

LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM, ÖĞRETİM VE
ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIĞI
SOSYAL DESTEK DÜZEYİ VE ÇÖZÜM
ODAKLI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
PROBLEM ÇÖZME VE DUYGUSAL
YILMAZLIK BECERİLERİ ÜZERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Melih Burak ÖZDEMİR

Yrd. Doç. Dr. Ayşe BENGİSOY

LEFKE, 2022

İntihal Farkındalık Bildirimi

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Melih Burak ÖZDEMİR

Öğrenci Numarası: 187037

Programı: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

☐ Tezsiz Y. Lisans

☐ Tezli Y. Lisans

☒ Doktora

Bu lisansüstü çalışmanın tez yazımında kendime ait olmayan düşünceleri ve ifadeleri tırnak içinde alıntı yaparak ve kaynak göstererek kullandığımı, aksi takdirde bunun intihal, intihalin de disiplin soruşturması sonucunda Üniversite'den uzaklaştırma ve diğer hukuki sonuçları olduğunun farkında olduğumu bildiririm.

Melih Burak ÖZDEMİR

LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRETİM VE ARAŞTIRMA
ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM
DALI

Lefke Avrupa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü Doktora öğrencisi Melih Burak ÖZDEMİR'in “İlkokul Öğrencilerinin Algıladığı Sosyal Destek Düzeyi ve Çözüm Odaklı Psikoeğitim Programının Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması, 22/07/2022 tarihinde savunulmuş ve jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuştur.

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Sibel DİNÇYÜREK

Doğu Akdemiz Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer ÜRE

Kıbrıs İlim Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Şerife ÖZBİLER

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Behiye AKACAN

Lefke Avrupa Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ayşe BENGİSOY (Danışman)

Lefke Avrupa Üniversitesi

Prof. Dr. Özgür Cemal ÖZERDEM
Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma
Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) alt orta sosyo ekonomik düzeyi temsil eden bir devlet ilkokuluna devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımli psikoeğitim programının çocukların problem çözme ve duygusal yılmazlık becerileri üzerine etkisini incelemektir. Covid-19 sürecinde çocuklar özellikle öğretmen ve akran sosyal destek kaynaklarından uzak kaldı ve bu süreçte çocuklar izole oldu. Pandemi ayrıca hem geleneksel yaklaşımları hem de çevrimiçi yaklaşımları gündemimize getirdi. Çalışmanın çevrimiçi yapılması da covid süreci ile yaşanan izolasyon sürecinin bir yansımasıdır. Çalışmaya 110 ilkokul öğrencisi [51 kız (%46.4), 59 (%53.6) erkek] katılmıştır. Çalışma ön test-son test, deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Psikoeğitim programı her biri yaklaşık 50-60 dakika süren ve online gerçekleştirilen toplam 6 oturumdan oluşmaktadır. Deneysel çalışmaya geçilmeden önce program pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Deneysel çalışmaya katılacak öğrencileri tespit etmek için Sosyal Destek ölçeği kullanılmış, ortalamanın altında kalan gönüllü öğrenciler deneysel çalışmaya dahil edilmiştir. Deney ve kontrol grupları 9'ar öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin analizinde normallik varsayımının sağlanması sebebiyle deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadıklarını görmek için ilişkisiz örneklem t testi, ön test-son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını analiz etmek için ilişkili örneklem t testi uygulanmıştır. Ölçekler arası korelasyon ilişkisini test etmek için lineer ilişkiye bakılmış, lineer bir ilişki söz konusu olmadığından korelasyon ilişkisini analiz etmek için Spearman rho yapılmıştır. Çalışma, programın öğrencilerin problem çözme ve duygusal yılmazlık becerileri üzerinde işe yaradığını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlara göre problem çözme ve duygusal yılmazlık son test puan ortalaması en yüksek grup deney grubudur. Bulgular alanyazın noktasında ele alınmış, önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal destek, problem çözme, duygusal yılmazlık, çözüm odaklı psikolojik danışma, covid-19, çevrimiçi

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of the psychoeducation programme based on the solution oriented psychological counselling on the problem-solving and emotional resilience skills of the students who receive the programme and attend 4th and 5th grade in a public elementary school in Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) representing the lower middle class in terms of socio-economic level. The negative experiences associated with covid-19 have placed both traditional approaches and important online learning and support applications on the agenda, since both can help to solve the problems we face. 110 primary school students [51 girl (%46.4), 59 (%53.6) boy] participated in the study. The study was designed by using pretest-posttest and experimental design with an experimental and control group. The psychoeducation programme consists of 6 sessions in total taking approximately 50-60 minutes each. The entire program was implemented as a pilot application before the experimental study was started. The Social Support Evaluation Scale was used to select the participants and students who were below the average were included in the experimental study. 18 participants were equally assigned to research groups (experiment n=9, control n=9). Independent samples t-test was implemented to determine whether the students included in the experimental and control group match with each other in cases where the normality assumption is enabled and where the variances are distributed homogeneously, paired samples t test was applied for analyzing whether the pretest-posttest scores vary, normality assumption was examined to test the correlation and Spearman's rho was performed to analyze the correlation since the normality assumption was not met. The study reveals that the psychoeducation programme has an impact upon students' problem-solving and emotional resilience skills. The findings were reviewed within the context of the literature and suggestions were proposed.

Key words: Social support, problem solving, emotional resilience, solution oriented psychological counselling, covid-19, online

ÖNSÖZ

Doktora süreci yorucu ve stresli bir süreçti benim için. Süreç boyunca umutsuzluğa kapıldığım, uykularımın kaçtığı çok geceler oldu. Acaba bitecek miydi? Bu soru kaç kez aklımdan geçti bilmiyorum ama her aklıma geldiğinde hep bir kaygı yaşadım. Tezden ürettiğiniz makaleyi SSCI’da indekslenen dergide yayınlamak zor işti ancak aldığım retlerden sonra yayınlamış olmak bütün yaşanan o sıkıntıları çok gerilerde bıraktı. Geriye dönüp baktığımda yaşadığım tüm zorluklara rağmen iyi ki de 2018 senesinde doktora başlama kararı almışım diyorum.

Bu süreçte çalışma konumu netleştirmeme yardım ederek önümü açan, birlikte yayınlar yaptığımız, makalem yayınlana kadar ki süreçte eli hep üstümde olan başta danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ayşe BENGİSOY’a,

6 oturumluk programın oluşturulmasında ve son şeklini almasında desteklerini esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ayşe BENGİSOY’a, Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR’a, Yrd. Doç. Dr. Behiye AKACAN’a, Yrd. Doç. Dr. Şerife ÖZBİLİR’e, Doç. Dr. Yaşar BARUT’a, Dr. Öğretim Üyesi Kemal ÖZCAN’a, Prof. Dr. Ayşe Canan ÇETİNKANAT’a ve Dr. Öğretim Üyesi Çiğdem KOZANER YENİGÜL’e,

İstatistiksel analizler noktasında destek olan araştırma görevlisi Furkan KİRAZCI’ya, Değerli fikirleriyle bana katkıda bulunan, her aradığımda kendisine rahatlıkla ulaşabildiğim, lisans döneminden hocam Doç. Dr. Yaşar BARUT’a,

Çalışmamı en sağlıklı şekilde yapabilmem için her türlü kolaylığı sağlayan okul müdürü Ayşem TOMGÜSEHAN’a,

Gerek doktora öncesi beni cesaretlendiren, gerekse de doktora sürecinde benden desteğini esirgemeyen eşim Yasemin ALPARSLAN ÖZDEMİR’e ve bu süreçte beni anlamaya çalışan, davranışlarıyla sürece olumlu destek olan kızlarım Ilgın ve Aral’a teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM

1.1.GİRİŞ	1
1.1.1. Araştırmanın Amacı.....	5
1.1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.1.3. Araştırmanın Hipotezleri.....	7
1.1.4. Araştırmanın Sınırlılıklar.....	7
1.1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	8
1.1.6. Tanımlar.....	9
1.1.7. Kısaltmalar.....	10

2. BÖLÜM

2.1. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	11
2.1.1. İlkokul Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri.....	11
2.1.2. Sosyal Destek.....	13
2.1.2.1 Sosyal Destek Kaynakları.....	15
2.1.2.2 Sosyal Destek Modelleri.....	17
2.1.2.3. Sosyal Desteğin Kuramsal Temeli.....	18
2.1.2.4. İlgili Araştırmalar.....	19
2.1.2.4.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	19
2.1.2.4.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	20
2.1.3. Problem Çözme.....	23

2.1.3.1 Problem Çözme Becerisi.....	24
2.1.3.2 Problem Çözme Süreci.....	26
2.1.3.3. Sosyal Problem Çözmenin Basamakları.....	27
2.1.3.4. Problem Çözme Modelleri.....	27
2.1.3.5. İlgili Araştırmalar.....	30
2.1.3.5.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	30
2.1.3.5.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	31
2.1.4. Yılmazlık.....	33
2.1.4.1. Yılmaz Bireylerin Özellikleri.....	33
2.1.4.2. Yılmazlıkla İlgili Model ve Yaklaşımlar.....	34
2.1.4.3. Duygusal Yılmazlık.....	35
2.1.4.4. İlgili Araştırmalar.....	36
2.1.4.4.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	36
2.1.4.4.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	38
2.1.5. Çözüm Odaklı Yaklaşım.....	39

3. BÖLÜM

3.1. YÖNTEM.....	41
3.1.1. Araştırmanın Deseni.....	41
3.1.2. Çalışma Grubu.....	42
3.1.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.1.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.1.5. Verilerin Analizi.....	47
3.1.6. İşlem.....	47
3.1.7. Psikoeğitim Programının Tasarım Süreci.....	48
3.1.8. Programın Yapısı ve İçeriği.....	51

4. BÖLÜM

4.1. BULGULAR.....	60
4.1.1. Sosyal Destek, Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Düzeyleri Arası İlişkinin Spearman’a rho Göre Analiz Bulguları.....	60
4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Puanlarına İlişkin Bulgular.....	61
4.1.3. Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Düzeyi Ön test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Farklılığının İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem T Testi Bulguları.....	62
4.1.4. Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Testi Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Puanları İlişkili Örneklem T Testi Bulguları.....	63

5. BÖLÜM

5.1. TARTIŞMA VE YORUM.....	64
------------------------------------	-----------

6. BÖLÜM

6.1. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
KAYNAKLAR.....	76
EKLER.....	91
ÖZGEÇMİŞ.....	122

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ön Test Son Test Seçkisiz Desen.....	42
Tablo 2. Programın İçeriği.....	52
Tablo 3. Sosyal Destek, Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Düzeyleri Arası İlişkinin Spearman’a rho Göre Analiz Bulguları.....	60
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Puanlarına İlişkin Bulgular.....	61
Tablo 5. Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Düzeyi Ön test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Farklılığının İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem T Testi Bulguları.....	62
Tablo 6. Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Testi Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Puanları İlişkili Örneklem T Testi Bulguları.....	63

1.BÖLÜM

1.1.GİRİŞ

Çocuklarla, ergenlerle ya da yetişkinlerle yapılan çalışmalar çoğunlukla bilişsel, duygusal ve davranışsal zorlukların ortaya çıkmasındaki risk etmenlerine yoğunlaşmaktadır. Her ne kadar bu durum pozitif psikoloji ile birlikte 2000’li yıllardan bu yana yavaş yavaş değişmeye başlamış olsa da durum çoğunlukla koruyucu etmenlere değil de risk faktörleri üzerinde durma eğilimdedir. Psikolojik dayanıklılığı arttırmaya dönük çalışmalar bu anlamda kısır kalmaktadır. Psikolojik dayanıklılığa güç veren etmenlerin ise sosyal destekle yakından ilintili olduğu bilinmektedir. Sosyal destek bu anlamda ruhsal sorunları azaltmada koruyucu bir etken görevi görmektedir. Problemlerini çözebilmesinde, çevresine dengeli ve sağlıklı uyum yapabilmesinde, bireyin ruh sağlığını koruyabilmesi noktasında sosyal destek katalizör görevi üstlenmektedir.

Sosyal bir canlı olarak insan, yaşam döngüsü içinde diğerleriyle iletişim halinde yaşamını sürdürür. Dünyaya geldiği andan itibaren insan yaşamının temelini oluşturan sosyal ilişkiler, bireyin yaşamı süresince gereksinim duyduğu sosyal desteği ortaya çıkarmaktadır (Sever, 2015). Bireyler güvenilir destek sistemlerine (akraba, arkadaş gibi) sahip oldukları algısını hissettiklerinde strese yol açan etkenlerin sebep olduğu belirsizlikleri yönetebilmekte, çevrelerinde aktif olup, otokontrol duyguları artmaktadır (Semerci, 2016). Bu noktada öğrencinin tanınması gereken en önemli özelliklerinden birisi, onun sosyal destek sistemidir. Sosyal destek sistemi, bireyin hangi sosyal çevrede yaşadığı, ailesi, yaşlıları, öğretmeni, komşuları, yakın ve uzak akrabaları gibi başka bireylerle iletişimlerinin yanı sıra, bu bireylerden ne kadar destek aldığı ya da almadığıyla ilgili toptan bir ifadedir. Çocukların ruh ve beden sağlıklarını koruyabilmeleri; akademik gelişimlerine çevreden aldıkları destekle yakından ilgilidir. Bireyin ailesi, öğretmeni ve arkadaş çevresi ise bu desteğin en önemli bileşenleridir (Yıldırım, 2006).

Eğitimin öncelikli hedefi, gelecekte karşılaşabileceği problemlerin üstesinden gelebilecek bireylerin yetiştirilmesidir (Charles ve Lester, 1982). Her geçen gün karmaşıkleşan toplumsal yapı, teknolojiadaki ilerlemeler, siyasi, toplumsal, ekonomik buhranlar bireylerin problemlerini artırmakta, problem çözme becerisi ciddi bir konu olarak karşımıza gelmektedir (Şahin, 2004). Değişim ve gelişim beraberinde yeni ihtiyaçları doğurur ve bu durum da karşı karşıya kalınan problemlerin çözümünü gerektirir (Aydın, 2013). Öğrencileri gelecekte, gelişen dünyayla rekabet edebilen, eleştirel düşünme becerisine sahip, problem çözme ve işbirliği yapabilen bireyler olarak yetiştirerek 21. yy hazırlamak önem arz etmektedir (Acar, 2018). Okul öncesi dönem ve 1. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme yeteneklerini araştırdıkları çalışmalarında, sosyal problem çözme yeteneklerinin çocukların akademik başarılarında dolaylı etkisinden bahsederken (Walker ve Henderson, 2012), 60-72 ay çocuklarının sosyal problem çözme beceri puanları arttıkça, duygularını anlama beceri puanlarının da arttığını (Yılmaz ve Tepeli, 2013), Kayılı'a (2018) göre anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri arttıkça, iletişim becerilerinin arttığını çalışmalarında ortaya koymuşlardır.

Sosyal problem çözme becerisi bu anlamda kişinin diğerleriyle iletişim kurmasını ve sadece kendi duygularını değil, karşısındaki bireyin de duygularını anlamayı gerektiren bir beceridir.

Gürkan'a (2006) göre duygusal yılmazlık 'kendi kendini düzeltici eğilimler', Terzi'e (2008) göre 'kendini toparlama gücü', Waller'e (2001) göre 'zorlayıcı olaylara gösterilen tepkilere, olumlu bir uyum süreci' şeklinde tanımlamışlardır. Problem çözme fikrini ilk önce ABD'li eğitimci John Dewey kullanmıştır. Problem çözümünde başarılı öğrenciler problemi çözmek için önceki bilgilerini ortaya çıkarma eğilimindedirler (Ornstein ve Lasley, 2000). Gelişimsel açıdan bakıldığında ise duygusal dayanıklılık çocukların zorlu yaşam olayları karşısında streslerini yönetebilme yeteneğidir. Bu açıdan çeşitli etkinlik ve programlarla bireylerin problem çözme ve duygusal dayanıklılıkları desteklenmelidir. Bu da bireylere kendilerini tanıma, duygularını anlama ve yönetme becerisi kazandıracaktır.

Geleneksel yaklaşımların ötesinde yenilikçi formda danışma hizmeti veren ilk birey Freud'dur. Freud, 'Küçük Hans' vakası noktasında yazılı iletişimi kullanarak mektupla terapi sürecini denemiştir. Freud'un ardından telefon kullanmanın arttığı 1968'li senelerde Massachusetts Hastanesi telefonla geleneksel yaklaşımdan çok daha farklı bir psikiyatrik hizmet vermeye başlamıştır (Zeren ve Bulut, 2018). Psikolojik destek sunan uzmanlar çoğunlukla mesleki çalışmalarına teknolojik yöntemleri dahil etmektedir. Çalışmalar, psikolojik danışma ve diğer ruh sağlığı hizmetlerinin online olarak pandemi öncesinde de olmasına karşın bugünkü kadar yoğun kullanılmadığını ve salgınla beraber daha fazla önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Ifdil vd., 2020). Amerikan Psikologlar Derneği (APA) üyelerinin %98'i gerektiği takdirde teknoloji kaynaklı ruh sağlığı hizmeti verdiklerini söylemişlerdir (Vandenbos ve Williams, 2000).

