendirmesini istatistiki olarak araştırmıştır. Sonuçta SDÖ programı uygulayan bölgelerin çeşitli açılardan pozitif katkı sağladığı gösterilmiştir.

Durlak (2016), 'Sosyal duygusal program uygulamaları: temel meseleler ve araştırma bulguları' başlıklı çalışmada; sosyal duygusal öğrenme uygulamalarının kalitesini ve etkinliğinin takip edilmesi ve değerlendirilmesinin son derece önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu araştırmada etkili bir sosyal duygusal öğrenme uygulaması sürecinin temel faktörleri 10 başlıkta; sosyal duygusal öğrenmenin gelecekteki önceliklerini sıralayan 4 başlıkta olmak üzere 14 başlık sayılmıştır. Bu başlıklar: '1- Uygulama (implimentation) programın katılımcılara ulaşmasındaki yoldur. 2- Uygulama en az 8 ilgili bileşeni olan çok boyutlu bir kavramdır. 3- Uygulamanın kalitesi uygulamanın etkili bir bileşenidir. 4- Uygulamanın izlenmesi etkili bir programın önemli bir bileşenidir. 5- Uygulamayı ihmal etmenin maliyeti çok yüksektir. 6- Programa yapılan adaptasyonlar yaygındır ve program çıktılarını geliştirebilir ya da geliştirmeyebilir. 7- Kaliteli bir uygulama için profesyonel bir geliştirme servisi gereklidir. 8- Çoklu ekolojik faktörler program etkinliğini etkilemektedir. 9- Kaliteli bir uygulama çok sayıda basamak ve aktivite içermektedir.

10- Kaliteli bir uygulama çok sayıda paydaşlar ile iş birliği gerektirir. (Sosyal duygusal öğrenmede gelecek araştırma öncelikleri) 11- Program uygulamalarının doğru ve ekonomik değerlendirme yöntemlerinin oluşturulması, 12- Hangi uygulama bileşeninin hangi çıktı ile ilişkili olduğunun saptanması, 13- Uygulamanın ne zaman ‘yeterli düzeyde iyi’ olduğunun açığa kavuşturulması, 14- Etkili programları sürdürülebilir kılan faktörlerin tanımlanması.’ şeklinde sıralanmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, uygulama süreci, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin SDÖB'sini geliştirmeye yönelik hazırlanmış ÇOY'a dayalı psikoeğitim programının etkisini sınamak amaçlanmıştır. Bu amaçla, nicel ve nitel veri analizlerinin bir arada kullanıldığı karma bir model uygulanmıştır. Bu durum literatürde zenginleştirilmiş desen, çeşitleme olarak yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Patton (1990)'a göre çeşitleme, bir araştırma deseninin güçlendirilmesinde kullanılan temel yollardan biridir. Tek bir yöntem yerine birbirlerini destekleyen iki ya da daha çok yöntemin birlikte kullanılmasını böylece yöntemde zenginleşmeyi sağlamayı amaçlayan bir uygulamadır (akt. Büyüköztürk vd., 2012). Bu yöntemde, araştırmacılar verileri bir arada toplar daha sonra bu bulguların birbirini destekleyip desteklemediğine bakarlar (Büyüköztürk vd., 2012).

Bu çalışmanın deneysel kısmında 'Gerçek deneme modeli' kullanılırken (Karasar, 2009) öğretmen ve veli görüşlerini ortaya koymak için, nitel araştırma desenlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenini ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) puanları, bağımsız değişkenini ÇOY'a dayalı psikoeğitim programı oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol grupları ile ön-test, son-test ve izleme ölçümlü 2x3'lük deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Deneysel çalışmalarda, bağımlı değişkenleri etkileyen ancak araştırmada etkisi araştırılmayan karıştırıcı faktörlerin olası etkilerini kontrol altına almak, dikkat edilmesi gereken önemli bir noktadır. Bu nedenle bu araştırmada deney grubuna eşit olabilecek bir kontrol grubu kullanılarak, bu risk ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada öğrencilere uygulanan psikoeğitimin etkililiği öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından nicel yöntemle test edilirken, aynı zamanda öğretmen ve veli görüşleri açısından nitel yöntemle yorumlanmıştır. Nitel yöntem; gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi veri toplama yöntem ve teknikleri kullanarak elde edilen verilerin kategorilere ayrıldığı, temaların ortaya çıkartıldığı, verilerin düzenlenerek sürecin rapora döküldüğü bir analiz biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada nitel veri analizi, tema ve kategorilerin oluşturulmasından daha çok, nicel analizdeki hazır temaların betimlenmesi amacıyla kullanılmış, nicel analizin süzgecinden sızan bilgiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile edinilmiş bilgilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenerek yorumlandığı bir nitel analiz türüdür. Bu analizde araştırmacı görüşme ya da gözlem yaptığı bireylerin görüşlerini etkileyici bir biçimde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara çokça yer verebilmektedir. Betimsel analizde temel amaç eldeki verileri okuyucuya özetlemek ve yorumlamaktır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak; araştırmanın kavramsal çerçevesinden, görüşme ve gözlemlerden ya da araştırma sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Böylece analizin ana temaları ortaya çıkmış olur. Oluşturulan bu temalar altında verilerin düzenlenip sunulacağı yol haritası ortaya çıkmış olur. İkinci olarak, araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu ana çerçeveye uygun olarak verileri okur ve düzenler. Bu aşamada verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi önem taşımaktadır. Bu sürecin ardından araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Bu tanımlamaları güçlendirmek için gerekli gördüğü yerlerde doğrudan alıntılara başvurur. Son olarak araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu son aşamada yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklayarak ihtiyaç duyulduğu durumlarda farklı olgular arasında karşılaştırma yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3. 1. 1. Araştırma Süreci

Araştırmanın Temel Amaçları
Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin (SDÖB) geliştirilmesinde çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının etkisinin incelenmesi
Eylül-Aralık 2015
Psikoeğitim programının oluşturulması, Psikoeğitim programının pilot uygulamasının yapılması
Şubat-Mart 2016
Ön testlerin uygulanması, psikoeğitim öncesi öğretmen görüşmelerinin yapılması
Mart- Nisan 2016
Deneme uygulamasının yapılması
Nisan- Mayıs 2016
Son testlerin uygulanması, Psikoeğitim sonrası öğretmen görüşmelerinin yapılması, Psikoeğitim sonrası veli görüşmelerinin yapılması
Haziran 2016
İzleme testinin uygulanması

3. 2. Çalışma Grubu

Deneme ve kontrol gruplarını oluşturmak amacıyla, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan bir ortaokulda okuyan 157 kız, 189 erkek, toplam 346 yedinci sınıf öğrencisine SDÖBÖ (Ek- 2), Sosyometrik Statü Formu (Ek- 3) ve Kişisel Bilgi Formu (Ek- 9) uygulanmıştır.

Ölçek sonuçlarına göre; SDÖBÖ puanı düşük olan öğrenciler belirlenmiş, ayrıca bu öğrencilerin sosyometrik statüleri ve SDÖBÖ puanları birlikte ele alınarak benzerlik gösteren öğrenciler çalışma grubuna alınmıştır. SDÖBÖ puanları ve Sosyometrik statüleri düşük olarak belirlenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan toplam 32 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Belirlenen öğrencilerin SDÖB açısından düşük olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri de alınarak çalışma grubuna son şekli verilmiştir. Deneme ve kontrol grubunun ataması cinsiyet değişkeni kontrol edilerek tesadüfi olarak yapılmıştır.

Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmazken, deneme grubuna alınan öğrencilerle ön görüşme (Prog. Ek- 1) yapılmıştır. Ön görüşmede program hakkında

bilgilendirilen gönüllü öğrencilere veli izin dilekçeleri (Ek- 4) dağıtılmış, programa katılımları velileri tarafından onaylanan ve veli izin dilekçesini imzalayıp getiren öğrenciler programa kabul edilmiştir. Deneme grubuna katılan 4 öğrenci kişisel ve ailevi sorunları nedeniyle gruptan gönüllü olarak ayrılmış ve bireysel yardım almışlardır. Böylelikle deneme grubuna 12 kişi katılmıştır. Deneme ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin özellikleri aşağıda verilmiştir.

Deneme Grubu					Kontrol Grubu				
Cinsiyet		Toplam	Sınıf	Ort. yaş	Cinsiyet		Toplam	Sınıf	Ort. yaş
7 kız	5 erkek	12	7	13	7 kız	5 erkek	12	7	13

Deneme grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası meydana gelen değişiminin belirlenmesi, amacıyla öğrencilerin gelişimini yakından gözlemlene imkânına sahip öğretmenlerle görüşme yapılarak öğretmenlerin öğrenciler ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu veriler öğrencilerin uygulama sonrası gelişimlerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerden öncelikli olarak öğrencileri derecelendirmeleri istenmiş daha sonra SDÖB'ne dair görüşleri sorularak veri toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin özellikleri aşağıda verilmiştir.

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri								
Kadın	Erkek	Toplam	Ort. Mes. Deneyim	Fen bilgisi	Matematik	Türkçe	İngilizce	Beden eğt.
7	5	12	13	3	2	2	4	1

Uygulama sonunda çocuklarındaki SDÖB'deki değişime dair görüşlerini öğrenmek amacıyla 12 veli ile telefon görüşmesi yapılmıştır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ), Kişisel Bilgi Formu, Sosyometrik Statü Formu, Öğretmen Görüşme Formu ve Veli Görüşme Formu olmak üzere beş veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

3. 3. 1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) (Ek- 2)

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği; 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin SDÖB'i ölçmek amacıyla Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. SDÖB, sosyal duygusal öğrenme yaklaşımına (Cohen 2001: 22; Elias vd. 1997; Pasi 2001) göre hazırlanmıştır. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, 40 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Öğrencilerden ölçekte yer alan her bir durumun kendisine ne kadar uyduğunu 1-4 arasında derecelyerek göstermeleri istenmiştir. Maddelere verilen tepkiler, 4: Bana tamamen uygun, 3: Bana oldukça uygun, 2: Bana pek uygun değil, 1: Bana hiç uygun değil şeklinde derecelenmektedir. Ölçeğin 4 alt boyutu vardır. Bunlar problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileridir. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin güvenirliği; alfa katsayısı toplam puan için 0.88, alt ölçekler için 0.61- 0.83 arasında bulunmuştur. Test- tekrar test güvenirlik katsayısı toplam puan için 0.85, alt ölçekler için ise 0.68- 0.82 arasında hesaplanmıştır (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin geçerlik çalışmalarında; kapsam geçerliği, yapı geçerliği, benzer ölçekler geçerliği yapılmıştır. Yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Geçerlilik kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde varimax rotasyonu ile ölçek 4 faktöre indirgenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde 4 faktörlü bir yapı sınanmış ve sınanan modelin iyi derecede uyum indekslerine sahip olduğu saptanmıştır. Buna göre birinci faktörde 11, ikinci faktörde 10, üçüncü faktörde 10, dördüncü faktörde 9 madde olmak üzere ölçekte 40 madde yer almıştır. Birinci faktör 'problem çözme becerileri', ikinci faktör 'kendilik değerini arttıran beceriler' üçüncü faktör 'stresle başa çıkma becerileri', dördüncü faktör 'iletişim becerileri' olarak tanımlanmıştır. Benzer ölçekler geçerliliğinde diğer ölçekler ile olumlu yönde ve anlamlı ($p<.01$) düzeyde bulunmuştur. Ölçeğin alt ve üst grupları ayırt ediciliği anlamlı ($p<.00$) düzeyde bulunmuştur. Ayrıca alt boyutlarının birbirleriyle ve toplam puanla ilişkileri anlamlı ($p<.01$) düzeyde bulunmuştur. İkili gruplarda bağımsız gruplar için 't testi', ikiden fazla grupların ortalamaları arasındaki farkı test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

SDÖBÖ'nün Puanlanması; ölçeğin 4 alt boyutu vardır. Bunlar problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileridir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 160'dır. Problem çözme becerileri alt ölçeğinden alınabilecek puanlar 11-44 arasında, iletişim becerileri alt ölçeği için alınabilecek puanlar 9-36 arasında, kendilik değerini arttıran beceriler alt ölçeği için 10-40 arasında, stresle başa çıkma alt ölçeği için 10-40 arasında değişmektedir. Ölçekten düşük puan alınması, sosyal duygusal becerileri yönünden yetersizliği, yüksek puan alınması sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından yeterliliği ifade etmektedir. Ölçek hem bireysel hem grup olarak uygulanabilmekte olup cevaplama süresi yaklaşık 15 dakikadır.

3. 3. 2. Kişisel Bilgi Formu (Ek- 9)

Araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu'nda katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf, gelir düzeyi, ailesi hakkında bilgiler ve akademik başarı düzeyini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Bu formla katılımcıları tanımak amaçlanmıştır.

3. 3. 3. Sosyometrik Statü Formu (Ek- 3)

Öğrencilerin sınıf içindeki konumlarını ölçmek amacıyla uygulanan Sosyometrik Statü Formu (Ek- 3), katılımcılara 'Bir geziye gitseniz sınıfınızdan hangi arkadaşınızla gitmeyi istersiniz?' sorusuna üç arkadaşının ismini tercih sırasına göre yazmaları istenmiştir. Bu seçimlere göre: çalışmaya katılacak öğrencilerin sınıf arkadaşları arasındaki konumları, gruptaki kabul ve dışlanma düzeyleri hakkında bilgi toplanması amaçlanmıştır. Öğrenci seçiminde SDÖBÖ puanlarından düşük alan öğrencilerin, sosyometrik statüsü düşük olanları tercih edilmiştir.

3. 3. 4. Öğretmen Gözlem ve Görüşme Formu (Ek- 5)

Bu form iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım, öğretmenlerin öğrencilerinin SDÖB hakkındaki gözlemlerine dair değerlendirmelerini içermektedir. İkincisi kısım ise öğretmenlerin öğrencilerinin SDÖB hakkındaki görüşlerini ifade ettikleri açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formudur.

Karasar (2009) 'görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde kullanılan kısa yoldur.' şeklinde tanımlamıştır.

Görüşme yoluyla öğretmenlerin öğrencilerinin SDÖB'nin gelişimine dair görüşleri alınmıştır.

Görüşme formunun hazırlanmasında SDÖB ile ilgili alanyazındaki kuramsal açıklamalar ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu formda İB, KDAB, SBÇB, PÇB'sindeki gelişimi değerlendirmeye yönelik 4 basit soru sorulmuştur. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla uzman görüşü alınmış daha sonra 5 öğretmenle pilot uygulama yapılarak sorulara son şekli verilmiştir.

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmede soruların tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenir. Görüşme yapılan tüm kişilere aynı temel sorular aynı sıra ile sorulur. Sorular tam anlamıyla açık uçlu bir formatta ifade edilir (Büyüköztürk vd., 2012). Öğretmenlere sırasıyla İB, KDAB, SBÇB, PÇB basit şekilde tanımlanmış, öğrencilerini kendi gözlemlerine dayanarak '1 zayıf'tan 5 çok iyi'ye SDÖB açısından derecelendirmeleri istenmiştir. Bunun yanında bu konudaki görüşlerini yazmalarında istenmiştir.

3. 3. 5. Veli Görüşme Formu (Ek- 8)

Bu form (Ek- 8) programa katılan öğrencilerin velilerine uygulanmak amacıyla oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde velilerin çocuklarındaki SDÖB'ye ait değişime dair görüşlerini öğrenmeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunun hazırlanmasında SDÖB ile ilgili alanyazındaki kuramsal açıklamalar ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu formda İB, KDAB, SBÇB, PÇB'sindeki gelişimi değerlendirmeye yönelik 4 basit soru sorulmuştur. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla uzman görüşü alınmış daha sonra 3 veli ile pilot uygulama yapılarak sorulara son şekli verilmiştir.

3. 4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma ile ilgili uygulamalar 2015-2016 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalarda kullanılan SDÖBÖ deneme uygulaması öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmış, takip eden 2 ay sonunda da izleme testi olarak uygulanmıştır. Öğretmen görüşmeleri uygulama öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşmeleri yüz yüze gerçekleştirilirken, veli görüşmeleri sadece uygulama sonunda telefon görüşmeleri ile yapılmıştır. Veri kaybının en aza indirilmesi için nitel veriler süreç içerisinde olabilen en kısa sürede yazıya

dökülmüştür. Araştırmada nicel ve nitel verileri aynı süreçte toplanmış, daha sonra elde edilen bulgular kullanılarak verilerin birbirini destekleyip desteklemediğine bakılmıştır.

3. 5. Verilerin Analizi

Öğrencilerin bilgi toplama araçlarına verdikleri cevaplar, öğretmen ve velilerin görüşleri araştırmanın denencelerinin test edilmesine yönelik soruların cevaplanmasına uygun biçimde çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Sosyometrik Statü Formu, Öğretmen Gözlem ve Görüşme Formu, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, Veli Görüşme Formu'ndan elde edilen verilerin analizi aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formunda yer alan öğrencilerin kimlik bilgileri tasnif edilerek öğrencileri tanıma amaçlı kullanılmıştır.

Sosyometrik Statü Formundaki verilerden öncelikle Sosyometrik Tercih Listeleri oluşturulmuş, bu veri çözümlemesi ile öğrencinin sınıf arkadaşları arasındaki sosyal statüsü bilgisine ulaşılmıştır. Deneysel uygulamaya öğrenci seçiminde SDÖBÖ puanlarından düşük alan öğrencilerin, sosyometrik statüsü düşük olanları tercih edilmiştir.

Öğretmen Gözlem ve Görüşme Formu; uygulama öncesinde programa katılmaya gönüllü olan tüm öğrencilerin derslerine giren en az üç öğretmene uygulanmıştır. Bu uygulamayla programa katılmaya gönüllü öğrencilerin programa uygun olup olmadıklarının öğretmen gözlem ve görüşleri açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Uygulama sonrasında ise sadece programa katılan öğrenciler için uygulanmıştır. Bu görüşmeler ile de öğrencilerdeki SDÖB'ye ait değişimi öğretmen görüşleri açısından değerlendirmek amaçlanmıştır.

Öğretmen Görüşme Formunda öğretmenler, öğrencilerinin SDÖB'sini kendi gözlemlerine dayanarak '1 zayıf' tan 5 çok iyi'ye derecelendirmişlerdir. Verilerin çözümlenmesinde; ön test ve son test puanlarının ortalamaları ile dağılımların standart sapmaları hesaplanmış, farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için 't' testi yapılmıştır.

Öğretmen Görüşme Formunda öğretmenler öğrencilerini SDÖB'nin alt temaları İB, KDAB, SBÇB, PÇB açısından derecelendirmenin yanında, öğrencileri hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu açık uçlu görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada SDÖB'nin alt temaları İB, KDAB, SBÇB, PÇB açısından yorumlanmıştır.

Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizlerde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Öğretmen görüşme verilerinin analizinde, ilk önce veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra her öğrenci hakkında öğretmenlerin görüşleri bir araya toplanmıştır. Öğrenci öğrenci tasnif edilen bu görüşler İB, KDAB, SBÇB ve PÇB alt temaları altında betimsel analizle yorumlanmıştır. Aynı zamanda öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılarak uygulama öncesi ve sonrası görüşler kıyaslanarak yorumlanmıştır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010) nicel verilere ulaşmak amacıyla kullanılmıştır. Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin SDÖB'ye ait ön-test değerlerine bakılarak analiz için parametrik/non-parametrik testlerden hangisinin seçileceğine karar verilmiştir. Yapılan işlem sonucunda, verilerin homojen ve normal dağılıma ($p>.05$) sahip oldukları görülmüştür ve parametrik testlerin kullanımına karar verilmiştir.

Araştırmada, Ortaokul öğrencilerinin SDÖB'ni artırmaya yönelik ÇOY'a dayalı psikoeğitim programının etkisini sınamak için deney ve kontrol grupları oluşturularak ön-test, son-test ve izleme testi uygulanmıştır. Psikoeğitimin ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri değişiminin, istatistiksel anlamlılığını kararlaştırmada tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü ANOVA tekniği kullanılmıştır. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, bir split-plot desen ya da

karışık desen olarak da tanımlanabilen öntest-sontest kontrol gruplu desen, biri tekrarlı ölçümleri, diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri gösteren iki faktörlü bir desendir (Büyüköztürk vd., 2012). Verilerin analizi için SPSS 15 paket programı kullanılmıştır.

Veli Görüşme Formunda, veliler çocuklarına uygulanan program hakkında uygulama sonrasında görüş bildirmişlerdir. Bu açık uçlu görüşme formu'ndan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada SDÖB'nin alt temaları İB, KDAB, SBÇB, PÇB açısından yorumlanmıştır.

Veli Görüşme Formu verilerinin analizinde, ilk önce veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra velilerin görüşleri İB, KDAB, SBÇB ve PÇB alt temaları altında kategorize edilmiş, betimsel analizle yorumlanmıştır. Diğer verileri destekleyip desteklemediğine bakılmıştır.

3. 6. Ön Analize Ait Bulgular

Veri analizi sürecinde ilk olarak öğrencilerden elde edilen puanların parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek amacıyla Homojenlik testi ve normallik testleri yapılmıştır.

Tablo-1: Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖB Toplam ve Alt Ölçeklerine Ait Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Homojenlik Testi Sonuçları

Grup	Levene			
	Statistic	Sd1	Sd2	P
Ön test İB	.34	1	22	.56
Son test İB	2.13	1	22	.15
İzleme testi İB	.00	1	22	.96
Ön test KDAB	.59	1	22	.44
Son test KDAB	.07	1	22	.31
İzleme testi KDAB	.30	1	22	.58
Ön test PÇB	.15	1	22	.70
Son test PÇB	1.01	1	22	.32
İzleme testi PÇB	.02	1	22	.87
Ön test SBÇB	.72	1	22	.40
Son test SBÇB	.07	1	22	.78
İzleme testi SBÇB	1.73	1	22	.20
Ön test toplam SDÖB	.24	1	22	.62
Son test toplam SDÖB	3.96	1	22	.05
İzleme toplam SDÖB	1.47	1	22	.23

Levene testinden elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SDÖB ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin varyansın homojen dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Shapiro-Wilks ve Kolmogorow-Smirnov normallik testleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo-2 de verilmiştir.

Tablo-2: Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖB puanlarının Ön test, Son test ve İzleme testlerine ilişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Grup		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Ön test İB	Deneme Grubu	.12	12	.20*	.97	12	.94
	Kontrol Grubu	.19	12	.20*	.88	12	.09
Son test İB	Deneme Grubu	.18	12	.20*	.96	12	.84
	Kontrol Grubu	.15	12	.20*	.93	12	.47
İzleme testi İB	Deneme Grubu	.20	12	.19	.94	12	.50
	Kontrol Grubu	.15	12	.20*	.97	12	.93
Ön test KDAB	Deneme Grubu	.15	12	.20*	.94	12	.62
	Kontrol Grubu	.14	12	.20*	.91	12	.24
Son test KDAB	Deneme Grubu	.16	12	.20*	.88	12	.10
	Kontrol Grubu	.15	12	.20*	.94	12	.54
İzleme testi KDAB	Deneme Grubu	.16	12	.20*	.94	12	.61
	Kontrol Grubu	.15	12	.20*	.93	12	.44
Ön test PÇB	Deneme Grubu	.20	12	.15	.93	12	.39
	Kontrol Grubu	.15	12	.20*	.93	12	.44
Son test PÇB	Deneme Grubu	.16	12	.20*	.96	12	.90
	Kontrol Grubu	.18	12	.20*	.94	12	.61
İzleme testi PÇB	Deneme Grubu	.18	12	.20*	.93	12	.46
	Kontrol Grubu	.20	12	.19	.89	12	.12
Ön test SBÇB	Deneme Grubu	.26	12	.02	.89	12	.15
	Kontrol Grubu	.12	12	.20*	.98	12	.99
Son test SBÇB	Deneme Grubu	.20	12	.19	.92	12	.35
	Kontrol Grubu	.16	12	.20*	.95	12	.74
İzleme testi SBÇB	Deneme Grubu	.19	12	.20*	.95	12	.64
	Kontrol Grubu	.16	12	.20*	.97	12	.93
Ön test SDÖB toplam	Deneme Grubu	.17	12	.20*	.96	12	.85
	Kontrol Grubu	.16	12	.20*	.95	12	.74
Son test SDÖB toplam	Deneme Grubu	.24	12	.04	.92	12	.31
	Kontrol Grubu	.16	12	.20*	.93	12	.41
İzleme testi SDÖB toplam	Deneme Grubu	.18	12	.20*	.94	12	.60
	Kontrol Grubu	.12	12	.20*	.96	12	.85

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testlerine ilişkin yapılan Shapiro-Wilks ve Kolmogrow-Smirnov normallik testleri sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların SDÖB ön test, son test ve izleme testleri puanlarının normal dağılıma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3. 7. Deney Grubuna Uygulanan ÇOY'a Dayalı Psikoğitim Programı Geliştirme Süreci

Öncelikle araştırmacı tarafından SDÖB, ÇOY ve ilgili psikoğitim çalışmalarına ait yurt içi ve yurt dışı literatür taraması yapılmıştır. Toplanan bilgiler doğrultusunda programın taslağı oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerin uygulanabilirliği hakkında, uzun yıllardır sahada ergen yaş grubu ile çalışan uzman psikolojik danışmanların görüşleri alınmıştır. Son olarak alanları grupla psikolojik danışma ve ÇOY olan farklı üniversitelerin öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda program aşama aşama şekillendirilmiş ve son şekline ulaşmıştır. Araştırmacı ve aynı zamanda programın uygulayıcısı 20 yıllık alan deneyimine sahiptir. ÇOY'a dair eğitimlerini tamamlamış olup ÇOY ve psikoğitim grupları konusunda gerekli teorik bilgi ve uygulama becerisine sahiptir. Araştırmacı tarafından her oturum öncesi gerekli tüm hazırlıklar tamamlanmış ve öğrenci devamlılığı için gerekli motivasyon sağlanmıştır.

3. 8. ÇOY'a Dayalı Psikoğitim Programı

Belirlenen amaçlara ulaşmak için anlatım, tartışma, rol canlandırma, zihinde canlandırma, oyun, küçük grup etkinlikleri, ev ödevleri gibi grup teknikleri kullanılmıştır. Hazırlanan 'Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoğitim Programı' her biri 60 dakika süren 8 oturumdan oluşmaktadır. Oturumlar hafta da bir kez olmak üzere okulun çok amaçlı salonunda gerçekleştirilmiştir. Oturum saatleri öğrencilerin ders kaybını en aza indirmek amacıyla farklı ders saatlerinde planlanmıştır. Okul idaresine onaylatılarak uygulama öncesinde öğrenci ve velilere duyurulmuştur.

Programın amaçları; yaşam amaçlarını çözüm odaklı pozitif bakış açısı ile geliştirme, duyguları yönetebilme becerisi geliştirme, iletişim becerilerini geliştirme,

problem çözme becerilerini çözüm odaklı şekilde geliştirme, stresle başa çıkma becerilerini geliştirme, kendilik değerlerini güçlü yanlarını fark ederek geliştirme, şeklindedir. 8 oturumdan oluşan çözüm odaklı yaklaşıma dayalı sosyal duygusal öğrenme becerileri psikoeğitim programının ana hatları aşağıdaki şekildedir.

1. oturum (Başlangıç ve Tanışma)

Grup üyelerinin birbirlerini tanıması ve güvenli grup ortamının oluşması,
Katılımcıların grup programının içeriği hakkında bilgi edinmesi,
Küçük değişimlerin büyük değişimlere yol açacağını kavranması (kartopu etkisi),
Grup kurallarının belirlenmesi,
Katılımcıların programdan beklentilerinin belirlenmesi (Pozitif amaçlar)
İlk görüşmeden bu yana değişimin fark edilmesi

2. oturum (Duygularımı Yönetebilirim)

İletişimde duygu ifadelerini doğru yansıtmamanın önemini kavrama,
Olumlu ve olumsuz duyguların ne olduğunu kavrama,
Duygu belirtilerini fark etme becerisi geliştirme,
Problem durumlara ilişkin olumsuz duyguların etkisini azaltma becerisi geliştirme,
(‘Zihni Ters Yüz Etmek’ ve ‘Çak Bir Beşlik’ tekniği yardımıyla)

3. oturum (İletişim Yollarım)

İletişimde göz teması kurarak selamlaşabilmek,
Olumlu değişimleri fark edebilmek,
İletişimde iyi konuşma becerileri geliştirmek,
İletişimde iyi dinleme becerileri geliştirmek,
Nitelikli övgünün kendilik değerine ve iletişimdeki etkisini fark etmek,

4. oturum (Kendimin Farkındayım)

Olumlu özelliklerin farkına varma ve olumlu benlik algısı geliştirmek,
Güçlü yanları fark etmek,
Olumluya dönük istisnaları fark etmek,
Başkalarından ve kendinden gelen desteğin benliğe katkısını fark etmek,

5. oturum (Sosyalleşiyorum Gelişiyorum)

Kendilik gelişiminde sosyal ilişkilerin önemini kavramak,
‘Derecelendirme Ölçeği’ kullanarak sosyal ilişkilerini değerlendirebilmek,
Okula ilişkin başarılarının kendilik gelişimine katkılarını fark etmek,

Benlik gelişiminde geleceğe dönük hedefler belirlemenin etkisini kavramak,

6. oturum (Rahatlayabilirim)

Stresin ne olduğunu ve stresini engelleyebildiği istisna durumları fark etmek,

Stres durumlarını ‘Mucize soru tekniği’ yardımıyla kontrol etme becerisi geliştirmek,

Stresle başa çıkma yöntemlerini öğrenmek,

Doğru nefes almayı öğrenerek, stres yaşanan durumlarda kendi kendine rahatlatma becerisi geliştirmek,

7. oturum (Problemlerimi Çözebilirim)

Problemin yaşanmadığı istisnalara odaklanmanın problemin çözümündeki etkisini fark etmek,

Problem çözme aşamalarını kullanabilme becerisi geliştirmek,

Çözumsuz problemlerin etkilerini azaltma becerisi geliştirmek,

Kendi kendini sakinleştirme becerisi geliştirmek,

8. oturum (Vedalaşma)

Grup sürecini genel değerlendirmek,

Grup sürecinden beklenen amaçların ‘değerlendirme ölçeği’ ile değerlendirilip, geleceğe dönük amaçların fark edilmesi,

Grup sürecini sonlandırmak,

Katılımcıların birbirlerine ve eğitim sürecine ilişkin olumlu duygularla ayrılmasını sağlamak.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle ortaokul öğrencilerinin SDÖB'ni artırmaya yönelik ÇOY'a dayalı psikoeğitim programının etkisini sınamaya yönelik deneysel uygulamaya ait bulgulara, daha sonra aynı uygulamaya dayalı etkililiği daha detaylı sınamak için deneysel uygulamaya katılan öğrencilerin öğretmen ve velilerinden alınan görüşlerin analiz edilip yorumlandığı bulgulara yer verilecektir.