Pandemi, tahmin edemediğimiz pek çok alanda yaşanan olumsuz etkileriyle yaşamlarımızı alt üst etmiştir. Eğitim sektörü de hiç kuşku yok ki bu kasırganın tam ortasında kalmış, salgınla birlikte eğitime bakış açımız da ciddi anlamda değişmiştir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Global ölçekte örgün eğitimin devam ettirilememesi, açık ve uzaktan eğitimi gündemimize getirmiştir. Salgınla beraber global ölçekte yüz yüze eğitim sonlandırılmış, pek çok birey açık ve uzaktan eğitim almaya başlamıştır (Can, 2020). Eğitim kurumlarının kapanması öğrenmenin sürekliliği adına hükümetlere, eğitimci, öğrenci, bakıcı ve ebeveynlere beraberinde birtakım zorlukları da getirmiştir (Chang ve Satako, 2020). Salgın koşulları sebebiyle KKTC'de 11 Mart 2020'de ara verilen yüz yüze eğitim, Eylül 2020'de yeniden başlamıştır. 31 Aralık 2020'de bir kez daha kapatılan okullar, Eylül 2021'de tekrar açılmıştır.

Salgın, pek çok sektörde yeni yöntemlerin denenmesini de zorunlu kılmıştır. Sanat, spor ve alışveriş merkezleri, eğitim kurumları gibi pek çok alan bireylerin birlikte olmalarını önlemek için kapanmış, işyerlerindeyse iş faaliyetleri mümkün olduğunca az bireyle yapılarak, evden çalışma sistemine geçilmiştir. Çevrimiçi sistemlere duyulan gereksinim artmış, farklılaşan iş yapma şekilleri yeni gelişmeleri beraberinde getirmiştir (Bozkurt vd., 2020). Bu süreçte okul psikolojik danışmanları öğrencilerin gereksinimlerini ve sorunlarını tespit edebilmek, onlarla ilgili sosyo-demografik

bilgilere ulaşmak, okulda yapılan sınavlar ve sonuçları ile ilgili veri toplamak, okul etkinlikleri ile ilgili verileri düzenleyerek, ev ziyaretlerini online sürdürmüşlerdir (Supriyanto vd., 2020). Pandemide geleneksel yöntemle psikolojik destek alma fırsatının olmayışı, online psikolojik danışma ve rehberliğe dönük gereksinimi arttırarak, çevrimiçi kanallardan destek alıp verme konusunda olumsuz tutumları da değiştirmeye başlamıştır (Yüksel Şahin, 2021).

Pozitif psikolojiyle beraber, ruh sağlığı alanında yapılan çalışmalar kişinin zayıf yönlerine odaklanmak yerine, güçlü yönlerini açığa çıkarmaya çalışan bir bakışı tercih etmiştir. Geçmiş dönem çalışmaları çoğunlukla olumsuzluk ve risk faktörlerine yoğunlaşırken, pozitif psikolojiyle beraber çalışmalar günümüzde artık insan gelişiminin pozitif yönleri üzerine odaklanmaktadır. Eğitim alanında da günümüzde artık problem odaklı çalışmalar yerini, öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi hedefleyen önleyici çalışmalara bırakmaya başlamıştır.

Farklılaşan kişisel ve sosyal gereksinimler, danışma alanında yeni uygulamaların ön plana çıkmasını beraberinde getirmiştir. Son zamanlarda bireyle psikolojik danışma uygulamalarından, kısa zaman zarfında daha fazla bireye ulaşma hedefli grupla psikolojik danışma uygulamalarının; uzun soluklu danışmadan ziyade, kısa soluklu danışmanın önemi dikkati çekmektedir (Meier ve Davis, 2007).

Çalışma, grup çalışmaları kapsamında yer alan grupla psikoeğitim çalışmasıdır. Covid-19 sürecinin başladığı günden itibaren yaşanan belirsizlik ortamından kaynaklı hızlı değişime aynı hızla uyum sağlama gerekliliği çalışmamızın çevrimiçi yapılmasını zorunlu kılmıştır. Salgın sürecinde online platformların zorunluluk olması, çalışmamızın çevrimiçi yapılmasının temel gerekçesidir. Çalışmada çözüm odaklı yaklaşımın tercih edilme sebebi, yaklaşımın okullarda uygulanmasının daha rahat oluşu ve yapılmış araştırmalarda öfke, saldırganlık, sınav başarısı, problem çözme konularında etkin sonuçlar vermesi sebebiyle çocukların problem çözme ve duygusal yılmazlık becerileri üzerinde de işe yarayacağı düşüncesiyledir. İlkokul çocuklarını ele aldığımızda bilişsel düzeyleri bakımından henüz somut işlemler döneminde bulunan bu çocukların dikkat süreleri kısa olup, uzun süreli bir şeye konsantre olmaları oldukça

zordur. Meydan'ın 2013 yılında yayınlanan çalışmasında çözüm odaklı yaklaşım temelli danışmanın hızlıca çözüme odaklanması, süreci kısaltması, okul ortamında uygulanmasını pratik hale getirmesi sebebiyle çocuk ve ergenlerde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

1.1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Çalışmanın amacı, ilkokul 4. ve 5. sınıflarında okuyan öğrencilerin sosyal destek düzeylerine bakarak, sosyal destek düzeyi düşük olarak belirlenen iki gruptan, çevrimiçi uygulanan çözüm odaklı psikoeğitim programının deney grubu öğrencilerinin problem çözme ve duygusal yılmazlık becerileriyle; hiçbir uygulama yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme ile duygusal yılmazlık becerileri arasındaki farklılığı incelemeyi amaçlamıştır.

1.1.2 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Problem çözme becerisinde başarılı bireyler özgüvenleri yüksek, bireylerarası ilişkilerde ve akademik yönden başarılı bireyler olarak tanımlanmaktadır. İnsanoğlunun sosyal yaşantısında hangi zaman diliminde hangi sorunlarla karşılaşacağı bilinemez. Bu durum, bireylerin var olabilmeleri yolunda problem çözme becerilerinin onların en temel yeteneklerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimi sorun çözme süreci olarak düşündüğümüzde fertlerin de ilkokul yıllarından itibaren iyi problem çözücüler olmaları beklenir.

Sosyal ortamlarda duyguları yönetebilme becerisi olarak tanımlayabileceğimiz duygusal yılmazlık becerisine sahip bireylerse duygularını kontrol edebilmeyi başardıklarında, zorlu yaşam olaylarıyla karşı karşıya kaldıklarında baş edebilme yeteneklerini etkin şekilde kullanabilirler. Duygusal yılmazlık kavramı yaşamın her evresinde karşı karşı karşıya kalabileceğimiz bir olgudur. Çocukların karşı karşıya kaldığı istismar, şiddet vb her türlü risk faktörlerinden, boşanma, hastalık, afet gibi zorlayıcı olaylar karşısında duygusal olarak güçlü olamama durumu ya da bu gibi

zorlayıcı olaylar karşısında durumu en az hasarla atlatabilmek, yılmazlık kavramı ile yakından ilgilidir. Yılmazlık doğuştan getirilen ve çevre tarafından geliştirilip desteklenmesi gereken özelliklerden meydana gelir. Bu özellikler geliştirilebilir ve bu anlamda ailelere, toplumsal yaşama ve eğitim kurumlarına önemli roller düşmektedir.

Dönem olarak ‘Çocukluk’ gelişimin önemli aşamalarından biridir. Gelişimlerine destek verecek uygun çevrelerden yoksun kalan çocukların duygusal, ruhsal, fiziksel pek çok alanda gelişimleri olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu dönem insanın hayatını etki eden davranışların kazanıldığı, kişiliğin şekil aldığı önemli bir dönemdir. Pandemi süreci de çocukların gelişimlerinin pek çok alanında olumsuz etkileriyle kendini göstermiştir.

Gerek yaşanan pandemi süreci gerekse de okulda ve sosyal çevrelerinde yaşadıkları zorluklar okul dönemi çocukları üzerinde ciddi baskılar oluşturmaktadır. Özellikle bu süreçte sosyal, duygusal, ruhsal pek çok sorunla mücadele etmek durumunda kalan bu çocukların yılmaz bireyler olabilmeleri ve problemlerini çözebilmeleri önemli durmaktadır. Pandemi sürecinde çocuklar özellikle öğretmen ve akran sosyal desteğinden uzak kalmış, pandemi süreci çocukları izole bir yaşama mahkum etmiştir. Sadece akademik problemler değil, duygusal, psikolojik pek çok sorunla da baş etmek zorunda kalmışlardır.

İlkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin algıladığı sosyal destek düzeyiyle, problem çözme ve duygusal yılmazlık becerileri arası ilişkinin ve söz konusu bağımlı değişkenlerin, belirlenen bağımsız değişkene göre değişip değişmediğinin bilinmesi; sosyal destekle, problem çözme ve duygusal yılmazlık düzeyleri arası ilişkinin öneminin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu sayede öğrencilerin sosyal destek kaynaklarından algıladıkları desteğin yeterliliği, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve duygusal yılmazlıklarının artırılması için ne gibi önlemlerin alınması gerektiği ile ilgili farkındalık yaratacaktır.

KKTC’de çözüm odaklı yaklaşımı temel alan bir psikoeğitim programı çerçevesinde, ilkokul öğrencilerinin problem çözme ve duygusal yılmazlık becerilerini tek bir

Çalışma altında toplayan ve bu çalışmayı pandemi koşullarında evrimii ortamda gerçekleştiren herhangi bir araştırma mevcut değildir. Literatür tarandığında ise bu üç alanla ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla st kademe öğrencileri ya da yetişkinlerle yapıldığı görülmektedir. Çalışmanın, ilgili alanyazına katkı sağlayacağı ve sonrasında alanda yapılacak araştırmalara rehberlik edici bir etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

1.1.3. ARAşTIRMANIN HİPOTEZLERİ

1. -SDD puanlarıyla DY puanları arasında, -SDD puanları ile PE puanları arasında, DY ile PE puanları arasında ilişki vardır.
2. Deney ve kontrol grupları, problem çözme becerileri ve duygusal yılmazlık düzeyleri ön test puanları bakımından birbirine denktir.
3. Deney grubundaki çocukların son test problem çözme ve duygusal yılmazlık düzeyleri, ön test düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olacak; Kontrol grubu çocuklarının, problem çözme ve duygusal yılmazlık ön test ve son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.
4. Deney grubu çocuklarının son test problem çözme ve duygusal yılmazlık düzeyleri, kontrol grubundaki çocukların son test problem çözme ve duygusal yılmazlık becerileri düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

1.1.4. ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırmanın deneklerini, KKTC'de Girne kazasına bağlı bir devlet ilkokulunun 4. ve 5. sınıf ğrencilerinin bir kısmı oluşturmaktadır. Bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.
2. Araştırmada sosyal destek düzeyi -SDD'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmada ele alınan problem çözme beceri PE'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmada ele alınan duygusal yılmazlık düzeyi DY'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

5. Deney grubuna uygulanan çözüm odaklı kısa süreli terapi yönelimli psikoeğitim programı altı oturumla sınırlıdır.
6. Araştırmanın kapsamı, araştırmacının ulaşabildiği kaynaklarla sınırlıdır.

1.1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Ç-SDDÖ, ÇPÇE ve DYÖ'nin sırasıyla çocukların sosyal destek düzeylerini, problem çözme becerilerini ve duygusal yılmazlık düzeylerini yansıttığı, 'Öğrenci Bilgi Formununsa öğrencilerin anlayabilecekleri bir dilde hazırlandığı varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin, ölçme araçlarına samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney koşulları dışında, olgunlaşma ve genel etkilerin aynı olduğu varsayılmıştır.

1.1.6. TANIMLAR

Sosyal destek: Kişinin aile, arkadaş, yakın dost ve iş arkadaşlarınca onaydır. Zor zamanlarında ya da mutlu anlarında onları yanında hissetmesidir (Özdevecioğlu, 2004).

Problem Çözme Becerisi: Bir problemle karşılaşıldığında çözüme ulaşmak adına mantıklı adımların sırayla atılmasıdır (Kalaycı, 2001).

Duygusal Yılmazlık: Zor olaylar karşısında verilen tepkilere pozitif bir uyum süreci (Waller, 2001).

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma: Fertleri, kendilerini geliştiren amaçlar oluşturma becerisine sahip, problem çözmede yeterli gören, problem yerine çözümlere odaklanan, danışmaya canlandırıcı hipotezlerle başlayıp, uzmanın mütevazı pozisyon aldığı postmodern bir yaklaşımdır (Prochaska ve Norcross, 2013; Sklare, 2013).

Psikoeğitim: Sağlıklı olmaya vurgu yapan, işbirliği, başedebilme ve güçlenme temelli, şu ana odaklı, katılımcıların sağlıklı sonuçlar edinebilmesi için psiko-terapötik tekniklerin kullanıldığı, eğitsel müdahaleyi kapsayan etkileşimsel bir uygulamadır (Lukens ve McFarlane, 2004).

1.1.7. KISALTMALAR

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti: KKTC

Amerikan Psikologlar Derneği: APA

Bilim Sanat Merkezi: BİLSEM

Çocuk ve Ergenlerde Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği: Ç-SDDÖ

Duygusal Yılmazlık Ölçeği: DYÖ

İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri: ÇPÇE



2. BÖLÜM

2.1. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1.1. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Son çocukluk dönemi olarak da isimlendirilebilen 7-12 yaş dönemi, çocukların temel eğitim aldıkları dönemdir (Tuncer Günaydın, 2019). Yavuz'a (2007) göre okul dönemini çocuğun aile çevresinden uzaklaştığı ve sosyalleştiği dönem olarak ifade eder. Bu dönem öncesi çocuk, anne ve babasıyla özdeşim kurar ve cinsiyet özelliklerini kazanır. Çocuğun benlik özellikleri gelişir ve bağımlılığı azalır. Ersanlı'a (2007) göre bu dönem, çocukların okula başladığı, çocuğun aile çevresinden uzaklaşarak okul çevresine girdiği ve okulun kendisi için önemli bir sosyal alan yarattığı önemli bir dönemdir. Çocuk bu evrede halen soyut işlemler dönemindedir. Piaget bu dönemi somut işlemler dönemi olarak tarif etmiştir.

Bu dönem çocuklarının iyi birer vatandaş olabilmesi için temel bilgi, beceri, davranış ve ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirilmeleri; ilgi ve yetenekleri noktasında yaşama hazırlanmaları gerekir. Bu açıdan bu dönem çocuklarının gelişim özelliklerinin iyi bilinmesi önemlidir. Çocuklar bu evrede fert olma evresindedirler ve öncelikle gelişim kavramı olmak üzere, kişilik, benlik, birey olma, ilgi ve öğrenme becerileri, dikkat etme, hatırlama, konsantrasyon kavramları; fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişim özellikleri; etik, iletişim, cinsel gelişim, sosyal gelişim, ergenlik dönemi özellikleri ve ruhsal problemlerinin ele alınması gerekmektedir (Doğan, 2007). Birey olma sürecinde fert olarak bütünlük hissi, zorlu yaşam olaylarına dayanma gücü, sorun karşısında düşünme kapasitesi, değer ve inançlara göre yaşamını idame etme ön plandadır. Güvenli olmayan ortamlarda bireyler güvende kalabilmek için çaba harcar. Güvende hissetme duygusu özsaygıyla yakından ilişkilidir. Sınıf ortamında rekabetçi bir ortamın dezavantajlarından kaçmak adına öğretmenler çaba harcarsa bile çocuklar zamanla rekabetin etkisini deneyimleyecektir. Bu dönem çocukları öğretmenlerinin

kendilerinden belirli oranda performans beklediklerinin de farkındadırlar. Öğrenci başarısızsa ya bunu pasif bir şekilde kabul edecek ya da gelecekte yeni şeyler denemede isteksizlik göstererek motivasyonu azalacaktır. Zaman zaman da isyankar olabilmektedir (Dean, 2000).

Birey çevresiyle etkileşim içine girerek gelişimini sürdürür ve kendine has bir kişilik geliştirir ve bu kişilik özellikleri de yaşantılarıyla oluşur. Kişi ömrü boyunca öğrenme ve gelişme içindedir (Başaran, 1982). Çocukların sosyalleşmesinde, benlik kavramını kazanmalarında aile ve okulun çok önemli katkıları söz konusudur. Fakat en önemli pay anne babalarıdır (Whirter ve Acar, 2000).