4. 1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Nicel Verilerine Ait bulgular

4. 1. 1. Ortaokul Öğrencilerinin SDÖB'ye Ait Nicel Bulgular

Hipotez: Ortaokul öğrencilerine uygulanan ÇOY'a dayalı psikoeğitim programı öğrencilerin SDÖB'ni artırmada etkilidir.

Öncelikle araştırmanın hipotezini test etmenin ön koşulu olan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı test edilmiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış ve bu amaçla t testi uygulanmıştır. Bu sonuçlara Tablo-3'te yer verilmiştir.

Tablo-3: Deney ve Kontrol Gruplarının Deneysel Uygulama Öncesi İletişim Becerileri, Kendilik Değerini Artıran Beceriler, Stresle Başa Çıkma Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Toplam Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri puanlarına ilişkin t testi karşılaştırması

	Grup	N	Mean	Ss	F	P
Ön test	Deneme Grubu	12	25.83	2.65	1.32	.26
İB	Kontrol Grubu	12	24.50	3.00		
Ön test	Deneme Grubu	12	30.50	4.89	.84	.36
KDAB	Kontrol Grubu	12	32.08	3.45		
Ön test PÇB	Deneme Grubu	12	31.58	2.68	0.07	0.94
	Kontrol Grubu	12	31.50	3.20		
Ön test	Deneme Grubu	12	22.08	2.81	.00	.94
SBÇB	Kontrol Grubu	12	22.17	3.40		
Ön test	Deneme Grubu	12	109.91	5.88	-.01	.89
toplam	Kontrol Grubu	12	110.25	6.32		
SDÖB						

Tablo-3 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında İB ($F=1.32$, $p>.05$), KDAB ($F=.84$, $p>.05$), PÇB ($F=.07$, $p>.05$), SBÇB ($F=.00$, $p>.05$) puanları açısından anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre; deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin SDÖB puanları açısından deneysel uygulama öncesinde eşit dağılım gösterdikleri ve deneysel uygulamanın ön koşulunun sağlandığı şeklinde değerlendirilebilir.

Ayrıca hipotezlerin test edilmesinden önce deney ve kontrol grubunun SDÖB toplam ve alt ölçek puanlarına ilişkin verilerin homojen dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Levene testi yapılmış ve elde edilen verilerin homojen dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra katılımcıların SDÖB toplam ve alt ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak amacıyla medyan, aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık-çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Ayrıca Shapiro-wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri ile de dağılımın normalliği test edilmiştir. Son olarak Deney ve Kontrol grubu arasındaki istatistiksel değişimi tespit etmek amacıyla tekrarlı ölçümleri için iki yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için ön koşul olan küresellik varsayımı Mauchly Küresellik testi ile test edilmiştir. Bu sonuca göre SDÖB toplam puanı, kendilik değerini artıran beceriler ve problem çözme becerileri alt ölçeklerinde dağılımın varsayımı karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Dağılımın varsayımı karşılamadığı belirlenen iletişim becerileri ve stresle başa çıkma becerileri alt boyutlarında epsilon düzeltmeleri yapılmış epsilon değerleri .75'ten büyük olduğu için Huynh-Feldt epsilon değerlerine göre yorumlanmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarının SDÖB toplam puan ve alt ölçek puanlarına ilişkin elde edilen verilerin homojen ve normal dağılıma sahip olduğu şeklinde değerlendirilmiş ve analize devam edilmiştir. Bu sonuçlara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo-4: Deney ve Kontrol Grubu İletişim Becerileri (İB) Ön test, Son test ve İzleme Testi Puanlarına Ait İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (D/K)	133.38	1	133.38	6.90	.01	.23
Hata	424.77	22	19.30			
Gruplar İçi						
Ölçüm	20.33	1.70	11.95	4.99	.01	.18
Grup*Ölçüm	19.44	1.70	11.42	4.77	.01	.18
Hata	89.55	37.42	2.39			

Tablo-4 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İB ön test, son test ve izleme testlerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{1,22}=6.90$, $p<.05$). Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların İB alt ölçeği puanlarının ön test, son test ve izleme testlerinde grup ayrımı yapılmaksızın elde edilen ölçümlerde İB puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{1,1.70}=4.95$, $\eta^2=.18$, $p<.05$). Bu sonuç katılımcıların İB puanlarının deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Son olarak uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının İB puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ($F_{1,1.70}=4.77$, $\eta^2=.18$, $p<.05$) bulunmuştur. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni testi uygulanmış deney grubunda yer alan katılımcıların puan ortalamalarında kontrol grubunda yer alan katılımcılara göre anlamlı düzeyde bir değişim gözlemlendiği ve bu etki oranları incelendiğinde %18 oranında uygulanan işlemde kaynaklandığı belirlenmiştir. Bonferroni analizi sonuçlarına göre; ölçüm puanları arasında ön testten son teste anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Deneysel uygulama sonucunda ulaşılan bu farkın izleme testi sonuçlarına göre de korunduğu görülmüştür.

Tablo-5: Deney ve Kontrol Grubu Kendilik Değerini Artıran Beceriler (KDAB) Ön test, Son test ve İzleme Testi Puanlarına Ait İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (D/K)	34.72	1	133.38	.67	.42	.03
Hata	1133.05	22	51.50			
Gruplar İçi						
Ölçüm	3.52	2	1.76	.61	.54	.02
Grup*Ölçüm	80.28	2	40.01	13.92	.00	.38
Hata	126.44	44	2.87			

Tablo-5 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin KDAB alt ölçek puanlarının ön test, son test ve izleme testlerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F_{1,22}=.67$, $p>.05$). Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların KDAB alt ölçeği puanlarının ön test, son test ve izleme testlerinde grup ayrımı yapılmaksızın elde edilen ölçümlerde KDAB puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{1,22}=.61$, $\eta^2=.03$, $p <.05$). Bu sonuç katılımcıların KDAB puanlarının deneysel işleme bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Son olarak uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının KDAB puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ($F_{1,22}=13.92$, $\eta^2=.38$, $p <.05$) bulunmuştur. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni testi uygulanmış deney grubunda yer alan katılımcıların ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiş, ancak kontrol grubu ile yapılan karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmemiştir.

Tablo-6: Deney ve Kontrol Grubu Stresle Başa Çıkma (SBÇ) Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına Ait İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (D/K)	144.50	1	144.50	5.43	.02	.19
Hata	584.61	22	26.57			
Gruplar İçi						
Ölçüm	158.52	1.69	93.80	100.92	.00	.82
Grup*Ölçüm	78.25	16	46.30	49.81	.00	.69
Hata	7.63 .97	40.85	3.75			

Tablo-6 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBÇB ön test, son test ve izleme testlerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{1,22}=5.43$, $p<.05$). Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların SBÇB alt ölçeği puanlarının ön test, son test ve izleme testlerinde grup ayrımı yapılmaksızın elde edilen ölçümlerde SBÇB puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{1,16}=100.92$, $\eta^2=.82$, $p <.05$). Bu sonuç katılımcıların SBÇB puanlarının deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Son olarak uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının SBÇB puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ($F_{1,16}=49.81$, $\eta^2=.69$, $p <.05$) bulunmuştur. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni testi uygulanmış, deney grubunda yer alan katılımcıların puan ortalamalarında kontrol grubunda yer alan katılımcılara göre anlamlı düzeyde bir değişim gözlemlendiği ve bu etki oranları incelendiğinde %69 oranında uygulanan işlemde kaynaklandığı belirlenmiştir. Bonferroni analizi sonuçları ölçüm puanları arasında ön testten son teste anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu belirlenmiş, ayrıca deneysel uygulama sonucunda ulaşılan bu farkın izleme testi sonuçlarına göre de korunduğu görülmüştür.

Tablo-7: Deney ve Kontrol Grubu Problem Çözme (PÇB) Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına Ait İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (D/K)	153.12	1	153.12	10.18	.00	.31
Hata	330.86	22	15.03			
Gruplar İçi						
Ölçüm	58.11	2	29.05	8.32	.00	.27
					1	
Grup*Ölçüm	72.33	2	36.16	10.36	.00	.32
Hata	153.55	44	3.49			

Tablo-7 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin PÇB ön test, son test ve izleme testlerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{1,22}=10.18$, $p<.05$). Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların PÇB alt ölçeği puanlarının ön test, son test ve izleme testlerinde grup ayrımı yapılmaksızın elde edilen ölçümlerde PÇB puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_2=8.32$, $\eta^2=.27$, $p <.05$). Bu sonuç katılımcıların PÇB puanlarının deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Son olarak uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının PÇB puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ($F_2=10.36$, $\eta^2=.32$, $p <.05$) bulunmuştur. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni testi uygulanmış, deney grubunda yer alan katılımcıların puan ortalamalarında kontrol grubunda yer alan katılımcılara göre anlamlı düzeyde bir değişim gözlemlendiği ve bu etki oranları incelendiğinde %32 oranında uygulanan işlemde kaynaklandığı belirlenmiştir. Bonferroni analizi sonuçları ölçüm puanları arasında ön testten son teste anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu belirlenmiş, ayrıca deneysel uygulama sonucunda ulaşılan bu farkın izleme testi sonuçlarında da korunduğu gözlemlenmiştir.

Tablo-8: Deney ve Kontrol Grubu Toplam SDÖB Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına Ait İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (D/K)	1740.50	1	1740.50	12.88	.00	.36
Hata	2973.00	22	135.13			
Gruplar İçi						
Ölçüm	694.75	2	347.37	28.85	.00	.56
Grup*Ölçüm	931.58	2	465.79	38.69	.00	.63
Hata	529.66	44	12.03			

Tablo-8 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin toplam SDÖB ön test, son test ve izleme testlerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{1,22}=12.88$, $p<.05$). Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların SDÖB toplam puanlarının ön test, son test ve izleme testlerinde grup ayrımı yapılmaksızın elde edilen ölçümlerde SDÖB toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{1,22}=28.85$, $\eta^2=.57$, $p <.05$). Bu sonuç katılımcıların SDÖB toplam puanlarının deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Son olarak uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının SDÖB toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ($F_{1,22}=38.69$, $\eta^2=.64$, $p <.05$) bulunmuştur. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek amacıyla Bnferroni testi uygulanmış ve deney grubunda yer alan katılımcıların puan ortalamalarında kontrol grubunda yer alan katılımcılara göre anlamlı düzeyde bir değişim gözlemlendiği ve bu etki oranları incelendiğinde %64 oranında uygulanan işlemde kaynaklandığı belirlenmiştir. Benferroni analizi sonuçları ölçüm puanları arasında ön testten son teste anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu belirlenmiş, ayrıca deneysel uygulama sonucunda ulaşılan bu farkın izleme testi sonuçlarına göre de korunduğu görülmüştür.

4. 2. Öğretmen Görüşleri Nicel ve Nitel Verilere Ait Bulgular

Bu bölümde psikoeğitim programına katılan öğrenciler hakkındaki öğretmen görüşleri analiz edilmiştir.

4. 2. 1. Öğretmen Görüşlerine Ait Nicel Bulgular

Bu bölümde SDÖB psikoeğitim programına katılan 12 öğrenciye ait öğretmen görüşlerinin analizi yer almaktadır. Her öğrenci için uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenlere, öğrencilerin SDÖB hakkında sorular sorulmuştur. Görüş alınan öğretmenler, öğrencilere en çok ders saati olan ve öğrencileri iyi tanıyan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden öğrencilerin SDÖB hakkındaki görüşlerini likert tipi gözlem formu ile 1-5 arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında alınan bu değerlendirmelerin ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo-91: SDÖB Toplam Puanı Öğretmen Görüşleri Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Analiz Sonuçları

Grup	N	X	Sd	t	p
Ön Test	164	2.73	0.98	-7.79	.00
Son Test	168	3.54	0.88		

Tablo-9 incelendiğinde, öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine dair öğretmen görüşlerinin ön-test ölçümlerinden alınan puanların ortalamaları ile son-test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<.00$).

Tablo-10: İB Öğretmen Görüşleri Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Analiz Sonuçları

Grup	N	X	Sd	t	p
Ön Test	41	2.63	1.08	-3.87	.00
Son Test	42	3.50	0.94		

Tablo-10 incelendiğinde, öğrencilerin iletişim becerilerine dair öğretmen görüşlerinin ön-test ölçümlerinden alınan puanların ortalamaları ile son-test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<.00$).

Tablo-112: KDAB Öğretmen Görüşleri Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Analiz Sonuçları

Grup	N	X	Sd	t	p
Ön Test	41	2.73	1.07	-3.74	.00
Son Test	42	3.57	0.96		

Tablo-11 incelendiğinde, öğrencilerin Kendilik Değeri Becerilerine dair öğretmen görüşlerinin ön-test ölçümlerinden alınan puanların ortalamaları ile son-test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<.00$).

Tablo-12: SBÇB Öğretmen Görüşleri Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait Bağımsız T-testi Analiz Sonuçları

Grup	N	X	Sd	t	p
Ön Test	41	2.80	0.87	-4.17	.00
Son Test	42	3.57	0.80		

Tablo-12 incelendiğinde, öğrencilerin SBÇB'e dair öğretmen görüşlerinin ön-test ölçümlerinden alınan puanların ortalamaları ile son-test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<.00$).

Tablo-13: PÇB Öğretmen Görüşleri Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait Bağımsız T-testi Analiz Sonuçları

Grup	N	X	sd	t	p
Ön Test	41	2.78	0.93	-3.76	.00
Son Test	42	3.52	0.86		

Tablo-13 incelendiğinde, öğrencilerin problem çözme becerilerine dair öğretmen görüşlerinin ön-test ölçümlerinden alınan puanların ortalamaları ile son-test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<.00$).

Öğretmen görüşlerinin analizine bakıldığında uygulama öncesi SDÖB ortalama derecesi yaklaşık 2.73 iken uygulama sonrasında 3.54 olarak olumlu yönde gelişim gösterdiği görülür. SDÖB'nin kapsamında olan İB, KDAB, SBÇB, PÇB, alt boyutlarına bakıldığında ise uygulama öncesi İB ortalama derecesi yaklaşık 2.63 iken uygulama sonrasında 3.50 olarak olumlu yönde gelişim gösterdiği görülür. Uygulama öncesi KDAB ortalama derecesi yaklaşık 2.73 iken uygulama sonrasında 3.57 olarak gelişim göstermiştir. Uygulama öncesi SBÇB ortalama derecesi yaklaşık 2.80 iken uygulama sonrasında 3.57 olarak gelişim göstermiştir. Uygulama öncesi PÇB ortalama derecesi yaklaşık 2.78 iken uygulama sonrasında 3.52 olarak olumlu

yönde gelişim göstermiştir. Öğretmenlerin sözel ifadelerinden oluşan nitel bulgularda bu sonuçları desteklemektedir.

4. 2. 2. Öğretmen Görüşlerine Ait Nitel Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine ilişkin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SDÖB kapsamındaki İB, KDAB, SBÇB, PÇB alt temaları üzerinden yorumlanmıştır. Böylelikle SDÖB programına katılan öğrencilerdeki değişim öğretmen görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır.

4. 2. 2. 1. Öğretmen Görüşleri İB'ye Ait Nitel Bulgular

Öğrenciler	Uygulama öncesi öğretmen görüşleri	Uygulama sonrası öğretmen görüşleri
1. Kız; (Yaş:12)	Ö1: 'Sınıf içerisinde popülaritesi düşük, dolayısıyla etrafında pek arkadaşı yok.'	Ö1: 'Derste daha <u>rahat ve daha çok söz</u> alıyor, <u>öğretmenle de iletişimi arttı.</u> '
2. Kız; (Yaş:13)	Ö1: 'Sessiz sakin bir öğrenci'	Ö1: ' <u>Daha rahat iletişime geçebiliyor.</u> ' Ö2: 'Arkadaşlarıyla da benimle de kurduğu <u>iletişimler yapıcı ve olumlu</u> '
3. Kız; (Yaş:12)	Ö1: 'Derste bildiği halde söz almaktan çekiniyor.'	Ö1: 'Önceki tespitlerime oranla daha çok <u>kendini ifade edebilen</u> ve savunan bir öğrenci konumuna geldiğini görüyorum. Sınıftaki herhangi bir tartışma ortamında kendini savunmaktan ve ifade etmekten korkmuyor ve <u>olumlu bir şekilde anlatmak istediğini anlatabiliyor.</u> '
4. Kız; (Yaş:13)	Ö1: 'Aşırı derecede sessiz bir öğrenci'	Ö1: ' <u>Kendini daha kolay ve rahat ifade edebiliyor. Arkadaşları ile olan iletişimi de geliştirdi.</u> ' Ö2: ' <u>İletişim becerilerinin olumlu yönde geliştiğini tespit ettim.</u> ' Ö3: 'Arkadaşlarıyla ve öğretmenleri ile çok <u>iyi ilişkiler</u> kurabiliyor.'
5. Kız; (Yaş:13)	Ö1: 'Kendini ifade becerilerinin geliştirilmesi gerekli.'	Ö2: 'Arkadaşları ile girdiği <u>iletişimlerde daha olumlu olduğunu gözlemledim.</u> '
6. Kız; (Yaş:13)	Ö2: 'Sessiz bir öğrenci olduğunu düşünüyorum.'	Ö2: 'Kendini rahatça <u>ifade edebilen</u> bir öğrenci. Tek eksikliği, konuşmalara veya olaylara müdahil olmama isteği yani

		konular ve durumlar hakkında kolay kolay yorum yapmak istemiyor.’ Ö3: ‘...söz isteme oranını arttırdı...’
7. Kız; (Yaş:13)	Ö1: ‘Tek arkadaşı var.’ Ö3: ‘Arkadaşları ve öğretmenleri ile sağlıklı iletişim geliştirmeye yönelik kaygı ve çabası yok.’	Ö1: ‘ <u>Arkadaşları içinde önemli yeri var, onları yönetebiliyor ve birbirlerini destekliyorlar. Birkaç arkadaşı var.</u> ’ Ö2: ‘ <u>Sosyallik anlamında sınırını genişletmiş, arkadaş sayısını artırmıştır. Üzerindeki sinmişliğini atmıştır.</u> ’ Ö3: ‘Sınıfta olan durumlara daha yumuşak bakışlar ve ses tonuyla yorumlar yapıyor. Yapılan başka yorumlara eklemeler yapıyor, <u>diğerleri ile iletişimi</u> saldırı savunma değil sadece sınıftaki durumlara dahil oluyor.’
1. Erk; (Yaş:13)	Ö2: ‘Kendini ifade etmekte güçlük çektiğini düşünüyorum.’	Ö1: ‘Gözle görülür bir şekilde sosyal ilişkilerinde <u>gelişme</u> kaydedildi. Daha neşeli ve daha <u>kendini ifade edebilen</u> bir öğrenci oldu.’ Ö2: ‘ <u>Arkadaş ilişkilerinde olumlu gelişmeler gözlemledim. Birlikte çalıştığı grup içerisinde söz sahibi olmaya çabılıyor. Grup liderliği vasfını üstlenmeye çalıştı, grubun fikrini öğretmene iletmekte gönüllü oldu.</u> ’ Ö3: ‘ <u>Kendini düzgün cümlelerle ifade etmeye</u> ve isteklerini açıkça ifade etmeye başladı.’
2. Erk; (Yaş:13)	Ö1: ‘Ders etkinliklerine katılımı zayıf derste parmak kaldırmaz sorulara cevap vermek istemez.’ Ö3: ‘İletişim kurmak zor.’	Ö2: ‘ <u>Tek bir arkadaş tercihinin değiştirilerek, yeni arkadaşlar edinme çabası olduğunu gözlemledim.</u> ’ Ö3: ‘Kolay iletişim kurar hale geldi’
3. Erk; (Yaş:12)	Ö1: ‘İçine kapanık, kendini çok fazla ifade edemez, gelişmeye açık.’ Ö2: ‘Sınıfta söz almaktan kaçınır, gelişmeye açık’	Ö2: ‘Öncelerine oranla <u>daha fazla söz alma çabalarını gözlemledim.</u> ’ Ö3: ‘Arkadaşlarıyla <u>iletişimi daha düzeldi</u> ’
4. Erk;	Ö1: ‘İletişime açık, kendini ifade	Ö2: ‘Sınıf içi oyunda oyunu yönetmek

(Yaş:13)	<i>edebilir daha fazla geliştirilebilir.'</i> Ö2: <i>'Sınıfta oldukça sessizdir, görevlerini yerine getirmeye çalışır, geliştirilebilir.'</i> Ö3: <i>'Biraz içe kapanık olduğundan bazen alay konusu olabiliyor.'</i>	istedi.' Ö3: <i>'Diş teli kullanıyor, bir süreliğine tedaviye gidiyordu bazı arkadaşları onu bu konuda olumsuz şekilde eleştiriyordu. Fakat o arkadaşlarına bu durumun geçici olduğunu, tedavisini, temizliğini yaptığını <u>olumlu bir dille</u> onlara açıkladı. Olumsuz eleştirilere son verildi.'</i>
5. Erk; (Yaş:13)		Ö1: <i>'Arkadaş ilişkileri iyi, grubu var.'</i> Ö2: <i>'Arkadaşlarıyla ilişkileri <u>kendini ifade edebilme</u> yönünden daha iyiye gitmiştir.'</i> Ö3: <i>'Yanlış yapma endişesi yaşamadan <u>derse katılıyor</u>, dersin konusuyla bağlantılı yaşanmışlıklarını kalkıp anlatabiliyor, sınavlarda sorulardan ya da şıklarda <u>anlamadıklarını sorabiliyor</u>.'</i>

4. 2. 2. 2. Öğretmen Görüşleri KDAB'ye Ait Nitel Bulgular

Öğrenciler	Uygulama öncesi öğretmen görüşleri	Uygulama sonrası öğretmen görüşleri
1. Kız; (Yaş:12)	Ö1: <i>'Özgüveni zayıf.'</i> Ö2: <i>'Kendi yapabileceği başarısının farkında değil, potansiyelini fark etmeye ihtiyacı var'</i>	Ö1: <i>'<u>Özgüveni hissedilir derecede arttı</u>, derste daha rahat ve daha çok söz alıyor.'</i> Ö2: <i>'<u>İyi olduğu konuların farkında</u> ve bu konulardaki pozitif tutumuna devam ediyor.'</i> Ö3: <i>'<u>Kendinde var olan potansiyelini fark ederek çevreye gösterdi</u>.'</i>
2. Kız; (Yaş:13)	Ö1: <i>'Sessiz sakin bir öğrenci, özgüveni zayıf.'</i>	Ö1: <i>'<u>Özgüveni hissedilir derecede arttı</u>.'</i> Ö3: <i>'Derste söz almaktan korkarken şimdi <u>daha rahat cevap verebiliyor</u>. Arkadaşlarının tepkilerini umursamıyor.'</i>
3. Kız; (Yaş:12)	Ö1: <i>'İçine kapanık bir öğrenci hatta derste bildiği halde söz almaktan çekiniyor.'</i> Ö3: <i>'Kendi bilgi ve becerilerinin farkında değil derslerde çok tedirgin.'</i>	Ö1: <i>'<u>Derste daha çok söz alıyor</u>, onun dışında özgüven konusunda ciddi bir ilerleme görülmedi.'</i> Ö3: <i>'Kendi potansiyelinin farkına vararak başarısı arttı, bu farkındalık arkadaş ilişkilerini de olumlu etkiledi.'</i>

4. Kız; (Yaş:13)	Ö2: 'Aşırı derecede sessiz bir öğrenci' Ö3: 'Ödev yaparken kendi kendine değil de sürekli başkalarının fikrine göre hareket ediyor.'	Ö1: 'Kendini daha kolay ve <u>rahat ifade</u> edebiliyor.'
5. Kız; (Yaş:13)	Ö1: 'Özgüven ve kendini ifade becerilerinin geliştirilmesi gerekli.' Ö2: 'Potansiyelinin farkında olmayan çok beğendiğim öğrencilerden biri.'	Ö1: 'Özgüven ve kendini ifade becerilerinde zayıfta olsa ilerleme kaydetti.' Ö2: 'İlk adımı atma yönündeki çekingenliği hala sürüyor fakat arkadaşları ile girdiği iletişimlerde <u>daha olumlu</u> olduğunu gözlemledim.' Ö3: ' <u>Kendi bildiğinden emin fakat</u> bu bildiklerini yazılı olarak ifade etmeyi tercih ediyor.'
6. Kız; (Yaş:13)	Ö1: 'Özgüven ve arkadaşları ile iletişimi normal kabul edilebilir. Problem çözme becerisi geliştirilebilir.'	Ö3: ' <u>Kendi bilgisinin farkına vararak</u> söz isteme oranını arttırdı. Kendinin de doğru cevaplayabileceğine inandı.'
7. Kız; (Yaş:13)	Ö2: 'Sınıf içinde kendini soyutluyor. Aslında aktif olmayı seven bir öğrenci...Bir şekilde siniyor.'	Ö2: 'Üzerindeki sinmişliği atmıştır.'
1. Erk; (Yaş:13)	Ö1: 'Derse katılım çok düşük, içine kapanık bir çocuk. Programdan yararlanabilir.'	Ö2: 'Grup liderliği vasfını üstlenmeye çalıştı, grubun fikrini öğretmene iletmekte gönüllü oldu.' (Özgüven)
2. Erk; (Yaş:13)	Ö2: 'Özgüven problemi yaşadığını düşünüyorum.' Ö3: 'Kendi özelliklerinin farkında değil'	Ö3: 'Biraz özgüveni arttı, <u>yeterliliklerini fark etmeye</u> başladı.'
3. Erk; (Yaş:12)	Ö1: 'İçine kapanık' Ö2: 'Sınıfta söz almaktan kaçınır.' Ö3: 'Özgüveni eksik olan çocuktur.'	Ö2: 'Öncelerine oranla <u>daha fazla söz alma çabalarını</u> gözlemledim.' Ö3: 'Özgüveni daha güçlendi, kendisini ders yönünden de göstermeye başladı.'
4. Erk; (Yaş:13)	Ö3: 'Biraz içe kapanık olduğundan bazen alay konusu olabiliyor.'	Ö1: ' <u>Kendine güveninin</u> arttığını, daha mantıklı düşündüğünü gördüm, sınav notları %10 civarında arttı.' Ö2: 'Sınıf içi <u>oyunda oyunu</u> yönetmek istedi.' Ö3: 'Çocuğun özgüveni arttı.'

5. Erk; (Yaş:13)	Ö2: 'Biraz desteklenmeli diye düşünüyorum.'	Ö2: 'Arkadaşlarıyla ilişkileri kendini ifade edebilme yönünden daha iyiye gitmiştir. <u>Çekingenliğini üzerinden atarak, pozitifliğini daha ön plana çıkarmıştır.</u> ' Ö3: 'Yanlış yapma endişesi yaşamadan <u>derse katılıyor</u> , dersin konusuyla bağlantılı yaşanmışlıklarını kalkıp anlatabiliyor, sınavlarda sorulardan ya da şıklarda <u>anlamadıklarını sorabiliyor.</u> '
---------------------	---	---

4. 2. 2. 3. Öğretmen Görüşleri SBÇB'ye Ait Nitel Bulgular

Öğrenciler	Uygulama öncesi öğretmen görüşleri	Uygulama sonrası öğretmen görüşleri
2. Kız; (Yaş:13)	Ö2: 'Fazlasıyla sınav stresi yaşayan bir öğrenci.'	Ö3: 'Derste söz almaktan <u>korkarken şimdi daha rahat cevap verebiliyor</u> . Arkadaşlarının <u>tepkilerini umursamıyor.</u> '
3. Kız; (Yaş:12)	Ö3: 'Derslerde çok tedirgin.'	Ö1: 'Derste daha <u>çok söz alıyor.</u> ' Ö2: 'Sınıftaki herhangi bir tartışma ortamında kendini <u>savunmaktan</u> ve ifade etmekten <u>korkmuyor</u> ve olumlu bir şekilde anlatmak istediğini anlatabiliyor.'
1. Erk; (Yaş:13)	Ö3: 'Sınıftaki olaylardan etkilenir, problem eder bunlarla uğraşırken kendi hedeflerinden sapar.'	Ö3: 'Eskiden kendini ilgilendirmeyen konularda problem yaparken şimdi kendini ilgilendirmeyen konuları <u>problem etmiyor</u> ve <u>hedefine yöneliyor.</u> ' Ö3: 'Eskiden <u>takarak stres yaptığı şeyleri daha iyi yönetmeye başladı.</u> '
2. Erk; (Yaş:13)	Ö3: 'Stresli bir yapıya sahiptir.'	Ö2: 'Sınıf içerisinde yaşanan bir tartışma ortamında, <u>kendini kontrol ederek</u> olay süresince sakin kalmayı tercih etti.' Ö3: 'Sınıftaki yaramaz ve kendine zarar verecek kişilerden uzak durmaya başladı.'
5. Erk; (Yaş:13)	Ö2: 'Biraz desteklenmeli diye düşünüyorum.'	Ö3: ' <u>Yanlış yapma endişesi yaşamadan</u> derse katılıyor, dersin konusuyla bağlantılı yaşanmışlıklarını kalkıp anlatabiliyor, sınavlarda sorulardan ya da şıklarda <u>anlamadıklarını sorabiliyor.</u> '

4. 2. 2. 4. Öğretmen Görüşleri PÇB'ye Ait Nitel Bulgular

Öğrenciler	Uygulama öncesi öğretmen görüşleri	Uygulama sonrası öğretmen görüşleri
6. Kız; (Yaş:13)	Ö1: 'Problem çözme becerisi geliştirilebilir.'	Ö1: 'Arkadaşlık ilişkilerinde karşılaştığı <u>sorunları çözmede daha başarılı.</u> '
1. Erk; (Yaş:13)	Ö3: 'Sınıftaki olaylardan etkilenir, problem eder bunlarla uğraşırken kendi hedeflerinden sapar.'	Ö3: 'Eskiden kendini ilgilendirmeyen konularda problem yaparken şimdi <u>kendini ilgilendirmeyen konuları problem etmiyor</u> ve hedefine <u>yöneliyor.</u> '
2. Erk; (Yaş:13)		Ö2: 'Sınıf içerisinde yaşanan bir tartışma ortamında, <u>kendini kontrol ederek olay süresince sakin kalmayı tercih etti.</u> '
4. Erk; (Yaş:13)	Ö3: 'Bazen alay konusu olabiliyor.'	Ö3: ' <u>Problem çözme becerileri bence yükseldi.</u> Diş teli kullanıyor, bir süreliğine tedaviye gidiyordu bazı arkadaşları onu bu konuda olumsuz şekilde eleştiriyordu. Fakat o arkadaşlarına bu durumun geçici olduğunu, tedavisini, temizliğini yaptığını olumlu bir dille onlara açıkladı. Olumsuz eleştirilere son verdi.'

4. 2. 3. Veli Görüşlerine Ait Nitel Bulgular

Bu bölümde, uygulama sonrasında, öğrencilerin velilerinden alınan görüşlerin analiz edildiği bulgulara yer verilmiştir. SDÖB alt temaları İB, KDAB, SBÇB ve PÇB'ye göre analiz edilmiştir.

4. 2. 3. 1. Veli Görüşleri İletişim Becerilerine (İB) Ait Nitel Bulgular

V1: 'Arkadaşı katıldığı için katılmıştır, bu da sosyalleşmesine katkı sağlamıştır.' V2: 'Kendisini daha iyi ifade ediyor.' V3: 'Çevre ile ilişkilerinde gelişme var. Arkadaşlarıyla uyumlu.' V4: 'Grup içinde olmak istemiştir.' V6: 'Benim için

çocuğumun kendi görüşlerini ifade edebilir hale gelebilmesi bir başarıdır.’ V7: ‘Eskiden okulda tek arkadaşı vardı. Programa katılan kızlarla arkadaş oldu bu çok iyi bir gelişme...’ V8: ‘Arkadaşları ile ilişkileri ciddi şekilde düzeldi. ...rahatsızlıklarını uygun bir ses tonuyla söylüyor bu da beni çok memnun ediyor.’ V10: ‘Daha önce bu kadar rahat konuşamıyordu. Şimdi kendini daha rahat ifade ediyor.’ V11: ‘Eskisine oranla kendini daha net ve kararlı bir şekilde ifade ediyor.’

4. 2. 3. 2.Veli Görüşleri Kendilik Değerini Artıran Becerilere (KDAB) Ait Nitel Bulgular

V2: ‘Kendisine güven geldi... Kızımın kendi yetenek ve kapasitesini görmesini sağladı.’ V5: ‘Sınıftan bu programa katılmaya hak kazanmış olduğunu düşünmesi ona çok iyi geldi.’ V6: ‘Çekingenliğinde biraz azalma oldu diye düşünüyorum.’ V7: ‘Eskiden marka takıntısı vardı sınıfta biri kıyafetini beğense sürekli onu giyer ve eleştirilene çok takardı, şimdi ise seçimlerini kendisi yapıyor mesela saç modeline kendi karar verdi. ...Özgüveni arttı.’ V8: ‘Oğlum... eskiden el becerisi gerektiren derslerde sorumluluk almak istemezdi şimdi sorumluluklarını takip ediyor.’ V10: ‘Oğlum çekingen bir çocuktı... şu anda iyi durumda o yüzden küçük oğlum B yede kendisini açması için bu programa katılmasını teşvik ettim. Anne ben kendime güvenmeyi öğreniyorum bu programda.’ V11: ‘Diyordu ve severek devam etti.’ V11: ‘Oğlum içine kapanık bir çocuk.... Bu programa gönüllü olması bu konuda sorumluluk alması bana göre iyi bir şey, tam olarak çekingenliği geçmese de eskisine oranla kendini daha net ve kararlı bir şekilde ifade ediyor.’ ‘Programda işlenenleri günlük bana aktardı. ‘Şu durumda ben şöyle yapmalıyım’gibi yorumlarına şahit oldum mesela etkinliklerden arkadaşlarının ona olumlu geri bildirim vermesi (Nitelikli övgü) çok hoşuna gitmiş. Kendisini iyi hissettirdiğini bana söyledi.’ V12: ‘...Benim bu süreçte gözlemlediğim sanki eskiye oranla dersleri daha önemsendi. Eskiden dikkate almazdı. ‘Bu dersten şu notu alırsam teşekkür alabilirim’ gibi gayretlendiğini gördüm, sanki bu süreçte kendini biraz fark etti, başarabileceklerini gördü.’

4. 2. 3. 3.Veli Görüşleri Stresle Başa Çıkma Becerilerine (SBÇB) Ait Nitel Bulgular

V2: ‘...sınavlardan düşük aldığında kendisine hedef belirliyor. ‘Bunu başarabilirim, bu sorunu yenebilirim.’ şeklinde daha kararlı davranıyor. Sınav heyecanı ile ilgili

rehber öğretmeninden bireysel yardım aldı... Sorunları ile daha aktif mücadele ediyor artık' V8: '...Önceleri söylemiyordu sıkıntılı durumları içine atıyordu artık rahatsızlıklarını uygun bir ses tonuyla söylüyor bu da beni çok memnun ediyor.'

4. 2. 3. 4. Veli Görüşleri Problem Çözme Becerilerine (PÇB) Ait Nitel Bulgular

V2: 'Benim gözlemim...Sınavlardan düşük aldığında kendisine hedef belirliyor. 'Bunu başarabilirim, bu sorunumu yenebilirim' şeklinde daha kararlı davranıyor. Bu programa katılmakla... Sorunları ile daha aktif mücadele ediyor artık' V6: '...artık bir sorun olduğunda fikirlerini rahatlıkla söyleyebiliyor.' V7: '...Eleştirileri o kadar takmaz oldu.' V8: 'Arkadaşları ile ilişkileri ciddi şekilde düzeldi. Son dönemlerde kavga etmiyor. Eskiden arkadaşlarıyla tartışırdı. Küsmeleri azaldı. Babasıyla ilişkilerinde eskiden zıtlaşırken, son zamanlarda hem kendisini olumlu bir şekilde ifade ediyor, hem hakkını savunuyor.'

BÖLÜM V

TARTIŞMA, YORUM, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde çözüm odaklı yaklaşıma dayalı hazırlanmış psikoeğitim programının etkilerine ait bulguların tartışma, yorum, sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

5. 1. Tartışma ve Yorum

Araştırmanın ilk sorusu ‘Ortaokul öğrencilerine uygulanan çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin (iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve problem çözme becerileri) geliştirilmesinde etkili midir?’ şeklindedir. Bu soruyu cevaplamak için öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinden almış oldukları ön test, son test ve izleme testi puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma alt ölçekler; iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri, problem çözme becerileri ve toplam sosyal duygusal öğrenme beceri puanları için ayrı ayrı yapılmıştır. Ölçek sonuçlarına göre toplam sosyal duygusal öğrenme becerileri alt ölçeklerinden iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve problem çözme becerileri deney grubu puanlarında kontrol grubu puanlarına göre anlamlı bir artış olduğu görülürken, alt ölçeklerden kendilik değerini artıran beceri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu ‘Ortaokul öğrencilerine uygulanan ÇOY’a dayalı psikoeğitim programının SDÖB (İB, KDAB, SBÇB ve PÇB)’nin geliştirilmesinde, deneme öncesi ve deneme sonrası öğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?’ şeklindedir. Bu soruyu cevaplamak için Öğretmen Gözlem Formu ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç tüm boyutlar için geçerlidir.

Araştırmanın bir diğer sorusu ‘Ortaokul öğrencilerine uygulanan ÇOY’a dayalı psikoeğitim programının SDÖB (İB, KDAB, SBÇB ve PÇB)’nin

geliştirilmesindeki etkisine dair uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğretmen görüşleri nelerdir?’ şeklindedir. Bu soruyu cevaplamak için işlem öncesi ve sonrası öğretmen görüşleri karşılaştırılmıştır. Bu betimsel karşılaştırmaya göre işlem sonrasında öğrencilerin SDÖB de gelişme olduğu görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü sorusu ise ‘Ortaokul öğrencilerine uygulanan ÇOY’a dayalı psikoeğitim programının SDÖB (İB, KDAB, SBÇB ve PÇB)’nin geliştirilmesindeki etkisine dair uygulama sonrası veli görüşleri nelerdir?’ şeklindedir. Veli görüşleride SDÖB ve tüm alt temalar; İB, KDAB, SBÇB, PÇB’de gelişme olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın SDÖB’in dört alt boyutundan ilki olan iletişim becerilerine ait nicel bulgularına göre, deney grubundaki öğrencilerin İB puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla anlamlı düzeyde artmıştır. İB puanlarındaki bu artış yapılan işlemin etkili olduğunu göstermektedir. Deneysel uygulama sonucunda ulaşılan bu farkın izleme testi sonuçlarına göre de korunduğu görülmüştür. Durlak vd. (2011), Yeager (2017), Greenberg vd. (2017), Zins vd. (2004a), Weissberg vd. (2015) araştırmalarında uygulanan SDÖ programlarının ergenlerin iletişim becerilerini geliştirdiğine vurgu yapmışlardır. Bu durum araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

İB öğrenci ve öğretmen görüşleri nicel sonuçlarındaki artışa paralel olarak öğretmenler; arkadaş ilişkilerindeki gelişmeye dair (12 öğretmen), kendini ifade etme (8 öğretmen), iletişim becerilerinde artış (6 öğretmen), arkadaş sayısında artma (5 öğretmen), öğretmen ilişkilerinde iyileşme (2 öğretmen) konularında çocuklarda gelişme olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin 1. Erk; (Yaş:13) için uygulama öncesinde Ö2: *‘Kendini ifade etmekte güçlük çektiğini düşünüyorum.’* derken uygulama sonrasında; Ö1: *‘Gözle görülür bir şekilde sosyal ilişkilerinde gelişme kaydedildi. Daha neşeli ve daha kendini ifade edebilen bir öğrenci oldu.’* Ö2: *‘Arkadaş ilişkilerinde olumlu gelişmeler gözlemledim. Birlikte çalıştığı grup içerisinde söz sahibi olmaya çabılıyor. Grup liderliği vasfını üstlenmeye çalıştı, grubun fikrini öğretmene iletmekte gönüllü oldu.’* şeklinde gözlemini ifade etmiştir.

İB'e ait veli görüşleri nitel bulguları da öğretmen görüşlerini desteklemektedir. Bu konuda; 7 veli, çocuklarının bu programa katılmakla arkadaş ilişkilerinde iyileşme olduğunu, programın çocuklarının sosyalleşmelerine ve okula uyum sağlamalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin; V7: *'Eskiden okulda tek arkadaşı vardı. Programa katılan kızlarla arkadaş oldu, bu çok iyi bir gelişme...'* demiştir. Bu konuyu destekler şekilde, Greenberg ve diğ. (2017), SDÖB programlarının kısa dönemde çocukların kendi aralarındaki güven duygusunu pekiştirdiğini, okula adaptasyonlarını sağladığını ifade etmişlerdir. 6 veli ise çocuklarının kendini ifade etme becerilerinde artış olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin; V10: *'Daha önce bu kadar rahat konuşamıyordum. Şimdi kendini daha rahat ifade ediyor.'* demiştir.

SDÖB'in diğer bir alt boyutu olan kendilik değerini artıran becerilerin geliştirilmesine ait nicel bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarının her ikisi için de öğrencilerin KDAB'de istatistiki anlamda önemli bir değişim olmadığı görülmektedir. Durualp (2014), SDÖB'nin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre değişimini incelediği araştırmasında; ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin kendilik değeri algılarını, 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Eraslan Çapan ve Korkut Owen (2017), öngörülen dönemdeki öğrencilerin kendilik değerini artırmaya yönelik yaptıkları çalışmada, öngörülen dönemdeki çocukların ergenlik dönemine oranla kendilik değeri algılarında daha olumlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın katılımcıları ergenliğin en yoğun yaşandığı 7. sınıf düzeyinde olmaları yönüyle ölçek sonuçlarının düşük çıkması yaş özelliklerinin yansıması olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerini yetersiz algılamalarına rağmen öğretmen ve veli görüşlerine göre bu konuda gelişmenin açık şekilde ifade edilmesi ile Durualp (2014), Eraslan Çapan ve Korkut Owen (2017) araştırma sonuçları beraber değerlendirildiğinde öğrencilerin kendilik değerlerini artıran becerilerini düşük algılamasını, yaş özelliklerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin KDAB puanlarında gelişme olmamasının aksine, öğretmen görüşleri nicel puanlarındaki artışa paralel olarak öğretmenler çocukların, özgüvenlerinde artma (9 öğretmen), kendi potansiyellerinin farkına varma (5

öğretmen), çekingenliklerinde azalma (7 öğretmen), konularında gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Ör: 1. Kız; (Yaş:12) için; uygulama öncesinde Ö1: *‘Özgüveni zayıf.’* derken uygulama sonrasında Ö1: *‘Özgüveni hissedilir derecede arttı, derste daha rahat ve daha çok söz alıyor.’* yine uygulama öncesinde Ö2: *‘Kendi yapabileceği başarısının farkında değil, potansiyelini fark etmeye ihtiyacı var’* derken uygulama sonrasında Ö2: *‘İyi olduğu konuların farkında ve bu konulardaki pozitif tutumuna devam ediyor.’* Ö3: *‘Kendinde var olan potansiyelini fark ederek çevreye gösterdi.’* şeklinde gözlemlerini ifade etmişlerdir. Kabakçı ve Totan (2013) SDÖB’i gelişen ortaokul öğrencilerinin özgüvenlerinde artış olduğunu saptamışlardır. Kvarme ve diğ. (2010), çekingen, kendilik değeri düşük ortaokul öğrencilerine yönelik ÇOY’a dayalı grup çalışması sonucunda öğrencilerin KDAB’de artış olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızın öğretmen ve veli görüşlerini desteklemektedir.

KDAB veli görüşlerine ait nitel bulgulara göre; veliler bu programa katılmakla çocuklarının, kendisine güvenlerinde artma (7 veli), kendi yetenek ve kapasitesini fark etme (2 veli), çekingenlikte azalma (4 veli), okula uyum ve alışma (4 veli), sorumluluk alma (2 veli,) konularında gelişme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Ör: V10: *‘Oğlum çekingen bir çocuktı... şu anda iyi durumda o yüzden küçük oğlum B’ye de kendisini açması için bu programa katılmasını teşvik ettim.’* *‘Anne ben kendime güvenmeyi öğreniyorum bu programda.’* diyordu ve severek devam etti.’ V7: *‘Eskiden marka takıntısı vardı sınıfta biri kıyafetini beğense sürekli onu giyer ve eleştirilene çok takardı, şimdi ise seçimlerini kendisi yapıyor mesela saç modeline kendi karar verdi. ...Özgüveni arttı.* V8: *‘Oğlum... eskiden el becerisi gerektiren derslerde sorumluluk almak istemezdi, şimdi sorumluluklarını takip ediyor.’* şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın SBÇB’ye ait nicel bulgularına göre, deney grubundaki değişimin kontrol grubundaki değişime göre istatistiki düzeyde anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Bu artışın izleme testi sonuçlarına göre de sürdüğü gözlenmiştir. Benzer araştırmalar incelendiğinde; İşlek (2006) öğrencilerin ÇOY’a dayalı geliştirilmiş sınav kaygısıyla baş etme programının sınav stresi ile başetmeleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varırken, Zubaroğlu Yanardağ (2016) ÇOY’a dayalı grup çalışmasının öğrencilerin sınav streslerini azalttığı sonucuna varmıştır. Bulut (2008), ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısıyla baş etme becerilerini geliştirmeye

yönelik ÇOY'a dayalı grup çalışması sonucunda öğrencilerin sınava dönük kaygılarında belirgin bir azalma olduğunu tespit etmiştir. Alanyazın incelendiğinde ÇOY'un stresle başa çıkma becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir. (Gingerich ve Peterson, 2012; Grant, 2013; Bilge ve Engin, 2016). Bu durum araştırma sonucunu desteklemektedir.

SBÇB öğrenci ve öğretmen görüşleri nicel sonuçlarındaki artışa paralel olarak çocukların SBÇB'indeki gelişmeye ait öğretmenler; çocukların tedirginlik ve endişelerinde azalma (3 öğretmen), derste çekinmeden söz alabilme (2 öğretmen), kendini kontrol edebilme (2 öğretmen), sakin kalabilme, stresi yönetebilme (2 öğretmen), olumsuzluklardan uzak durabilme (2 öğretmen), becerilerindeki gelişmeyi ifade etmişlerdir. Ör: 2. Kız; (Yaş:13) için; uygulama öncesinde Ö2: *'Fazlasıyla sınav stresi yaşayan bir öğrenci.'* derken, uygulama sonrasında, Ö3: *'Derste söz almaktan korkarken şimdi daha rahat cevap verebiliyor. Arkadaşlarının tepkilerini umursamıyor.'* şeklinde gözlemini ifade etmiştir.

SBÇB'ye ait veli görüşleri nitel bulguları da öğretmen görüşlerini desteklemektedir. Bu konuda veliler; sıkıntılı durumları paylaşabilme, kendisini olumlu bir şekilde ifade edebilme, hakkını savunabilme becerilerinde gelişmeden söz etmişlerdir. Ör: V2: *'...sınavlardan düşük aldığında kendisine hedef belirliyor. 'Bunu başarabilirim, bu sorunumu yenebilirim.'* şeklinde daha kararlı davranıyor. *Sınav heyecanı ile ilgili rehber öğretmenlerden bireysel yardım aldı... Sorunları ile daha aktif mücadele ediyor artık.'* demiştir.

SDÖB dördüncü alt boyutu olan PÇB'ye ait nicel bulgulara göre, deney gurubundaki öğrencilerin PÇB puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde artmıştır. PÇB alt boyutu ön test ve son test puanları arasında kontrol grubu puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. PÇB puanlarındaki bu farklılaşma yapılan işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Deneysel uygulama sonucunda ulaşılan bu farkın izleme testi sonuçlarına göre de korunduğu görülmüştür. Benzer araştırmalarda; Sarıcı-Bulut (2008) ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısıyla baş etme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik ÇOY'a dayalı grup çalışması gerçekleştirmiştir. Bu araştırma sonucunda ÇOY'un PÇB'nin geliştirilmesinde olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Koç (2016), öğrencilerin kişilerarası problem çözme yaklaşımları ile ÇOY arasındaki

ilişkiyi incelediği araştırmasında, ÇOY'un kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının tümünü anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

PÇB öğrenci ve öğretmen görüşleri nicel sonuçlarındaki artışa paralel olarak çocukların PÇB'indeki gelişmeye ait öğretmenler; öğrencilerin arkadaş ilişkilerindeki sorunlar ile başa çıkma (3 öğretmen), kendilerini kontrol becerilerindeki gelişmeye ait konulardan söz etmişlerdir. Ör: 1. Erk; (Yaş:13) için, uygulama öncesinde, Ö3: *'Sınıftaki olaylardan etkilenir, problem eder bunlarla uğraşırken kendi hedeflerinden sapar.'* derken, uygulama sonrasında, Ö3: *'Eskiden kendini ilgilendirmeyen konularda problem yaparken şimdi kendini ilgilendirmeyen konuları problem etmiyor ve hedefine yöneliyor.'* demiştir. Daki ve Savage (2010) okuma güçlüğü yaşayan çocukların akademik, motivasyonel ve duygusal problemler ile başa çıkma becerilerinin geliştirilmesinde ÇOY'un etkisini inceledikleri araştırma sonuçlarında, öğrencilerin PÇB'inde artış olduğunu tespit etmişlerdir. Franklin ve diğ. (2008), Corcoran (2006), Newsome (2005), Vallaire ve diğ. (2011), okulda davranış problemi yaşayan öğrencilerin ÇOY'a dayalı grup çalışması sonunda PÇB'inde iyileşme olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca bu araştırmaya benzer olarak; Vallaire ve diğ. (2011) araştırmaların da öğretmen ve veli görüşlerinede yer vermişlerdir. ÇOY'un öğrencilerin, aileleri ve öğretmenleri ile ilişkilerinede olumlu katkı yaptığını saptamışlardır.

PÇB'ye ait veli görüşleri nitel bulgularıda öğretmen görüşlerini desteklemektedir. Bu konuda veliler; hedef belirleme (2 veli), sorunlarını ifade edebilme, sorunlarla baş edebilme (2 veli), eleştirileri göğüsleyebilme (2 veli), becerilerinde gelişme olduğunu ifade etmişlerdir. Ör: V2: *'Benim gözlemim... Sınavlardan düşük aldığında kendisine hedef belirliyor. 'Bunu başarabilirim, bu sorunumu yenebilirim' şeklinde daha kararlı davranıyor. Bu programa katılmakla... Sorunları ile daha aktif mücadele ediyor artık'* geri bildiriminde bulunmuştur.

Bu araştırmanın SDÖB toplam puanlarına ait nicel bulgularına göre, deney grubundaki öğrencilerin SDÖB puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde artmıştır. SDÖB puanlarındaki bu artışın yapılan işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Deneysel uygulama sonucunda ulaşılan bu farkın

izleme testi sonuçlarına göre de korunduğu görülmüştür. Alanyazına bakıldığında ÇOY ve SDÖB'nin birlikte incelendiği araştırmaya rastlanmamakla birlikte, ÇOY'un SDÖB'nin alt bileşenleri üzerindeki etkililiğine dair; Zhang vd. (2014), Cepukiene ve Pakrosnis (2011), Vallaire vd. (2011), Kvarme vd. (2010), Daki ve Savage (2010); Franklin, Moore ve Hopson (2008), Corcoran (2006), Newsome (2005, 2004), Sarıçam (2014), Şanal Karahan (2016), Zubaroğlu Yanardağ (2016), Koç (2016), Ateş (2014), İlbay (2014), İşlek (2006), Meydan (2013), Uysal (2014), Çitemel (2014), Özbay (2017), Bilgin (2016), Siyez, Tan-Tuna (2014), Tuna (2012), Yılmaz-Bingöl (2015) ve Bulut'un (2008) çalışma yaptıkları görülür. Ayrıca araştırmının öğretmen ve veli görüşlerine ait nitel verileri de bu sonucu desteklemektedir. Kısaca öğretmen ve veliler uygulama sonucunda öğrencilerin; arkadaş ve öğretmenleri ile ilişkilerinde, kendilerini daha iyi ifade eder hale geldiklerini, arkadaş sayılarında artış olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkına vararak özgüvenlerinde artış gösterdiği ve çekingenliklerinin azalarak daha çok sorumluluk aldıklarını gözlemlemişlerdir. Tedirginlik ve endişeleri azalan öğrencilerin, derste çekinmeden söz alabildiklerini, kendilerini kontrol edebilme, sakin kalabilme, olumsuzluklardan uzak durabilme becerilerinde gelişmeden söz etmişlerdir. Son olarak öğretmen ve veliler, öğrencilerin arkadaş ilişkilerindeki sorunlar ile baş etmede, kendilerini kontrol edip, eleştirileri göğüsleyebildiklerine değinmişlerdir.

5. 2. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan genel sonuçlar aşağıdaki şekildedir.

1. Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde, ÇOY'a dayalı psikoeğitim programı, ölçek sonuçlarına göre toplam SDÖB, alt ölçeklerinden İB, SBÇB ve PÇB deney grubu puanlarında kontrol grubu puanlarına göre anlamlı bir artış olduğu görülürken, alt ölçeklerden KDAB puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır. Bu nedenle öğrencilere uygulanan ölçek sonuçlarına göre; toplam SDÖB, alt ölçeklerinden İB, SBÇB ve PÇB puanlarına göre etkilidir. KDAB puanlarına göre istatistiksel olarak etkili değildir.

2. Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde, ÇOY'a dayalı psikoeğitim programı SDÖB (İB, KDAB, SBÇB ve PÇB) öğretmen görüşleri nicel sonuçlarına göre tüm alt boyutlar açısından etkilidir.

3. Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde, ÇOY'a dayalı psikoeğitim programı SDÖB (İB, KDAB, SBÇB ve PÇB) öğretmen görüşleri nitel sonuçlarına göre tüm alt boyutlar açısından etkilidir.

4. Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde, ÇOY'a dayalı psikoeğitim programı SDÖB (İB, KDAB, SBÇB ve PÇB) veli görüşleri nitel sonuçlarına göre tüm alt boyutlar açısından etkilidir.

5. 3. Öneriler

1. Ortaokul öğrencilerinin SDÖB'yi geliştirmek amaçlı ÇOY'a dayalı hazırlanmış bu programın önleyici rehberlik kapsamında özellikle okul psikolojik danışmanları tarafından farklı sınıf düzeylerine yönelik de uygulanması araştırmacı tarafından önerilir.

2. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde son yıllarda benimsenen önleyici rehberlik anlayışı kapsamında, benzer programların öğretmenlere, ailelere ve okul çalışanlarına da geliştirilmesi araştırmacı tarafından önerilir.

3. Literatür bulguları SDÖB'in geliştirilmesine yönelik çalışmaların büyüme çağındaki neslin yararına yüz güldürücü sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ne var ki Türkiye'de bu alandaki çalışmalar kısa dönemli uygulamalardır. Kısa dönemli çalışmaların katlanarak devam etmesiyle birlikte, eğitim politikası olarak anasınıfından üniversiteye kadar uzun soluklu SDÖ programlarının geliştirilerek okul müfredatlarına entegre edilmiş bir şekilde uygulanması araştırmacı tarafından önemle önerilir.

4. Bu konuda yapılan araştırmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle yapılması, uygulanan ölçeklerin sınırlı sayıda olması nedeniyle, bu alanda yeni ölçme araçları geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Yine bu alanda yapılan uygulamalarda, karma ve nitel yöntemlerin sınırlı olması, yapılacak yeni araştırmalarda karma ve nitel yöntemlerin kullanılması alana zenginlik katacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar, N.V. (2002). *Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar Deneyler*, Nobel Yay., Ankara.
- Akbulut Kılıçoğlu, N. (2016). *Tek Ebeveynli Ergenlerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Dışavurumcu Temelli Grup Çalışmasının Etkililiğinin Sınanması*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme İle Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ateş, B. (2014). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Fobi İle Başa Çıkmalarında Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aspy, C. B., Oman, R. F., Veseley, S. K., McLeroy, K., Rodine, S., Marshall, L. (2004). Adolescent Violence: The protective effects of youth assets. *Journal of Counseling and Development*, 82, 268-276.
- Banks, R. (2005). Solution-focused Group Therapy. *Journal of Family Psychotherapy*. 16, (1-2), 16-21.
- Bateson, G. (1972). *Steps To The Ecology of The Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, And Epistemology*. New York: Chandler Publications Inc.
- Berg, I. K. ve Miller, S. D. (1992). *Working with the Problem Drinker: A Solution-Focused Approach*. New York: W.W. Norton.
- Berg, I. K., ve Dolan, Y. (2001). *Tales of Solutions: A Collection of Hope-Inspiring Stories*. New York: Norton.
- Bilgin, O. (2016). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Özgüven Düzeyine Etkisi*, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bilge, A. ve Engin, E. (2016). Effectiveness of the Solution Focused Therapy Which is Based on Interpersonal Relationship Theory: Retrospective Investigation. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 17 (4), 261-269.

- Bingöl, T. Y. (2015). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımına Dayalı Grup Rehberliği Programının Öz-yeterlik İnancına Etkisi*, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bradshaw, C. P., Rodgers, C. R., Gahndour, L. A., Garbarino, J. (2008). Social-Cognitive Mediators of the Association Between Community Violence Exposure and Aggressive Behavior. *School Psychology Quarterly*, 24, 199-210.
- Bowden W. R. (2015). Collaboration, Pedagogy, and Media: Short-Term Summer Programs Emphasize Project Based and Social Emotional Learning. *Journal of Media Literacy Education*, 7(1) 72-76.
- Bruce, M. A. ve Hopper, G. C. (1997). Brief Counseling Versus Traditional Counselling: A Comparison of Effectiveness. *The School Counselor*, 44, 171-184.
- Brown, E. L., Powell, E. ve Clark, A. (2012). Working on What Works: Working with Teachers to Improve Classroom Behaviour and Relationships. *Educational Psychology in Practice*, 28(1),19-30.
- Bulut, S. S. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri*, Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 12. Baskı, Pegem Yay., Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*. 17. Baskı, Pegem Yay., Ankara.
- Collaborative for Social and Emotional Learning (CASEL) Guide. (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs-Middle and High School Edition*. 1-46.Chicago, IL:
- Cohen, J. (1999). Social Emotional Learning Past and Present: an Educational Dialogue. In J. Cohen (Ed.), *Educating Mind and Hearts: Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. New York: Teachers College Press and ASCD.

- Cohen, J. (2001). Social and Motional Education: Core Concepts and Practices. In J. Cohen (Ed.) *Caring classrooms intelligent schools the social emotional education of young children (3-29)*. New York: Teacher College Press.
- Cade, B., ve O'Hanlon, W. H. (1993). *A Brief Guide to Brief Therapy*. New York: W. W. Norton.
- Cepukiene, V. ve Pakrošnis, R. (2011). The Outcome of Solution-Focused Brief Therapy Among Foster Care Adolescents: The Changes of Behavior and Perceived Somatic and Cognitive Difficulties. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 791-797.
- Corcoran, J. (2006). A Comparison Group Study of Solution- Focused Therapy Versus Treatment as Usual for Behavior Problems in Children. *Journal of Social Service Research*, 33(1), 69-81.
- Corcoran, J. (1997). A solution-oriented approach to working with juvenile offenders. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 14, 277-288.
- Corcoran, J. (1999). Solution-Focused Interviewing with Child Protective Services Clients. *Child Welfare*, 78, 461-479.
- Corey, G., (2008). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları, (Çev. Tuncay Ergene), Mentis Yay., Ankara.
- Corey, G. (2013). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy* (9th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Çitemel, N. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığına Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Daki, J. and Savage, R. S. (2010). Solution-Focused Brief Therapy: Impacts on Academic and Emotional Difficulties. *Journal of Educational Research*, 103(5), 309-326.
- Davashioğlu, Ü., Çakıcı, M., Ögel, K. (1998) *Yaşam Becerileri Geliştirme Klavuzu*, İstanbul: Milli Eğitim Müdürlüğü.
- De Jong, P. ve Miller, S.D. (1995). How to Interview for Client Strengths. *Social Work*, 40, 729-736.
- De Jong, P. ve Berg, I. K. (1998). *Interviewing For Solutions*. Pacific Grove: Brooks/Cole.