Yavuzer'e (1984) göre gelişim dinamik bir olgu olup, giderek artan bir özelleşme sürecidir ve gelişimde denge söz konusudur (Yavuzer, 1984).

Vygotsky gelişim dönemlerini ve özelliklerini şu şekilde tanımlar;

- (0-2 yaş) duygusal kontak
- (2 yaş) nesnelerin manupülasyonu
- (3-7 yaş) rol oynama ve sembolik etkinlik
- (7-11 yaş) okuldaki formal çalışmaların vurgulanması
- (12-18 yaş) kişiler arası ilişkilerin ve kariyer açılımlarının kaynaştırılması

Gürpınar Akan'a (2001) göre çocuğun doğasını ve gelişim özelliklerini iyi bilmek, çocuklukta görülen problemleri çözerek ilerleyen yıllarda meydana gelebilecek pek çok ruhsal bozuklukların da önüne geçilebilecektir. Gelişim tek yönlü değildir. Kişi yaşamı boyunca yalnızca fiziksel değişime uğramaz. Bu anlamda gelişimin diğer boyutları da göz önüne alınmalıdır.

İlkokul 4 ve 5. sınıf çocuklarının gelişim özelliklerine baktığımızda bu dönem çocukları bir önceki ve bir sonraki dönemlere nazaran daha istikrarlı ve dengeli bir durumdadırlar (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1998). 4. sınıf öğrencisi bir yandan büyümek diğer yandan da çocuk kalmak istemektedir. Çoğunlukla grup çalışması yapmayı tercih

eder. Bu dönem çocukları net bir zaman kavramı geliştirmeye, neden sonuç ilişkisi kurmaya, problemi belirlemeye, problemlere alternatif çözümler bulmaya ve bunun sonuçları hakkında karar vermeye başlar. 5. sınıf öğrencilerinin ise veri toplayıp düzenleme yetenekleri gelişmeye başlamıştır. Bu dönem çocukları haritalara, bireysel koleksiyonlara, eğitici oyunlara, taklitlere, grup çalışmalarına, konuşma yapmaya ve deneyim kazanmaya karşı da ilgi duymaktadırlar (Barth ve Demirtaş, 1997).

Çocuğun sosyal gelişimi adına atılan en büyük adım olan okula başlama, çocuğun akranlarından sosyal destek algılamaya başladığı dönem olarak da ifade edilebilir. İlk kez okula giden çocuktan bir takım bilişsel ve sosyal becerileri kazanmış olması beklenir. Çocuk beklentilerin farkında olup, okul başarısı çocuğun ve etrafındakilerin isteklerine uyarsa çocuk kendini başarılı, uymazsa başarısız hissedecektir (Tuncer Günaydın, 2019). Çocuk gelişiminde; olgunlaşma ve öğrenme, öğrenmeye hazır oluş ve öğrenme için en uygun zaman oldukça önemlidir. Gelişme hızı her dönemde aynı değildir. Çocuğun yeteneklerinin ve becerilerinin gelişiminde belirli bir düzen söz konusudur. Çocukların öğrenmelerini engelleyen ve yeterli oranda öğrenememelerine sebep olan en önemli husus, onların temel yaşantılarındaki yetersizliklerdir. Bireyler kendilerini, dünyayı, başkalarını ve çevrelerini benliklerine göre algılar. Bu noktada çocukların sosyalleşmesinde ve benlik kavramlarını kazanmalarında ailenin ve okulun çok önemli katkıları vardır (Doğan, 2007).

2.1.2. SOSYAL DESTEK

Sosyal bir canlı olarak insan, yaşam içinde diğer bireylerle iletişim sağlayarak yaşamını sürdürür. Doğumuyla birlikte insan yaşamının özünü oluşturan sosyal ilişkiler, kişinin yaşamı süresince ihtiyacı olan sosyal desteği ortaya çıkartmaktadır (Sever, 2015). Vygotsky'e göre gelişim, sosyal ve kültürel yaşantılarla birlikte değerlendirilmektedir. Çocuğun yaşantısının nasıl bir sosyal çevrede geçtiği önemlidir. Bu bakış ekolü benlikte yalnız içsel etkenlerin rolünü değil, kültürel ve sosyo-ekonomik ilişkilerin etkisini de inceler (Coşkun ve Özabacı, 2013).

Alanyazında sosyal desteğin pek çok tanımı yapılmıştır. Sağlıklı olma davranışlarının devamlılığında önemli değişkenlerden biri (Çelikel Çam ve Erkorkmaz, 2008), Dülger'e (2009) göre kişilerin hem fiziksel hem de ruhsal sağlıkları üzerinde oldukça etkili bir unsur, Okyayuz'e (2013) göre bireyin birlikte yaşamını sürdürdüğü, çeşitli insanların bir arada olduğu kitlelerle dayanışması, birlikte hareket etmesi, kendisini toplumsal iletişim ağına ait hissetmesi ve problemlerinin çözümünde kendisine arka çıkabilecek kaynakların diğer kişilerce yerine getirilmesi olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlarla bireyin neden sosyal desteği önemseddiği düşünüldüğünde, kişi toplum içinde güvenilir destek yapılarına sahip olduğuna inandığında ruhsal ve fizyolojik hastalıklarının iyileşme oranının arttığı, maddeyi kötüye kullanım riskinin azaldığını ortaya koymuştur. Kişinin sosyal destek ağı stresörlerin sebep olduğu belirsizliği yönetmekte, kişilerin çevrelerinde etkin olarak özkontrol duygularını artırmaktadır (Semerci, 2016). Güçlü sosyal destek ağı olan fertlerin, sosyal destekleri zayıf olanlara nazaran stresli olaylarla daha güçlü başa çıktıkları ifade edilir (Gökler, 2007).

Çoğu araştırmacı için sosyal desteğin kendi değil, algılanış ve yorumlanışı ruh sağlığı üstünde etkindir (Ünüvar, 2003). Algılanan sosyal destek; yardım, korunma, bir sosyal sistemin içine dahil olma gereksiniminin, gereksinim halinde var olacağına olan inançtır (Başer, 2006).

Karadağ'a (2007) göre algılanan sosyal destek, kişilerin yaşamlarında kendilerine önem verildiğini ve özenli davranıldığını, ruhsal zorluklar yaşaması durumunda yardım alabileceği bireylerin olması ve ilişkilerinde tatmin oldukları kanaatine işaret etmektedir. Kişinin yaşamında önemli olan sosyal ağ, etkileşimde olduğu fertleri ifade eder. Kişiler çevrelerinden aldıkları tepkiler ile davranışlarını değiştirebilir. Bu sebeple kişinin sosyal destek kaynağı değişirse, kişinin davranışları da bu durumdan etkilenebilir.

Cohen ve Wills (1985) sosyal desteği 4 gruba ayırır:

- 1) Saygı Desteği: Saygı duyulma, kabul görme, sempati görme, cesaretlendirilme,
- 2) Araçsal Destek: Finansal, malzeme tedariki, ihtiyaçları karşılama, ödünç para verme,
- 3) Bilgi Desteği: Problem durumlarla başa çıkma, eğitim, öneri
- 4) Sosyal Arkadaşlık Desteği: Boş vakitlerde arkadaşı ile zaman geçirme, sosyal faaliyetlere katılma desteklerini içerir.

Okyayüz'e (2013) göre sosyal desteğin dört işlevi mevcuttur;

Duygusal Destek; Bireye sevgi, yakınlık, ilgili davranma, güvenli bir ortam sunma, diğerleri tarafından değerli bulunma gibi önemli psikolojik destekleri içerir.

Araçsal Destek: Somut yardım ya da maddi katkıları ifade etmektedir. Hizmet verme, malzeme sağlama, nakit yardım gibi somut maddi yardımların gerçekleşmesidir. Hasta olan arkadaşını sağlık ocağına götürmek, yakını vefat eden birinin evine yemek götürmek gibi desteklerdir.

Bilgi Sağlayıcı Destek Bir kişinin diğer bir kişiye karşılaştığı problemi iyi bir şekilde anlaması ve çözmesi için hangi tür beceri, yetenek veya strateji izleyeceği hakkında bilgi vermek, yardımcı olmak bu kapsamdaki desteklerdir.

Eşlik Etme Desteği: Kişinin problem yaşayan insanın yanında olarak ona destek olması ve çeşitli etkinliklerde beraber olması şeklinde tanımlanmaktadır (Okyayüz, 2013).

2.1.2.1. Sosyal Destek Kaynakları

Bireyin sosyal gelişimi, belirgin olarak çevrenin etkisi altında biçimlenir. Bireylerin olumlu sosyal gelişimleri için ebeveynlerin ve öğretmenlerin nasıl davranış kalıpları

sergileyeceklerine Ericson'un psiko-sosyal gelişim teorisi esas alınarak ifade edilmiştir. Ericson gelişim kuramında çocuğun dünyaya gelmesiyle ölümü arasındaki her türlü gelişimin bireylerin sağlıklı psiko-sosyal gelişmeleri için onlara ne şekilde katkıda bulunacağını açıklamıştır (Akbaba, 2012). Vygotsky'e göre gelişim, sosyal ve kültürel yaşantılarla birlikte değerlendirilmektedir. Çocuğun yaşantısının nasıl bir sosyal çevrede geçtiği önemlidir. Bu bakış ekolü benlikte yalnız içsel etkenlerin rolünü değil kültürel ve sosyo-ekonomik ilişkilerin etkisini de inceler (Coşkun ve Özabacı, 2013).

Çocukların ruh ve beden sağlığının korunabilmesi; akademik ilerlemelerine, çevrelerinden yardım ve destek almalarına bağlıdır. Aile, öğretmen ve arkadaşlar bu desteğin en önemli unsurlarıdır (Yıldırım, 2006). Çocuğun ilk yetiştiği sosyal çevresi olan ebeveynler çocuğu samimi ve saygıyla dinlediklerinde, sevgi ve şefkatli bir iletişim oluşur. Ebeveynler, çocuğun gözüyle olaylara baktıklarında ve aile içindeki kararlarda çocuğun da fikirlerini aldıklarında çocukların özgür gelişmelerine, tutum ve davranışlarında olgunlaşmasına katkı vermiş olurlar. Böyle aile ortamında büyüyen çocuklar kendine güveni olan, üretici, sosyal becerileri gelişmiş kendini ifade edebilen ve benlik saygıları yüksek, yeni gelişmelere açık, kendisini kontrol eden bireyler olarak yetişecektir (Bayhan, 2011).

Akyol'un 2013 yılında boşanmış ve boşanmamış aile üyesi ergenlerin yalnızlık, yaşam doyumu, sosyal destek açısından incelediği çalışmasında, gelir düzeyi artıkça ailesiyle yaşayan ergenlerde sosyal desteğin yükseldiğini ve karne notuna olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anne eğitim düzeyi artıkça ve ailesiyle birlikte yaşayan ergenlerin boşanmış ailedeki ergenlere göre sosyal destek düzeyinin yüksel olduğu tespit edilmiştir. Ateş (2012) ortaöğretim öğrencilerinin aileden algıladıkları sosyal destek düzeyinin kardeş sayısı artıkça azaldığını bulgulamıştır.

Sosyal destek dinamik bir süreçtir. Yaşam boyu değişiklik gösterebilir. Kişinin kendisi ya da destek kaynaklarında oluşabilecek değişimler sebebiyle kişinin sosyal destek düzeyi ve sosyal desteğin niteliği farklılaşabilir. Kriz anlarında bütün toplumlarda

önemli sosyal destek kaynağı evlilik ve aile kurumudur. Aile üyeleri, kişinin en önemli ve doğal destek kaynaklarıdır (Yıldırım, 2010).

Okul dönemindeki çocuk ve ergen öğrencilerin anne babalarından sonra sosyal destek kaynaklarının en önemlilerinden ikisi arkadaşları ve öğretmenleridir (Yıldırım, 2006). Çocuğun, fert olarak yetişmesinde öğretmen önemli sosyal destek kaynaklarından birisidir. Öğretmen, çocuğun yaşantısında o kadar önemli olabilir ki çocuk öğretmeniyle özdeşleşebilir ve çocuk için akrabalar kadar önemli olabilir (Yıldırım, 2010). Öğretmenler öğrenci ile iletişimlerinde şartsız kabul, içtenlik, dürüstlük ilkesini benimsenmelidir. Çocuğun ‘Başarılı olma’ hislerini tatmin etmesi için çocuğa fırsatlar yaratılmalı, öğrencilerin yapamadıklarını vurgulayıp onlarda ‘yetersizlik’ duygusunu geliştirmek yerine başarabildiklerini vurgulayıp kendine güvenini geliştirmelidir. Öğrencilerin hayatlarındaki en değerli rol modellerinin ilkökul öğretmenleri olduğunun hiç unutulmaması gerekir (Yeşilyaprak, 2015).

Akran ve arkadaş grupları çocuğun aidiyet duygusunu güçlendirerek işbirliğini geliştirmesini sağlar. (Yavuzer, 2015). Şad’ın 2007 yılında akranlarınca reddedilen ve kabul edilen ilköğretim II. Kademe öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, arkadaşları tarafından reddedilen öğrencilerin özsaygı ve sosyal beceri seviyelerinin daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

2.1.2.2. Sosyal Destek Modelleri

Sosyal destek ve sağlık arasındaki ilişkiyi açıklayan iki model ‘Tampon Modeli’ ve ‘Ana Etki Modeli’dir.

Tampon Modelinde sosyal destek, stres altında kişileri olayların negatif etkilerinden korumaktadır. Stresle hastalık arası nedensel bağda sosyal desteğin görevi şöyledir. İlkinde kişinin stres anında gereken kaynakları verebilecek birilerinin olduğunu anlaması, stresli durumun yaratacağı olası zarar veya kişinin başedebilme becerilerini tekrar değerlendirip tanımlamasına sebep olarak stresi önleyebilir veya azaltabilir.

İkincide ise desteğin varlığı, sorunun algılanan önemini azaltır ve kişinin strese duyarlılığını azaltıp, sağlıklı davranışı kolaylaştırır. Ana Etki Modelindeyse kişi stres altında olsun veya olmasın, sosyal desteğin kişiyi koruduğuna dikkat çekilir. Bu modelde sosyal destek, tüm sağlığımız ile ilintilidir. Olumlu duygulanım kişinin hayatında denge sağlar. Kişinin sahip olduğu sosyal ağlar, kişinin olumsuz yaşantılardan korunmasına da yardım edebilir (Cohen ve Wills, 1985).

2.1.2.3. Sosyal Desteğin Kuramsal Temeli

Sosyal desteğin teorik temelleri Kurt Lewin'in 'Alan kuramı ve davranış tanımına' dayanır.

'Alan kuramı' içinde 'yaşam alanı' önemli bir kavramdır. Yaşam alanı, belli bir zamanda kişinin davranışını belirleyen olgular olarak tanımlanır. Yaşam alanı, kişinin yaşamının tüm olgularını içermez sadece gündemdeki davranışı etkileyen olgular ile sınırlıdır. Kişinin yaşamında yer alan bir olgu, o anki davranışını etkilemiyor ise yaşam alanı içinde yer almaz. Yaşam alanı sadece davranış ile ilgili olguları içerir. Kişinin geçmişte yaşadığı olaylar doğrudan kişinin yaşam alanı içinde yer almayabilir çünkü bu olaylar kişinin şu anki davranışlarını etkilemiyor olabilir. Kişinin geçmişte yaşadığı bazı olaylar doğrudan kişinin yaşam alanı içinde yer almıyor gibi görünse bile bunlar kişinin şu anki ya da gündemdeki davranışlarını dolaylı olarak etkiliyor ise, yaşam alanı içinde yer alan çok sayıda olgudan söz edilebilir (Yıldırım, 2010).

Lewin'e göre davranış, bireyin çevresiyle etkileşimi neticesinde oluşur. Yaş, zekâ, cinsiyet, özel yetenekler gibi göz dikkate alınması gereken bir dizi bireysel, ailesel, arkadaş, yaşanılan çevre gibi etkenler davranış etkiler. Bu etkenler yaşam alanı dediğimiz kavramı oluşturur. Bu alanda kişi kendine birtakım hedefler belirler. Bunlardan bazıları olumlu olup kişiyi çekerken, bazılarıysa olumsuz olup kişiyi iter. İlk zamanlarında kişinin yaşam alanı daha basit olup, kişinin az hedefi vardır. Fakat kişi olgunlaştıkça pek çok tecrübe kazanır ve yaşam alanı çeşitlenip, farklı kısımlara

ayrılır. Bu kısımların değerini anlamak ve düzenlemek kişiye düşer (Kulaksızoğlu, 2004).