- De Shazer, S. (1985). *Key to Solution in Brief Therapy*. New York: Norton.
- De Shazer, S. (1988). *Clues Investigating Solutions in Brief Therapy*. New York: W.W. Norton.
- De Shazer, S. (1994). *Words Were Originally Magic*. New York: Norton.
- Dewan, M. J., Steenbarger B. N. ve Greenberg R. P. (2004). Bir Sanat ve Bilim Olarak Kısa Terapiler: Uygulayıcılar İçin Bir Rehber, Çeviri Editörü: P.G. Gökalp, Türk Psikiyatri Derneği Yay.
- Diekstra, R. F. W. (2008). Effectiveness of School-based Social and Emotional Education Programmes Worldwide. In C. Clouder, J. Argos, M. Pilar Ezquerra, L. Faria, J. M. Gidley, M. Kokkonen, et al. (Eds.), *Social and Emotional Education: An international Analysis* (255-312). Santander, Spain: Fundacion Marcelino Botin.
- Dinallo A. M. (2016). Social and Emotional Learning with Families. *Journal of Education and Learning*; 5(4), 147-158.
- Dölek, N. ve Kurter, F. (2012). Çözüm Odaklı Kısa Danışmanlık Yaklaşımı, Seminer Notları, Bahçeşehir Üniversitesi Kariyer Merkezi, İstanbul.
- Dupont, N. C. (1998). Update on Emotional Competency: Helping to Prepare Our Youth to Become Effective Adults. Cranston: Rhode Island State Dept. of Mental Health, Retardation, and Hospitals.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Duncan B. L., Hubble M. A., Miller S. D. (1997). Stepping off the Throne: It is Easy to Be too Enamored With Our Own Theories. *Family Therapy Networker*, 21, 9-11.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet ve Sınıfa Göre İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.
- Durlak, J. A. (2016). Programme Implementation in Social and Emotional Learning: Basic Issues and Research Findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345.

- Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C., Weissberg, R. (2015). What Does Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice? Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <http://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/CASELBrief-WhatDoesSELLookLikeinPractice-11-1-15.pdf>.
- Elcik, F. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevresinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi İle Sosyal Duygusal Becerileri Arasındaki İlişki*, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Eraslan Çapan, B. ve Korkut Owen, F. (2017). Çocukların Kendilik Değerini Geliştirmede Kendilik Değeri Geliştirme Programı ve Sosyal ve Duygusal Eğitim Programının Etkililiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 756-769.
- Erdman, P. ve Lampe, R. (1996). Adapting Basic Skills To Counsel Children. *Journal of Counseling and Development*, 74, 374-377.
- Esen Aygün, H. (2017). *Sosyal-Duygusal Öğrenme Programlarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine, Akademik Başarı ve Sınıf İklimi Algısına Etkisi*, Doktora Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Elias, M. J., Larry L., Joan, C. D., Neil, H., Cesalie, S., Joseph F. (2016). How to Implement Social and Emotional Learning at Your School, *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/blog/implement-sel-at-your-school-elias-leverett-duffell-humphrey-stepney-ferrito> (ziyaret tarihi: 01.05.2018).
- Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J., Humphrey, N., Stepney, C.T., Ferrito, J. J. (2015). Integrating Social-Emotional Learning with Related Prevention and Youth-Development Approaches. In J.A. Durlak, C. Domitrovich, R.P. Weissberg, T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning (SEL): Research and Practice*, 33-49. New York, NY: Guilford.
- Elias M. J. (2006). The Connection Between Academic and Social-Emotional Learning, In M. J. Elias, H. Arnold (Eds.), *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*, 35-51, Corwin Press, Thousand Oaks,

- Elias J. M. ve Tobia S. E. (1990). Problem Solving/Decision Making for Social and Academic Success. National Education Association Professional Library, P.O. Box 509, West Haven, CT 06516 (Stock No. 3007-9-00).
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjNybXktbraAhXCE5oKHToQB3cQFggyMAE&url=https%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FED325798.pdf&usg=AOvVaw0oHwsVsm6l1o9nSR7cRWl0> (ziyaret tarihi: 14.04.2018).
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., Shriver, T. P. (1997). Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Elksnin L. K. ve Elksnin N. (2006). Teaching Social Emotional Skills at School and Home. Denver: Love Publishing Company.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., et al. (2012). Teaching Adolescents to Become Learners. The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review. Chicago, IL: *University of Chicago Consortium on Chicago School Research*.
- Farahmand, F. K., Grant, K. E., Polo, A. J., ve Duffy, S. N. (2011). School-based Mental Health and Behavioral Programs for Low-income, Urban Youth: A Systematic and Meta-analytic Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 18(4), 372-390.
- Franklin, C., Moore, K. and Hopson, L. (2008). Effectiveness of Solution-Focused Brief Therapy in a School Setting. *Children and Schools*, 30(1), 15-26.
- Gingerich, W. J., ve Eisengart, S. (2000). Solution-Focused Brief Therapy: A Review of the Outcome Research. *Family Process*, 39, 477-498.
- Gingerich, W. J. ve Peterson, L. T. (2012). Effectiveness of Solution-Focused Brief Therapy: A Systematic Qualitative Review of Controlled Outcome Studies. *Research on Social Work Practice*, 23 (3), 266-283.
- Göktepe, E., Aşık, A., Ertunç, G., Akfırat, N., Aydoğan, Z. (2004). Sınav Kaygısı Eğitim Programı MEB. Ankara.

- Grant, A. M. (2013). The Efficacy of Coaching. *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring*, first edition, pp.15-39.
- Gregory A. ve Fergus E. (2017). Social and Emotional Learning and Equity in School Discipline. *Future of Children*, 27(1), 117-136.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Hoyt, M. F. (Ed.). (1998). *The Handbook of Constructive Therapies*. San Francisco: Jossey- Bass.
- İlbay, A. B. (2014) *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İşeri, İ. (2016). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Sosyal Duygusal Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İşlek, M. (2006). *Çözüm Odaklı Yaklaşımlara Göre Düzenlenmiş Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma Eğitim Programının Üniversiteye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- January, A. M., Casey, R. J., ve Paulson, D. (2011). A Meta-analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? *School Psychology Review*, 40(2), 242-256.
- Javanmiri, L. Kimiaee, S. A. and Abadi, B. A. G. H. (2013). The Study of Solution Focused Group Counseling in Decreasing Depression Among Teenage Girls. *International Journal of Psychological Studies*, 5(1), 105-111.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 152-166.
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2013). Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61,

- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri*, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 20. Baskı, Nobel Yay., Ankara.
- Kendziora, K. ve Yoder, N. (2016). When Districts Support and Integrate Social and Emotional Learning (SEL) Findings From an Ongoing Evaluation of Districtwide Implementation of SEL. American Institutes for Research (AIR). <https://www.air.org/resource/when-districts-support-and-integrate-social-and-emotional-learning-sel> (ziyaret tarihi: 29.03.2018).
- Koç, H. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Yaklaşımlarının Çözüm Odaklı Yaklaşım ve Mizah Tarzları Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korkut, F (2003). Okullarda Önleyici Rehberlik Hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (20), 27-40.
- Korkut- Owen, F. (2011). Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma, (3. Baskı), Ankara: Anı Yay.
- Köktuna, Z. S. (2007). *Çözüm Odaklı Kısa Terapi Tekniğinin Alt Sosyo Ekonomik Seviyedeki Kadınların Geleceğe Umut ile Bakabilme ve Boyun Eğici Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kutluay Çelik, B. (2014). *Ortaokul Öğrencileri Üzerinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ve Okula Karşı Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kvarme, L. G., Helseth, S., Sorum, R., Luth-Hansen, V., Haugland, S. ve Natvig, G. K. (2010). The Effect of a Solution-Focused Approach to Improve Self-Efficacy in Socially Withdrawn School Children: A Non-Randomized Controlled Trial. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1389-1396.

- Lethem, J. (2002). Brief Solution Focused Therapy, *Child and Adolescent Mental Health*, 7, 189-192.
- Lipchik, E. (2002). Beyond Technique in Solution- Focused Therapy: Working with Emotions the Therapeutic Relationship. New York: Guilford.
- Lukens, E. P. ve McFarlane W. R., (2004). Psychoeducation as Evidence-Based Practice: Considerations for Practice, Research, and Policy. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 4 (3), 205-225.
- Mahoney, M. J. (2003). Constructive Psychotherapy: A practical Guide. New York: Guilford.
- McBride, A. M., Chung, S. ve Robertson, A. (2016). Preventing Academic Disengagement Through a Middle School–Based Social and Emotional Learning Program. *Journal of Experiential Education*, 39(4), 370-385.
- MEB (2013). 7-11 Yaş Aile eğitimi Programı, Ankara: MEB Yay. ISBN: 978-975-11-3283-3.
- MEB/ UNICEF Psikososyal Okul Projesi. (2001). Travma Sonrası Normal Tepkiler Psikoeğitim El Kitabı, Ankara.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi; Maltepe İlçesi Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Meydan, B. (2013). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma: Okullardaki Etkililiği Üzerine Bir İnceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 120-129.
- Moffit, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., vd. (2011). A Gradient of Childhood Self Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108.
- Mruk. C. J. (2013). Self-Esteem and Positive Psychology Research, Theory, and Practice Fourth Edition. Springer Publishing Company, LLC. ISBN: 978-0-8261-0898-2 E-book ISBN: 978-0-8261-0899-9 Page: 1-2.
- Murdock, N. L. (2012). Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları. (Çev. F. Akkoyun). Ankara: Nobel Akademik Yay.

- Murdock N. L. (2012). Bölüm 14 (Editör: Akkoyun, F) Çözüm Odaklı Terapi. Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları Olgu Sunumu Yaklaşımıyla. 460-489. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Murphy, J. J. (1997). *Solution-focused Counseling in Middle and High Schools*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Murphy, J. J. ve Duncan, B. L. (1997). *Brief Intervention for School Problems: Collaborating for Practical Solutions*. New York: Guilford.
- Nichols, M. P. ve Schwartz, R. C. (1998). *Family Therapy: Concepts And Medhods* (4th edition). Boston: Ally ve Bacon.
- Newsome, W. S. (2005). The Impact of Solution-focused Brief Therapy with at-risk Junior High School Students. *Children and Schools*, 27(2), 83-90.
- Newsome, W. S. (2004). Solution-focused Brief Therapy Groupwork with at-risk Junior High School Students: Enhancing the Bottom Line. *Research on Social Work Practice*, 14(5), 336-343.
- O'Connell, B. (2001). *Solution-focused Stress Counselling*. London: Continuum.
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., ve Romm, H. (2017 a). A Review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3–8: Characteristics of Effective Social and Emotional Learning Programs (part 1 of 4) (REL 2017-245). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> (ziyaret tarihi: 01.05.2018).
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., ve Romm, H. (2017b). A Review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3–8: Implementation Strategies and State and District Support Policies (part 2 of 4) (REL 2017-246). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> (ziyaret tarihi: 01.05.2018).
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., ve Romm, H. (2017c). A review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3–8: Teacher and Classroom Strategies That Contribute to Social and Emotional

- Learning (part 3 of 4) (REL 2017-247). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> (ziyaret tarihi: 01.05.2018).
- O’Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., ve Romm, H. (2017d). A review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3–8: Outcomes for Different Student Populations and Settings (part 4 of 4) (REL 2017-248). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> (ziyaret tarihi: 01.05.2018).
- Özbay, A. (2017). *Sanal Zorbalığa Maruz Kalan Ergenlerin Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yönelimli Psikoeğitim Programının Psikolojik Belirtiler ve Sanal Mağduriyete Etkisi*, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, İ. (2017). *11-14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan Ana-Baba Tutumları İle Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Prochaska, J. O. ve Norcross J. C. (2013) *Psikoterapi Sistemleri: Teoriler Ötesi Bir Çözümleme*, (Çev. Ed: Tahir Özakkaş), İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Yay.
- Proudlock, S. ve Wellman, N. (2011). Solution-focused Groups. The Results Look Promising. *Counselling Psychology Review*, 26(3), 45-54.
- Presbury, J. H., Echterling, L. G., ve McKee, J. E. (2002). *Ideas and Tools for Brief Counseling*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Payton J. W, WardlawD. M., GraczykP. A., BloodworthM. R., TompsettC. J., WeissbergR. P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behaviors in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Pierce, K. M., Auger, A., ve Vandell, D. L. (2013). Narrowing the Achievement Gap: Consistency and Intensity of Structured Activities During Elementary

- School. Paper Presented at the Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Seattle, WA.
- Quick, E. K. (1996). *Doing What Works in Brief Therapy: A Strategic Solution Focused Approach*. San Diego: Academic Press.
- Reiter, M. D. (2010). Hope And Expectancy in Solution-Focused Brief Therapy. *Journal of Family Psychotherapy*, 21, 132-148.
- Rhodes. J. (1993). The Use Of Solution- Focusd Brief Therapy in Schools. *Education Psychology in Practice*, 9(1), 27-34.
- Susanne A. Denham S A., Brown C. (2010). Plays Nice With Others: Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Sarıçam, H. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Bir Müdahale Programının Ruminasyon Üzerinde Etkisi*, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Seligman, L. ve Reichenberg, L. W. (2010). *Theories of Counseling and Psychotherapy: Systems, Strategies, And Skills*. New Jersey: Pearson.
- Serdar, E. (2000). *Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri*. Ankara: Pegem Yay.
- Sharry, J. (2001). *Solution- focused Groupwork*. London: Sage Publications.
- Schonert-Reicht, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155.
- Sklare, G. B. (2013). Okul Danışmanları İçin Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma. (4. Baskı). (Çev. D. M. Siyez). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., ve Gravestijn, C. (2012). Effectiveness of School-based Universal Social, Emotional, and Behavioral Programs: Do They Enhance Students' Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Siyez, D. M. ve Tan-Tuna, D. (2014). Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü ve İletişim Becerilerinde Çözüm Odaklı Psikoeğitim Programının Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 11-22.
- Sparrer, I. (2012). *Çözüm Odaklı Yaklaşım ve Sistemik Yapısal Dizime Giriş*. (Çev. E. Suvarierol). İstanbul: Pan Yay.

- Stalker, C. A., Levine, J. E. ve Condry, N. F. (1999). Solution- Focused Brief Therapy- One Models Fits All? Families in Society. *The Journal of Contemporary Human Sevice*, 80(5), 468-476.
- Şanal-Karahan F., Hamarta, E. (2015) Çözüm Odaklı Envanter (ÇOE): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 14(2), 757-769.
- Şanal-Karahan, F. (2016). *Üniversite Öğrencilerinde Çözüm Odaklı Düşünmenin Depresyon, Anksiyete, Stres ve Psikolojik İyi Oluş İle İlişkisi*, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Thompson, R. A., Winer, A. C., ve Goodvin, R. (2005). The Individual Child: Temperament, Emotion, Self and Personality. In M. H. Bornstein ve M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Science: An Advanced Textbook* (5th ed.; pp. 391-428). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tsai, J., Levenson, R., ve McCoy, K. (2006). Cultural and Temperamental Variation in Emotional Response. *Emotion*, 6(3), 484-497.
- Tuna, D. (2012). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Öfke Kontrolü Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü Ve İletişim Becerileri Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, R. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Bir Müdahale Programının Ergenlerde Risk Alma Davranışına Etkisi*, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Vallaire, L.T., Hicks, J. and Growe, R. (2011). Solution-focused Brief Therapy: An Interventional Approach to Improving Negative Student Behaviors. *Journal of Instructional Psychology*, 38(4), 224-234.
- Walter, J. L., ve Peller, J. E. (1992). *Becoming Solution- Focused in Brief Counseling*. NewYork: Brunner/Mazel.
- Walter, J. L. ve Peller, J. E. (2000). *Recreating Brief Therapy: Preferences and Possibilities*. WW Norton and Co.
- Wangaard, D., Elias, M.J., ve Fink, K. (2014). Educating the Head, Heart, and Hand for the 21st century. SEEN: Southeast Education Network, 16 (2), 16-19.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. In J. A. Durlak, C. E.

- Domitrovich, R. P. Weissberg ve T. P. Gullotta (Eds.), Handbook for Social and Emotional Learning: Research and Practice, 3-9. New York, NY: Guilford.
- Yeager, D. S. (2017). Social and Emotional Learning Programs for Adolescents. *Future of Children*, 27(1), 73-94.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Nitel Araştırma Yöntemleri. 8. Baskı, Seçkin Yay., Ankara.
- Yoder, N. (2014). Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Promote Social and Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks. Washington, DC: Center on Great.
- Yoder N. ve Devaney. E. (2015). Social and Emotional Learning Practices: A Self-Reflection Tool for Afterschool Staff. *American Institutes for Research (AIR)*, 1-22.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., Walberg, H. J. (2004a). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (Eds.), Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? 3-22. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Zins, J. E., Weissberg, R. G., Wang, M. C., Walberg, H. J. (2004b). Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? Teachers College Press. New York. Page 115-116. ISBN 0-8077-4439-5.
- Zhang, W., Yan, T-T., Du, Y-S., Liu X-H. (2014). Brief Report: Effects of Solution-Focused Brief Therapy Group-Work on Promoting Post-traumatic Growth of Mothers Who Have a Child with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2052-2056.
- Zubaroğlu Yanardağ, M. (2016). *Çözüm Odaklı Kısa Terapiye Dayalı Bireylerle Sosyal Hizmet Müdahalesinin Gençlerin Umutsuzluk ve Stres Düzeylerine Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER:

Ek -1: Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoeğitim Programı

Programın Genel Amacı; Çözüm Odaklı Yaklaşımın varsayımları doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Çözüm odaklı yaklaşımın varsayımları; ‘problemi konuşmak’ yerine ‘çözümleri konuşmak’, her problemin çözümünü sağlayacak istisnalar -problemin yaşanmadığı- anları bulmak, küçük değişimler genişleyerek büyük değişimlere yol açar, danışanın yetersizlikleri yerine, güçlü yanlarının gösterilmesi, danışanın amaçları, neleri yapmak istemediğini içeren olumsuz cümleler yerine neleri yapmak istediğini yansıtan olumlu cümlelerle ifade edilmelidir.’ Şeklinde. Çözüm odaklı yaklaşımın pozitif atmosferi ön ergenlik çağındaki ortaokul öğrencilerinin kişilik gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada çözüm odaklı yaklaşımın teknikleri kullanılarak katılımcıların, iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda programın temel hedefleri şunlardır:

Katılımcıların;

1. Yaşam amaçlarına çözüm odaklı pozitif bakış açısı geliştirme,
2. Duyguları yönetebilme becerisi geliştirme,
3. İletişim becerilerini geliştirme,
4. Problem çözme becerilerini çözüm odaklı şekilde geliştirme,
5. Stresle başa çıkma becerilerini geliştirme,
6. Kendilik değerlerini güçlü yanlarını fark ederek geliştirme,

Gruba katılımcı seçimi; SDÖBÖ (Ek-2) puanları, sosyometrik statüleri (Ek-3), derslerine giren öğretmenlerin görüşlerine (Ek- 5) bakılarak katılımcı seçimi gerçekleştirilir. Bu özellikteki öğrencilerle Ön Görüşme Formu (Prog. Ek:1) çerçevesinde bireysel ya da grup olarak ön görüşme yapılır. Gönüllü öğrencilere veli izin dilekçeleri (Ek- 4) verilir. Veli izin dilekçesini imzalayıp getiren öğrenci programa kabul edilmiş sayılır.

Belirlenen amaçlara ulaşmak için; anlatım, tartışma, rol canlandırma, zihinde canlandırma, oyun, küçük grup etkinlikleri, ev ödevleri gibi grup teknikleri

kullanılmaktadır. Hazırlanan çözüm odaklı yaklaşıma dayalı sosyal duygusal öğrenme becerileri psikoeğitim programı her biri 60 dakika süren 8 oturumdan oluşmaktadır.



1.OTURUM

Başlangıç ve Tanışma

Hedefler:

1. Grup üyelerinin birbirlerini tanınması ve güvenli grup ortamının oluşması,
2. Katılımcıların grup programının içeriği hakkında bilgi edinmesi,
- *3. Küçük değişimlerin büyük değişimlere yol açacağının kavranması (kartopu etkisi),
4. Grup kurallarının belirlenmesi,
- *5. Katılımcıların programdan beklentilerinin belirlemesi (Pozitif amaçlar),
- *6. İlk görüşmeden bu yana değişimin fark edilmesi,

Materyal:

Yazı tahtası ve kalem, yapışkanlı kağıt (yaprak şeklinde post-it), küçük top, ek:5

Süre: 60 dk.

Süreç:

1. Grup üyeleri hoş geldiniz diyerek güler yüzle karşılanır, ‘U düzeni’ oturumları sağlanır. Grup lideri kendini tanıtır.

‘Adım

Mesleğim.....

.....da görev yapıyorum.

Burada sizinle çözüm odaklı yaklaşıma dayalı sosyal duygusal öğrenme becerileri psikoeğitim programını gerçekleştireceğiz. Program hakkında daha sonra detaylı bilgi vereceğim. Şimdi birkaç etkinlik yapalım’ denir.

Etkinlik: Tanışma

Amaç: Isınma ve grubun birbirini tanınması

Malzeme: Küçük top

Katılımcıların daire şeklinde ayağa kalkmaları istenir. Küçük bir top alınır. ‘Herkes kendi adını soyadını, sınıfını ve sevdiği çiçeği söylesin, Örneğin; benim adım Kemal 7: A sınıfındayım, gül severim; benim adım Ayşe;7:B sınıfındayım, ben lale severim. Topu kime atarsam paylaşımını o yapacak’ denir.

Etkinlik: ¹‘Sıraya girme’

Amaç: Tanışma, kaynaşma

Malzeme: Yok

Çocuklara belli bir kriter verilerek kendilerini bu kritere göre sıraya sokmaları istenir. Ör: İsimlerinin baş harfine göre alfabetik sıraya girmek. (Eğer ‘A’ ile başlayan dört isim varsa, bu durumda ismin ikinci harfine göre sıraya girilir. Örneğin: Adnan, Ali, Ayla, Aziz gibi) Doğum günü tarihlerine göre (Ocak ayından başlayarak) sıraya girmek, boy sırasına göre sıraya girmek vb.

2. Program ve oturumların içeriği kısaca tanıtılır.

‘Burada bulunuyor olmanız aslında sizlerin kendinizi geliştirmek için ne kadar ilgili ve duyarlı olduğunuzun da göstergesidir. Bu programa katılmakla kendinizi geliştirmek için çok önemli bir adım attığınızı düşünüyorum. Bugünkü buluşmamızda; program süresince birlikte nasıl çalışacağımızı ve en önemlisi de sizlerin istek ve beklentilerinizi konuşup netleştireceğiz. Sizlerle 8 oturum bir araya geleceğiz, her oturumda yeni bir konuyu ele alacağız. Bu oturumlar süresinde sadece benim konuşmam değil, sizlerin de görüş ve deneyimlerinizi bizlerle paylaşmanız önemli. Bir noktanın altını çizmek istiyorum. Önemli olan burada öğrenilen bilgilerin, kazanılan becerilerin günlük hayatta kullanılmasıdır. Öğrendiğiniz bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanırsanız sizin olur, gelişiminize katkı sağlar. Bu duruma ‘Kartopu etkisi’ diyoruz. Nasıl kar yağdığında küçük bir kartopunu yuvarladığınızda büyüyorsa öğrendiğiniz yeni deneyimleri günlük hayatta uyguladıkça büyüyerek hayatınızı güzelleştirir.

Çevremdekilerle nasıl konuşmam, iletişim kurmam gerekir,

Kendimi daha değerli hissetmek için ne yapabilirim,

Karşılaştığım sorunları daha yapıcı nasıl çözebilirim,

Stresli durumlarla nasıl baş edebilirim vb. konuları göreceğiz.’ açıklamasını yapın.

3. Grup kurallarının belirlenmesi

‘Buradaki çalışmaların amacına ulaşması ve rahatça çalışabilmemiz için birtakım kurallara uyulması gerekiyor. Herkesin söz alması, görüşlerini ifade etmesi önemlidir. Ancak herkesin konuşma/konuşmama hakkı vardır, buna saygı göstermeyi önemli buluyorum.

S: Bu oturumlar esnasında uymamız gereken kurallar neler olabilir? (Katılımcıları can kulağıyla dinleyin, olumlu katılımları nitelikli övgüyle övün.)

Burada çeşitli paylaşımlarda, özel yaşamınıza ilişkin deneyimlerinizi aktaracaksınız. Bunların oturum dışında konuşulmaması, başkalarına anlatılmaması çok önemlidir. Yani 1. Grup kuralı ‘gizlilik’ olabilir. Ne dersiniz, başka hangi kurallar olabilir?’

Paylaşımdan sonra grup kuralları tahtaya yazılır.

- Gizlilik,
- Oturumlara zamanında gelmek,
- Her zaman doğruyu söylemek,
- Tüm oturumlara katılmak,
- Oturumda uygulanan alıştırmaları günlük hayatta uygulamak,
- Diğer kişilerin paylaştığı bilgileri eleştirmemek, ayıplamamak, gülmek, burada paylaşılanları dışarda konuşmamak,
- Diğer insanlara ait verilen örneklerde kimlik bilgisi vermemek. Okuldan bir arkadaş, tanıdığım birisi vb. demek.

*4. ‘Amaçlarımı belirleyebilirim.’ etkinliğinin uygulanması

Etkinlik: Amaçlarımı belirleyebilirim.

Amaç: Pozitif amaçların belirlenmesi

Malzeme: Prog. Ek-2, Prog. Ek- 3

‘Bahçe’ (Prog. Ek- 2) adlı bir öykü okunur. Fon müziği açılabilir.

S: ‘Bu öykü size ne anlattı?’ sorusu sorulur. Katılımcılar can kulağıyla dinlenir. Nitelikli övgü ile pekiştirilir.

Prog. Ek- 3: Tahtaya büyük bir ağaç çizilir. Bu da bizim limon ağacımız olsun denilebilir. Katılımcılara renkli -yaprak şeklinde-post-itler dağıtılır.

‘Bu eğitim programına katılmanızla hayatınızda neleri farklı yapıyor olacaksınız?’

Neler eskisine oranla daha iyi olacak?’

Soruları sorulur ve ellerindeki kâğıtlara yazmaları istenir. Burada kendi günlük yaşamlarındaki olumlu değişimler konusundaki beklentilerini yazmaları yüreklendirilir. Yazma işlemi bitince kendilerinin tahtadaki ağaca

yapıştırıcıları ve isteyenlerden paylaşımları istenir. Her cevap eğitimci tarafından dinlenir ve nitelikli övgü ile desteklenir.

‘Bu programa katılarak, çevrenizdekilerle daha olumlu ve destekleyici ilişkiler geliştirme fırsatınız olacak. Daha önce de belirttiğim gibi buradaki toplantılar benim konuştuğum, sizin dinlediğiniz toplantılar olmayacak. Kimi zaman oyunlar oynayacağız. Ben zaman zaman sorular soracağım, bu sorular üzerinde konuşacağız, bilgi paylaşımında bulunacağız. Tabi ki konuşacağımız konuların tamamı sizin gelişiminizle ilgili olacak. Bunun dışındaki konuları aralarda konuşabiliriz.’ açıklaması yapılır.

*5. İlk görüşmeden bu yana değişimin ölçülmesi, (Yazmaları da istenebilir.)

S: Bu programa katılmaya karar verdikten sonra olumlu anlamda hayatınızda nelerin daha iyiye gittiğini fark eden var mı? (Katılımcıları can kulağıyla dinleyin olumlu değişimleri nitelikli övgüyle övün.)

6. Bitiriş etkinliğinin uygulanması (Daire şeklinde ayağa kalkarak, gönüllü öğrencilere top atarak)

S: Bu oturumda ne öğrendiniz? En çok nelerden etkilendiniz? (Cevapları dinleyin, eksikleri tamamlayın. Paylaşımları nitelikli bir şekilde övün.)

(Gelecek oturumun gün ve saatini hatırlatarak, katılımcılara teşekkür ederek, oturumu sonlandırın.)

*Eğitimciye Not: Son oturumda katılımcılara yazılacak mesajlar için; olumlu gelişmeler her öğrenci için tüm oturumlar boyunca ayrı ayrı not edilmelidir.

Not: Çözüm odaklı yaklaşıma ait kavramlar (*) ile gösterilmiştir.

¹Yararlanılan Kaynak: Fluegelman, A. (1981). More New Games. New York: Dolphin Books/Doubleday.

(Dr. Nevin Dölek tarafından uyarlanmıştır.)

2.OTURUM

Duygularımı Yönetebilirim

Duyguları tanımanın ve yönetmenin iletişim ve problem çözme becerisine etkisini fark etmek,

Hedefler

1. İletişimde duygu ifadelerini doğru yansıtmanın önemini kavrama,
 2. Olumlu ve olumsuz duyguların ne olduğunu kavrama,
 3. Duygu belirtilerini fark etme becerisi geliştirme,
 - *4. Problem durumlara ilişkin olumsuz duyguların etkisini azaltma becerisi geliştirme,
- (‘Zihni Ters Yüz Etmek’ ve ‘Çak Bir Beşlik’ tekniği yardımıyla)

Materyal

Ek7: Emoji Kartları, Tombala Torbası, Madeni Para,

Süre: 60 dk.

Süreç

1. Grup üyelerini hoş geldiniz diyerek güler yüzle karşılayın. Geçen oturumu özetleyin.

‘Geçen hafta programın tanıtımı, grup kuralları, programdan beklentilerinizin ne olduğunu konuştuk. İsterseniz grup kurallarını bir kez daha tekrar edelim.

Gizlilik, Oturumlara zamanında gelmek, her zaman doğruyu söylemek, tüm oturumlara katılmak, oturumda uygulanan alıştırmaları günlük hayatta uygulamak, diğer kişilerin paylaştığı bilgileri eleştirmemek, ayıplamamak, gülmek, burada paylaşılanları dışarda konuşmamak, diğer insanlara ait verilen örneklerde kimlik bilgisi vermemek; okuldan bir arkadaş, tanıdığım birisi vb.’

2. Merhaba etkinliğinin uygulanması

Etkinlik: ²Merhaba oyunu.

Amaç: Isınma, duyguları tanıma.

Malzeme: Yok.

Sadece ‘Merhaba’ kelimesini söyleyerek, farklı birer duyguyu gruba iletmeleri için beş öğrenci seçin. Birinci öğrenciye ‘kızgın’, ikinci öğrenciye ‘sevinçli’, üçüncü öğrenciye ‘üzgün’, dördüncü öğrenciye ‘korkmuş’, beşinci öğrenciye ‘şaşırmış’ bir şekilde merhaba demelerini kulaklarına fısıldayarak söyleyin. Diğer öğrencilere; ‘Arkadaşlarınızın her biri ‘merhaba’ kelimesini söylerken farklı bir duyguyu yansıtacak beden dilini kullanacaklar. Siz bu duygunun ne olduğunu bulmaya çalışın.’ deyin. Katılımcıların cevaplarını dinleyin. Duyguları doğru fark edenleri nitelikli övgüyle övün.

3. Katılımcılara duyguların farkındalığını geliştirmek için aşağıdaki soruları yöneltin.

- Sizden izinsiz eşyanız alındığında ne hissedersiniz? (Kızgınlık, Öfke)
- Sınavdan yüksek not aldığınızda ne hissedersiniz? (Sevinç, Mutluluk)
- Sınavdan düşük not aldığınızda ne hissedersiniz? (Üzüntü)
- Hiç beklemediğiniz bir durumla karşılaştığınızda ne hissedersiniz? (Şaşkınlık)
- İğrendiğiniz bir şey gördüğünüzde ne hissedersiniz? (Tiksinti)
- Ormanda kocaman bir aslan üzerinize geliyor ne hissedersiniz? (Korku)

4. Katılımcıların sorularla ilgili paylaşımlarını aldıktan sonra, aşağıdaki açıklamayı yapın.

Duygu; içinde bulunduğumuz ortam, ruh hali veya diğer insanlarla ilişkilerimiz ya da çevremizde gerçekleşen olaylar sonucunda kendiliğinden gerçekleşen güçlü hislerdir. Bilinçli bir durum değildir. Günlük hayatta pek çok duyguyu yaşarız. Sevinç, üzüntü, kıskançlık, korku, özlem vb. Bütün duygular normaldir. Duyguları ifade etmek her zaman uygundur. Duyguların değil, davranışların kontrol edilmesini öğrenmek önemlidir.

5. ‘Duygu Torbam’ etkinliğini uygulayın.

Etkinlik: ³Duygu Torbam.

Amaç: Duyguları tanıma.

Malzeme: Prog. Ek- 4: Emoji kartları, Tombala Torbası.

Temel duyguları temsil eden emoji kartlarını tombala torbasına atın.

Katılımcıları ikiye bölün ve birer emoji kartı çekmelerini isteyin.

Eşlerin, torbadan çektikleri duygu kartlarını, göstermeden, sırayla birbirlerine anlatmalarını isteyin. Aralarda dolaşarak öğrencileri motive edin.

6. ‘Zaman zaman işler yolunda gitmeyebilir, olumsuz duygular yaşayabiliriz, bu durumlarda bazı yöntemler kullanabiliriz.’ deyin ve ‘Zihni ters yüz etmek oyunu’nu oynatın.

Etkinlik: ⁴Zihni ters yüz etmek.

Amaç: Duyguları yönetme becerisi geliştirmek.

Malzeme: Madeni Para.

Bir madeni parayı havaya atın. ‘Yazı mı tura mı geldi?’ sorusunu sorun. Birkaç kere tekrar edin. ‘Beynimiz de aynen böyledir. Bazen bir durumun iyi tarafını bazen kötü taraflarını görürüz. Biz de bazen kendimizi öfkeli ya da üzgün hissederiz. Ancak, tıpkı bir paranın yüzünü değiştirdiğimiz gibi, beynimizi de ters yüz edebiliriz. İstemediğimiz bir olay ya da durum karşısında üzgün ya da kızgın olmamız normaldir. Bu duygular doğaldır. Kendimize, ‘Bu durumdan memnun değilim ama bununla baş etmenin bir yolunu bulabilirim.’ deyip, zihnimizi ters yüz edebiliriz.

Şimdi olumsuz bir olayı düşünün; öfkeli ya da üzgün olduğunuz bir durumu... (Bir süre çocukların düşünmesi için bekleyin.). Sonra kendinize böyle duyguların doğal olduğunu söyleyin. Kendinize ‘Bu durumdan memnun değilim ama bununla baş etmenin bir yolunu bulmalıyım.’ deyin. Zihninizin ters yüz olduğunu düşünün, havada döndüğünü, bu sefer ‘tura’ geldiğini hayal edin. Kendinize odaklanacak iyi bir şey seçin. Ya da bu durumla nasıl baş edeceğinize karar verin ve buna odaklanın. Bu uygulamayı olumsuz duygular yaşadığınızda uygulayabilirsiniz.’ deyin.

6. ‘Çak bir beşlik oyunu’nu oynatın.

Etkinlik: ⁵Çak bir beşlik oyunu.

Amaç: Duyguları yönetme becerisi geliştirmek.

Malzeme: Yok.

‘Biraz önce düşündüğünüz olumsuz durumu tekrar hatırlayın. Sonra elinizi yumruk yapın. Yumruk, bir durumun kötü taraflarına odaklandığınız zamanki duygunuzu gösterir(öfkeli!) Bundan sonra odaklanabileceğiniz iyi bir şey düşünün. Aklına iyi bir şey geldiğinde bir parmağınızı açın. Şimdi başka iyi

bir şey düşünün ve bir parmağınızı daha açın. Beş parmağınızı da açana kadar devam edin. Sonra da yanındakine bir beşlik çakın ya da kendinizi tebrik etmek için kendi omzunuza pat pat vurun.’

7. Ev ödevi: Gelecek oturuma kadar ‘Zihni Ters Yüz Etmek’ ve ‘Çak Bir Beşlik’ tekniklerini günlük hayatta kullanmaya çalışın.

8. S: Bu oturumda neler öğrendiniz? En çok nelerden etkilendiniz? (Cevapları dinleyin, eksikleri tamamlayın. Paylaşımları nitelikli bir şekilde övün.)

(Gelecek oturumun gün ve saatini hatırlatarak, katılımcılara teşekkür ederek, oturumu sonlandırın.)

Not: Çözüm odaklı yaklaşıma ait kavramlar (*) ile gösterilmiştir.

²Yararlanılan kaynak; Davaslıoğlu, Ü., Çakıcı, M., Ögel, K. (1998) Yaşam Becerileri Geliştirme Kılavuzu, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü.

³Duygu torbam etkinliği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

^{4,5}Yararlanılan kaynak; Güner, O., (2011). Çözüm Bende Saklı. İstanbul: Efil Yay.

3.OTURUM

İletişim Yollarım

İletişim becerilerinin geliştirilmesi

Hedefler

- *1. İletişimde göz teması kurarak selamlaşabilmek,
- *2. Olumlu değişimleri fark edebilmek,
- 3. İletişimde iyi konuşma becerileri geliştirmek,
- 4. İletişimde iyi dinleme becerileri geliştirmek,
- *5. Nitelikli övgünün kendilik değerine ve iletişimdeki etkisini fark etmek,

Materyal

Hareketli müzikler, Prog. Ek-5, Prog. Ek: 6, kâğıt, kalem.

Süre: 60 dk.

Süreç

1. Katılımcıları selamlayarak sürece başlayın.

Katılımcıların U düzeni oturmasını sağlayın.

2. Selamlaşma etkinliğini uygulayın.

Etkinlik: Selamlaşma.

Amaç: Isınma.

Malzeme: Yok.

Tempolu bir müzik açılır ve katılımcılara ‘Ayağa kalkarak, müziğin temposuna uyarak, çalışma alanını dolaşın isteyenler dans edebilir. Müzik durduğunda en yakınınızdaki kişi ile göz teması kurarak, ‘Merhaba’ diyerek, tokalaşarak, ya da kendi istediğiniz farklı şekillerde selamlaşın. Her defasında farklı kişiyle selamlaşmaya dikkat edin. Herkesle selamlaşana kadar devam edin.’ açıklamasını yapın.

- *3. Geçen oturumdan bu yana nelerin yolunda gittiğini konuşun. ‘Öğrendiğiniz teknikleri kullanan var mı?’ Paylaşımları gerçek merakla dinleyin.

Hafif bir fon müziği konulabilir. ‘Şimdi rahat bir pozisyonda oturun, isterseniz gözlerinizi kapatabilirsiniz. Geçen oturumdan bu yana tüm haftayı düşünün. Hayatınızda, arkadaş, aile ilişkilerinizde, neler daha iyiydi. Tüm detayları düşünün. Küçük de olsa yolunda giden şeyleri hatırlamaya çalışın. Neleri eskisine oranla daha iyi yaptınız? Kendinizi hazır hissettiğinizde gözlerinizi açabilirsiniz, isteyenler paylaşabilir.’ Paylaşımları nitelikli bir şekilde dinleyin.

S: Geçen oturumdan bu yana neler daha iyiye gitti? Katılımcıları ilgiyle dinleyin. Nitelikli övgüyle övün.

4. Etkili iletişim etkinliğini uygulayın.

Etkinlik: ⁶Etkili iletişim.

Amaç: Dinleme ve konuşma becerisi geliştirmek.

Malzeme: Prog. Ek-5, Prog. Ek: 6 ve A4 kâğıt- kalem.

Öğrencileri dörderli gruplara ayırın. Gruplara ‘İyi bir konuşmacının özellikleri ve iyi bir dinleyicinin özellikleri’ nelerdir?’ sorusunu sorun. Düşünceleri ve yazmaları için süre verin. Daha sonra büyük grupla paylaşımlarını isteyin.

Gönüllü öğrencilerden ikişerli grupların ayağa kalkmalarını isteyin. Aşağıdaki konulara benzer konular vererek, Prog. Ek-5, Prog. Ek: 6’da belirtilen kurallara uygun biçimde birbirleriyle konuşmalarını isteyin.

- En sevdiğim şeyler.
- Beni okuluma bağlayan güzellikler.
- Gelecekte yapmak istediklerim vb. kendi istedikleri başka bir konuda olabilir.

Her konuşma ve dinleme faaliyetinden sonra gruba aşağıdakilere benzer sorular sorun.

Arkadaşlarınız etkili konuşma ve dinleme faaliyetlerinden hangilerini yerine getirdiler?

Hangilerini iyi biçimde kullandılar? (Sadece olumlu olanları söylemelerini hatırlatın.).

Faaliyeti gerçekleştiren her öğrenciye konuşma ve dinleme rolleri sırasında neler hissettiklerini sorun.

Tüm gruba iyi dinleyici ve konuşmacı olmanın önemi ve öğrendikleri kuralların bunun üzerindeki etkisini tartışın.

5. Nitelikli övgü etkinliğini uygulayın.

Etkinlik: Nitelikli övgü.

Amaç: Nitelikli övgünün olumlu etkisini kavramak.

Malzeme: Yok.

Nitelikli övgünün ne olduğunu açıklayın.

‘Nitelikli Övgü; Karşımızdaki kişinin kendisinin fark etmediği olumlu özelliğini ona söylemektir. Karşımızdaki kişide var olan kendisinin çok da fark etmediği olumlu bir özelliği olmalı, sıradan fiziksel özelliği olmamalı, olumlu bir davranışı olabilir.’

Yukarıda yaptığınız açıklamaya ek olarak, alıştırmayı ilk önce bu oturumda uygulayın.

Katılımcıların daha önceden birbirlerini tanıyanların 3’lü ya da 5’li grup olmalarını isteyin. ‘Herkes grubundaki arkadaşlarının var olan olumlu bir özelliğini düşünsün. Neler olabilir?

Bu olumlu özelliği kullanarak ‘Nitelikli övgü’ ile birbirinizi övün.’

Tüm katılımcılara söz verilir. Paylaşımlar nitelikli bir şekilde övülür.

Duygularını paylaşmaları konusunda teşvik edilir.

Ev Ödevi: Bu hafta sizden basit ama sizin için çok yararlı olacak bir alıştırmayı yapmanızı istiyorum.

Sizden, diğer oturuma kadar her gün çevrenizdeki kişilerin özellikle sınıftaki arkadaşlarınızın olumlu bir davranışına ilgi göstermenizi, olumlu bir davranışı fark etmenizi ve bunu övmenizi istiyorum. Bu farkındalıklarınızı ve karşılaştığınız tepkileri diğer oturumda paylaşın.

6. Bu oturumda ne öğrendiniz? En çok nelerden etkilendiniz? (Cevapları dinleyin, eksikleri tamamlayın. Paylaşımları nitelikli bir şekilde övün.)

(Gelecek oturumun gün ve saatini hatırlatarak, katılımcılara teşekkür ederek, oturumu sonlandırın.)

Not: Çözüm odaklı yaklaşıma ait kavramlar (*) ile gösterilmiştir.

⁶Yararlanılan kaynak; Serdar Erkan’ın Örnek Grup Etkinlikleri, Pegem Yay. 1999.

4.OTURUM

Kendimin Farkındayım.

Kendiliğın olumlu yanlarının fark edilmesi

Hedefler

- *1. Olumlu özelliklerin farkına varma ve olumlu benlik algısı geliştirmek,
- *2. Güçlü yanları fark etmek,
- *3. Olumluya dönük istisnaları fark etmek,
- *4. Başkalarından ve kendinden gelen desteğin benliğe katkısını fark etmek,

Materyal

A 4 kâğıdı ve kalem, Prog. Ek:7: Süslenmiş kutu ya da sepet,

Süre: 60 dk.

Süreç 1. Grup üyelerini hoş geldiniz diyerek güler yüzle karşılayın. Oturuma ısınma oyunuyla başlayın.

Etkinlik: Hangi ağaç olsam.⁷

Amaç: Tanışma, ısınma, kendini tanıma.

Materyal: Çam ağacı, çınar ağacı, salkım söğüt... başka bir ağaç isimlerinin yazılı olduğu A4 kâğıtları.

‘Ağaç olmak isterseniz hangi ağaç olmak isterdiniz? Çam ağacı olmak isteyenler bu tarafa, çınar olmak isteyenler şu tarafa, salkım söğüt olmak isteyenler şu tarafa, başka bir ağaç olmak isteyenler şu tarafa geçsinler.’ yönergesi verilir. Salonun farklı köşelerine ağaç isimleri yazılıp asılır. Aynı ağacı seçenlerin kendi aralarında seçme nedenlerini konuşmaları istenir. Daha sonra büyük grupla seçme nedenlerini paylaşmaları istenir.

2. Katılımcılar ‘U düzeni’oturlar. Gönüllü katılımcılardan geçen haftanın özetlenmesi istenir.

*Ev ödevinin konuşulması: ‘Geçen oturumu bitirirken bu oturuma kadar her gün çevrenizdeki kişilerin özellikle sınıftaki arkadaşlarınızın olumlu bir davranışına ilgi göstermeyi kararlaştırmıştık, olumlu bir davranış fark etmenizi ve bunu övmeyi konuşmuştuk. ‘Bu övgü; karşımızdaki kişide var olan kendisinin çokta fark etmediği

olumlu bir özelliği olmalı, sıradan fiziksel özelliği olmamalı, olumlu bir davranışı olabilir'demiştik.

Bu farkındalıklarınızı ve karşılaştığınız tepkileri bu oturumda konuşmayı kararlaştırmıştık.' denir.

Paylaşmak isteyenler ilgiyle dinlenir.

*3. 'Güçlü yanlarım.' etkinliğini uygulayın.

Etkinlik: Güçlü yanlarım.

Amaç: Güçlü yanlarını fark etmek.

Materyal: Fon müziği.

Şimdi rahat bir pozisyonda oturun ve kendinize ait olumlu yanlarınızı düşünmeye çalışın. İsteyen gözlerini kapatabilir. Kendinizde beğendiğiniz, hoşunuza giden özelliklerinizi, sizi güçlü kılan yanlarınızı düşünün. Temiz, dürüst, saygılı gibi birçok özelliğiniz olabilir. Bu özellikler size ne katıyor?

Katılımcıların verdiği cevapları tek tek dinleyin.

*4. 'Kendi Reklamını Yap' etkinliğini uygulayın.

Etkinlik: Kendi Reklamını Yap.

Amaç: Kendine ait olumlu yanlarını fark etmek.

Materyal: ¼ A4 Kâğıdı, Kalem, Süslenmiş kutu (Prog. Ek:7),

Katılımcılara boş birer kâğıt ve kalem verilir. 'Şimdi önünüzdeki kâğıtlara beğendiğiniz kişilik özelliklerinizi ön sayfaya, beğendiğiniz fiziksel özelliklerinizi arka sayfaya yazın.' denir. Burada olumlu, beğendikleri özellikleri yazmalarını söyleyin.

'Yazma işleminiz bittikten sonra yazılan sayfaları bu kutuya atın. Herkes kâğıtları attığında birer birer gelip bir kâğıt çekerek okuyacağız. Şimdi okunan özelliklerin kime ait olduğunu tahmin etmeye çalışalım.' deyin.

*5. 'Aferin, İyi Yaptın' etkinliğini uygulayın.

Etkinlik: Aferin iyi yaptın.⁸

Amaç: Kendini ve çevresini onaylama becerisi geliştirmek.

Materyal: Yok.

'Şimdi ayağa kalkalım, daire şeklinde duralım ve ellerimizi yere doğru uzatalım, sonra göğre doğru ellerimizi kaldıralım ve sağa doğru dönelim. Yürürken, önünüzdeki kişinin omzuna yumuşakça dokunarak 'İyi insan aferin

iyi yaptın, iyi insan aferin iyi yaptın.’ diyerek dört-beş adım atalım. Daha sonra da ters yöne dönerek ‘iyi insan aferin iyi yaptın, iyi insan aferin iyi yaptın’ diyerek, önünüzdeki arkadaşınızın omzuna dokunalım. Üçüncü olarak daire şeklinde duralım ve ellerimizi yere doğru uzatalım, daha sonra göğü doğru kaldıralım, sonrada kendi omuzumuza doğru okşarcasına ‘İyi insan aferin iyi yaptın, iyi insan aferin iyi yaptın.’ diye birkaç kez tekrar edelim.’

6. Ev ödevi: Gelecek oturuma kadar kendinizi gözlemleyin. Gün gün not tutabilirsiniz. Neleri eskisine oranla daha iyi yapıyorsunuz?

7. ‘S: Bu oturumda en çok nelerden etkilendiniz? Aklınızda kalan, size en iyi gelen konuyu paylaşın.’

Paylaşımları içerik ve duygu yansımasıyla geri bildirim verin. Olumsuz cümleleri yeniden çerçeveleyin. Gelecek oturumun günü, saati, konusu hatırlatılarak oturuma son verilir.

Not: Çözüm odaklı yaklaşıma ait kavramlar (*) ile gösterilmiştir.

⁷Dr. Nevin Dölek’in geliştirdiği etkinliklerden alınmıştır.

⁸Bu etkinlik Nilüfer Voltan Acar’ın, (2002) Alistirmalar Deneyler kitabından uyarlanmıştır.

5.OTURUM

Sosyalleşiyorum Gelişiyorum

Arkadaşların ve sosyal ilişkilerin kendiliğe katkısını fark etmek.

Hedefler

1. Kendilik gelişiminde sosyal ilişkilerin önemini kavramak,
- *2. ‘Derecelendirme Ölçeği’ kullanarak sosyal ilişkilerini değerlendirebilmek,
3. Okula ilişkin başarılarının kendilik gelişimine katkılarını fark etmek,
- *4. Benlik gelişiminde geleceğe dönük hedefler belirlemenin etkisini kavramak,

Materyal

Yazı Tahtası, kâğıt ve kalem, Prog. Ek- 8.

Süre:60 dk.

Süreç

1. ‘Pikniğe gidiyoruz.’etkinliğini uygulayın.

Etkinlik: Pikniğe gidiyoruz.⁹

Amaç: Tanışma, kaynaşma.

Materyal: Yok.

Benim adım.....pikniğe gidiyoruz ben top getireceğim. 1. katılımcı benim adım..... Pikniğe gidiyoruz arkadaşım.....top getirecek, ben..... ip getireceğim. En sondaki katılımcıya kadar sayılır.

2. Katılımcılardan önceki oturumun özetini yapmalarını isteyin. Eksik kalanları tamamlayın. Paylaşımları nitelikli övgüyle övün.

*3. Ev ödevini değerlendirin. Neleri eskisine oranla daha iyi yapıyorsunuz? Katılımcıları can kulağıyla dinleyin olumlu değişimleri nitelikli övgüyle övün.

4. ‘Okulla ilgili en iyi yaptığım 3 şey etkinliği’ni uygulayın.

Etkinlik: Okulla ilgili en iyi yaptığım 3 şey.¹⁰

Amaç: Tanışma, kaynaşma.

Materyal: Prog. Ek- 8.

Grup üyelerine, Prog. Ek- 8 ve kalem verin.

‘Okulla ilgili en iyi yaptığınız 3 şeyi yazın.’ yönergesi ve yeteri kadar süre verilir. Katılımcılar ikili gruplara ayrılır, yazdıklarını grup arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Arkadaşlarını dinlerken 3.oturumda öğrendikleri iletişim becerileri; göz teması, ses tonu, beden duruşunu ayarlama konusunu hatırlatılır. Daha sonra istekli olanlardan grupla paylaşmaları istenir. Grup paylaşımı yapan kişiler ‘gerçek merak’la dinlenir. Bu konu da model olunur.

5. S: iyi bir arkadaşta hangi özellikler bulunmalıdır? sorusunu yanıtlamalarını isteyin. Daha sonra listelenen özellikleri tahtaya yazın.

İyi arkadaşların birçok özelliği vardır. İyi arkadaşlar birbirini dinler, birbirini hayal kırıklığına uğratmazlar, saygı duyarlar, kötü zamanlarda destek olurlar, duygularını anlamaya çalışır, birbirine yardımcı olma, birbirine güven, sevinçlerine ortak olma gibi.

Sonuçta, arkadaşlık sürecinde paylaşmayı, yardımlaşmayı, iş birliği kurmayı, problem çözmeyi, empati geliştirmeyi, kendi becerilerimizi değerlendirmeyi, çatışma çözmeyi ve bir gruba ait olmayı öğreniriz. İyi bir arkadaşlık ilişkisinde; eğlenmenin yanı sıra, sevgi ve güvene dayalı ilişki kurma, birbirinden öğrenme (ör; ders çalışırken) ve zararlı davranışlarda da birbirini uyarma davranışı yer almaktadır.

*6. ‘Derecelendirme Ölçeği’ kullanarak arkadaş ilişkilerini değerlendirin. Prog. Ek- 9 ‘Elinizdeki formlarda bir doğru üzerinde 0’dan 10’a kadar sayılar var, buna ‘Derecelendirme Ölçeği’ diyoruz.

Şimdi sizlerden arkadaş çevrenizdekilerle ilişkilerinizi düşünerek 0 en düşük 10 en yüksek olmak üzere, biraz önce iyi arkadaşın birçok özelliğini saydık, bu özellikleri düşünerek arkadaş çevrenizde kendinize bir puanlama yapın. Ölçekte kendinizi doğru olarak değerlendirin.’ Öğrencilerin yanlarına giderek etkinliğe katılmaları yüreklendirilir. Ör: Kendisini 4’te gören öğrencinin 4’e gelmek için olumlu neler yaptığını yazmalarını isteyin. Çok yüksek puan verenlerin realize etmelerine yardımcı olun. Paylaşmak isteyenleri dinleyin ve övün. Paylaşımında bulunmayanları teşvik edin. Küçük katkıları övün. ‘Şimdi de neler yaparsan bulunduğun dereceden 1-2 derece daha ileri gidersiniz?’ Paylaşmak isteyenlerin paylaşımlarını alın.

*7. ‘Yaşlı Bilge etkinliğini uygulayın.

Etkinlik: Yaşlı Bilge.¹¹

Amaç: Geleceğe dönük hedefler belirleyebilme.

Materyal: Prog. Ek-10.

‘Şimdi rahat bir pozisyonda oturun. Gözlerinizi kapatın, rahatça arkanıza yaslanın. Sağlıklı bir şekilde yaşlandığınızı düşünün ve şu anki hayatınıza bakın Yaşlı Bilge; okulda, arkadaş ilişkilerinizde başarılı olabilmeniz için size ne söylemiş olabilir? Detaylı bir şekilde yazınız.

Tavsiyelerini dikkatlice dinleyin, size neler söylüyor? Aklınızda tutmaya çalışın. Kendinizi hazır hissettiğinizde gözlerinizi açın ve önünüzdeki kâğıtlara yaşlı bilgenin size tavsiye etmiş olabileceği önerileri yazın.’

Yazmaları için yeteri kadar zaman verilir. Paylaşımlar tek tek ‘gerçek merak’la dinlenir. Paylaşımlar nitelikli bir şekilde övülür.

8. S: ‘Bu oturumda ne öğrendiniz? En çok nelerden etkilendiniz?’ cevapları dinleyin, eksikleri tamamlayın. Paylaşımları nitelikli bir şekilde övün.

Ev ödevi: ‘Yaşlı bilgenin söyledikleri ile ilgili günlük hayatta uygulamaya geçirdiklerinizi not edin.’

Gelecek oturumun gün ve saatini hatırlatarak, katılımcılara teşekkür ederek, oturumu sonlandırın.

Not: Çözüm odaklı yaklaşıma ait kavramlar (*) ile gösterilmiştir.

⁹Bu etkinlik Nilüfer Voltan Acar, (2002) ‘Alıştırmalar Deneyler’ kitabından uyarlanmıştır.

¹⁰Bu etkinlik Psikososyal Okul Projesi’nden uyarlanmıştır, (1999).

¹¹Dr. Nevin Dölek’in geliştirdiği etkinliklerden alınmıştır.

6.OTURUM

Rahatlayabilirim

Hedefler

- *1. Stresin ne olduğunu ve stresini engelleyebildiği istisna durumları fark etmek,
- *2. Stres durumlarını ‘Mucize soru tekniği’ yardımıyla kontrol etme becerisi geliştirmek,
- 3. Stresle başa çıkma yöntemlerini öğrenmek,
- 4. Doğru nefes almayı öğrenerek, stres yaşanan durumlarda kendi kendine rahatlatma becerisi geliştirmek,

Materyal

Yazı tahtası, kalem, Prog. Ek:11, Prog. Ek:12

Süre: 60 dk.

Süreç

1. Grup üyelerini hoş geldiniz diyerek güler yüzle karşılayın. ‘Yürüyüşler etkinliği’ni uygulayın.

Etkinlik: Yürüyüşler.¹²

Amaç: Isınma.

Materyal: Yok.

Grup üyelerinden ayağa kalkarak karışık olarak yürümeleri istenir. Sonra hızlanmaları ve bir yere geç kalmış biri gibi tekrar yavaşlamaları ve çok yorgun biri gibi, neşeli bir çocuk gibi hoplaya zıplaya, karıncalar gibi hızlı ve karmakarışık, Tek ayakları ile sekerek, kaz adımlarıyla, geri geri vb. yürümeleri istenir.

*2. Isınma etkinliğinden sonra ‘U düzeninde yerlerine otururlar ve diğer etkinliğe geçilir.

Ev ödevinin değerlendirilmesi, yaşlı bilgenin söyledikleri ile ilgili günlük hayatta neler yapabileceğinizi düşündünüz mü?

S: Hayatınızda öncesine oranla neler daha iyiydi? Katılımcıları ‘gerçek merak’la dinleyin.

3.Stres ve etkilerini tartışın.

S: Günlük hayatta sizi en çok strese sokan durumlar nelerdir? Katılımcıların cevaplarını ilgiyle dinleyin.

Hayatımızda karşılaştığımız sorunlar sonucu hissettiğimiz sıkıntı ve zorlanma durumlarına ‘stres’ denir.

4. Katılımcıların kendi içsel güçlerini kullanarak, stres durumlarını ‘Mucize soru tekniği’ yardımıyla kontrol etmelerine yardımcı olun. Prog. Ek- 11’i dağıtın.

‘Şimdi sizi son günlerde strese sokan bir durumu düşünün. Bu gece, siz uyurken, bir mucize oldu ve artık sizi strese sokan durumla karşılaştığınızdaki durumları artık yaşamıyorsunuz.

Mucizenin gerçekleşmiş olduğunun ilk işareti ne olurdu?

Sendeki bu değişimi fark eden ilk kim olurdu?

Neyi fark ederdi?

Bu farklılığı gözlemlediklerinde nasıl tepki alırdın?

Onların bu davranışlarına karşılık sen onlara nasıl tepki verirdin?’ sorularını cevaplamalarını isteyin, tek tek öğrencilerin yanına giderek süreci takip edin. Paylaşmak isteyenleri ilgiyle dinleyin.

5. Tahtaya ‘Stresimi azaltma yöntemim’ yazın. Prog. Ek-12’deki cümleleri keserek bir kutuya koyun. Katılımcıların rastgele almalarını sağlayın. Numarası okunan öğrenci elindeki cümleyi okuyup bu yöntemi hayatında kendisi ya da yakınlarından birinin uyguladığı bir durumu söylesin. ‘Bu durum işine yarar mı?’ sorusunu sorun.

Aklına gelmezse katılımcılardan başka biri söyleyebilir.

Paylaşımında bulunan cümle tahtaya katılımcıların dikkatini çekecek şekilde yazılır. Tüm cümleler bitene kadar bu çalışma sürdürülür. Mucize soru tekniğinde bu yöntemleri zaten kullananlar övülür. Mucizenin tam olarak gerçekleşmesine bu yöntemleri kullanmanın katkılarını konuşulur.