2.1.2.4. İlgili Araştırmalar

2.1.2.4.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Sosyal desteğin algılanması noktasında bireyler arasında farklılıklar söz konusudur. 3-5. sınıfa devam eden 350 erkek, 351 kız üzerinde yapılan çalışmada kızlar akranları ile yüksek oranda güçlükler yaşadıklarını ve düşük oranda akran desteği algıladıklarını ifade ederken, erkekler okul çalışmalarında yüksek oranda güçlükler yaşadıklarını ve okullarından aldıkları desteğin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca erkekler düşük oranda aile ve kardeş desteği aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler de akranlarıyla, okulda ve ailede zorluklar yaşayan çocukların okula uyum oranının düşük olduğunu ifade etmişlerdir (Santa Lucia vd., 2000).

Erken ergenlikte, aileden, öğretmenden ve arkadaştan alınan sosyal desteği inceledikleri çalışmalarında Alman öğrencilerin; ailelerinden, öğretmenlerine kıyasla daha fazla öğretimsel destek aldıkları; göçmen öğrencilerinse öğretimsel desteği daha ziyade öğretmenlerinden aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aileler, duygusal destek sağlama noktasında ilk sırada yer alırken; sınıf ortamında öğrenme problemleri ile karşı karşıya geldiklerinde öğrencilerin, öğretmenlerinden sosyal destek aldıklarını ifade etmişlerdir (Vedder vd., 2005)

46 çocuk ve ergen üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında sosyal destekle mutluluk algıları ve benlik algıları arası ilişkiyi incelemişler, algılanan sosyal destek düzeyi artıkça olumlu benlik algısında ve algılanan mutluluk düzeyinde artma olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır (Chu vd., 2010).

Ergenlerin; öğretmenleri, akranları ve aileleriyle ilgili sosyal desteğe ilişkin algılarını incelemiş ve öğrencilerin arkadaşlarından algılamış oldukları sosyal desteğin onların

akademik başarılarını ötekilere nazaran daha çok etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Özetle, akranlardan algılanan sosyal desteğin, öğretmen ve ana babadan algılanan sosyal desteğe kıyasla daha etkili olduğunu bulgulamışlardır (Wang ve Eccles, 2012).

Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada aynı cinsiyet düzeyindeki arkadaşlıklarda şefkat ve kişilerarası iletişim ile ilgili yakınlık, güven, algılanan sosyal destek arasındaki potansiyel ilişkiler ve öz-şefkat, başkalarına şefkat, yakınlık, güven ve algılanan sosyal destek açısından cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığı incelemiş ve çalışmasında sosyal destekle arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Elde edilen bulgu, öz-şefkati yüksek olan bireylerin destek mekanizması olarak kendilerini kullandıklarından, dışsal bir desteğe ihtiyaç duymadıkları şeklinde yorumlanmıştır (Salazar, 2015).

Mülteci çocuklarla yapılan çalışmalarında, sosyal destek algısı ve aile güvenliğinin, travma sonrası stres bozukluğu ve depresyonu azaltmada önemli olduğu sonucuna varmışlardır (Reayell ve Fazil, 2017).

2.1.2.4.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Genel ve meslek liselerinde eğitim gören 500 öğrenci ile yaptıkları araştırmalarında kişilerin algıladıkları sosyal destekle benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin, ailelerinden algıladıkları sosyal destekten; kızların hem ailelerinden hem de arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kahriman ve Polat, 2003).

Kayhan Yardımcı'nın 2007 yılında yayınlanan çalışmasında öğrencilerin okul başarısının anneden, babadan ve öğretmenlerinden, sınıf arkadaşlarından ve yakın arkadaşından aldığı sosyal desteğin sıklığını etkilediği; okul başarısı arttıkça öğrencinin anneden, babadan ve öğretmenlerinden daha sık sosyal destek aldığı ve

sosyal desteği daha çok önemseydiği, okul başarısı arttıkça öğrencinin sınıf arkadaşlarından ve yakın arkadaşından daha sık sosyal destek aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Ekşisu'nun 2009 yılında 683 lise öğrenci ile yaptığı çalışmasında, öğrencilerin zorbalık düzeyleriyle aile işlevleri ve algılanan sosyal destek arası ilişkiyi incelemiş, ebeveyni ayrı öğrencilerin algıladıkları aile desteğinin, birlikte olanlardan düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aile fonksiyonlarında sorun yaşadığını söyleyen öğrencilerin aile, öğretmen ve arkadaş desteğiyse, diğerlerinden düşük bulunmuştur. Bu negatif ilişki, algılanan aile desteğindeyse oldukça güçlüdür. Algılanan aile, arkadaş ve öğretmen desteği arttıkça kendine güven ve zorbalıktan kaçınma artmaktadır.

Albayrak Dengiz'in 2014 yılında Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM) 3, 4 ve 5. sınıflara okuyan 73 özel yetenekli öğrencinin sosyal destek düzeylerinin benlik saygılarına etkisini incelediği çalışmasında, aileden algılanan sosyal destek düzeyiyle benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, öğretmen ve akrandan algılanan destekle benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çivitçi'nin 2015 yılında benlik saygısı ve sürekli öfke arası ilişkide algılanan sosyal desteğin aracı ve düzenleyici rollerini incelediği çalışmasında erkeklerde benlik saygısı ve sürekli öfke düzeyleri arasında algılanan sosyal destek tam aracılık yaparken, kızlarda sosyal destek sürekli öfkeyi yordamamıştır. Bu sonuca göre benlik saygısının sürekli öfke üzerindeki olumlu rolü açısından sosyal desteğin erkekler için daha önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Elcik'in 2015 yılında 5-8. sınıflarda okuyan 378 özel yetenekli öğrencinin çevrelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ve sosyal-duygusal becerileri arası ilişkiyi incelediği çalışmasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlarken, öğrenciler en yüksek desteği aileden, en az desteğiyse öğretmenlerden algıladığı ve ebeveyn birlikteliğinin sosyal destekte olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ş386 ortaokul öğrencisinin algılanan sosyal destek, depresyon, yaşam doyumu ve psikolojik sağlık düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, algılanan sosyal destek ve yaşam doyumu psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcısı iken; depresyon, psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olarak tespit edilmemiştir (Şahin Baltacı ve Karataş, 2015).

117 özel yetenekli ortaokul öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında, sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle, algılanan sosyal destek arası ilişkiye bakmışlar ve sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle, sosyal destek arasında anlamlı ilişki olduğu ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, sosyal desteğin önem bölümünün %29'unu, sıklık bölümününse %43'ünü açıkladığını ifade etmişlerdir (Oğurlu vd., 2018).

PROBLEM ÇÖZME

Totan'a (2011) göre problem, *rutin ve rutin olmayan* problemler şeklinde 2'ye ayrılır. Rutin problemler iyi yapılandırılmış, rutin olmayan problemlerse yapılandırılmamış, gün içerisinde kişinin karşılaştığı problemlerdir (Acar, 2018). Problem çözme kavramı fen-matematik problemlerinden, sosyal problemlerin çözümüne kadar geniş bir yelpaze ile ilintidir (Kalaycı, 2001). İlk olarak Howard Barrows'un 1960'lı yıllarda tıp alanında kullandığı problem çözme kavramı, eğitim alanında da ABD'li eğitimci John Dewey tarafından kullanılarak sistemleştirilmiştir (Serin vd., 2010). Dewey'in problem çözme aşamaları şöyledir (Aydın, 2013).

- Problemi tanıma
- Problemi tanımlama
- Problemin çözümünde işe yarayacak bilgiyi toplama
- Problem çözümünü sağlayacak denencelerin belirlenmesi
- Problemin çözümü için en uygun denenceyi seçme
- Problemi çözme

Olumlu benlik algısına sahip fertler, gerçek problem çözme becerisinde daha başarılı olabilir. 'Problemimle başa çıkabilirim, sorunlar başa çıkamayacağım kadar ürkütücü değil, mücadele edebilmek büyük oranda bana bağlı' şeklinde sorunlarına eğilen, akılcı bakış açısı ile yaklaşan ferdin sadece bu bakış açısı bile etkili çözümler bulabilmesini sağlayacaktır (Şahin, 2004).

Çocukların hem okul öncesi dönemdeki hem de 1. sınıftaki sosyal problem çözme becerileri incelenmiş, sosyal problem çözme becerilerinin çocukların akademik başarıları üzerinde dolaylı yönden etkisi olduğu saptanmıştır (Walker ve Henderson, 2012). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme beceri puanları arttıkça, duygularını anlama beceri puanlarının da arttığı belirlenmiştir (Yılmaz ve Tepeli, 2013). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça sosyal yetkinlikleri artarken; öfke saldırganlık davranışlarının azaldığı saptanmıştır (Yaralı ve Özkan, 2016). Kayılı'nın 2018 yılında yayınlanan

çalışmasında, anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri arttıkça iletişim becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Türk Milli Eğitim sistemi içerisindeki eğitim kurumlarında kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkan problemlerin çözümünde kullanılabilecek teknikler ders olarak okutulmadığı gibi, eğitim kurumlarındaki problemlerin büyük çoğunluğuysa kötü bir problem çözme yöntemi olarak bilinen ‘güç kullanarak’ problem çözme yöntemiyle çözülmektedir (Kenc, 2004). Öğrenme öğretme sürecinde etkinlikler parçalara ayrılıp, analize tabi tutulur. Bütünsel düşünme özelliğine aykırı bu yaklaşım, yaratıcı düşünmeyi de kitlemektedir (Oğuz, 2002). Türkiye’de özgün düşünebilen, yaratıcılığı analitik düşünmeyle birleştirebilen, etkin iletişim kurabilen, yenilikçi, sorun çözebilen kişilerin yetişebilmesi eğitimin görevleriyle ilintilidir (Özkök, 2005). Giderek karmaşıklaşan toplumsal yapı, teknolojik ilerlemeler, siyasi, toplumsal, mali krizler fertlerin sorunlarını artırmaktadır. Bu da problem çözme becerisini gündemimize sokmaktadır (Şahin,2004). Problem çözme, öğrenilmesi ve kazanılması gereken bir yetenek olup, devamlı geliştirilmelidir. Çok yönlü olması açısından yaratıcı düşünceyle aynı anda zekâ, duygu, irade ve eylemi kendisinde toplar (Bingham, 2004).

2.1.3.1. Problem Çözme Becerisi

Kalaycı’ a (2001) göre problem çözme becerisi; sorunun çözümünde mantıklı adımların sırayla atılmasıdır. Kişilerin karşılaştıkları sorunlara bilimsel yöntemle yaklaşılmasının başlangıç noktası eğitimidir (Serin, 2014). Kişinin kendini tanıyarak, becerilerini bilerek ruhsal yönden sağlıklı olması ve sosyal hayata, değişime adapte olması adına problem çözme becerisinin geliştirilmesi eğitim kurumlarının en önemli vazifesidir. Öğretim tekniği olarak problem çözme, öğrencilere problem ile başedebilmeyi öğretim faaliyetleri aracılığıyla sistematik şekilde öğretilmesidir. Bunu, kişinin günlük hayatında karşılaştığı sorunlara da uygulaması beklenir. Problem çözme becerisi yalnızca fen veya matematik derslerinin değil, diğer derslerde de kazandırılması gereken önemli becerisi olmalıdır. Bu beceriyi sosyal bilimlerin diğer becerilerinden ayrı tutamayız (Kalaycı, 2001). Gelişen ve değişen koşullara adapte

olmak hatta bir adım ötesine geçerek değişimleri başlatan olmak, başarı şartı olmuştur. Böyle fertler olmak da sorunları iyi anlamak ve analiz etmek, sorunları çözebilmek için günün ve mekanın şartlarına göre en iyi çözüm yollarını üretmek ve çözümleri uygulayarak sorunu ortadan kaldırmak gibi özelliklere sahip olmaktan yani yaşamın her alanında karşılaşılabilecek problemleri çözme becerileri ile donanmış olmaktan geçer (Erkaper, 2007).

Karşılaşılan sorunlarla baş edebilmek fertleri her anlamda olumlu yönde etkiler (Erkaper, 2007). Fertlerin hayatlarında karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelebilecek şekilde yetiştirmek eğitimin temel amaçlarından biri olmuştur (Soylu ve Soylu, 2006). Eğitim ile kazanılan sorun çözme becerisi günlük ve profesyonel yaşam ile ilgili ve sorunun doğasıyla uyumlu olursa o kadar başarılı fertler yetişecektir (Erkaper, 2007). Öğrencilere günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla baş edebilme yeteneği kazandırılarak, eğitimle kazandıkları bilgileri günlük yaşamları ile ilişkilendirmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük yaşamlarında karşılaştıkları olaylarla ilişkilendirebilme yetenekleri onlara sunulan eğitimin ne oranda ezberden uzak olduğunu gösterir. Eğitim yaşamları boyunca kazandıkları bilgiler günlük hayatlarındaki olaylar ile ilişkilendirildiği ölçüde kalıcı olur ve karşılaşılan yeni durumları anlama ve yorumlama noktasında daha rahat kullanılabilir (Özmen, 2003).

Bireyden bireye farklılaşan bir algı olarak problem çözme, kişilerin problem durumunda başvurdukları davranış şeklidir. Fertlerin problem durumunda problemi önce algılayıp daha sonra çözüm için başvurdukları seçenekleri içeren beceriye problem çözme becerisi denir. Problem çözme; bir duruma karşı tepki gösterme, onu algılama, onunla ilgili bilgi sahibi olma, bilgiyi önceki bilgileri ile karşılaştırma, seçenekler arasından karara varma ve kararların işe yarayıp yaramadığını çözümlemektir (Üstündağ, 2014). Problem çözme yalnızca yetişkinlik dönemindeki bireyler için değil tüm gelişim dönemlerinde var olan bir beceridir (Soylu ve Pala, 2018).

Piaget ilköğretim çağı çocuklarının somut ve soyut işlemleri kullanarak çevrelerini öğrenmeye çalıştıklarını, karşılaştıkları olay ve eşyaları duyu organları yardımıyla algıladıklarını, soyut kavramları anlamlandırdıklarını söyler. Bu dönem, bir olay ya da eşya hakkında bilgi edinme, onun zihinsel resmini elde etmekten ziyade, eşya ve olay ile ilgili bir etkinlikte bulunmakla mümkün olacaktır. Öğrencinin yeni bilgiyi anlayabilmesi, onu daha önce kazandığı bilişsel şemaların içerisine yerleştirebilmesi gerekir. Piaget, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çocukların çok farklı olay ve eşyalar ile karşı karşıya gelmelerinin ve onlarla haşır neşir olmalarının gerekliliğinden bahseder. Yeni duruma uyumu ve bilişsel süreçler geliştirebilmesi çocuğun çevredeki olay ve durumlara aktif katılımıyla mümkündür. Aktif katılımsa yaparak yaşayarak öğrenmedir (Korkmaz, 2004). Çocukların okul öncesi dönem ve birinci sınıftaki sosyal problem çözme becerilerini incelenmiş, sosyal problem çözme becerilerinin çocukların akademik başarıları üzerinde dolaylı etkisinin olduğu saptanmıştır (Walker ve Henderson, 2012). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme beceri puanları arttıkça, duyguları anlama beceri puanlarının da arttığı belirlenmiştir (Yılmaz ve Tepeli, 2013). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça sosyal yetkinliklerinin artarken, kızgınlık-saldırganlık davranışlarının azaldığı saptanmıştır (Yaralı ve Özkan, 2016). Kayılı'nın 2018 yılında yayınlanan çalışmasında, anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerisi arttıkça iletişim becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

2.1.3.2. Problem Çözme Süreci

Bingham'a (2016) göre problem çözme kişilerarası problemin farklılığına, zaman ve duruma göre farklılık gösterse de genel basamakları vardır;

- Problemi tanıma, problemle ilgilenme ihtiyacı duyma.
- Problemi açıklama, problemle ilgili ikincil problemleri kavrama.
- Problem ile alakalı verileri toplama.
- Problemin özüne uygun verileri seçme, düzenleme.
- Toplanmış verilerin problemle ilgili veriler ışığında çözüm yollarını bulma.

- Çözüm şekillerini değerlendirme ve uygun olanlar içinden en iyisini seçme.
- Karar verilen çözüm yollarını uygulama.
- Kullanılan problem çözme yöntemlerini değerlendirme.