1. Kendi kendime ‘Dur ve sakin ol.’ derim, içinden 10’a kadar sayarım,
2. İki uzun derin nefesle nefes alış-verişimi yavaşlatmaya çalışırım,
3. Kısa bir yürüyüş yaparım, spor yaparım, gevşeme egzersizi yaparım, birisiyle konuşurum,

4. Kendimle ilgili bir konuda alay edildiğinde görmezden gelebilirim,
5. Sıkıldığım bir konuyla ilgili duygularımı kağıda yazarak rahatlayabilirim,
6. Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim,
7. Bir isteğime hayır dendiğinde anlayışla kabul edebilirim,
8. İlğimi çeken bir kitap okuyarak rahatlamaya çalışırım,
9. Arkadaşlarım beni çileden çıkardığında şakaya vurabilirim, ya da görmezden gelebilirim,
10. Stresle başa çıkma davranışı gösterdiğimde kendi kendimi överim,

6. Doğru nefes almayı uygulamalı olarak öğretin.

Etkinlik: Nefes Egzersizi.

Amaç: Doğru nefes almayı öğrenerek, stresle başa çıkabilmek.

Materyal: Fon müziği.

Çocuklara doğru nefes alma yollarından birini öğreteceğinizi söyleyerek aşağıdaki yönergeyi verin.

‘Rahat bir pozisyonda oturun. (Bu egzersizi evinizde yatarak, ayaklarınızı hafif bükerek yaparsanız daha iyi sonuç alırsınız.)

Dikkatinizi nefes alışverişinize verin. Vücudunuzun nefes alırken ve verirken en çok hangi kısmının şiştiğine ve indiğine dikkat edip bir elinizi bu kısmın üzerine koyun. Eğer bu kısım göğsünüzün üzerinde ise nefes alıp verirken ciğerlerinizin alt kısımlarını iyi kullanmıyorsunuz demektir. Sinirli insanlar sık sık, kısa aralıklı olarak göğüslerinin üst kısmı şişirerek ciğerlerinin üst kısmı ile nefes alırlar.

Bir elinizi fazla bastırmadan karnınızın üstüne koyun ve nefes alışverişinizi takip edin. Her nefes alışınızda karnınızın şişmesini ve her nefes verişte inmesini takip edin.

Nefes alma en iyi burundan yapılır. Mümkünse nefes alma ve verme egzersizlerinden önce burnunuzu temizleyin.

Göğsünüz karnınızda bir uyum içinde inip çıkıyor mu? Bir iki dakika göğsünüzün karnınızın iniş çıkışlarını takip etmesini izleyin.

Yavaş bir şekilde ağzınızdan derin bir nefes alın. Havanın yavaş bir şekilde karnınıza dolup karnınızın üzerindeki elinizi itmesini izleyin. Kendinizi zorlayıp karnınızı fazla şişirmenize gerek yoktur.

Göğsünüzün üstündeki eliniz karnınızla birlikte sadece bir miktar yükselmelidir.

Nefesinizi yavaşça ağzınızdan verin ve sakın bir şekilde ağzınızdan bir rüzgâr üfürüyormuşsunuz gibi hissedin. Ağzınız, diliniz ve çeneniz gevşek olmalıdır. Dikkatinizi uzun, yavaş, derin nefes alışınıza, havanın karnınızı doldurmasına ve nefesin ağzınızdan hafif bir rüzgâr gibi çıkışına odaklayın.

Nefes alıp verme egzersizi 4-5 kereden fazla tekrarlamayın fazla yaptığınızda başınız ağrır.

Bu nefes alıp-verme egzersizini her gün aklınıza geldikçe birkaç kere tekrarlayın. Nefes alıp verdikçe vücudunuzda gerilimin azalışını ve rahatlamanın artışı hissedin.'

7: Ev ödevi: Doğru nefes alma egzersizini evde tekrar edin. Sizi sakinleştiren neşelendiren durumları not edin.

8.S: Bu oturumda neler öğrendiniz? En çok nelerden etkilendiniz? (Cevapları dinleyin, eksikleri tamamlayın. Paylaşımları nitelikli bir şekilde övün. Gelecek oturumun gün ve saatini hatırlatarak, katılımcılara teşekkür ederek, oturumu sonlandırın.).

Not: Çözüm odaklı yaklaşıma ait kavramlar (*) ile gösterilmiştir.

¹²Bu etkinlik Nilüfer Voltan Acar'ın, (2002) 'Alistirmalar Deneyler' kitabından uyarlanmıştır.

7.OTURUM

Problemlerimi Çözebilirim

Hedefler

- *1. Problemin yaşanmadığı istisnalara odaklanmanın problemin çözümündeki etkisini fark etmek,
- 2. Problem çözme aşamalarını kullanabilme becerisi geliştirmek,
- *3. Çözumsuz problemlerin etkilerini azaltma becerisi geliştirmek,
- 4. Kendi kendini sakinleştirme becerisi geliştirmek,

Materyal

A 4 kâğıdı ve kalem,

Süre: 60 dk.

Süreç

1. Grup üyelerini hoş geldiniz diyerek güler yüzle karşılayın. ‘Kumsalda yürüyüş’ etkinliğini uygulayın.

Etkinlik: Kumsalda yürüyüş.

Amaç: Isınma.

Materyal: Fon müziği.

‘Şimdi ayağa kalkıp ortada toplanın. Kumsaldasınız... Çok güzel bir gün. Güneş tatlı bir şekilde ısıtıyor. Hafif bir rüzgar var. Kumsal boyunca yürüyorsunuz. Şimdi ayağınız kuma giriyor. Kumun serinliğini hissediyorsunuz. Ayağınızı suya soktunuz. Denizin içinden yürüyorsunuz. Su yürümenizi biraz zorlaştırıyor ama serinliği hoşunuza gidiyor. Kumsalda bir arkadaşınızı gördünüz, selamlaşıyorsunuz ve birlikte yürüyorsunuz. Şimdi uzun zaman görmediğiniz iki arkadaşınızı gördünüz. Çok sevindiniz. Şimdi daha önce tanımadığınız birine rastladınız ve kendinizi sessizce tanıtır selamlaşın. Şimdi hep birlikte kumsal boyunca ilerliyorsunuz.’

- *2. Bu hafta neler yolunda gitti? Az da olsa neyi daha iyi yaptınız?
- *3. ‘Olumlu istisnaları bulma’ etkinliğini uygulayın. Olumlu istisnalar formunu dağıtın. (Prog. Ek- 13).

Etkinlik: Olumlu istisnaları bulma.

Amaç: Problemlere olumlu yaklaşabilmek.

Materyal: Prog. Ek- 14.

Katılımcıların istisna durumları paylaşımlarını cesaretlendirin. Herkesin söz almasına dikkat edin.

4. Problemin tanımını ve problem çözme aşamaları hakkında katılımcıları bilgilendirin. (Prog. Ek- 14'yi kullanarak)

Etkinlik: Çözüm çemberim.

Amaç: Problem çözme aşamalarına çözüm odaklı yaklaşmak.

Materyal: Prog. Ek- 14.

Aşağıdaki açıklamayı yapın.

'Problem: Günlük yaşamda amaçlarımıza ulaşmayı engelleyen durumlara denir. Problemin yaşanmadığı istisna anları hatırlayıp, o anları çoğalttığımızda birçok problemin kendiliğinden yok olduğunu görürüz. Bazı sorunların üstesinden gelebilmek için de aşamalı bir yol izlemek gerekebilir. Herhangi bir problem durumunda; etkili iletişim becerilerini kullanmak, problemle ilgili kişilerin iyi yanlarını görmeye çalışmak, ümit ifade eden cümleler kullanmak faydalıdır.

Prog. Ek- 14'ü büyük karton üzerine fotokopi ya da tahtaya çizin. Problem çözme aşamalarını 'çözüm çemberim' üzerinden göstererek açıklayın.

*'Herhangi bir sorun durumunda 'Problem Çözme' yöntemlerini kullanmaya başlamadan önce olumsuz duygunuzu fark edip **sakinleşmek** gerekir.*

Geçen oturumda bahsettiğimiz stresle başa çıkma yöntemleriniz nelerdi? (Katılımcıların paylaşımlarını dinleyin.)

'Eğer, arkadaşınızla birlikte ikinizi de ilgilendiren bir sorunsu, ikinizin de sakinleşmesini bekleyin. Yeterince sakinleştiğinizi düşündüğünüzde yöntemi uygulama aşamalarına geçin.

Problem Çözme Aşamaları

1-Problemi somut ve olumlu bir biçimde **tanımlayın**. (Çözüm odaklı soruları kullanarak sorunu kendi gerçek isteğini belirtecek şekilde) Problemin **olumlu ve yapıcı bir biçimde ifade edilmesi** önemlidir.

2-Problem nasıl çözülür? Farklı çözüm yolları düşünün. Çözümler üzerinde düşünürken, en olmadık önerilerin bile akla gelebileceği bir beyin fırtınası yapın. Çözümleri bu olmaz, bu uygun değil, çok saçma oldu gibi yargılayıcı ve eleştirel yorumlar yapmayın. Hiçbir çözümü bu aşamada değerlendirmeyin. Pek çok kişi bu aşamada bazı çözümlerin mümkün olmadığını düşünüp hiç yazmazlar. Yalnızca olası tüm çözümleri not edin. Arkadaşınızla olası çözümler konusunda beyin fırtınası yaparken gerginliği azaltıcı espriler ve şakalar yapın.

3-En iyi üç çözümü belirleyin. Çözüm yollarını seçerken, yapılamayacak olanları eleyin. Her bir çözümün **olumlu ve olumsuz** yanını değerlendirin.

4-En uygun çözümü seçin ve uygulayın.

İlgili somut bir uygulama planı hazırlayın. Kim, ne zaman, nerede, ne yapacak, olası engeller neler, bu engeller nasıl azaltılır sorunlarının yanıtları verilmelidir.

5-Çözümü deneyin ve işe yarayıp yaramadığını değerlendirin. İşe yaradıysa harika! İşe yaramadıysa, bu önemli bir bilgidir. Bu deneyimden ne öğrendiğinizden yararlanarak, problem çözme adımlarına yeniden dönün.'

6. Katılımcılara arkadaşlarıyla ilgili yaşadıkları bir sorunu söylemelerini isteyin. Ortak bir sorunda anlaşın ve oturumda örnek uygulama yapın.

'Çözüm çemberim' (Prog. Ek:14) dağıtın. Son günlerde çözmek zorunda olduğunuz bir probleminizi çözüm çemberi üzerinde çözmelerini söyleyin. Katılımcıların yanlarına giderek teşvik edin. Paylaşmak isteyenlerin paylaşımlarını dinleyin.

7. S: Sizce her problemin bir çözümü var mı? (Yanıtları dinleyin).

Şimdiye kadar, ailenizle veya arkadaşımızla yaşadığımız problemlere ve sıkıntılara yönelik olarak neler yapabileceğimizi konuştuk. Bazen, problemler çok ağır olabilir ve gerçekten de problemin kesin ve kolay çözümü olmayabilir. (Örn; Anne babanız boşanmış olabilir, zorlayıcı hastalıklar, maddi sorunlar vb.)

Bu nedenle yaşadığımız sıkıntıyı azaltmaya yönelik tekniklerden yararlanmak önemlidir. Bu teknikler problemi çözmeyebilir ancak kendinizi iyi hissetmenize ve yaşadığınız sıkıntılarla baş etmenize yardımcı olabilir.

(Katılımcılar önemli ve ağır sorun yaşıyorsa yardım alabileceği olası kurum ve kişilere gidilmesinin normal bir durum olduğu ifade edilir).

8. Ev ödevi karşılaştığınız problemleri bugün öğrendiğimiz yöntemlerle çözmeye çalışın.

9. ‘Pamuk yatak’ adlı egzersizi uygulayın.

Etkinlik: Pamuk yatak.

Amaç: Kendini sakinleştirme becerisi geliştirmek.

Materyal: Fon müziği.

Hafif bir müzik başlatın ve yönergeyi yumuşak, rahatlatıcı bir ses tonuyla verin. Çalışmaya başlamadan gözlerini kapatmaktan rahatsız olup olmadıklarını kontrol edin eğer var ise çalışma boyunca bir noktada sabitleyerek gözlerinin açık kalabileceği bilgisini verin.

‘Kendinizi rahat hissedecek bir biçimde oturun ve gözlerinizi kapatın. Kollarınız bedeninizin iki yanında ve bacaklarınız dümdüz uzanmış, sizin için en rahat pozisyondaydınız.

Yavaş yavaş burnunuzdan nefes alın ve karnınızın ciğerlerinizin hava ile dolduğunu hissedin. Şimdi nefesinizi yavaşça dışarı verin. Her nefesinizi verdiğinizde kendinizin rahatladığını düşünün ve yere doğru çekildiğinizi hissedin. Oldukça hafıfsınız, Yumuşacık pamuklar üzerinde yatıyorsunuz. Güneşin sıcaklığını yüzünüzde ve bedeninizde hissedin. Pamukların yumuşaklığını kollarınızda, bacaklarınızda ve sırtınızda hissedin. Tüm bedeninizin yumuşacık olduğunu hafıflediğinizi ve yavaş yavaş pamukların arasına gömüldüğünü hissedin. Kendinizi dingin, sakin, hafif ve huzurlu hissediyorsunuz. Gevşediniz ve çok rahatladınız.’

Müzik yavaşça kısılır ve tamamen kapatılır. Kendini hazır hissedenlerin gözlerini açmaları istenir.

İsteyenlerin bu çalışma sırasında hissettiklerini grupla paylaşmaları istenir ve paylaşımlardan sonra oturuma son verilir.

8.OTURUM

Vedalaşma

Hedefler

1. Grup sürecini genel değerlendirmek,
- *2. Grup sürecinden beklenen amaçların ‘değerlendirme ölçeği’ ile değerlendirilip, geleceğe dönük amaçların fark edilmesi,
3. Grup sürecini sonlandırmak,
- *4. Katılımcıların birbirlerine ve eğitim sürecine ilişkin olumlu duygularla ayrılımlarını sağlamak,

Materyal

Kişi sayısı kadar A 4 kâğıdı ve kalem, Masalar, Prog. Ek- 15.

Süre: 60 dk.

Süreç

1. Grup üyelerini ‘Hoş geldiniz!’ diyerek güler yüzle karşılayın. Bir önceki oturumu özetleyin.
2. Katılımcıların grup sürecinden elde ettikleri kazanımları, eğitim süreci ile ilgili duygu ve düşünceleri, şimdiye kadar olan değişimleri paylaşmaya ve grup sürecini genel olarak değerlendirmeye davet edin.
3. Katılımcıların amaçlarına ulaşma durumunu belirlemek için ‘Derecelendirme ölçeği’ tekniğini uygulayın, (Prog. Ek:15) grup üyelerinden gruba başlama kararı aldıkları durumları ile şimdiki durumlarını 0-10 arasında değişen ölçekte değerlendirmelerini isteyin. Katılımcıları ‘gerçek merakla’ teker teker dinleyerek geribildirim verin. Skalada 10’a çıkmak için hedeflerini yazmalarını isteyin.
4. Grup sürecini genel olarak özetleyerek; grup sürecinin genel değerlendirmesini yapın. Grup üyelerine yaşamlarında yapmış oldukları değişimlerden hareketle övgüde bulunun. Bu değişimleri sağlayan iyi davranışları yapmaya devam etmelerini salık verin.
5. ‘Mektubun var etkinliği’ni uygulayın.

Etkinlik: Mektubun var.

Amaç: Olumlu duygularla ayrılış.

Materyal: A4 kağıdı, kalem.

Tüm katılımcılara A-4 boyutunda bir kâğıt ve kalem verin. Ellerindeki kâğıdın üst tarafına büyük şekilde isimlerini yazmaları ve masaya bırakmalarını isteyin. İsim yazılı kâğıtlara o kişi hakkında nitelikli övgü ve olumlu geri bildirim yazmalarını isteyin. Yazma işlemi bitince herkesin (eğitimci dahil olmak üzere) isimlerinin yazılı olduğu kâğıtların başında durmalarını isteyin. Herkes önünde yazılı olan isme yönelik olumlu geribildirimlerini yazdıktan sonra sıradaki kâğıda geçin herkes duygularını ve düşüncelerini kâğıtlara yazdıktan sonra kendi kâğıtlarının başına gelmiş olurlar. Herkes kendi kâğıdını aldıktan sonra sırayla paylaşmalarını isteyin.

Yazma işlemi sona erdikten sonra; yazılanları grupla paylaşmaya teşvik edin.

6. Gruba ‘Sormayı unuttuğum ya da sizin ilave etmek istediğiniz başka bir şey var mı?’ sorusunu sorun.

Grup üyelerine, grup sürecine yaptıkları katkılardan dolayı teşekkür edin. Grup üyeleri ile vedalaşın ve grup sürecini sonlandırın.

Not: Çözüm odaklı yaklaşıma ait kavramlar (*) ile gösterilmiştir.

Prog.Ek- 1: Çözüm Odaklı Yaklaşıma Dayalı Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoeğitim Grubu Ön Görüşme Formu

Merhaba ben; Rehberlik ve Psikolojik Danışman Hacer Ulaşan. Sizlerle birlikte yürütmek istediğimiz grubun uygulayıcısıyım. Ortaokul öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmış ‘Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoeğitim Grubu’ oluşturmak amacıyla sizinle görüşme yapmak istiyorum.

Bu programın genel amacı; ÇOY varsayımları doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Grup çalışmasının içeriğini daha iyi anlayabilmek için küçük bir etkinlik yapalım (açıklamasından sonra, aşağıdaki etkinliğe geçin).

Etkinlik: Problemlerime ‘sorun odaklı’ yerine ‘çözüm odaklı’ yaklaşabilirim.

Amaç: ‘Çözüm odaklı yaklaşım’ı kavramak.

Prog. Ek- 1a Formunu verin. ‘Şimdi sizden yakın zamanda yaşadığınız, sizi sıkıntıya sokan bir probleminizi düşünmenizi istiyorum. Bu problemi elinizdeki formlara yazın. Bu sorunu, paylaşmak zorunda değilsiniz. Bu form sizde kalabilir. (Öğrencilere soruları cevaplamaları için yeterli süre verin.)

- Sorun odaklı soruların probleme bakış açısı üzerindeki etkisini konuşun.

-Şu anda ne hissettiğinizi düşünün.

-Sorununuzun nasıl üstesinden geleceğinize dair bir duygunuz oluştu mu?

-Bu soruları cevaplamanız probleminizin çözümüne yardım eder mi?

-Şu anda ne hissettiğinizi düşünün. Umut ya da umutsuzluk ile ilgili duygularınızla baş başa mı kaldınız?

-Cevaplarınız duygularınızın güçlenmesini sağladı mı?

Ek-1b Formunu verin.

Şimdi aynı sorunu düşünerek prog. Ek- 1b Formundaki soruları cevaplayın.

(Öğrencilere soruları cevaplamaları için yeterli süre verin.)

- Çözüm odaklı soruların probleme bakış açısı üzerindeki etkisini konuşun.

-Sorununuzun nasıl üstesinden geleceğinize dair bir duygunuz oluştu mu?

-Bu soruları cevaplamanız probleminizin çözümüne yardım eder mi?

-Şu anda ne hissettiğinizi düşünün. Umut ya da umutsuzluk ile ilgili duygularınızla baş başa mı kaldınız?

-Cevaplarınız duygularınızın güçlenmesini sağladı mı?

- Problem odaklı sorulara karşılık çözüm odaklı sorulara verilen cevaplar arasındaki farklılıkları konuşun.

-Sorununuzun nasıl üstesinden geleceğinize dair bir duygunuz oluştu mu?

-Hangisi size daha yardımcı oldu?

-Hangisi daha fazla sorumluluk almanıza yardım etti?

-Hangisi benlik algınızın artmasını sağlayabilir?

(Öğrencilerin verdikleri cevaplara içerik ve duygu yansıtmasıyla geri bildirim verin. Aşağıdaki bilgiler doğrultusunda çözüm odaklı yaklaşımı ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ne olduğunu açıklayın.)

Çözüm Odaklı Yaklaşımın varsayımları;

1. ‘Problemi konuşmak’ yerine ‘çözümleri konuşmak’ süreci kolaylaştırır.

2. Her problemin yaşanmadığı ‘istisnaları’ konuşmak çözümü kolaylaştırır.
3. Küçük değişimler genişleyerek büyük değişimlere yol açar. ‘Kartopu etkisi’
4. Yetersizlikler yerine, ‘güçlü yanların konuşulması’ değişimi daha hızlı gerçekleştirir.
5. Neleri yapmak istemediğimizi içeren olumsuz amaçlar yerine, neleri yapmak istediğimizi yansıtan ‘olumlu amaçlar’ daha çabuk ulaşılabilir.

Ortaokul öğrencileri; yaş aralığı olarak (11-14) ön ergenlik gelişim dönemini kapsamaktadır. Bu çağlarda uygulanacak önleyici rehberlik faaliyetleri sizlerin (ergenin) kişilik gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu yaşlarda güvenli grup ortamında deneyime dayalı yapılan faaliyetler sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi açısından önemlidir.

Sosyal Duygusal Öğrenme;

Sizlerin(ergenlerin) önemli yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeniz; kendinizi kabul etmeniz, olumlu davranışlarınızı artırmanız, arkadaşlarınızla ve ailenizle sağlıklı ilişkiler kurabilmeniz, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarınızı sağlıklı iletişim kurarak karşılayabilmeniz, toplumda mutlu ve üretken bireyler olmanız için kendi duygu, düşünce ve davranışlarınızı bütünleştirme sürecidir.

‘Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri’ deyince aklımıza 4 temel beceri gelmektedir. Bu beceriler; iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri, problem çözme becerileridir.

Belirlenen amaçlara ulaşmak için; anlatım, tartışma, rol canlandırma, hayal etme, oyun, küçük grup etkinlikleri, ev ödevleri gibi grup teknikleri kullanılmaktadır. Hazırlanan çözüm odaklı yaklaşıma dayalı sosyal duygusal öğrenme becerileri psikoeğitim programı her biri yaklaşık 60 dakika süren 8 oturumdan oluşmaktadır. Bu grup çalışmasında; ben ve yaklaşık 8-16 kişi kadar üye yer alacaktır. Sizlerle haftada bir gün birlikte belirleyeceğimiz ders saatinde belirlediğimiz salonda bir arada olacağız.

Oluşturmak istediğimiz grupla ilgili bazı temel kurallarımız olacak, sizinle bu temel kuralları konuşmak istiyorum.

1. Bu çalışmaya katılmaya gönüllü olmanız önemlidir. Grubun amaçlarına uygun olarak süreçte etkinlikler olacaktır. Bu etkinliklere katılmak grubun sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için önemlidir.
 2. Herkesin kendini güvende hissetmesi için ‘saygı’ şarttır. Grupta hiçbir katılımcı diğer üyeleri hiçbir şekilde incitmeyecektir. (Kavga etme, sataşma, kırma vb.)
 3. Grupta yaşananlar hiçbir şekilde grup dışında konuşulmamalıdır, ‘gizlilik’ esastır.
 4. Grup üyelerinin oturumlara zamanında gelmesi ve düzenli olarak devam etmesi ve kaçırdığı dersleri telafi etmesi gerekir.
 5. Bu kurallarla ilgili, şu ana kadar olan paylaşımlarla ilgili, grup hakkında ya da uygulayıcı ile ilgili olarak sizlerin sormak istediğiniz bir şeyler var mı? (Sorusu olan öğrencilerin soruları cevaplanır. Gruba katılmak isteyen öğrenciler arasında birbiriyle küs olanların olmamasına dikkat edilir.)
- Zaman ayırıp benimle görüştüğünüz için teşekkür ederim. Değerlendirmelerimizi yaptıktan sonra iki gün içinde gruba katılıp katılmayacağınız konusunda kararınızı rehberlik servisine bildirebilirsiniz (MEB/ UNICEF, 2001; Göktepe vd., 2004; MEB, 2013).

Prog. Ek- 1a

Problemlere ‘Sorun Odaklı’ Yaklaşmak Son zamanlarda yaşadığınız bir problemi yazınız. Problem ne zaman başladı? Problemin nedeni ne olabilir? Bu problem ne sıklıkla yaşanıyor? Problemin devam etmesine neden olan şeyler neler? Problemin üstesinden gelmek için neler yaptın?
--

Prog. Ek-4b

Problemlere çözüm odaklı yaklaşmak Sizi son zamanlarda sıkıntıya sokan bir problemi yazınız. Bu problemi ne zaman/hangi durumlarda yaşamıyorsunuz? Bu problemi hissetmediğiniz zamanlarla hissettiğiniz an arasındaki fark nedir? Bu problemin yaşanmamasını nasıl açıklarsınız? Bunu bir problem olarak görmemeyi nasıl sağlarsınız?
--

Prog. Ek- 2: Bahçe Adlı Öykü

BAHÇE

Zengin bir iş adamının bahçesinde, yan yana dikilen iki limon ağacı vardı. Mayıs ayı sonlarında açan limon çiçekleri, bütün bahçenin havasını bir anda değiştirir ve apartmanlara hapsedilmiş insanlara baharın geldiğini müjdelirdi. Ancak limon ağaçlarından biri, diğerinden cılız ve şekilsizdi. Bu yüzden büyük ağaç her fırsatta onu küçümser ve tepeden bakardı. Ev sahibi de küçük boylu limon ağacından ümit kesmiş görünüyordu. Ona göre ağaç, bu gidişle kuruyup ölecekti. Bu yüzden de onu fazla sulamaz ve bakımını yapmayı pek istemezdi.

Günün birinde esen sert bir poyraz, karlı dağların yamaçlarındaki bir grup çiçek tohumunu iş adamının bahçesine uçurdu. Fakat bahçenin her tarafı parsellenmiş, sadece limon ağaçlarının altında yer kalmıştı. Bir an önce filizlenmek zorunda olan tohumlar, limon ağaçlarının yanına gelerek onların altında yeşermek için izin istedi.

Büyük ağaç, iyice kasılarak: Böyle bir şey asla mümkün olamaz, diye atıldı. Bizler kuru kalmayı pek sevmeyiz. Eğer dibimde çoğalırsanız, suyu emip beni kurutursunuz.

Aslında büyük ağacın çekindiği başka bir şey daha vardı. Çiçekler rengarenk açtıklarında, limon ağacının sarıya çalan beyaz çiçekleri sönük kalacak ve bahçe sahibinin gözündeki değeri azalabilecekti. Oysaki ağacın, kendinden güzel olanlara hiç mi hiç tahammülü yoktu.

Küçük ağaç, uzun boylu arkadaşının tohumlara verdiği cevabı beğenmemişti. Çünkü o, kendisine hayat verenin, o hayat için gerekli olan suyu da vereceğini çok iyi biliyordu. Bu yüzden, aklına bile gelmiyordu susuzluk.

Tohumların teklifini kabul ederken:

Sizlerle birlikte olmak, bana mutluluk verir, dedi. Böylelikle yalnızlık da çekmeyiz.

Büyük ağaç bu işten hoşlanmamıştı. Fakat küçük olanı:

Güzel yaratılanlardan kimseye zarar gelmez, diye tekrarlıyordu. Güzellere güzelliğinden güzelliğeler doğar sadece.

Küçük limon ağacı altında filizlenen tohumlar, birkaç hafta içinde cennet çiçekleri gibi açıp bütün bahçenin göz bebeği haline geldi. Bu arada ağaç, elinden geldiği kadar kendilerine yardımcı olmaya çalışıyor ve çiçeklerin sevdiği yarı güneşli ortamı sağlamak için, eski yapraklarını döküyordu.

Çiçekler, kısa bir süre sonra mis gibi kokular yaymaya başladı. Bahçe sahibi, o ana kadar hiç duymadığı bu kokunun nereden geldiğini araştırdığında, davetsiz misafirleri bularak hayrete düştü. Adam, ancak rüyalarında görebildiği bu çiçeklerin güzelliğini devam

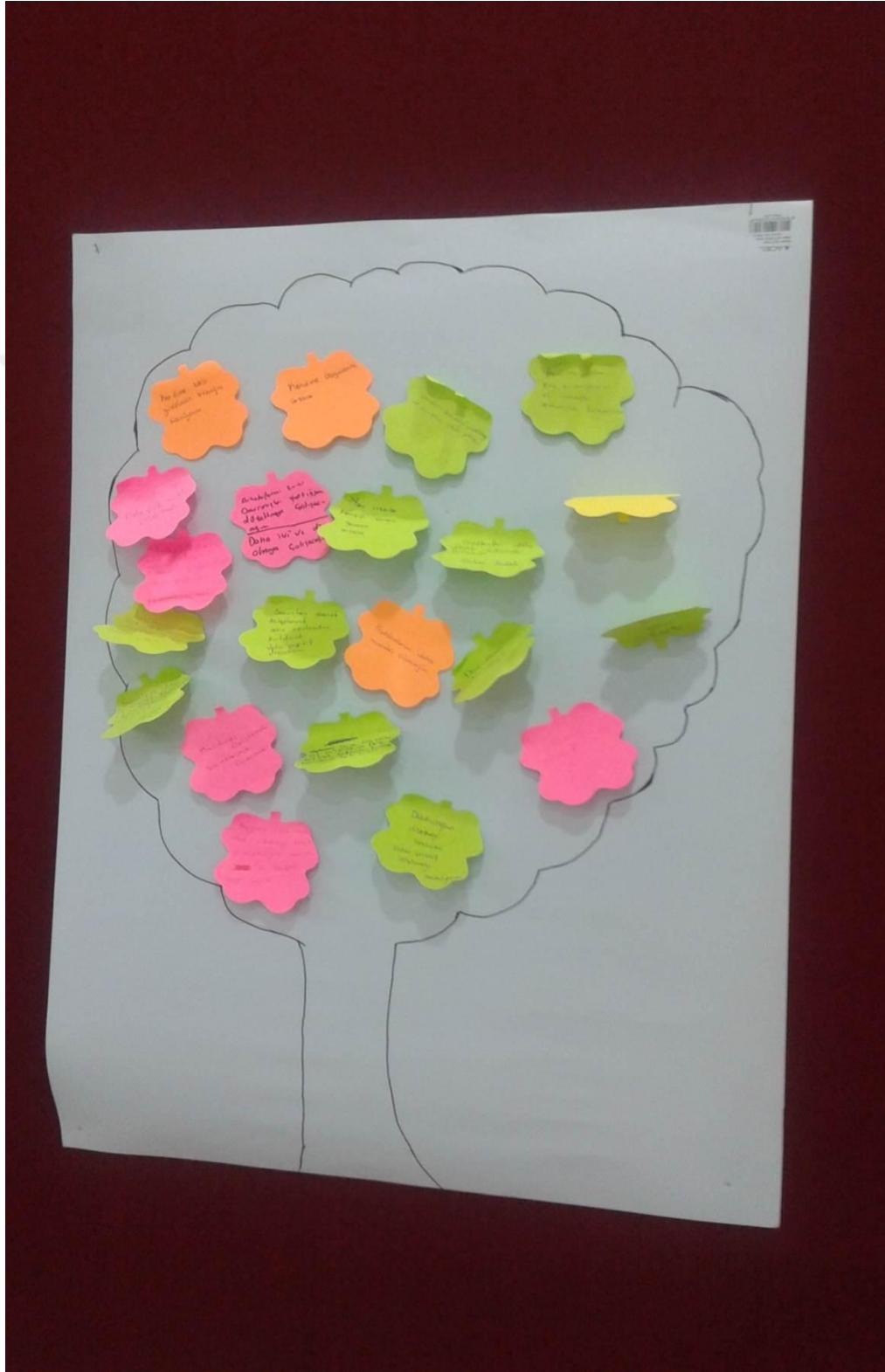
ettirebilmek için sabahları artık daha erken kalkıyor ve onları en kaliteli gübrelerle besleyip bol bol suluyordu. Küçük limon ağacı, köklerinin en ince ayrıntılarına kadar ulaşan bu suları çiçeklerle birlikte içiyor ve büyük bir hızla serpilip büyüyordu.