2.1.3.3. Sosyal Problem Çözmenin Basamakları

Mountros'e (2000) göre sosyal problem çözme basamakları altı basamakta gerçekleşmektedir. Son basamakta, diğer basamakların uygulamaya geçirilmesi süreçlerinin oluştuğunu belirtmektedir. Bu basamaklardan ilki; problemin tanımlanması, ikincisi; duyguların ifade edilmesi, üçüncüsü; olumsuz inancın bulunması, dördüncüsü; olumsuz inancın olumlu inanca dönüştürülmesi, beşincisi; geleceğin hayal edilerek gözde canlandırılması, altıncısı ise tüm bu basamakların uygulamaya geçirilmesi olarak değerlendirilmektedir. Dereli'e (2008) göre ise sosyal problem çözme altı adımda gerçekleşmektedir. İlk adım; problemin tanımlanması, ikinci adım; beyin fırtınası yapılması, üçüncü adım; ortaya çıkarılan çözümlerin sonuçları, dördüncü adım; bu çözümlerden en iyisinin seçilmesi, beşinci adım; problem çözmeye yönelik becerilerin uygulanması ve altıncı adım ise; ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesidir.

2.1.3.4. Problem Çözme Modelleri

- **John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı**

Dewey'in yansıtımlı düşünce kuramı eğitim maksatlı problem çözme yöntemi olarak kullanılır. Dewey 1916 yılında "Demokrasi ve Eğitim" adlı kitabında okulun büyük bir toplumsal yapıyı temsil edebileceğini, sınıf ortamlarının ise gerçek yaşamı sorgulama ve problem çözme becerisini geliştirmek adına gerçek yaşam ortamları olabileceğini ifade etmiştir.

Alemdar Coşkun (2016), Dewey'e (1910) atfen yansıtımalı düşünce modelinde algılanmış bir problem, problem üzerine yaratıcı düşünme ve yeni dengelerin kurulması veya yaratma sonrası süreç diye üç aşamadan söz edilir. Algılanmış bir problem süreci, problemin ortaya çıkışındaki sebep/sebeplerin belirlenmesi; problem üzerine yaratıcı düşünme probleme yönelik çözüm önerileri, en iyi çözümü bulabilme ya da çözümün başarısız olması durumunda başa dönme, tutum ve istekleri gözden geçirme; yeni dengelerin kurulması veya yaratma sonrası süreç kısmında problem çözme aşamaları değişebilir. Bu sebeple süreç her aşamadan başlayabilir fikri hâkim olup, ön planda olan “bilinenden bilinmeyene” sıçramanın olmasıdır.

- **Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli**

Alemdar Coşkun (2016), Lumsdaine ve Lumsdaine'e (1995) atfen Hermann beyni işlevsel olarak 4'e ayırmıştır. Modelde bireyler beyinlerinin her bölümünü aynı sıklıkla kullanmazlar. Her bireyin kendine özgü düşünme modeli vardır ve bu düşünme modeli yoluyla davranışlar da farklılaşır. Problem çözmeninse beynin tüm bölümlerinin ortak işlevi olduğunu kabul eder.

- **Thorndike'in Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli**

Alemdar Coşkun (2016), Henson ve Eller'e (1999) atfen Thorndike'in ortaya koyduğu çalışmalar, problem çözme üzerine yapılan çağdaş araştırmaların babası olarak görülür. Thorndike'a göre öğrenmenin en temel şekli deneme-yanılma yoluyla olandır. Problem çözmenin yalnızca doğrudan düşünme ve sonuç çıkarmayla değil, aynı zamanda deneyim ve hatalarla da öğrenilerek olabileceğini savunmuştur.

Bu öğrenmede kişi bir durum veya problemle karşılaşınca pek çok tepkide bulunur. Bu tepkilerin bir kısmı amaca yönelik nitelikte olup, amaca yönelik tepkileri birey seçerek diğer tepkileri göz ardı eder. Birey böylece problemini çözmüş olur (Zembat ve Unutkan, 2003).

Alemdar Coşkun, 2016), Erden ve Akman'a (1998) atfen deneme-yanılma yoluyla problem çözme çoğunlukla anlamlı ilişki örüntüleri olmayan problemlerin çözümünde veya problemle ilgili ön bilgilerin yetersiz olduğu durumlarda kullanışlı bir yöntemdir. Bu tür problem çözme küçük yaştaki çocuklarda daha sık görülür. Yaş ilerledikçe bilgilerin örgütlenmesi yoluyla problem çözme gelişir.

- **Köhler'in İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme Modeli**

Alemdar Coşkun (2016), Solso ve MacLin'e (2008) atfen problem çözme üzerine çalışan ilk araştırmacılar Gestalt psikologlarıdır. Algısal problemler, algılama ve benlik arasındaki bazı etkileşimler sonucu ortaya çıkan gerilim veya strese bağlı olarak meydana gelirler. Bir problemle ilgili düşünüldüğünde veya problem değişik noktalardan incelendiğinde “çözüm” bir anlık bir iç görüşle bulunabilir.

Alemdar Coşkun (2016), Glassman ve Hadad (2009) ve Kasschau ve Michael'e (2003) atfen Köhler, karmaşık öğrenmenin iki aşama içerdiğini ifade eder. İlk aşamada problem çözüme ulaştırılır. İkinci aşamada ise benzer bir problem durumunda daha önce bulunan çözüm geri çağrılır. Bu, karmaşık öğrenmenin hafıza ve düşünce ile yakından ilintili olduğunu ortaya koyar. Gestalt psikologlarına göre problem durumunda çözüm ani ve tamdır. Yani problem için çözümlenme veya çözümlenmeme şeklinde iki durum söz konusudur. İkisi arasında kısmen çözüm yoktur. Bu eylem sonucunda başarı elde edilmişse problemin çözümünde kullanılan ilkeler, benzer problemlerin çözümünde kullanılmak üzere transfer edilir.

- **Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı**

Beyin fırtınası tekniğini geliştiren Osborn, yaratıcı problem çözme üç aşamada ifade eder. Bunlardan ilki problem bulma aşamasıdır. Bu aşama problemin tanımlanmasını ifade eder. Düşünce bulma aşaması, düşünce üretip geliştirmeyi kapsar. Düşünce üretme, olabildiğince fazla sayıda düşünce ortaya çıkarmak demektir. Düşünce geliştirmeyse var olan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları tekrar işleyerek ve

sentezleyerek en uygun sonucu tercih etmektir. Çözüm bulma aşaması ise değerlendirme ve seçme aşamasından oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denemesi, seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile kıyaslamayı ve onu son çözüme kavuşturmayı içerir (Sungur, 1997).

2.1.3.5. İlgili Araştırmalar

2.1.3.5.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Thornton'ın 1999 yılında yayınlanan çalışmasında çocuklara verilen bir görevin, onların problem çözme becerilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışmada verilen görev sonucu çocukların problem çözme becerilerini aktif olarak kullandıkları, cinsiyetin problem çözmede etkin olmadığı ancak yaşın problem çözmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı ekonomik gelire sahip ailelerin 5-6 yaş aralığındaki 88 kız 91 erkek 179 çocuğa sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için tasarlanmış sosyal problemler yöneltilmiş ve çocukların cevapları; grupla etkileşim, kışkırtma ve paylaşımda bulunma yetenekleri kıstasında değerlendirilmiştir. Sonuçlar kızların sosyal problem çözme yöntemlerinin erkeklere nazaran daha az sözel ve psikolojik saldırganlık içerdiğini ve kızların sosyal problem çözme yeteneklerinin erkeklere nazaran daha iyi olduğunu ortaya koymaktadır (Walker vd., 2002).

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokulların 1. sınıflarında eğitimlerine devam eden 231 çocuğun erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminin; kararlılık, değişim ve sosyal yeterlilik gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, küçük çocukların sosyometrik durumlarının değerlendirilmesi amacıyla tasarlanmış olan bireysel görüşmeler ve sosyal problem çözme modelinin basamakları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları yaşı daha büyük olan ve akranları tarafından kabul gören çocukların diğer çocuklara nazaran daha fazla prososyal davranışlar sergiledikleri, problemlere etkili

çözümler ürettikleri, yaşı küçük olan çocuklarınsa akranları ile olan çatışmaları çözmek için saldırganlığı kabul edilebilir olarak gördükleri tespit edilmiştir (Mayeux ve Cillessen, 2003).

7-12 yaş aralığı 53 ilköğretim öğrencisinin sosyal problem çözme becerileriyle, davranış problemleri ve duygusal duyarsızlık özellikleri arası ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, çocukların problem davranışlarının sıklığı arttığında; rahatlık, ilgi ve prososyal çözümlerin azaldığı; saldırgan davranışlarınsa, arttığı saptanmıştır. Duygusal duyarsızlık özelliklerininse çocukların davranış problemleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Waschbusch vd., 2007).

2.1.3.5.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Eroğlu'nun 2001 yılında yayınlanan çalışmasında, ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin gelişiminde ailenin eğitim düzeyinin etkisini incelemiş, çalışma bulgularında öğrencilerin sorun çözme becerilerinin gelişimini destekleyen yetenek ve alışkanlıkların kazanılmasında anne ve babaların eğitim durumlarının etkili olduğu sonucuna varmıştır.

6,7 ve 8. sınıflara devam eden çocukların psisososyal temelli problem çözme becerilerinin değerlendirildiği çalışmalarında koruyucu annelik azalıp, demokratik anne tutumu arttıkça çocukların psikososyal dayanaklı sorun çözme puanlarının arttığı görülmüştür. Baskı, disiplin azaldıkçaysa çocukların psikososyal dayanaklı sorun çözme beceri puanlarının ortalamasının yükseldiği görülmüştür (Arı ve Seçer, 2003).

İlköğretim öğrencilerinin bireylerarası sorun çözme beceri algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma veri toplama aracı olarak “İlköğretim Öğrencileri İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçta, problem çözme becerilerinin kazanılmasının bireylerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Bulut Serin ve Derin, 2008).

Şahin (2009) çalışmasında özerklik düzeyleriyle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının problem çözme becerileri arasında nasıl bir bağlantı olduğunu incelemiştir. Çalışma bulgularında özerklik düzeyinin problem çözme becerisi puanlarını etkilediği, problem çözme becerileri arttıkça, özerkliğin; özerklik düzeyi arttıkça sosyal problem çözmenin de arttığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarıyla öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 100 öğretmen ve bu öğretmenlerin öğrencilerinden tesadüfî küme örnekleme yolu ile seçilen 500 öğrenci oluşturmaktadır. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin, problem çözme becerisi algılarının oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarıyla öğrencilerin problem çözme becerileri arası herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır (Baysal vd., 2011).

Balaban'ın 2018 yılında 'Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Becerileriyle Sosyal Becerileri Arası İlişkinin İncelenmesi' başlıklı çalışmasında Bolu'da okul öncesine devam eden 127 çocuk ve sınıf öğretmeni yer almış ve çocukların problem çözme becerileriyle sosyal becerileri arası bağın incelenmesi hedeflenmiştir. Bulgulara göz atıldığında kız ve erkek çocukların sorun çözme ve sosyal beceri puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; çocukların yaşları arttıkça sorun çözme beceri puanlarının arttığı gözlemlenmiştir.

2.1.4. YILMAZLIK

Yılmazlık, ‘psikolojik dayanıklılık, sağlamlık’ olarak kullanıldığında riske girmek, uyumlu davranışlar göstermek, başa çıkmak gibi bireysel özellikleri öne çıkarmak için kullanılır (Gizir, 2004). Yılmazlık, bireylerin yaşamlarında stres oluşturan ciddi bir olayla karşılaşmalarına karşın, olumsuz sonuçlardan uzak kalabilmedir (Yavuz ve Kutlu, 2016). Dass Brailsford’e (2005) göre yılmazlık, bireyin yaşamdaki zorluklarla yüzleşip bunları kabullenebilme ve karşılaştığı güçlüklerle rağmen çevreyle olan bağlantısını kesmemesidir.

Zor şartlarda olumlu ve ani başarılar kazanma ile sıra dışı şartlara uyum yeteneğine sahip kişilere ‘resilient’ (hızlı iyileşen, kolay toparlayan birey) sözcüğü, kişilik özelliği olarak da ‘resilience’ (hızlı iyileşme gücü, kendisini toparlama gücü) sözcüğü kullanılır (Terzi, 2008). Yılmazlık kelimesi Eminağaoğlu (2006), Aydoğdu (2013), Dündar (2016) ve Aktaş’a (2016) göre “psikolojik dayanıklılık”; Terzi’e (2006) göre “kendini toparlama gücü” dür. Yılmazlık kavramı; eğitsel yılmazlık, akademik yılmazlık ve duygusal yılmazlık alt boyutlarda (Gizir, 2004) incelenmiş olup, biz bu çalışmamızda duygusal yılmazlık boyutunu ele alacağız.

2.1.4.1. Yılmaz Bireylerin Özellikleri

Yıldırım (2019), Siebert’e (2005) atfen yılmazlık, bireylerde aşağıda belirtilen özellikleri gösterir (Yıldırım, 2019);

- İçinde bulunduğu yıkıcı değişikliğin yüksek seviyeleri ile başedebilme,
- Baskı altında sağlık ve enerjisini koruyabilme,
- Kolay toparlanma, zorlukların üstesinden gelme,
- Eski yaşam koşulları olmadığında yeni çalışma ve yaşam şekli ile yaşamını değiştirebilme,
- Bunları bazı unsurların çalışmasını engellemeden ya da zarar verici yollara başvurmadan gerçekleştirebilmek.

Koçyiğit'e (2018) göre yılmaz çocuklar;

- **Problem çözme becerisi:** Düşünce üretip, çözüm yolu bulup, olayları kontrol edebilirler.
- **Özerklik:** Diğerlerinin etkisinde kalmayıp, düşüncelerini kolay ifade edebilirler.
- **Sosyal yetkinlik:** Karşıda pozitif duygular oluşturabilme.
- **Amaca sahip olma:** Gelecekle ilgili hedef ve planlarının olması. Bunun gerçekleşmesi içinse çaba sarf ederler.

2.1.4.2. Yılmazlık İle İlgili Model ve Yaklaşımlar

Bu bölümde yılmazlıkla ilgili yaklaşım ve modellere yönelik bilgiler özetlenmiştir.

- **Benard Modeli**

Yıldırım (2019), Benard'a (1991) atfen yılmaz gençler yetiştirmenin anahtarı gençlerle şefkatli ve destek verici ilişkiler kurmaktır. Yılmaz çocuklar yetiştirmek için çocuğun yaşamını sürdürdüğü, oynadığı ve çalıştığı üç çevre olan ev, okul ve topluma odaklanmak gerektiğini ifade eder. Bu alanlarda ilgi ve destek sağlamak, anlamlı katılım fırsatları vermek, yüksek beklentiler belirlemek gibi yerine getirmemiz gereken aktivitelerden bahseder. Bu modelde gerçekleştirilmesi gereken bu üç aktivite iç içe geçmiştir. Çünkü bir yetişkin, anne/baba veya çocuğun bakımından sorumlu kişi(ler) bu üç yöntemin uygulandığı bir çevre oluşturursa, bu yaklaşımlar birbirine bağlanacaktır. Çocuklara anlamlı katılım fırsatları vermek, onların kendilerini önemli, yeterli ve gerekli hissetmelerini sağlar. Bu, çocuğa verilen ilgi ve desteği güçlendirir, aynı zamanda çocuğa yetişkinin onun yeteneklerine güvendiğini hissettirir.

- **Benson Özellikler Kazandırma Kuramı**

Benson'a göre bazı bireyler doğuştan daha fazla özelliğe sahiptir. Yetişkinlerin yarattığı ortam ve deneyimler de ayrıca gençlere birtakım özellikler kazandırır. Bu kurama göre çocuklar ne kadar çok iyi özelliğe sahip olurlarsa riskli davranışlarda bulunma olasılıkları da o kadar azalacaktır (Yıldırım, 2019).

- **Süreklilik Kuramı**

Bu kurama göre eğer insanlar yaşamın her döneminde şefkatli ilişkiler, yüksek beklentiler ve anlamlı katılım fırsatlarını bütün alanlarda devam ettirebilmişlerse, kendilerini toparlamaları ve okulda daha başarılı olma olasılıkları oldukça yüksektir (Wasonga, 2002).

- **Krovetz' in Yılmazlık Kuramı**

Yıldırım (2019), Krovetz'e (1999) atfen başarılı genç insanların ailelerinde, okullarında veya sosyal yaşamlarında mevcut olan ancak sorunlu gençlerin yaşamlarında olmayan koruyucu faktörleri tanımlar (Yıldırım, 2019). Bu koruyucu faktörlerden bir kısmı var olduğunda çocuk zorluklarla baş edebilmeyi öğrenerek, yılmazlık özelliklerini geliştirebilir. Krovetz bu özelliklerin tüm insanlarda bir ölçüde olsa var olduğunu fakat bu özelliklerin kişilerin zorluklarla baş edebilmesine yardım edebilecek kadar güçlü olup olmadığının çocukluk döneminde koruyucu faktörlerin var olmasına bağlı olduğunu ifade eder (Chavkin ve Gonzalez, 2000).

2.1.4.3. Duygusal Yılmazlık

Literatür tarandığında duygusal yılmazlığın farklı tanımlarının yapıldığı gözlenmektedir. Güran'a (2006) göre duygusal yılmazlık 'kendi kendini düzelten eğilimler', Terzi'e (2008) göre 'kendini toparlama gücü', Waller'a (2001) göre 'zor

olaylar karşısında gösterilen reaksiyonlara pozitif uyum süreci', Davidson'a (2000) göre olumsuz duygusal tecrübelerden çabucak sıyrılarak, olumlu duygu üretme yeteneğidir.

Duygusal yılmazlık, zorlayıcı olaylarda kişilerin duygularını kontrol edip, amaçlarına ulaşma ve sorun çözme gayretlerini devam ettirebilmeleridir. Ayrıca özgüven sahibi, kararlı, sabırlı, düzenli, diğerleriyle iyi anlaşabilen birey olabilmeyi gerektirir (Kurtoğlu, 2013). Bowlby'nin Bağlanma Teorisi'ne göre anne-çocuk arası oluşturulan güvenli bağlanma ilişkisi, çocuğun ruhsal gelişimine katkı koyar ve bu da duygusal zekâyı geliştirir. Bowlby, güvenli bağlanmanın ruhsal gelişim ve duygusal yılmazlıkla ilintili olduğunu söyler (Bowlby, 1982).

2.1.4.4. İlgili Araştırmalar

2.1.4.4.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Öz düzenleme, akademik başarı ve bir üst eğitim kurumuna devam etmeyle yılmazlık arası ilişkiyi inceledikleri boylamsal çalışmalarında, lise son sınıf öğrencilerinin bilişsel öz düzenleme becerilerinin, akademik başarılarını ve bir üst eğitim kurumuna devam etme konusundaki yılmazlık düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır (Nota vd., 2004).

4,5,6. sınıf öğrencilerinin yılmazlık faktörleri, algıladıkları zorluklar, olumsuz davranışlar ve akademik başarı arası ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında yılmazlık kavramının üç bileşeni dış destek, iç güç ve sosyal beceri arası ilişkilerle, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin çocukların yılmazlık düzeylerine etkisi incelenmiş, bulgular yılmazlık kavramının üç boyutunun da çocukların algıladığı zorluk, olumsuz davranış ve akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Somchit ve Sriyaporn, 2004).

Bilişsel davranışçı yaklaşım temelli 10 oturum olarak tasarlanan “Friends (Arkadaşlar)” programının 9-10 yaş aralığındaki 197 öğrencinin duygusal yılmazlık düzeyleri üzerine etkisini araştırmışlardır. Öğrenciler program boyunca özel hazırlanmış kitaplardaki etkinlikleri okul ortamında uygulayıcı eğitimi almış okul hemşireleriyle yapmıştır. Bulgular öğrencilerin duygusal yılmazlık ve benlik saygısı düzeylerinin anlamlı oranda yükseldiği, kaygı puanlarınınsa düştüğü yönündedir (Stallard vd., 2005).

Kötü davranışa maruz kalmış çocukların duygu düzenleme ve yılmazlıklarını incelemiş, bulgular kötü davranışa maruz kalan ve kalmayan çocukların yılmazlık düzeylerinin farklı olduğunu ortaya koymuştur. Olumsuz davranışa maruz kalan çocukların yılmazlık düzeyleri, olumsuz davranışa maruz kalmayan çocuklara göre daha düşüktür. Çalışmada duygu düzenleme yeteneğinin, yılmazlığın önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır (Curtis ve Cicchetti, 2007).

Sosyal destek ve öz düzenleme becerilerinin yılmazlıkla ilişkisini inceledikleri çalışmalarında ergenlerin ve geçmişte kanseri atlatmış bireylerin sahip olduğu sosyal destek ve öz düzenleme becerilerinin yılmazlıkla ilişkisi ortaya konmuştur. Bulgular sosyal desteğe sahip olmanın davranışsal ve bilişsel öz kontrolü destekleyen bir faktör olduğunu ve sosyal desteğin duygusal düzenlemeyi geliştirdiğini, duygu ifade etmeyi de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Kişinin öz kontrolünün gelişimi yılmazlığı pozitif yönde etkileyen bir etkenken, tersi kişiyi zorlayıcı durumlar karşısında incinebilir kılmaktadır (Wills ve Bantum, 2012).

Mülteci çocukların yılmazlıklarını inceledikleri araştırmalarında mülteci çocukların yılmazlıklarını desteklemek için olumlu aile yaşantısının önemli bir etken olduğu vurgulamaktadırlar. Çalışma arkadaş ve toplumdan alınan sosyal destek, aidiyet duygusu, eğitime önem verme, pozitif bakış açısı, aile bağları gibi mülteci çocuklar arasında yılmazlığı teşvik eden faktörlerin önemini işaret etmektedir (Pieloch vd., 2016).

2.1.4.4.2. Yurt İçinde Yapılmış alışmalar

elik'in 2007 yılında sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisini incelediğı çalışmasının örneklemini 4 ve 5. sınıflarda öğrenim gören 18 kız, 20 erkek, 38 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma, iki kontrol ve iki deney grubu üzerinden yürütölmüştür. Çalışmada deney grubuna 10 oturumluk sosyal beceri programı uygulanmış ve programın 5. sınıf öğrencilerinin üzerinde daha etkin olduğı saptanmıştır.

Kumbasar'ın 2016 yılında yayınlanan çalışmasında, işitme engelli olan ve olmayan çocuk sahibi ailelerin sosyal destek algısı, tükenmişlik ve yılmazlık düzeyleri incelenmiş, bulgularda işitme engelli çocuğı olan-olmayan ailelerin sosyal destek, yılmazlık ve tükenmişlik puanlarının anlamlı oranda farklılaştığı; işitme engelli çocuğı olan ailelerin normal çocuk sahibi ailelere nazaran sosyal destek algıları ve yılmazlık düzeylerinin anlamlı oranda düşük, tükenmişlik düzeylerinin anlamlı oranda yüksek olduğı yönündedir.

Gez'in 2018 yılında Suriyeli çocuk ve ergenlerle yaptığı çalışmasında psikolojik sağlamlıkla algılanan sosyal destek arası ilişkiyi ortaya koymuştur. Suriyeli çocuk ve ergenlerin duygu ve düşünce durumlarına bakıldığında psikolojik sağlamlığa ilişkin risk faktörlerine ait pek çok bulguyu taşıdıkları gözlenmiştir.

Ortaokul ve lisede yerleşik ve mülteci öğrencilerin depresyona yatkınlıklarının belirlenmesi ve algılanan sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması amacı ile yapılan çalışmalarında, mülteci öğrencilerin yerleşiklere nazaran daha depresif oldukları fakat sosyal destek algılarında farklılık olmadığı yönündedir (Ataç vd., 2018).

Sarıpınar'ın 2019 yılında yayınlanan çalışmasında, mülteci çocukların duygusal yılmazlık ve sosyal destek algılarının, mülteci olmayan çocuklarla karşılaştırmalı incelemesi, mülteci çocukların duygusal yılmazlık ve sosyal destek düzeylerine cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, Türkiye'de bulunma süresi değişkenleri ve

duygusal yılmazlıkları ve sosyal destek algıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bulgular mülteci çocukların, duygusal yılmazlık ve algılanan sosyal destek düzeyleri mülteci olmayan çocuklara nazaran daha düşük, mülteci çocukların algılanan sosyal destek düzeyleri arttıkça duygusal yılmazlık düzeylerinin yükseldiği yönündedir.

2.1.5. Çözüm Odaklı Yaklaşım

Çocuk ve ergenlerin problemlerinin incelenmesinde psikodinamik yaklaşımların işlerliğini inceleyen çalışmalar (Muratori vd., 2009) mevcutsa da bu yaklaşımlar doğaları gereği küçük yaş çocuk ve ergenlere uygularken kısıtlı kaldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Psikolojik danışman eğitim programları okul ortamında uygulanabilecek pratik danışma modellerinden ziyade, uzun soluklu terapi temelli danışma modelleri üzerine kuruludur. Aslında uzun süreli terapi modelleri daha çok problem üzerinde odaklanmakta ve danışanı sorunlu bir birey olarak görmektedir. Uzun soluklu terapi gerektiren bu terapi modellerinin okullarda uygulanmasını beklemek çok da gerçekçi bir beklenti değildir. Bu yaklaşıma göre psikolojik danışma, danışanın problemleri üzerine odaklandığında yani problemlerin sıklığı, yoğunluğu ve etkisi betimlediğinde, danışan bu problemlere sahip olma eğilimini sürdürmektedir. Danışma çözümler üzerine odaklandığında, danışan problemlerini çözme eğilimine girmektedir. Öğrenciler çoğunlukla psikolojik danışma desteği alma noktasında çok da istekli değildirler. Gerçek danışan olmadıkları için de çoğunlukla danışma sürecini tam olarak yaşayamazlar (Doğan, 1999).

Pozitif psikoloji akımıyla beraber ruh sağlığı alanında yapılan çalışmalar kişinin zayıf yönlerine odaklanmak yerine, güçlü yönlerini açığa çıkarmaya çalışan bir bakış açısını tercih etmiştir. Psikoloji alanına paralel, okullarda da problem merkezli çalışmalar yerini, ferdin yeteneklerini geliştirmeyi hedefleyen önleyici çalışmalara bırakmaya başlamıştır (Sarıpınar, 2019). Doğan'a (2000) göre çocukların bilişsel gelişimleri noktasında uzun soluklu psikolojik danışma sürecinde dikkat toplamada zorlanacaklar ve danışma çocuklarda etkili sonuçlar veremeyecektir.

Çözüm odaklı yaklaşım, çocuk ve ergenlerin problemlerini derinlemesine irdelemeye çalışmadan çözüm bulmaya odaklanan yardım süreçlerini tercih eder. Bu yaklaşımın okullarda çocuk ve ergenlere yönelik psikolojik danışma süreçlerinde pratik ve etkili bir yaklaşım olduğu ileri sürülmektedir (Meydan, 2013).

Bilişsel gelişimleri açısından bakıldığında bu dönem çocukları henüz somut işlemler döneminde oldukları için odaklanmaları zor olabilmekte ve dikkat süreleri kısa olabilmekte ve farkındalık kazandırma noktasında zorluklar yaşanabilmektedir. Bu açıdan çocuklar ile yürütülen psikolojik danışma oturumlarının uzun süreli olamayacağı veya uzun süreli psikolojik danışma yaklaşımlarının çocuklar üzerinde etkili sonuçlar veremeyeceği ifade edilebilir (Doğan, 2000).

Çözüm odaklı kısa süreli terapi, soruna odaklanmaktan çok, çözüm üretmeyi hedefleyen terapi yaklaşımı olup, günümüz imkânlarına ve gelecekteki beklentileri incelemeye şu anki sorunlar ve geçmiş olaylardan daha fazla önem verip, çoğunlukla 3-5 seanstan oluşur. Çözüm odaklı kısa süreli terapinin en fonksiyonel özelliklerinden biri, ‘10’un bütün hedeflerin başarıldığı, 0’ın ise en kötü senaryoya karşılık geldiği ve danışanın hali hazırdaki durumuna ilişkin memnuniyet düzeyi belirlenmeye çalışılır (Bulut, 2010).

3.BÖLÜM

3.1.YÖNTEM

3.1.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, çözüm odaklı yaklaşım temelli psikoeğitim programının, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve duygusal yılmazlık düzeylerine etkisini incelemek üzere planlanmış deneysel bir çalışmadır. Çalışmanın bağımsız değişkeni ‘6 oturumluk çözüm odaklı yaklaşım temelli psikoeğitim programı’, bağımlı değişkenleri ‘problem çözme becerisi’ ve ‘duygusal yılmazlık düzeyidir’.

Çalışma ön test-son test, deney ve kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak tasarlanmıştır. Modelde, deney ve kontrol gruplu seçkisiz atama yöntemiyle oluşturulmuş 2 grup vardır. Grupların deneysel çalışma öncesi ön testlerin yapılması benzerlik derecelerinin saptanmasına imkan verir. Deneysel çalışma sonrası ölçmeler tekrardan yapılır ve sonuçlar buna göre düzenlenir (Karasar, 2012). Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende amaç bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üstündeki etkisini test etmektir. Deneysel çalışmaya geçilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer almayan öğrencilerle psikoeğitimin programı pilot çalışma olarak uygulanmış ve programın işlediği görülmüştür. Pandemi koşullarında 31 Aralık 2020 tarihinden bu yana KKTC’de okulların kapalı olması sebebiyle psikoeğitim programı online yapılmıştır.

Tablo 1. Ön Test Son Test Seçkisiz Desen

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri ve Duygusal Yılmazlık Ölçeği	6 oturumluk Çözüm Odaklı Yaklaşım Temelli Psikoeğitim Programı	Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri ve Duygusal Yılmazlık Ölçeği
Kontrol	Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri ve Duygusal Yılmazlık Ölçeği	İşlem yok, eğitim almadı	Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri ve Duygusal Yılmazlık Ölçeği

3.1.2. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışmanın deneklerini 2020–2021 öğretim yılında KKTC Girne ilinde alt orta sosyo ekonomik düzeyi temsil eden bir devlet ilkokulunun 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 51 kız (%46.4), 59 (%53.6) erkek, toplam 110 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve Kontrol grupları 9’ar öğrenciden oluşmaktadır.

3.1.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada uygulanan ölçeklerin güvenirlik (Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı) düzeyleri SPSS 24 programında analiz edilmiştir. Ölçeklerin geliştirildiği ve uygulandığı evren ve örneklem, çalışmanın evren ve örnekleminden farklı olduğundan öncelikle Cronbach Alfa katsayılarına bakılmıştır. Ölçek maddelerinin güvenirlik göstergesi olarak Cronbach alfa değeri, ölçekteki maddelerin homojenliğini ortaya koymak için kullanılır. Cronbach alfa değeri bir ölçekte yüksekse, ölçek maddelerinin birbirleri ile tutarlı ve benzer özellikleri ölçen maddelerden oluştuğu yorumunda bulunulabilir. Cronbach Alfa katsayıları çalışmada kullanılan ölçeklere göre şöyledir:

Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği: .87 ($\alpha = .87$)

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri: .72 ($\alpha = .72$)

Duygusal Yılmazlık Ölçeği: .87 ($\alpha = .87$)

Duygusal Yılmazlık Ölçeği (DYÖ)

DYÖ, Sandra Prince Embury'nin 2007'de geliştirdiği ve 'Yılmazlık Ölçekleri' başlığı altında toplanmış olan üç ölçekten biridir. Yılmazlığın duygusal boyutuyla ilgilenen ölçek (Kurtoğlu, 2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

DYÖ kavramsal olarak birbiriyle ilişkili 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Hassasiyet, İyileşme- Düzeltme ve Bozulma alt boyutlarıdır. Hassasiyet alt boyutunda yer alan maddeler bireyin moralinin nasıl bozulduğunu ve bununla birlikte kolay bozulup bozulmadığını, İyileşme-Düzeltme alt boyutunda yer alan maddeler bireyin duygusal dengesinin bozulmasından sonra eski haline dönmesi için geçen zaman aralığını, Bozulma alt boyutundaysa duygusal dengenin bozulması halinde bireyin verebileceği olumsuz tepkilerin neler olabileceği sorgulanır. Ölçeğin özgün formunda geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı ,71 olarak bulunmuş, ölçeğin iç tutarlık katsayısı için bulunan Cronbach alpha değeri ise toplam olarak ,92'dir. Belirtilen alt boyutlarınsa toplam varyansın %56,60'sını açıkladığı görülmektedir. Hassasiyet alt boyutu toplam varyansın %16,50'ini, Düzeltme-Bozulma alt boyutu %15,20'sini ve Bozulma alt boyutu ise %24,90'unu açıklamaktadır.

Yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve elde edilen madde-faktör yapısının doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) model uyumu test edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlığı için tüm ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. DYÖ'nün yapısal olarak üç alt boyut puanı verdiği; psikometrik özelliklerininse yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Kurtoğlu ve Doğan, 2017).