Çiçekleri sevgiyle kucaklayan ağaç, ertesi bahara kalmadan o civarın en büyük ağacı haline geldi ve birbirinden güzel keleklerin ziyaret yeri oldu. Daha sonra da kendi çiçeklerini açarak bahçenin güzelliğine güzellik kattı. Şimdi küçük ve yalnız kalmış olan limon ağacı ise komşusuna duyduğu kıskançlıkla için için kuruyordu.

CÜNEYD SUAVİ



Prog. Ek- 3: Amaçlarımı Belirleyebilirim



Prog. Ek- 4: Duygu Torbam Etkinliği

Prog. Ek- 5: İyi Konuşmacı Olmak**İYİ KONUŞMACI OLMAK İÇİN:**

1. Ne konuşacağınızı konuşmadan önce düşünün.
2. Birisiyle konuşurken yüzüne bakın ve göz teması kurun.
3. Bildiğiniz ve sizin için önemli konularda konuşun.
4. Duygularınızı kelimelere dökün.
5. Karşınızdaki kişinin sizi duyabileceği yükseklikte ve hızda konuşun.
6. Önemli konuları vurgulamak için ses tonunuzda iniş çıkışlara yer verin.
7. Konuşurken yüz ifadeniz, el kol hareketleriniz, jest ve mimiklerinizle anlattıklarınızı destekleyin.



Prog. Ek- 6: İyi Dinleyici Olmak**İYİ BİR DİNLEYİCİ OLMAK İÇİN:**

1. Yüzünüzü konuşmacıya dönün ve göz teması kurun.
2. Konuşmacıyı can kulağıyla dinleyin ve söylediklerini zihninizde canlandırmaya çalışın.
3. Konuşmacının sözünü kesmeyin. Konuşmak için karşınızdakinin sözünün bitmesini bekleyin.
4. Anlamadığınız durumlarda konuşmacı durakladığında ya da sözü bittiğinde sorunuzu sorun.
5. Konuşma sırası size geldiğinde sizden önce konuşana tepki verdikten sonra kendi konunuza geçin.
6. Konuşmacının duygularını ve içinde bulunduğu durumu anlamaya çalışın.
7. Zaman zaman konuşmacıya dinlediğinizin içeriğini özetleyerek geri bildirim verin.



Prog. Ek- 7: Çözüm Kutum

Prog. Ek- 8: Okulla İlgili Yaptığım Üç İyi Şey**ADI SOYADI:.....****OKULLA İLGİLİ YAPTIĞIM ÜÇ İYİ ŞEY,****1-.....****2-.....****3-.....**

Prog. Ek- 10: Yaşlı Bilge

ADI SOYADI:.....

YAŞLI BİLGE

‘Yaşlı Bilge; okulda, arkadaş ilişkilerinizde başarılı olabilmeniz için size ne söylemiş olabilir?’ detaylı bir şekilde yazınız.

This image shows a blank sheet of white paper designed for handwriting practice. On the left side, there is a solid green vertical line acting as a margin. The rest of the page is filled with horizontal black dotted lines, spaced evenly apart to guide letter height. There are no other markings or text on the page.

Prog. Ek- 11: Bir Mucize Olsa

ADI SOYADI:

BİR MUCİZE OLSA

Size stres yaşatan bir durumu yazın.

.....

Bu gece, siz uyurken bir mucize oldu ve artık sizi strese sokan durumla karşılaştığınızdaki durumları yaşamıyorsunuz. (Mucize sadece sizde etkili)

Mucizenin gerçekleşmiş olduğunun ilk işareti ne olurdu?

.....

Sendeki bu değişimi fark eden kim olurdu?

.....

Neyi fark ederdi?

.....

Bu farklılığı gözlemlediklerinde nasıl tepki alırdın?

.....

Onların bu davranışlarına karşılık sen onlara nasıl tepki verirdin?

.....

Prog. Ek- 12: Stresimi Azaltabilirim

1. Kendi kendime ‘Dur ve sakin ol.’ derim, içinden 10’a kadar sayarım,

2. İki uzun derin nefesle nefes alış-verişimi yavaşlatmaya çalışırım,

3. Kısa bir yürüyüş yaparım, spor yaparım, gevşeme egzersizi yaparım, birisiyle konuşurum,

4. Kendimle ilgili bir konuda alay edildiğinde görmezden gelebilirim,

5. Sıkıldığım bir konuyla ilgili duygularımı kâğıda yazarak rahatlayabilirim,

6. Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim,

7. Bir isteğime hayır dendiğinde anlayışla kabul edebilirim,

8. İlğimi çeken bir kitap okuyarak rahatlamaya çalışırım,

9. Arkadaşlarım beni çileden çıkardığında şakaya vurabilirim, ya da görmezden gelebilirim,

10. Stresle başa çıkma davranışı gösterdiğimde kendi kendimi överim,

Prog. Ek- 13: Olumlu İstisnalar

ADI SOYADI:

OLUMLU İSTİSNALAR FORMU

Son günlerde yaşadığınız sizi üzen bir ‘problem durumu’ ya da hayatınızı zorlaştıran bir durumu yazınız. (Bu durumun kendi kontrolünüzde olan bir durum olmasına dikkat edin.)

Bu durumu bir cümleyle yazın.

.....

Geçmişte bu duruma ilişkin olumlu yaşantılarınızı (küçük de olsa) yazın.

.....

Son zamanlarda bu konuda hiç problem yaşamadığınız ya da daha az problem yaşadığınız anlar oldu mu? Bu durumu kısaca yazınız.

.....

Bu anlarda ne yaptınız?

.....

Problemin olduğu anlardan farklı olan şeyler nelerdi?

.....

Ne zaman?

.....

Yanınızda kimler vardı?

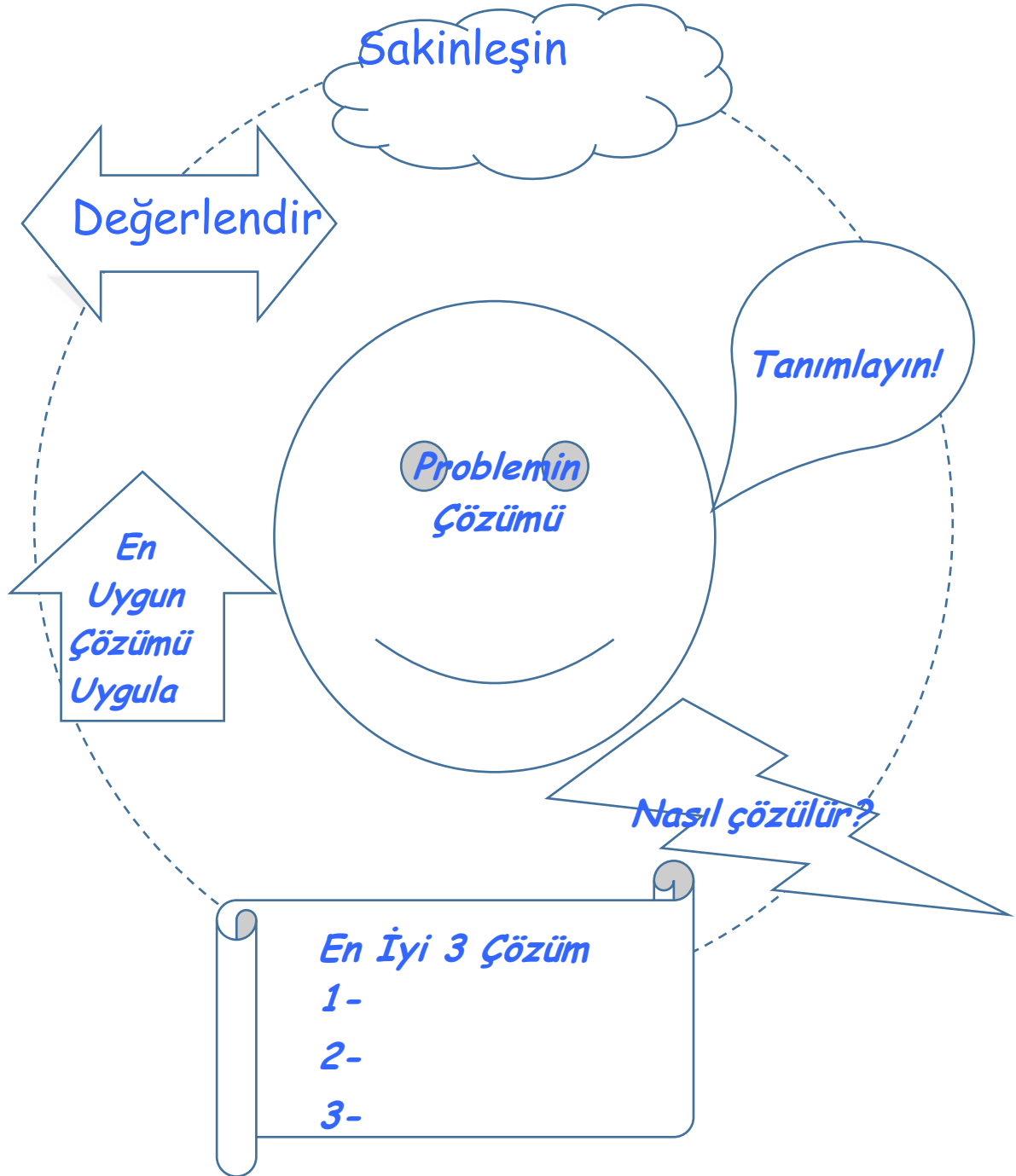
.....

.....

.....

Prog. Ek- 14: Çözüm Çemberim

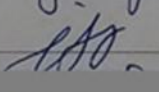
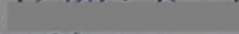
ADI SOYADI:



Prog. Ek- 16: Uygulama Etkinlik Örnekleri

FORMU (Psikoeğitim öncesi)		Tarih: 03/03/2016			
1. İsimli öğrenciyi aşağıdaki kriterler açısından değerlendiriniz.					
	Zayıf	çok iyi		Ekleme istedikleriniz	
İletişim Becerileri(Arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişimi)	1	2	3	4	5
Kendilik değeri Becerileri(Kendini olumlu algılama ve kendine olan özgüveni)	1	2	3	4	5
Stresle başa çıkma becerileri(Kendisini sıkıntıya sokan durumlarla baş edebilme gücü)	1	2	3	4	5
Problem çözme becerileri(Problemleri durumlarla baş edebilme gücü)	1	2	3	4	5
Ekleme istedikleriniz					
Sınıftaki olaylardan etkilenen, problem eden, bunlarla uğraşırken kendi hedefinden sapar					
İmza:  Öğretmenin Adı soyadı:  Branşı: <i>Fen Bilimleri</i>					

17: C

FORMU (Psikoeğitim Sonrası)		Tarih: 07/06/2016				
...İsimli öğrenciyi aşağıdaki kriterler açısından değerlendiriniz.						
	Zayıf	çok iyi		Eklemek istedikleriniz		
İletişim Becerileri(Arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişimi)	1	2	X	4	5	
Kendilik değeri Becerileri(Kendini olumlu algılama ve kendine olan özgüveni)	1	2	3	4	X	5
Stresle başa çıkma becerileri(Kendisini sıkıntıya sokan durumlarla baş edebilme gücü)	1	2	3	X	4	5
Problem çözme becerileri(Problemli durumlarla baş edebilme gücü)	1	2	3	X	4	5
Eklemek istedikleriniz						
Kendini düzenli cümlele ifade etmeye ve isteklerini açıkça ifade etmeye başladı. Eskiden tahakkük stres yaptığı şeyleri daha iyi yönetmeye başladı. Eskiden kendini ilgilendirmeyen konularda problem yaparken, kendini ilgilendirmeyen konularda problem etmiyor ve hedefine yöneliyor.						
İmza:  Öğretmenin Adı soyadı:  Branşı: Fen Bilimleri						

5. OTURUM

EK:5 ADI SOYADI:

OKULLA İLGİLİ YAPTIĞIM 3 İYİ ŞEY:

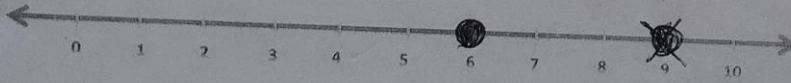
1. Ödevlerimi? yapıyorum

2. Derslerime çalışıyorum ve derslere alet ve araçları dinlediğim için çalışıyorum

3. Hocalarla iyi geçiyorum ve arkadaşlarımla iyi geçiyorum

EK:6

Arkadaş ilişkilerinizi 0 en düşük 10 en yüksek olmak üzere kaç derecede gördüyorsanız aşağıdaki ölçeğe işaretleyiniz.



1.

...6...dereceye gelmek için neler yaptın? Bunu nasıl başardın?
 Arkadaşlarımı dinledim,
 yardım ettim. Onlarla
 iyi geçindim. Kötü şey
 söylemedim. İki kat ettim
 sık sık konuştum onlara.
 Karsı derisi aldım
 onların bana güvenmesi?
 için sıralarını kimseye
 söylemedim arkadaşlarım
 eğlenmeye çalışıyorum
 ve espriler yapıyorum
 kendi sıralarını yapıyorum

2.

Neler yaparsan bulunduğun
 dereceden 1-2 derece daha ileri
 gidersin?
 Bunu nasıl başarırısın.
 Diğer arkadaşlarımla
 konuşmaya devam
 konuşmaya devam
 arkadaşlarımdan yardım
 alıyorum. Benim için
 diğer arkadaşlarımla iyi
 olduğum arkadaşlarıma
 yaptıkları yapmaya
 çalışacağım

8

Adı Soyadı: _____

Ek:8 BİR MUCİZE OLSA

Size stres yaşatan bir durumu yazın.

Kimsayle... konuşamıyorum..., hep... içime... atıyorum. Bir...
bana... birşay... dedi ki... hemen... sınırlı... cevap... veriyordum...

Bu gece, siz uyurken, bir mucize oldu ve artık sizi strese sokan durumla karşılaştığınızdaki durumları yaşamıyorsunuz. (Mucize sadece sizde etkili)

Mucizenin gerçekleşmiş olduğunun ilk işareti ne olurdu?

Sabah... mutlu... kalkardım... Yüzüm... parlardı...

Sendeki bu değişimi fark eden kim olurdu?

Etrafımdaki herkes...

Neyi fark ederdi?

Artık... asık... suratlı... olmama fark ederdi...

Bu farklılığı gözlemlediklerinde nasıl tepki alırdın?

O... kişide... artık... sevinirdi. Benim... mutlu... olduğumu...
görmeye...

Onların bu davranışlarına karşılık sen onlara nasıl tepki verirdin?

Açık... mutlu... olduğum... yani, onları... üzmem... sonra da...
içti... olurdum... ve... gişer... onlardan... daha... olfamsı... o kişiden...
başar... olurdum...

3.OTURUM

HAYATIMIZDA İYİYE GİDEN NELER VAR?

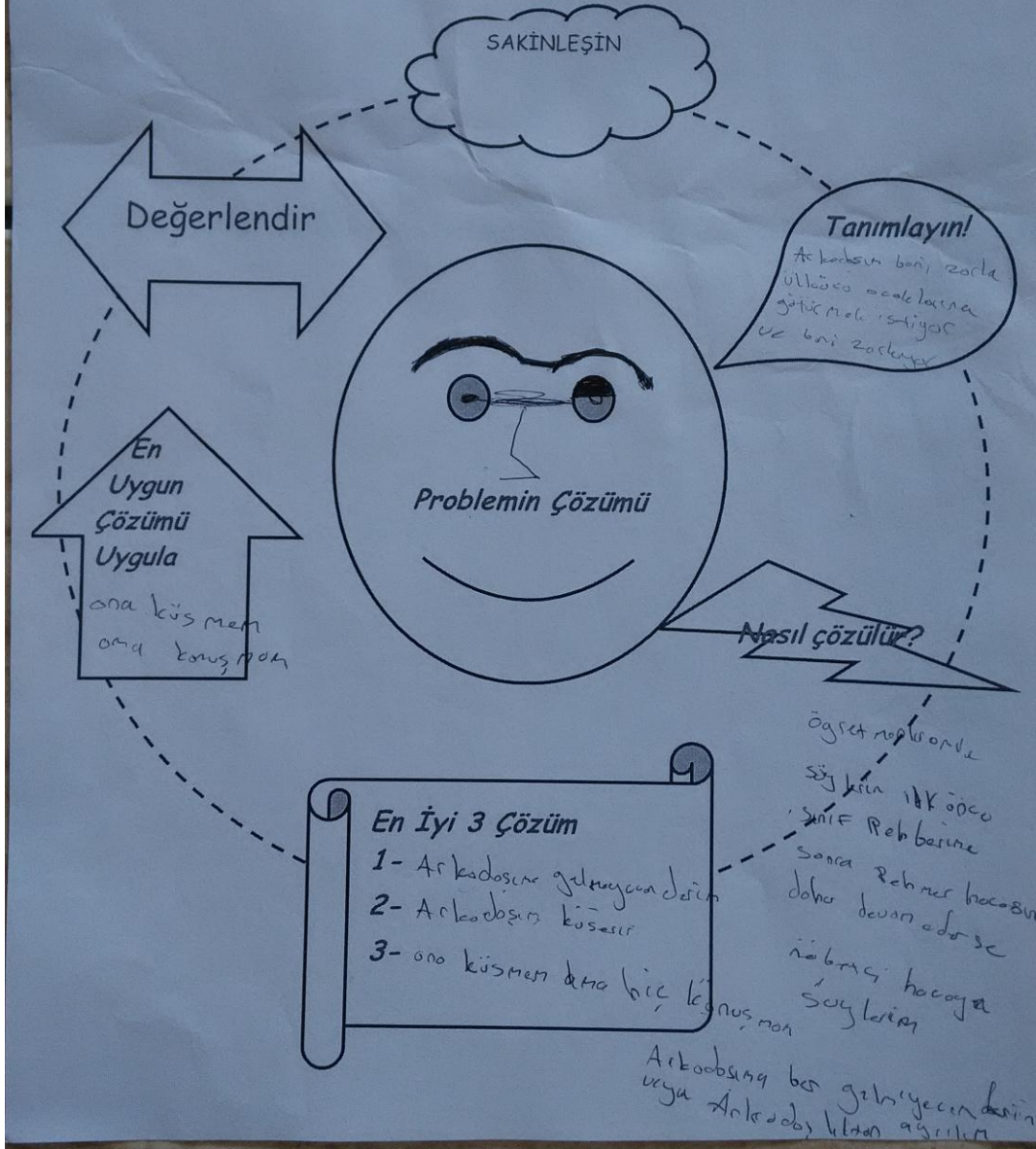
Adı Soyadı: [REDACTED]

S: Geçen oturumdan bu yana neler daha iyiye gitti?

Küçükte olsa yazın.

Annem ve anneannem ile bağlarım kuvvetlendi. Daha iyi anlaşıyor oldum.
Annemle ders ve ya başka bir konu da kavgaya etmiyorum. Çünkü
pozitif olmaya başladım, konunun üstüne gitmedim yani o benim annem
herşeyin iyisini o bilir.

EK 12 : Çözüm Çemberim



Ek- 2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) (örnek maddeleri)

Tarih:

Sevgili Öğrencim;

Bu ölçek, ortaokul öğrencilerinin ‘Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini’ belirlemeye yöneliktir.

Ölçekte 40 adet madde yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız ve birden fazla işaretleme yapmayınız.

Duyarlılığınız için teşekkürler.

Adınız-Soyadınız:..... Sınıfınız:.....

		Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1	Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Sakinleşmek için derin nefes alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Arkadaşlarım benimle alay ederse görmezden gelebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Dış görünüşümden memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)
5	Sıkıldığım zamanlarda duygularımı bir kâğıda yazarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Bir arkadaşımın sorunuyla çözerken hem onun hem kendimin yararını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Problemimi çözeceğim zaman, önce problemle ilgili bilgi toplamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
8	Kendime güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Duygularımı kelimelere dökebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
10	Bir problemim olunca önce problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)

Ek- 3: Sosyometrik Statü Formu

Adınız-Soyadınız: Sınıfınız:.....

Sevgili Öğrenciler, bir geziye gitseniz sınıfınızdan hangi arkadaşınızla gitmeyi istersiniz. Aşağıya üç arkadaşınızın ismini tercih sırasına göre yazınız...

Yazdıklarınızı lütfen kimseyle paylaşmayınız.

1.tercihiniz

2.tercihiniz

3.tercihiniz

.....

Ek- 4: Veli İzin Dilekçesi

ADNAN HADİYE SÜRMEGÖZ ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE
KONYA

Velisi bulunduğum..... nolu..... isimli öğrencinin Okulunuzda uygulanmakta olan 8 oturumluk ‘Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Psikoeğitim Programına’ katılmasında herhangi bir sakınca yoktur.

Adres

Tarih İmza

Ek- 5: Öğretmen Gözlem ve Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU						Tarih:
.....İsimli öğrenciyi aşağıdaki kriterler açısından değerlendiriniz.						
	zayıf	biraz zayıf	orta	iyi	çok iyi	Ekleme istedikleriniz
İletişim becerileri (Arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişimi)	1	2	3	4	5	
Kendilik değerini artıran beceriler (kendini olumlu algılama ve kendine olan özgüveni)	1	2	3	4	5	
Stresle başa çıkma becerileri (kendisini sıkıntıya sokan durumlarla başedebilme gücü)	1	2	3	4	5	
Problem çözme becerileri (Problemleri durumlarla başedebilme gücü)	1	2	3	4	5	
Ekleme istedikleriniz						
İmza Öğretmenin Adı soyadı: Branşı:						

Ek- 6: Araştırma İzni



**T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

25.11.2015

Sayı : 83688308-605.99-E.12128930
Konu: Araştırma İzni

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 12/11/2015 tarihli ve 48178250-300-E.13440 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Hacer ULAŞAN'ın "Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın Selçuklu Adnan Hadiye Sürmegöz Ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler ile görevli öğretmenlere, gönüllülük esası gözetilmek ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Servet ALTUNTAŞ
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek:
1-Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (2 Sayfa)
2-Sosyometrik Tercih Listesi (1 Sayfa)
3-Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa)
4-Öğretmen Görüşme Formu (1 Sayfa)
5-Öğrenci Görüşme Formu (1 Sayfa)

Akçeşme Mah. Garaj Cad. 42020 Karatay/KONYA
Tel : 0332 353 30 50 Faks : 0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme:
Bilgi:F.GÖRES
Tel : 0332 353 30 50 /1250
istatistik42@meb.gov.tr

bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cefa-326f-3bd3-b71f-cb68 kodu ile teyit edilebilir.

Ek- 7: Anket İzni

 T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250-300-E.20850
Konu : Hacer ULAŞAN'ın Anket İzni Hk.

27/11/2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hacer ULAŞAN'ın "Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Sosyal Duyusal Öğrenme Becerilerine Etkisi" adlı tezi kapsamında anket uygulama isteği ile ilgili Konya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 25.11.2015 tarih ve 83688308-605.99-E.1228930 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi rica ederim

e-imzalıdır
Prof.Dr. Önder KUTLU
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmi Yazı (1 Adet)

Adres: Nişantaşı Mah. Dr. Hulusi Baybal Cad. No:12 Kat 18 Selçuklu/KONYA
Telefon: 0332 280 80 12 Faks: 0332 236 21 85
Elektronik Ağ: <http://www.konya.edu.tr>

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi <https://ebysorgu.konya.edu.tr> adresinden 6D71-BMVY-8V0K ile yapılabilir.

Ek- 8: Veli Görüşme Formu

VELİ GÖRÜŞME FORMU

Velinin Adı Soyadı: _____ Tarih: 13.06.2016

Sayın veli, 2015-2016 Eğitim öğretim yılı 2. döneminde gönüllü öğrencilerden oluşan psiko-eğitim grup çalışması gerçekleştirdik. Öğrencimiz E. sizin de izninizle bu programa katıldı ve 8 hafta boyunca devam etmeyi başardı. Bu programda İletişim becerileri, Stresle başa çıkma becerileri, Problem çözme becerileri ve Kendilik değeri becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler uyguladık. Sizi arama nedenim;

Bu programa katılmasıyla birlikte çocuğunuzun davranışlarında ne tür değişimler olduğu konusunda sizin görüşlerinizi öğrenmektir.

Sizin gözlemlerinizi nelerdir? Küçükte olsa bu değişimleri belirtiniz?

Sizinle ve çevresiyle ilişkilerindeki olumlu değişimler nelerdir? (İletişim becerileri)

Stresli durumlara karşı yaklaşımındaki değişimler nelerdir? (Stresle baş etme becerileri)

Karşılaştığı sorunlarla baş etme becerilerindeki değişimler nelerdir? (Problem çözme becerileri)

Kendisine karşı tutumu, özgüveni, genel ruh halindeki değişimler nelerdir?(Kendilik değeri becerileri)

Ekleme istediğiniz... 10.06.2016 saat 11:00 da bakanlandı, anne ile görüşme yapıldı.

Görüşme özeti; Saat 10:30 'da tel. görüşmesi yapılmıştır.

"Biz bu mahalleye bu yılın başında taşındık. Çocuğum okula uyumda zorlanıyordu - Kendine kızsıydı. mutsuzdu okula gitmekten zorlanıyordu. Sadece bir arkadaş edilebilirdi. 2. dönem grup seçmesinin katılmasıyla birlikte arkadaş sayısı arttı. Gözü açıldı, kendine güven geldi. yüzü daha sık gülmeye başladı. Problem çözme konusunda arkadaşları ile nasıl davranması gerektiği konusunda ergenlerden dolayı iletişime geçiyorsa, uyumda gidersen ben yardım ederim." şeklinde görüşme ifade edilmiştir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Hacer Ulaşan
Uzm. Psikolojik Danışman
Görüşmeyi Yapan

Ek- 9: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenci,

Aşağıda size kişisel özelliklerinizi bildiren sorulardan oluşan **Kişisel Bilgi Formu** verilmiştir. Vereceğiniz cevaplar bilimsel bir çalışma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Soruları samimi ve gerçeğe uygun olarak cevaplamanız, araştırmanın sonucu açısından önemlidir. İlginiz için teşekkür ederim.

Psikolojik Danışman **HACER ULAŞAN**

Adı Soyadı: [REDACTED] Tarih: 21/11/2015

- Cinsiyetiniz: ☒ Kız ☐ Erkek
- Yaşınız: 13.
- Sınıfınız: 7/15
- Anne ve babanızla ilgili aşağıdaki bilgileri işaretleyiniz

	Öz	Üvey	Sağ	Ölü	Yaşı
Anne	☒	☒	☒	☒	<u>43</u>
Baba	☒	☒	☒	☒	<u>45</u>

- Anne ve babanızın şu andaki durumunu aşağıdaki seçenekler arasından işaretleyiniz.
 - ☒ Evli ve birlikte yaşamaktalar
 - ☐ Evli, fakat ayrı yaşamaktalar
 - ☐ Boşandılar
- Şu anda kiminle yaşamaktasınız?
 - ☒ Anne ve babamla
 - ☐ Annemle
 - ☐ Babamla
 - ☐ Diğer (kiminle yaşadığınızı yazınız).....
- Annenizin öğrenim durumu nedir?
 - ☐ Okur yazar değil
 - ☐ Okur yazar
 - ☒ İlkokul mezunu
 - ☐ Ortaokul mezunu
 - ☐ Lise mezunu
 - ☐ Üniversite mezunu
 - ☐ Lisansüstü
- Babanızın öğrenim durumu nedir?
 - ☐ Okur yazar değil
 - ☐ Okur yazar
 - ☐ İlkokul mezunu
 - ☒ Ortaokul mezunu
 - ☐ Lise mezunu
 - ☐ Üniversite mezunu
 - ☐ Lisansüstü
- Anneniz çalışıyor mu? ☒ Evet ☐ Hayır çalışıyorsa ne iş yapıyor... Ev...
- Babanız çalışıyor mu? ☒ Evet ☐ Hayır çalışıyorsa ne iş yapıyor... Gift...
- Anne-babanızın size karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - ☐ İlgisiz
 - ☐ Demokratik
 - ☐ Otoriter
 - ☒ Koruyucu
- Ailenizin ekonomik düzey bakımından aşağıdaki gruptan hangisine girer.
 - ☐ 1500 tl altında
 - ☒ 1500-3000 arasında
 - ☐ 3000-5000 arasında
 - ☐ 5000-7000 arasında
 - ☐ 7000 üstünde
- 6.sınıf yıl sonu okul başarı puanınız 82... 7.sınıf birinci dönem sonu okul başarı puanınız

Ek- 10: Her Öğrenciye Ait Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Bu bölümde SDÖB psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, dersine giren üç öğretmenin; psikoeğitim öncesi ve sonrası yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin, iletişim, kendilik değeri, stresle başa çıkma, problem çözme becerilerine dair görüşlerini ‘zayıftan’ ‘çok iyi’ye doğru derecelendirmeleri istenmiştir. Buna ek olarak öğretmenler görüşlerini yazılı olarak da ifade etmişlerdir.

1. Kız; (Yaş:12)

	SDÖBP Öncesi Öğretmen görüşleri	SDÖBP Sonrası Öğretmen Görüşleri
İB	3	4
KDB	3	4
SBÇB	3	4
PÇB	3	4
SDÖB	3	4
Ö1: ‘Özgüveni zayıf, sınıf içerisinde popülaritesi düşük, dolayısıyla etrafında pek arkadaşı yok.’ Ö2: ‘Gayet güler yüzlü ve pozitif bir öğrenci, yaşadığı stres ve problemlere karşıda aynı tutumu sergilediği kanaatindeyim.’ Ö3: ‘Kendi yapabileceği başarısının farkında değil, potansiyelini fark etmeye ihtiyacı var.’		Ö1: ‘Özgüveni hissedilir derecede arttı, derste daha rahat ve daha çok söz alıyor, öğretmenle de iletişimi arttı.’ Ö2: ‘İyi olduğu konuların farkında ve bu konulardaki pozitif tutumuna devam ediyor. Hakkını savunma konusunda biraz ısrarcı olmasını da bekliyorum aslında.’ Ö3: ‘Kendinde var olan potansiyelini fark ederek çevreye gösterdi.’
Sonuç: Öğretmenlerden alınan derecelendirme ölçeği sonuçlarına göre 1. Kız; (Yaş:12)’ın sosyal duygusal öğrenme becerilerinde bir derece ilerleme gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin nitel değerlendirme sonuçlarına göre ise özgüveninde artış olduğu, kendinde var olan potansiyelini fark etme becerisinde gelişme olduğu gözlemlenmiştir.		

2. Kız; (Yaş:13)

	SDÖBP Öncesi Öğretmen görüşleri	SDÖBP Sonrası Öğretmen Görüşleri
İB	3	4
KDB	3	4
SBÇB	2	4
PÇB	3	3
SDÖB	3	4
Ö1: ‘Sessiz sakin bir öğrenci, özgüveni zayıf.’ Ö2: ‘Fazlasıyla sınav stresi yaşayan bir öğrenci.’ Ö3:		Ö1: ‘Özgüveni hissedilir derecede arttı. Daha rahat iletişime geçebiliyor.’ Ö2: ‘Oldukça pasif bir öğrenci. Arkadaşlarıyla da benimle de kurduğu iletişimler yapıcı ve olumlu’ Ö3: ‘Derste söz almaktan korkarken şimdi daha rahat cevap verebiliyor. Arkadaşlarının tepkilerini umursamıyor.’
Sonuç; Öğretmenlerden alınan derecelendirme ölçeği sonuçlarına göre 2. Kız; (Yaş:13)’ın sosyal duygusal öğrenme becerilerinin genelinde bir derece ilerleme gösterdiği görülmektedir. Buna göre; İB ve KDAB’si 3’ten 4’e, SÇB’si 2’den 4’e, PÇB’si 3 olarak kalmıştır. Özgüveninde ve iletişiminde ilerleme olduğunu yazılı olarak da ifade etmişlerdir.		

3. Kız; (Yaş:12)

	SDÖBP Öncesi Öğretmen görüşleri	SDÖBP Sonrası Öğretmen Görüşleri
İB	3	4
KDB	3	4
SBÇB	3	3
PÇB	3	3
SDÖB	3	4
Ö1: 'İçine kapanık bir öğrenci hatta derste bildiği halde söz almaktan çekiniyor.'	Ö1: 'Derste daha çok söz alıyor, onun dışında özgüven konusunda ciddi bir ilerleme görülmedi.'	
Ö2:	Ö2: 'Önceki tespitlerime oranla daha çok kendini ifade edebilen ve savunan bir öğrenci konumuna geldiğini görüyorum. Sınıftaki herhangi bir tartışma ortamında kendini savunmaktan ve ifade etmekten korkmuyor ve olumlu bir şekilde anlatmak istediğini anlatabiliyor.'	
Ö3: 'Kendi bilgi ve becerilerinin farkında değil derslerde çok tedirgin.'	Ö3: 'Kendi potansiyelinin farkına vararak başarısı arttı, bu farkındalık arkadaş ilişkilerini de olumlu etkiledi.'	
Sonuç; öğretmenlerden alınan derecelendirme ölçeği sonuçlarına göre 3. Kız; (Yaş:12)'ın sosyal duygusal öğrenme becerilerinin genelinde bir derece ilerleme gösterdiği görülmektedir. Buna göre; İB ve KDAB'si 3'ten 4'e, SÇB'si ve PÇB'si 3 olarak kalmıştır. Derste az da olsa söz almaya başladığını, kendi haklarını olumlu bir dil kullanarak savunabildiğini ve kendi potansiyelini fark etme becerisinde ilerleme olduğunu yazılı olarak da ifade etmişlerdir.		

4. Kız; (Yaş:13)

	SDÖBP Öncesi Öğretmen görüşleri	SDÖBP Sonrası Öğretmen Görüşleri
İB	2	3
KDB	2	3
SBÇB	2	3
PÇB	2	3
SDÖB	2	3
Ö1:	Ö1: 'Kendini daha kolay ve rahat ifade edebiliyor. Arkadaşları ile olan iletişimi de geliştirdi.'	
Ö2: 'Aşırı derecede sessiz bir öğrenci.'	Ö2: 'İletişim becerilerinin olumlu yönde geliştiğini tespit ettim.'	
Ö3: 'Ödev yaparken kendi kendine değil de sürekli başkalarının fikrine göre hareket ediyor.'	Ö3: 'Arkadaşlarıyla ve öğretmenleri ile çok iyi ilişkiler kurabiliyor.'	
Sonuç; öğretmenlerden alınan derecelendirme ölçeği sonuçlarına göre 4. Kız; (Yaş:13)'ın sosyal duygusal öğrenme becerilerinin genelinde bir derece ilerleme gösterdiği görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenler 4.Kız; (Yaş:13)'ın kendini ifade etme becerisinde, öğretmen ve arkadaşları ile iletişimde ilerleme olduğunu yazılı olarak da ifade etmişlerdir.		

5. Kız; (Yaş:13)

	SDÖBP Öncesi Öğretmen görüşleri	SDÖBP Sonrası Öğretmen Görüşleri
İB	3	3
KDB	2	3
SBÇB	3	4
PÇB	3	4
SDÖB	3	4
Ö1: 'Özgüven ve kendini ifade becerilerinin geliştirilmesi gerekli.'		Ö1: 'Özgüven ve kendini ifade becerilerinde zayıfta olsa ilerleme kaydetti.'
Ö2: 'Potansiyelinin farkında olmayan çok beğendiğim öğrencilerden biri.'		Ö2: 'İlk adımı atma yönündeki çekingenliği hala sürüyor fakat arkadaşları ile girdiği iletişimlerde daha olumlu olduğunu gözlemledim'
Ö3:		Ö3: 'Kendi bildiğinden emin fakat bu bildiklerini yazılı olarak ifade etmeyi tercih ediyor.'
Sonuç; öğretmenlerden alınan derecelendirme ölçeği sonuçlarına göre, 5. Kız; (Yaş:13)'ın sosyal duygusal öğrenme becerilerinin genelinde bir derece ilerleme gösterdiği görülmektedir. Buna göre; İB'si 3 olarak kalırken, KDAB'si 2'den 3'e, SBÇB ve PÇB 3'ten 4'e yükselmiştir. Özgüveninde ve kendini rahat ifade etme becerisinde az da olsa ilerleme olduğunu fakat derse katılımını yazılı olarak daha iyi gösterdiğini yazılı olarak da ifade etmişlerdir.		

6. Kız; (Yaş:13)

	SDÖBP Öncesi Öğretmen görüşleri	SDÖBP Sonrası Öğretmen Görüşleri
İB	3	4
KDB	3	4
SBÇB	3	4
PÇB	4	5
SDÖB	3	4
Ö1: 'Özgüven ve arkadaşları ile iletişimi normal kabul edilebilir. Problem çözme becerisi geliştirilebilir.'		Ö1: 'Arkadaşlık ilişkilerinde karşılaştığı sorunları çözmede daha başarılı.'
Ö2: 'Çok güler yüzlü fakat bir o kadar da sessiz bir öğrenci olduğunu düşünüyorum.'		Ö2: 'Potansiyeli çok yüksek, oldukça güler yüzlü ve kendini rahatça ifade edebilen bir öğrenci. Tek eksikliği, konuşmalara veya olaylara müdahil olmama isteği yani konular ve durumlar hakkında kolay kolay yorum yapmak istemiyor.'
Ö3:		Ö3: 'Kendi bilgisinin farkına vararak söz isteme oranını arttırdı. Kendinde doğru cevaplayabileceğine inandı.'
Sonuç; öğretmenlerden alınan derecelendirme sonuçlarına göre, 6. Kız; (Yaş:13)'ın SDÖB'nin genelinde bir derece ilerleme gösterdiği görülmektedir. 6. Kız; (Yaş:13)'ın öğretmenlerine göre gözlenen çok ciddi bir problemi olmamakla birlikte; grubu ilgilendiren problemlerin çözümünde az da olsa fikrini beyan ettiği gözlenmiştir.		

7. Kız; (Yaş:13)

	SDÖBP Öncesi Öğretmen görüşleri	SDÖBP Sonrası Öğretmen Görüşleri
İB	2	3
KDB	2	3
SBÇB	3	4
PÇB	3	4
SDÖB	3	4
Ö1: 'Tek arkadaşı var.' Ö2: 'Ders başarısı yönünde desteklenmeli. İletişimi iyi fakat sınıf içinde kendini soyutluyor. Aslında aktif olmayı seven bir öğrenci... Bir şekilde siniyor.' Ö3: 'Arkadaşları ve öğretmenleri ile sağlıklı iletişim geliştirmeye yönelik kaygı ve çabası yok.'		Ö1: 'Arkadaşları içinde önemli yeri var, onları yönetebiliyor ve birbirlerini destekliyorlar. Birkaç arkadaşı var'. Ö2: 'Sosyallik anlamında sınırını arttırmış, arkadaş sayısını genişletmiştir. Üzerindeki sinmişliği atmıştır fakat ders başarısı desteklenmelidir.' Ö3: 'Boyama kesme gibi şeylerle hala uğraşmakla birlikte sınıfta olan durumlara daha yumuşak bakışlar ve ses tonuyla yorumlar yapıyor. Yapılan başka yorumlara eklemeler yapıyor, diğerleri ile iletişimi saldırgan savunma değil sadece sınıftaki durumlara dahil oluyor.'
Sonuç; öğretmenlerden alınan derecelendirme sonuçlarına göre, 7. Kız; (Yaş:13)'ın SDÖB'nin genelinde bir derece ilerleme gösterdiği görülmektedir. Buna göre; İB ve KDAB 2'den 3'e, SBÇB ve PÇB 3'ten 4'e yükselmiştir. Öğretmenlerine göre 7. Kız; (Yaş:13) eskisine oranla sınıf içinde daha yapıcı ilişkiler kurmaya başladı. Saldırgan tavırları yumuşadı.		

1. Erk; (Yaş:13)

	SDÖBP Öncesi Öğretmen görüşleri	SDÖBP Sonrası Öğretmen Görüşleri
İB	3	4
KDB	3	4
SBÇB	3	4
PÇB	3	4
SDÖB	3	4
Ö1: 'Derse katılım çok düşük, içine kapanık bir çocuk. Programdan yararlanabilir.' Ö2: 'Kendini ifade etmekte güçlük çektiğini düşünüyorum.' Ö3: 'Sınıftaki olaylardan etkilenir, problem eder bunlarla uğraşırken kendi hedeflerinden sapar.'		Ö1: 'Gözle görülür bir şekilde sosyal ilişkilerinde gelişme kaydedildi. Daha neşeli ve daha kendini ifade edebilen bir öğrenci oldu. Notlarında da birinci ve ikinci 65 iken üçüncü sınavından 90 aldı.' Ö2: 'Arkadaş ilişkilerinde olumlu gelişmeler gözlemledim. Birlikte çalıştığı grup içerisinde söz sahibi olmaya çabılıyor. Grup liderliği vasfını üstlenmeye çalıştı, grubun fikrini öğretmene iletmekte gönüllü oldu.' Ö3: 'Kendini düzgün cümlelerle ifade etmeye ve isteklerini açıkça ifade etmeye başladı. Eskiden takarak stres yaptığı şeyleri daha iyi yönetmeye başladı. Eskiden kendini ilgilendirmeyen konularda problem yaparken şimdi kendini ilgilendirmeyen konuları problem etmiyor ve hedefine yöneliyor.'
Sonuç; öğretmenlerden alınan derecelendirme ölçeği sonuçlarına göre 1. Erk; (Yaş:13)'ın sosyal duygusal öğrenme becerilerinde bir derece ilerleme gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin nitel		

değerlendirme sonuçlarına göre ise arkadaş ilişkilerinde olumlu yönde artış olduğu, ders başarısında artış olduğu, stresini yönetme ve kendini ifade becerilerinde gelişme olduğu gözlemlenmiştir.

2. Erk; (Yaş:13)

	SDÖBP Öncesi Öğretmen görüşleri	SDÖBP Sonrası Öğretmen Görüşleri
İB	2	3
KDB	2	3
SBÇB	3	3
PÇB	2	3
SDÖB	2	3
	Ö1: 'Ders etkinliklerine katılımı zayıf dertte parmak kaldırmaz sorulara cevap vermek istemez.' Ö2: 'Özgüven problemi yaşadığını düşünüyorum.' Ö3: 'İletişim kurmak zor, kendi özelliklerinin farkında değil, stresli bir yapıya sahiptir, utangaçtır.'	Ö1: 'Aktif ders katılımı çok değişiklik olmamakla birlikte notlarında ciddi bir yükselme meydana geldi. Birinci yazılısı 30'ken ikinci yazılısı 65, üçüncüden 75 aldı.' Ö2: 'Tek bir arkadaş tercihini değiştirerek, yeni arkadaşlar edinme çabası olduğunu gözlemledim. Sınıf içerisinde yaşanan bir tartışma ortamında, kendini kontrol ederek olay süresince sakin kalmayı tercih etti.' Ö3: 'Kolay iletişim kurar hale geldi, biraz özgüveni arttı, yeterliliklerini fark etmeye başladı. Utangaçlığı devam ediyor, sınıftaki yaramaz ve kendine zarar verecek kişilerden uzak durmaya başladı.'
Sonuç; öğretmenlerden alınan derecelendirme ölçeği sonuçlarına göre 2. Erk; (Yaş:13)'ın SDÖB de bir derece ilerleme gösterdiği görülmektedir. Buna göre; SBÇB 3 olarak kalırken, İB, KDAB, PÇB 2'den 3'e çıkmıştır. Öğretmen gözlemlerine göre; ders başarısında, arkadaş ilişkilerinde artış ve iletişim becerilerinde iyileşme olduğu gözlemlenmiştir.		

3. Erk; (Yaş:12)

	SDÖBP Öncesi Öğretmen görüşleri	SDÖBP Sonrası Öğretmen Görüşleri
İB	2	3
KDB	3	3
SBÇB	3	3
PÇB	3	3
SDÖB	3	3
	Ö1: 'İçine kapanık, kendini çok fazla ifade edemez, gelişmeye açık.' Ö2: 'Sınıfta söz almaktan kaçınır, gelişmeye açık.' Ö3: 'Özgüveni eksik olan çocuktur fakat öğretmene karşı her zaman terbiyeli ve dersleri konusunda gayret eden bir öğrencidir.'	Ö1: 'Öğrencide herhangi bir değişiklik göremedim, sınıf içerisinde davranışları aynı. Ayrıca notlarında herhangi bir değişiklik olmamıştır.' Ö2: 'Öncelerine oranla daha fazla söz alma çabalarını gözlemledim.' Ö3: 'Özgüveni daha güçlendi, arkadaşlarıyla iletişimi daha düzeldi, kendisini ders yönünden de göstermeye başladı.'
Sonuç; öğretmenlerden alınan derecelendirme ölçeği sonuçlarına göre 3. Erk; (Yaş:12)'in SDÖB de belirgin bir ilerleme göstermediği görülmektedir. İB 2'den 3'e yükselirken KDAB, SBÇB ve PÇB 3 olarak kalmıştır. Öğretmenlerin nitel değerlendirme sonuçlarına göre bir öğretmeni hissedilir bir değişimden söz etmezken diğer öğretmenleri ise özgüveninde, arkadaş ilişkilerinde, derse katılımında artışın olduğunu belirtmişlerdir.		

4. Erk; (Yaş:13)

	SDÖBP Öncesi Öğretmen görüşleri	SDÖBP Sonrası Öğretmen Görüşleri
İB	3	4
KDB	4	4
SBÇB	3	4
PÇB	3	4
SDÖB	3	4
Ö1: 'İletişime açık, kendini ifade edebilir daha fazla geliştirilebilir.' Ö2: 'Sınıfta oldukça sessizdir, görevlerini yerine getirmeye çalışır, geliştirilebilir.' Ö3: 'Çok gayretli, iyi niyetli bir öğrencidir fakat bazı yönleri dolayısıyla eleştirildi çünkü sınıfta başarılı tipler baskın durumdadır. Cihan onlara rağmen dersini ve öğretmenlerini takip eden bir öğrencidir. Biraz içe kapanık olduğundan bazen alay konusu olabiliyor.'		Ö1: 'Kendine güveninin arttığını, daha mantıklı düşündüğünü gördüm, sınav notları %10 civarında arttı.' Ö2: 'Sınıf içi oyunda oyunu yönetmek istedi.' Ö3: 'Problem çözme becerileri bence yükseldi. Çocuğun özgüveni arttı. Dış teli kullanıyor, bir süreliğine tedaviye gidiyordu bazı arkadaşları onu bu konuda olumsuz şekilde eleştiriyordu. Fakat o arkadaşlarına bu durumun geçici olduğunu, tedavisini, temizliğini yaptığını olumlu bir dille onlara açıkladı. Olumsuz eleştirilere son verdi.'
Sonuç; öğretmenlerden alınan derecelendirme ölçeği sonuçlarına göre 4. Erk; (Yaş:13)'in SDÖB'n de bir derece ilerleme gösterdiği görülmektedir. Buna göre; KDAB 4 olarak kalırken; İB, SBÇB, PÇB 3'den 4'e çıkmıştır. Öğretmen gözlemlerine göre; ders başarısında, kendini ifade becerisinde artış ve özgüveninde iyileşme olduğunu gözlemlemişlerdir.		

5. Erk; (Yaş:13)

	SDÖBP Öncesi Öğretmen görüşleri	SDÖBP Sonrası Öğretmen Görüşleri
İB	3	3
KDB	3	3
SBÇB	3	4
PÇB	3	4
SDÖB	3	4
Ö1: 'İçine kapanık değil.' Ö2: 'Pozitif bir öğrenci, morali yüksek bir yapıya sahip. Biraz desteklenmeli diye düşünüyorum.' Ö3:		Ö1: 'Arkadaş ilişkileri iyi grubu var.' Ö2: 'Arkadaşlarıyla ilişkileri kendini ifade edebilme yönünden daha iyiye gitmiştir. Çekingenliğini üzerinden atarak, pozitifliğini daha ön plana çıkarmıştır. Arkadaşları arasında yapıcı bir kişi olmuştur (Bir kavga veya tartışma esnasında).' Ö3: 'Yanlış yapma endişesi yaşamadan derse katılıyor, dersin konusuyla bağlantılı yaşanmışlıklarını kalkıp anlatabiliyor, sınavlarda sorulardan ya da şıklarda anlamadıklarını sorabiliyor.'
Sonuç; öğretmenlerden alınan derecelendirme ölçeği sonuçlarına göre 5. Erk; (Yaş:13)'in SDÖB'n de bir derece ilerleme gösterdiği görülmektedir. Buna göre; İB, KDAB 3 olarak kalırken; SBÇB, PÇB 3'den 4'e çıkmıştır. Öğretmen gözlemlerine göre; arkadaş ilişkilerinde ve kendini ifade becerisinde artış olduğunu gözlemlenmiştir.		

Ek- 11: Her Öğrenciye Ait Veli Görüşlerine Dair Nitel Bulgular

Uygulamadaki kolaylık açısından; 1. Kız; (Yaş:12)'in velisi: V1, 2. Kız; (Yaş:13)'in velisi: V2, 3. Kız; (Yaş:12)'in velisi: V3, 4. Kız; (Yaş:13)'in velisi: V4, 5. Kız; (Yaş:13)'in velisi: V5, 6. Kız; (Yaş:13)'in velisi: V6, 7. Kız; (Yaş:13)'in velisi: V7, 1. Erk; (Yaş:13) 'in velisi: V8, 2. Erk; (Yaş:13)'in velisi: V9, 3. Erk; (Yaş:12): 'in velisi: V10, 4. Erk; (Yaş:13)'in velisi: V11, 5. Erk; (Yaş:13)'in velisi: V12 olarak kodlanmıştır.

V1: 13.06.2016 Saat 11. 00'da öğrencinin annesi G.G. ile telefon görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Konuşmalarından velinin ders başarısını çok önemseydiği anlaşılmaktadır. Anne babanın ayrı olduğunu babanın ilgi eksikliğinin çocuğa yansıdığını uzun uzun anlatmıştır. Program ile ilgili görüşü sorulduğunda konuyu ders başarısına çekmiştir. *'Kızımın bu programa ihtiyacı çok yok ama bir arkadaşı katıldığı için katılmıştır.'* yorumunda bulunmuştur. *'Bu da sosyalleşmesine katkı sağlamıştır.'* şeklinde ifade ederken çocuğun evden çıkmak istemediği konusunda şikâyet etmeye devam etmiştir. Görüşme öğretmenlerin görüşlerinin ve öğrencinin görüşmedeki performansı özetlenerek bitirilmiştir.

V2: 13.06.2016 saat 11. 20'de öğrencinin annesi H.A. ile telefon görüşmesi gerçekleştirilmiştir. *'Benim gözlemim kendisine güven geldi. Kendisini daha iyi ifade ediyor, sınavlardan düşük aldığında kendisine hedef belirliyor. 'Bunu başarabilirim, bu sorunu yeneyim' şeklinde daha kararlı davranıyor. Sınav heyecanı ile ilgili rehber öğretmeninden bireysel yardım aldı. Bu programa katılmak kızımın kendi yetenek ve kapasitesini görmesini sağladı sorunları ile daha aktif mücadele ediyor artık.'* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

V3: 13.06.2016 saat 12.00'da öğrencinin annesi A.A. ile telefon görüşmesi yapılmıştır. *'Ergenlik nedeniyle evde benle çatışmaları var. Sanırım dayatmacı tavırdan vazgeçmem gerekiyor. Programla ilgili olarak bana fazla bir şey bahsetmiyor ablasıyla paylaşıyor. Benim gözlemim çevre ile ilişkilerinde gelişme var. Arkadaşlarıyla uyumlu...'* şeklinde ifade etmiştir.

V4: 10.06.2016 saat 12.00'da öğrencinin annesi M.H. ile telefon görüşmesi yapıldı. *'Kızım sorumluluklarını bilen, derslerine çalışan, yaz tatilinde neler yapacağını şimdiden düşünen, sorumluluk sahibi birisidir. Arkadaşları ve ailesine karşı uyumlu*

bir çocuk bu programa merak ettiği için katılmıştır. Meraklı olması da benim hoşuma gidiyor duygusal bir çocuk grup içinde olmak istemiştir herhalde.' şeklinde cevaplamıştır. (Ailenin sosyoekonomik seviyesi düşük)

V5: 10.06.2016 saat 11.40'ta öğrencinin annesi E.G. ile telefon görüşmesi yapıldı. *'Kızım bu konuları bende çok konuşuyordum fakat başka birinden duyması ve sınıftan bu programa katılmaya hak kazanmış olduğunu düşünmesi ona çok iyi geldi. Bunu çok önemsendi. Kızım bu programdan belli oranda yararlandı fakat çok korumacı bir tutumla yetiştirdiğimiz için toplum içinde kırılma korkusu ile yüzü düşüyor şeklinde öğretmenleri de ifade ediyor bununla ilgili bireysel yardım almamız gerektiğini düşünüyorum.'* şeklinde ifade etti. Veliye soruları doğrultusunda bireysel yardım önerisinde bulunuldu.

V6: 13.06.2016 saat 10.45'te öğrencinin annesi ile telefon görüşmesi yapıldı. *'Çocuğumun genel olarak bir sorunu yok, sadece sınavlarda dikkati dağılıyor ve biraz çekingendi. Bu yüzden programa katılmasına izin verdik. Benim gözlemim çekingenliğinde biraz azalma oldu diye düşünüyorum, artık bir sorun olduğunda fikirlerini rahatlıkla söyleyebiliyor. Benim için çocuğumun kendi görüşlerini ifade edebilir hale gelebilmesi bir başarıdır. Teşekkür ederim.'* şeklinde ifade etmiştir.

V7: 10.06.2016 saat 11.00'da öğrencinin annesi P.A. ile telefon görüşmesi yapıldı. Veli yeni bebeği olduğunu hamilelik sürecinde kızının kardeşini kıskandığını, kardeş istemediğini açıkça ifade ettiğini bu programa katılması ile birlikte olgunlaştığını düşündüğünü söyledi. *'Bebeği şu anda sahiplendi, bana yardımcı oluyor, sorumluluklarını yerine getiriyor, kendi başına biz söylemeden ödevlerini yapıyor, tabletle oynamayı bırakıyor, TV'yi kapatıyor. Bu bizim için bir mucize.'* şeklinde ifade etti. *'Eskiden okulda tek arkadaşı vardı. Programa katılan kızlarla arkadaş oldu bu çok iyi bir gelişme, eskiden marka takıntısı vardı sınıfta biri kıyafetini beğense sürekli onu giyer ve eleştirilere çok takardı, şimdi ise seçimlerini kendisi yapıyor mesela saç modeline kendi karar verdi. Eleştirileri o kadar takmaz oldu özgüveni arttı benim sıkıntılı dönemimde bu program Hızır gibi yetişti.'* şeklinde ifade etti.

V8: 10.06.2016 saat 10.30'da öğrencinin annesi B.K. ile telefon görüşmesi yapılmıştır. *'Oğlumda eskiye oranla ergenlik özelliklerinden kaynaklanan sıkıntılar yaşamakla birlikte, bu programa katılmasına yönelik olarak; eskiden el becerisi*

gerektiren derslerde sorumluluk almak istemezdi şimdi sorumluluklarını takip ediyor. Arkadaşları ile ilişkileri ciddi şekilde düzeldi. Son dönemlerde kavga etmiyor. Eskiden arkadaşlarıyla tartışır. Küsmeleri azaldı. Babasıyla ilişkilerinde eskiden zıtlaşırken, son zamanlarda hem kendisini olumlu bir şekilde ifade ediyor, hem hakkını savunuyor. Önceleri söylemiyordu sıkıntılı durumları içine atıyordu artık rahatsızlıklarını uygun bir ses tonuyla söylüyor bu da beni çok memnun ediyor. şeklinde ifade etmiştir.

V9: Okulda telefon kaydı bulunmamaktadır. Okulun son günleri olduğu için okula gelmemektedir 13.06.2016 tarihinde öğrencinin kendi telefonu arkadaşlarından alınarak aranmış fakat ulaşılamamıştır.

V10: 14.06. 2016 ilk aramada telefon numarasının geçersiz olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra saat 11.14'te baba telefonu aranmıştır. Baba; annesinin telefon numarasını vererek annesi ile görüşmemizi istedi. Saat 12.30'da öğrencinin annesi Y.Ç. ile telefon görüşmesi yapıldı. 'Oğlum çekingen bir çocuk, abisi de öyleydi mücadelelerimiz sayesinde şu anda iyi durumda o yüzden küçük oğlum B'ye de kendisini açması için bu programa katılmasını teşvik ettim. Daha önce bu kadar rahat konuşmıyordu. Şimdi kendini daha rahat ifade ediyor. 'Anne ben kendime güvenmeyi öğreniyorum bu programda.' diyordu ve severek devam etti. Sadece matematiği düşük olduğu için program bu derse denk geldiğinde biraz telaş yaptı ama ben oğlumun gelişmesinden çok memnunum. Size teşekkür ediyorum.' şeklinde ifade etmiştir.

V11: 14.06.2016 saat 11.00'da öğrencinin annesi E.C. ile telefon görüşmesi gerçekleşti. 'Oğlum içine kapanık bir çocuk ben de biraz içine kapanıktım. Biraz bana benziyor. Bu programa gönüllü olması bu konuda sorumluluk alması bana göre iyi bir şey, tam olarak çekingenliği geçmese de eskisine oranla kendini daha net ve kararlı bir şekilde ifade ediyor. Programda işlenenleri günlük bana aktardı. 'şu durumda ben şöyle yapmalıyım' gibi yorumlarına şahit oldum mesela etkinliklerden arkadaşlarının ona olumlu geri bildirim vermesi (Nitelikli övgü) çok hoşuna gitmiş. Kendisini iyi hissettirdiğini bana söyledi' şeklinde ifade etmiştir.

V12: 10.06.2016 saat 11.20'de öğrencinin annesi İ.P. ile telefon görüşmesi yapılmıştır. 'Oğlum uyumlu, alttan alan bir çocuk okulda olanları da çok anlatmaz. Benim bu süreçte de gözlemlediğim sanki eskiye oranla dersleri daha önemsed.

Eskiden dikkate almazdı. ‘Bu dersten şu notu alırsam teşekkür alabilirim.’ gibi gayretlendiğini gördüm. Arkadaşları ile ilişkileri iyiydi zaten şu anda da gayet iyi, sanki bu süreçte kendini biraz fark etti, başarabileceklerini gördü.’ şeklinde kendini ifade etmiştir.



ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı, 1970 yılında Adana’da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Adana’da tamamladı. 1990-1995 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünde lisans eğitimini tamamladı. 2009-2011 yılları arasında Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2012 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde doktora eğitimi almaya hak kazandı. Araştırmacı, 1995-2002 yılları arasında özel öğretim kurumlarında, 2002-2016 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Konya ve Şanlı Urfa İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki kurumlarda rehber öğretmen olarak görev yaptı. 2014-2017 yılları arasında Psikoterapi Enstitüsünden Bütüncül psikoterapi eğitimi aldı. Uluslararası Bütüncül Psikoterapi Derneği (CEPİ) ve Ulusal Bütüncül Psikoterapi Derneği üyesidir. Halen Uşak Keşif Psikolojik Danışma Merkezinde danışan görmektedir. Evli ve iki çocuk annesi olan araştırmacı orta düzeyde Boşnakça ve iyi düzeyde İngilizce bilmektedir.