Ölçeğin orijinali 20 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçektir. 8-14 yaş aralığı çocuk ve ergenlere uygulanabilen ölçeğin cevaplanması yaklaşık 10-15 dakikadır. Ölçekten alınan düşük puan duygusal yılmazlık düzeyinin yüksek olduğunu, yüksek puansa duygusal yılmazlık düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu sebeple çalışmada analizlerde doğru sonuçlar almak ve yanlış yorumlara düşmemek için maddelerin hepsine ters kodlama yapılmıştır. Bu yapılarak düşük puan alan öğrencilerin duygusal

yılmazlıklarının düşük, yüksek puan alan öğrencilerin de duygusal yılmazlıklarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)

Öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemek için (Serin vd., 2010) geliştirilen ÇPÇE kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarla geçerli ve güvenilir olan bu ölçek, aynı zamanda ilköğretim öğrencilerinin problem çözme beceri algılarını belirlemek adına Türkiye’de geliştirilen ilk ölçme aracıdır.

Ölçek 24 maddeden oluşan 5’li Likert tipi ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puansa 120’dir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı; ölçeğin tamamı için; 0,80. bulunmuştur. Her madde, ‘Hiçbir zaman böyle davranmam (1)’, ‘Ender olarak böyle davranırım (2)’, ‘Arada sırada böyle davranırım (3)’, ‘Sık sık böyle davranırım (4)’, ‘Her zaman böyle davranırım (5)’ şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, kişilerin problem çözme konusunda kendini yeterli algıladığını göstermektedir.

Çocuklar için problem çözme envanterinin hangi alt yapılardan oluştuğunu belirlemek için yapı geçerliğini sağlamak üzere açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi öncesinde KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. KMO değerinin 0.85 ve Barlett testinin de anlamlı olduğu ($\chi^2=3512$; $p<0.000$) görülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizine 64 madde ile başlanmıştır. İlk analiz sonuçları incelendiğinde, eigen değeri (öz değeri) 1’den yüksek 19 faktör belirlenmiştir. Ancak scree plot ve varyans değerleri göz önüne alındığında, ayrıca anlamca maddeler incelendiğinde ölçeğin 3 faktörlü olarak geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu aşamada, ilk olarak döndürülmemiş faktör analizi sonuçları göz önüne alınarak ölçeğin üç temel boyuta sahip olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonunda, elde edilen ÇPÇE’nin üç faktörlü olduğu görülmektedir.

Yapı geçerliğini test etmek üzere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucu belirlenen 24 madde ve üç faktörden oluşan ölçeğin alt faktörlerinin ve tamamının güvenilirliği Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği sonuçları 1. faktör için 0,84, 2. faktör için 0,79, 3. faktör için 0,70 ve ölçeğin tamamı için 0,85'tir.

Çocuk ve Ergenlerde Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği (Ç-SDDÖ)

Çocukların aileleri, yakın ve sınıf arkadaşları ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteğe ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen ve özgün adı 'Social Support Appraisals Scale for Children (APP)' dir (Dubow ve Ullman, 1989). Maddeler çocuğun kendini içinde bulunduğu sosyal ağ tarafından ne oranda sevilen, ilgi gösterilen, değer verilen ve kabul edilen biri olarak değerlendirdiğini ölçmektedir. İlk geliştirildiğinde 31 maddeden oluşan ölçek, sonrasında Dubow ve arkadaşları tarafından revize edilerek sınıf arkadaşları ve öğretmenlerden alınan desteğe ilişkin 10 yeni maddenin eklenmesi ile 41 maddelik son şeklini almıştır. Ölçeğin Göler (2007) Türkçe formunun çocuk ve ergenlerde kullanılmak üzere psikometrik özelliklerinin sınanması çalışması yapılmıştır. Ölçek 9-17 yaşındaki çocuk ve ergenler için uygun bulunmuştur. Her maddede beşli ölçek (1 =hiçbir zaman, 2 = nadiren/çok ender olarak, 3 =bazen, 4 = çoğu zaman, 5 = her zaman) üzerinden yanıt verilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 205'tir.

Ölçeğin geçerliğini belirlemek için hem faktör yapısına hem de ölçüt geçerliğine bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği konusunda bilgi edinebilmek için, varimaks eksen döndürme yöntemiyle temel bileşenler analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin maddeleri, toplam varyansın %40,22'sini açıklayan üç faktör altında toplanmıştır. Hiçbir faktör altına girmeyen ve ölçeğin iç tutarlılığını düşürdüğü saptanan 42. madde ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen faktör yapısı, Dubow ve Ullman'ın sonuçlarıyla tutarlıdır ve maddeler özgün ölçekte olduğu gibi ölçmeyi amaçladığı

faktörler altında yer almaktadır. Alt ölçekler sırasıyla 'Arkadaşlardan Alınan Destek', 'Aileden Alınan Destek' ve 'Öğretmenden Alınan Destek' olarak isimlendirilmiştir.

Çocuklar için Sosyal Desteği Değerlendirme Ölçeği'nin ölçüt geçerlik düzeyini belirlemek amacıyla ölçekten elde edilen toplam puanlar ile Çocuklar için Depresyon Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İki ölçekten elde edilen puanlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = -.62$; $p < 0.01$).

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bilgi, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, test-tekrar test tekniği, iki yarım güvenirliği ve madde-test korelasyonu ile elde edilmiştir. Cronbach alfa güvenirlik katsayıları Yapılan iç tutarlık analizi sonucunda, 358 katılımcıdan tüm ölçek için elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için elde edilen iç tutarlık katsayıları da, arkadaşlardan alınan destek, aileden alınan destek ve öğretmenden alınan destek alt boyutları için sırasıyla .89, .86 ve .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin zaman içindeki tutarlılığına bakmak amacıyla, ölçek, ilk uygulamadan iki hafta sonra 68 çocuk ve ergene bir kez daha verilmiştir. Bunun sonucunda elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı tüm ölçek için .49 ($p < 0.01$) olarak bulunmuştur.

3.1.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışmanın verileri, 2020-2021 öğretim yılı II. döneminde deneysel desene uygun olarak toplanmıştır. Deneysel desende yer alan her iki gruba da deneysel işlem öncesinde problem çözme ve duygusal yılmazlık ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna ilgili psikoeğitim programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına aynı veri toplama araçları son test olarak yeniden uygulanmıştır. Çalışma süresi boyunca programa katılan öğrencilerin gönüllülüğü dikkate alınmış, katılımcılar hiçbir şekilde program süresince zorlanmamış, uygulama süresi içinde isteyen tüm katılımcılara çalışmadan ayrılma hakkı verilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce de okul yönetimi ve ailelere bilgi verilmiştir.

3.1.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde SPSS 24 paket programı kullanılmıştır. Çalışmada kullanılacak parametrik/nonparametrik testlere karar vermek amacı ile deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi ön test, sonrasında ön test-son test fark puanları hesaplanarak puan dağılımlarının normallik ve homojenlik varsayımlarını sağlayıp sağlamadıkları test edilmiştir. Homojenlik varsayımının test edilmesi amacı ile levene testi yapılmıştır. Anlamlılık puanları $\text{sig.} > 0,05$ 'ten büyük olduğunda varyansların homojenlik varsayımını sağladığı kabul edilmiştir. Normallik varsayımı sağlandığından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test problem çözme ve duygusal yılmazlık puanlarının birbirine denk olup olmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t testi, ön test-son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkili örneklem için t testi, korelasyon ilişkisini test etmek içinse lineer ilişkiye bakılmış, lineer ilişki sağlanmadığından korelasyon analizi için Spearman rho uygulanmıştır.

3.1.6. İŞLEM

Çalışmada katılımcıların belirlenmesi için öncelikle literatür taraması yapılmış, alanda yapılmış çalışmalar gözden geçirilmiş ve ihtiyaç olabilecek konular araştırılarak konu seçimi tamamlanmıştır. Çalışma yapılan okul alt orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden bir ilkokuldur. Çoğunluğu adaya çalışmak için gelen Türkiye, Rusya, Hindistan, Pakistan gibi ülkelerden gelen anne babaların çocuklarıdır. Rehberlik servisine yönlendirilen öğrencilerle ilgili yönlendirme sebepleri, okul psikolojik danışmanının, sınıf ve branş öğretmenlerinin gözlemlerinden hareketle 4 ve 5. sınıflarda öğrenim gören 110 öğrenciye 'Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği' gönüllülük ilkesine göre uygulanmıştır. Uygulama neticesinde sosyal destek puanı düşük öğrencilerin velileriyle telefon görüşmesi yapılmış, süreç ile ilgili bilgi verilmiş, sonrasında da gönüllü olarak sürece katılmak isteyen öğrencilere psikoeğitim programının içeriği, süreç, gönüllülük ve gizlilik konularında bilgiler paylaşılmıştır. Çalışmaya gönüllü olan öğrenci velilerden 'veli izin beyanı' pandemi koşulları sebebiyle sözel olarak

alınmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul yönetimi de süreçle ilgili uygulama öncesinde bilgilendirilmiştir. Yalom'a (2017) göre ideal grup sayısı 7-8 olmakla beraber, kabul edilebilir oran 5-10 üyenin olması yönündedir. Araştırmamızda gönüllü deney ve kontrol gruplarında 9'ar öğrencinin bu anlamda grup süreci için yeterli olduğuna karar verilmiştir. Psikoeğitim oturumları 15 Mayıs-5 Haziran 2021 tarihleri arasında haftada 2 oturum ve her bir oturum ortalama 50-60' sürecek şekilde online gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada her öğrencinin süreci online takip edebilmesi için gerekli teknolojik araç gereç (bilgisayar, telefon, tablet) ve internet bağlantısı vb süreçler de incelenmiş ve tüm öğrencilerin katılım koşullarının uygun olmasına özen gösterilmiştir.

Çalışmaya geçilmeden önce deney ve kontrol grubunda yer almayan öğrencilerle çalışma pilot çalışma olarak uygulanmış ve aksayan yönler giderilmeye çalışılmıştır. Bilgisayar, tablet ya da telefonla katılan öğrencilerin her ihtimale karşı varsa yedek bir cihazı yanlarında bulundurmaları, bu mümkün değilse de en azından tablet ya da telefonlarını çalışmadan önce şarj etmeleri, şarj cihazlarını süreç boyunca yanlarında bulundurmaları, şarj tutmayan cihazların çalışma süresinde şarjda kullanılması katılımcılardan istenmiştir. İnternet noktasında sorun yaşayabileceğini ifade eden öğrenciler sürece katılmamıştır. Bazı öğrencilerse koleje hazırlandıklarını ifade ederek sürecin dışında kalmayı tercih etmişlerdir. Pilot çalışmada amaç belirleme skala formu ve derecelendirme ölçeği katılımcılar için biraz soyut kalmış ve bu durum deneysel çalışmada biraz daha somutlaştırılarak anlatılarak giderilmeye çalışılmıştır.

3.1.7. PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ TASARIM SÜRECİ

Programın tasarlanma aşamasına geçmeden önce alt yapısının hazırlanması gerekir. Hazırlanacak olan programın ilk önce *felsefi* temelleri belirlenir (Nazlı, 2018). Diğer bir hususa *kuramlar* konusudur. Psikoeğitim programlarının temelinde danışma, gelişim ve öğrenme-öğretme kuramları bulunur. Bu kuramların kişiye bakışı, temel kavram ve yöntemleri danışmanların hazırlayacakları programlarda nelere dikkat

etmeleri gerektiğinin de altını çizer. Danışmanlar, hazırladıkları programların felsefi temellerini belirledikten sonra, kuramsal temellerine karar vermelidir. Felsefi ve teorik temelleri belirlendikten sonra, programın uygulanacağı *danışanların özellikleri* dikkate alınmalıdır. Danışanların yaşları, cinsiyetleri, bilişsel duyuşsal hazırbulunuşluk seviyeleri, kültürel değerleri, ekonomik düzeyleri, öğrenim düzeyleri gibi pek çok değişken programı direkt etkiler (Nazlı, 2018). Psikoeğitim programı hazırlanırken çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımı temel alınmıştır. Özellikle pozitif psikoloji akımı ile beraber bireylerin sorunları ya da güçsüz yönleri üzerine değil güçlü yönlerine odaklanan, çözüm üzerine odaklanan bakış açısı geliştirilmeye başlamıştır. Öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çalışmalar artık ön plana çıkmaktadır. Buradan hareketle çalışmada okullarda çocuklarla çalışırken etkili sonuçlar veren, sorun odaklı değil çözüm odaklı olan, kısa sürede olumlu değişimler sağlayabilen çözüm odaklı yaklaşım tercih edilmiştir. Bilişsel gelişimleri açısından baktığımızda da bu dönem çocukları henüz somut işlemler döneminde olup, dikkat süreleri kısadır ve odaklanma sorunu yaşayabilmektedirler. Kuramsal temel belirlenirken bunlar göz önüne alınmıştır. Okul alt orta sosyo ekonomik düzeyi temsil eden bir devlet ilkokulu olup öğrencilerin sosyal ekonomik seviyeleri arasında çok fazla uçurum yoktur. Çalışma 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Bu anlamda çalışma grubunun homojen olduğu söylenebilir.

II. adımda programın *kazanımları* (hedefleri) belirlenir. Hedefler programın ilk ögesi olup psiko-eğitim müdahalesiyle öğrencilere hangi bilgi, beceri ve tutumların kazandırılacağı belirlenmiş olur. Hedefler oluşturulurken Wellman ve Moore'un geliştirdiği 'Algılama düzeyi, kavrama düzeyi ve genelleme düzeyi' taksonomisi kullanılır. *Algılama düzeyi*, bilginin ve becerinin kazanıldığı ilk düzeydir. Bireyler, çevrelerine ve kendilerine odaklanarak çeşitli bilgi ve beceriler kazanırlar. Algılama düzeyi ile ilgili çeşitli kazanımlar şöyledir: Okul kurallarını, toplumsal rol ve görevlerini, bedensel özelliklerini, duygularını, kimliğini oluşturan özellikleri fark eder gibi. *Kavrama düzeyi*yse, öğrenmelerin, çevreyi ve benliği algılama arasındaki ilişkiye dayanmasıdır. Bu düzeyde fark ettiklerini birey, yorumlamaya ve davranışlarına aktarmaya başlar. Verdiği kararlarda, yaşam planlarında fark ettiklerini yavaş yavaş uygulamaya koyar. Bireyler gerek kendileri gerekse de toplum için değerli

olan davranışlar edinirler. Kavrama düzeyi ile ilgili kazanımlara örnek olarak; okul kurallarını uyar, akranları ve yetişkinler ile etkili iletişim kurar, duygularını ve isteklerini ifade eder, güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alarak karar verir. *Genelleme düzeyi* ise en üst düzey öğrenmeyi ifade eder. Bu düzeyde fertler, öğrenilen bir davranış, tutum ve değeri, yeni durumlara genelleme yeteneği sergilerler. Genelleme düzeyi ile ilgili de toplumsal rol ve görevlerini yerine getirmesi, evde, okulda ve toplumsal çevrede kendinden beklenen sorumluluklara uygun davranması, yaşam felsefesine uygun kısa, orta ve uzun vadede hedefler belirlemesi; kendine, ülkesine ve dünyaya karşı sorumlu davranışlar sergilemesi örnek verilebilir (Nazlı, 2018). Hedefler belirlenirken öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak Wellman ve Moore'un geliştirdiği 'Algılama düzeyi, kavrama düzeyi ve genelleme düzeyi' taksonomisinden yararlanılmış, kazanımların net olmasına gayret edilmiştir.

Programın ikinci ögesiye *içeriktir*. Belirlenmiş olan hedeflerin, hangi muhtevayla yapılacağına karar verilir. Programının üçüncü ögesi *danışma sürecidir*. Danışma süreci, temellendirdiğimiz kurama göre değişir. Programın son ögesiye *değerlendirmedir*. Programın etkililiğini kontrol etme ve eksiklikleri belirleyip, programı geliştirme imkanı vermesi adına değerlendirme aşaması önemlidir. Bu amaçla değerlendirme aşaması; gözlem formu, standart ölçek ya da anketlerin kullanıldığı aşamadır (Nazlı, 2018). İçeriğin anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Gerek kazanımlar gerekse de içerik alan uzmanlarınca gözden geçirilmiş, geri dönütleri neticesinde düzeltmeler yapılmıştır. Değerlendirme kısmında da duygusal yılmazlık ve problem çözme ölçekleri son test olarak tekrar uygulanmıştır.

DeLucia Waack'e (2006) göre psikoeğitim gruplarının yapısı, danışma ve terapi gruplarına nazaran değişiktir. Psikolojik danışma ve terapi gruplarında grup yapısının öncelikli amacı grubun devamı ve güven ortamının sağlanması iken, psikoeğitim gruplarında grup yapısı, belirli zaman zarfında belirli bir konuyu etkin bir şekilde sunmak ve beceri geliştirmeyi sağlamaktır. Psikoeğitim grupları 6-20 oturum devam ederken, danışma ve terapi grupları 3 aydan daha fazla bir süre devam edebilir. Danışma ve terapi gruplarında oturumlarının uzunluğu ortalama 90 dakikayken, eğitim ortamlarında psiko-eğitim grupları çocuklar için 30-45, ergenler içinse 45-60 dakika

arasında değişebilmektedir. Etkin bir psiko-eğitim grubunun planlanması, güçlü bir kuramsal temele dayanır. 7-9 yaş aralığı çocuklarla çalışırken zaman 20-30 dakika, 9 yaşın üzerindeki çocuklarla çalışırken ise zaman 30-40 dakika aralığında değişir. Grubun bir araya gelme sıklığı da konuya, grubun amacına, ortama ve üyelere göre değişebilmektedir. Kim'in 2008 yılında yayınlanan meta-analiz çalışmasında çözüm odaklı yaklaşıma dayalı görüşmelerde, oturum sayısı ortalama 6.5 seans olan çalışmaların, diğer çalışmalara nazaran daha etkin sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Buradan hareketle program 6 oturumdan oluşmaktadır. Her bir oturum ise ortalama 45-60 dakika sürecek şekilde planlanmıştır.

3.1.8. PROGRAMIN YAPISI VE İÇERİĞİ

Programın yapısı ve içeriği belirlenmeden önce konuyla ilgili alanyazın çalışmaları incelenmiş, problem çözme ve duygusal yılmazlık konularında yapılmış programlar taranmıştır. Programda Hümanistik felsefi akım ve çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımı temel alınmıştır. Problem çözme ve duygusal yılmazlık kavramlarıyla, literatürde grup çalışması temel alınarak hazırlanmış programlara göz atılarak araştırmada uygulanan programın taslağı oluşturulmuş, oluşturulan taslağa son şeklini vermek için de programda mevcut etkinliklerin uygulanabilirliğiyle ilgili alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak program şekillendirilmiştir.

Hazırlanan psikoeğitim programında katılımcıların problem çözme becerilerini geliştirmek, duygusal yılmazlık düzeylerini arttırmak hedeflenmektedir. Programın içeriği deney grubundaki öğrencilerin rahatlıkla anlayabileceği bir şekilde hazırlanmış, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için ilk 2 oturum ısınma oyunları ile başlanmıştır. Program netleştirildikten sonra ise programın tamamı deney ve kontrol grubu dışındaki katılımcılarla pilot uygulama olarak uygulanmıştır.

Program, *etkileşim ve eğitim içerikli* bir programdır. Programın içeriğinde bulunan etkinlik ve uygulamalar çözüm odaklı yaklaşıma uygun hazırlanmıştır. Çocuklar ile yürütülen oturumlar, şimdi ve burada odaklı olmalıdır. Çünkü çocuklar eylem

yönelimli olup, çoğunlukla yaparak yaşayarak öğrenmekte, eğlenceli aktivitelerse çocukların motivasyonlarını yükseltmektedir (Friedberg ve McClure, 2002). Bu nedenle çizim yapma, hayal güçlerini kullanmalarına imkan veren etkinlikler çalışmada kullanılmıştır. Her bir oturum sonunda ‘oturum değerlendirme formunun öğrenciler tarafından doldurulması istenerek program ile ilgili öğrencilerden geribildirim almak hedeflenmiştir. Programda istisna durumlar, skala, mucize soru, amigo etki gibi çözüm odaklı yaklaşıma dayalı teknikler kullanılmıştır. Programın temel amacı, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çözüm odaklı yaklaşım temelli psikoeğitim programının uygulanmasıyla duygusal yılmazlık ve problem çözme beceri düzeylerinin artırılmasıdır. Programda öğrencilerin duyguları tanıma, anlama, olumsuz duyguları kontrol altına alma, problem ve problem çözme konularında bilgi ve beceri sahibi olmaları hedeflenmektedir.

Tablo 2. Programın İçeriği

Oturumlar	Çözüm Odaklı Yaklaşım Temelli Psikoeğitim Programı
1. Oturum	Yapılama, Psikoeğitim programının hedefleri, Çözüm Odaklı Yaklaşımı kavrama
2. Oturum	Amaç oluşturma, duygu ve problem kavramları ile ilgili bilgi verme
3. Oturum	Duyguları tanıma ve yönetme
4. Oturum	Farklı baş etme becerileri ve alternatif problem çözme becerileri, istisna durumlar
5. Oturum	Bazı eylemlerin sonucunu tahmin etme, pozitif bakış açısı
6. Oturum	Süreci değerlendirme, sonlandırma

Birinci Oturum:

Programın Hedefleri (Kazanımları):

- Yapılandırma
- Kendini tanıma, ifade etme
- Çözüm odaklı yaklaşımın ne olduğunu kavrama

Programın amacı, grup oturumlarına başlanmadan önce katılımcılara açıklanmış, bu amaçların üyelerce anlaşılıp anlaşılmadığını görmek için katılımcılarla tekrar konuşulmuştur. Her bir katılımcı psikoeğitim grubuna katılma amacını, çalışmadan beklentilerini, grup süreci sonrasında değişmesini istediklerini, grup kurallarıyla ilgili düşüncelerini grupla paylaşır.

Üyelerin birbirleriyle kaynaşması için tanışma etkinliği ve grup sürecine uyumları için ‘*Tatil*’ isimli ısınma etkinliği yapılmıştır (Isınma ve kaynaşma oyunları: www.ebuhanifeiho.meb.k12.tr). Etkinlik “Şimdi tatile gideceğinizi hayal edin. Bu nasıl bir tatil olurdu? Bir dağ köyünde tatil mi, 5 yıldızlı bir otelde mi yoksa yabancı bir ülkede mi?” sorularıyla etkileşim başlatılır. Tatil grupları oluşturulur ve gruplar neden o köşeyi seçtiklerini konuşup, düşünce ve duygularını paylaşırlar.

Çözüm odaklı yaklaşımın ne olduğunu kavramaları için ‘*Sorun odaklı ve çözüm odaklı yaklaşım*’ etkinliği uygulanmış (Ek-1 ve Ek-2) ve yakın zamanda yaşadıkları ve onları zora sokan bir sorunlarını forma (bilgisayar başında boş bir kağıda) yazmaları istenmiştir. Sonrasında aynı sorunla ilgili çözüm odaklı yaklaşım temelli cevaplarını doldurmaları istenmiştir. Çözüm odaklı yaklaşımın, sorun odaklı yaklaşım üzerindeki etkisi üzerine konuşulmuştur. Ev ödevi olarak ‘*Kendini Değiştirmenin Yolları*’ etkinliği (Ek-3) ile ilk oturum tamamlanmıştır.

İkinci Oturum:

Oturum Hedefleri (Kazanımları):

- Katılımcıların programdan beklentilerinin belirlemesi
- Amaç oluşturma
- Problem çözme ve duygular konularının ne olduğunu anlama
- Amigoluk tekniği ile güçlü yanlarının farkına varması

1. oturumun özeti gönüllü öğrencilerden birine yaptırılarak süreç başlatılmış ve gönüllü öğrencilerden ev ödevleri ile ilgili geri dönütler alınmıştır. ‘*Ağaçlar*’ ısınma etkinliği (Isınma ve kaynaşma oyunları: www.ebuhanifeiho.meb.k12.tr) ile süreç devam etmiştir. Bu etkinlik bir önceki oturumdaki ‘*Tatil* etkinliğinin ağaçlarla yapılan formudur.

Amaç oluşturma süreci için ‘*Alladdin’in Sihirli Lambası*’ etkinliği ile süreç işletilmiştir. Önlerindeki kağıtlarına büyük bir güneş çizimleri ve güneşin her bir ışığına ‘Bu eğitim programının onların yaşamlarında neleri değiştireceğini’ yazmaları istenmiştir. Sonrasında ‘*Amaç Belirleme Skala*’ formuna (Ek-4) amaçlarını işaretlemeleri istenmiştir. Problem, problem çözme süreçleri ve duygular ile ilgili kısa bilgiler süreçte işlenmiştir. Öğrencilere oturum sonunda o günkü görüşmede ortaya çıkan güçlü yönleriyle ilgili küçük mesajlar verilmiş, bunlara vurgu yapılmıştır.

Üçüncü Oturum:

Oturum Hedefleri (Kazanımları):

- Farklı duygu kelimelerinin benzerliklerini, farklılıklarını tanıma
- Duyguları yönetme becerisi geliştirme

2. oturumun özeti gönüllü öğrencilerden birine yaptırılarak süreç başlatılmıştır. ‘*Duygu Etkinliği*’ (Ek-5) ile devam edilmiş, sonrasında kendi çizdikleri insan resmine ‘*Şimdi*’ yaşadıkları duygu/duygular için renk/renkler seçerek bu duygu/duyguları bedenlerinin nerelerinde yoğun hissediyorlarsa orayı boyamaları istenmiştir.

Duyguları yönetme becerisi için ‘*Zihni Ters Yüz Etmek ve Çak Bir Beşlik*’ etkinlikleriyle süreç devam etmiştir. Bu etkinlikler ile zaman zaman işlerin yolunda gitmeyebileceğini ve olumsuz duygular yaşayabileceğimiz vurgulanmaya çalışılmıştır.

Zaman zaman işlerin yolunda gitmeyebileceğini ve olumsuz duygular yaşayabileceğimizi ifade ederek etkinlik başlatılır. Madeni para havaya atılarak ‘Yazı mı tura mı?’ diye sorulur. Birkaç kez bu tekrarlanır. ‘Zihnimiz de aynen böyledir. Zaman zaman bir durumun iyi tarafını bazen de kötü tarafını görürüz. Bizler de zaman zaman kendimizi kızgın veya üzüntülü hissedebiliriz fakat aynen paranın yönünü değiştirdiğimiz gibi zihnimizi de ters yüz edebiliriz. İstemediğimiz olay veya durum karşısında üzüntülü veya sinirli olmamız normaldir. Kendimize ‘Bu durumdan memnun değilim ancak bu durumla baş edebilirim.’ diyerek zihnimizi ters yüz edebiliriz.

Şimdi olumsuz bir olayı düşünün, (kızgın ya da üzüntülü olduğunuz bir anı). Sonrasında kendinize bu tarz duyguların normal olduğunu ve ‘Bu durumdan memnun olmayabilirim fakat bu durumla baş edebilirim’ deyin. Zihninizin ters yüz olduğunu, havada döndüğünü ve paranın istediğiniz tarafının geldiğini düşleyin...Bu uygulamayı olumsuz duygular yaşadığınızda uygulayabilirsiniz.’ diyerek etkinlik sonlandırılır.

Çak Bir Beşlik Oyunun da ise; ‘Az önce düşündüğümüz olumsuz anı yeniden hatırlayın, elinizi yumruk yapın. Yumruk, bir durumun olumsuz yönlerine odaklandığınız anki duygunuzun göstergesidir. Sonrasında yoğunlaşabileceğiniz iyi bir şey düşünün. Güzel bir şey bulduğunda bir parmağını aç. Şimdiyse başka güzel bir şey düşün ve bir parmağını daha aç. Beş parmağını da açana kadar devam et. Sonrasındaysa yanındakine bir beşlik çak veya kendini tebrik için omuzuna pat pat vur’ (Güner, 2011).

Bitiriş etkinliği olarak kâğıtlara el izlerini çıkartmaları ve sonrasındaysa el izlerinin avuç bölgesine isimlerini, parmak kısımlarına yapmayı sevdikleri şeyleri yazmaları istenmiştir. Öğrencilere oturum sonunda o günkü oturumda ortaya çıkan güçlü

yönleriyle ilgili küçük mesajlar verilmiş, bunlara vurgu yapılmıştır. Ev ödevi olarak da gelecek oturuma kadar ‘Zihni Ters Yüz Etmek’ ve ‘Çak Bir Beşlik’ tekniklerini günlük hayatta kullanmaya çalışmaları istenmiştir.

Dördüncü Oturum:

Oturumun Hedefleri (Kazanımları)

- Farklı baş etme becerileri öğrenir
- Alternatif problem çözme becerileri öğrenir
- Problem kavramını, problem çözmenin ne olduğunu ve basamaklarını kavrayabilme.
- Problem durumlarında olumsuz duyguların etkisini azaltma becerisi geliştirme
- Yaşadıkları zorlayıcı bir olayla ilgili duygularını, düşünceleri açıklayarak söyleme/yazma
- Zor olaylar karşısında hissedilen olumsuz duyguların normal olduğu fark etme
- Problem çözme basamaklarını bilmenin ve kullanmanın önemini
- Amigoluk tekniği ile güçlü yanlarının farkına varması

3. oturumun özeti gönüllü öğrencilerden birine yaptırılarak süreç başlatılmıştır. Sonrasında lider üyelere bugünkü oturuma kadar tek tek katılımcılarda gözlemlediği olumlu davranışlar ile ilgili geribildirim vererek etkinliği sürdürmüştür. Katılımcıların da diğer üyelere gördükleri olumlu özelliklerle ilgili dönüt vermeleri teşvik edilmiştir. Bu oturumda ‘Nefes egzersizi’ uygulanmıştır.

Sonrasında lider katılımcılara yaşadıkları bir problemi düşünmelerini ve ‘Gece bir mucizenin gerçekleştiğini, sabah uyandıklarında problemlerinin çözülmüş olduğunu hayal etmelerini, problemlerinin çözüldüğünü anlamalarını sağlayacak şeylerin neler olabileceğini, mucizenin gerçekleşmeye başladığını anlamalarını sağlayan ilk işaretin ne olabileceğini ve bunu ilk anlayan bireyin kim olabileceğini, bunun onlara ne hissettirdiğini sorarak süreç işlemiştir.

Sonrasında katılımcılara bu problem ile ilgili geçmişte kendilerini daha az kötü hissettikleri veya sorunun hiç olmadığı zamanların olup olmadığı? sorulmuş, sonrasında katılımcıların problem durumuyla ilgili somutlaştırma yapmalarını sağlamak adına 0-10 arası skalada problemin yerini belirlemeleri, 0'ın sorunla ilgili en kötü anı, 10'un mucizenin gerçekleşme anı olduğu ifade edilmiş ve sorunlarına 0-10 arasında bir puan vermeleri (Ek-6) istenmiştir.

Gönüllü katılımcılar kendi mucize sorusunun cevabını yazdığı ve skalada problemin yerini belirlediği çalışmayı grupta paylaşmış; gönüllü paylaşım yapan grup üyelerine, diğer üyeler alternatif çözüm yollarını paylaşmış ve paylaşım yapan üye/üyeler de bunlardan 1-2 tanesini seçmiştir. Yaşamlarında bu tarz sorunlarının olmadığı zamanları hatırlamaları ve bu tarz sorunlar yaşanmadığında neler olabilir? sorusu katılımcılara yöneltilerek, bu tarz sorunların yaşanmadığı istisnai durumları katılımcıların ifade etmesi istenmiştir. Öğrencilere oturum sonunda o günkü görüşmede ortaya çıkan güçlü yönleriyle ilgili küçük mesajlar verilmiş, bunlara vurgu yapılmıştır.

Beşinci Oturum:

Oturumun Hedefleri:

- Farklı baş etme becerileri öğrenir
- Alternatif problem çözme becerileri öğrenir
- Yaşadıkları zorlayıcı bir olayla ilgili duygularını, düşünceleri açıklayarak söyleme/yazma
- Zor olaylar karşısında hissedilen olumsuz duyguların normal olduğu fark etme
- Amigoluk tekniği ile güçlü yanlarının farkına varması

4. oturumun özeti gönüllü öğrencilerden birine yaptırılarak süreç başlatılmıştır. 'Renkler' ısınma etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikle hedeflenen öğrencilerin hayal güçlerini, kişisel özelliklerini ortaya çıkarmaktır.

Son oturumdan bugüne daha iyi olan veya farklı olan ne var? Şu anda kendin hakkında geçen hafta bilmediğin ne biliyorsun? sorularıyla devam edilmiş, bu sorular üzerine konuşulmuştur.

Lider ‘*Yalancı çoban*’ hikayesini okumuş ve hikayenin ana karakteri çobanın davranışlarını tartışmaları ve böyle bir durumla karşı karşıya kaldıkları takdirde onların ne yapabileceğini grupla paylaşımlarını istemiştir. Amaç insanların olumsuz davranışlarını düzelterek, bunlardan ders çıkararak doğru hamleler yapabileceğini üyelere iletmektir. Üyelerin hikaye ile ilgili pozitif yorumlarında olumlu yaklaşımlar lider tarafından övülmüş, güçlü yönlerini görmeleri noktasında cesaretlendirip, amigoluk yapılarak olumlu değişikliklere dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

4 olayın yazılı olduğu örnek olay formu (Ek-7) katılımcılarla paylaşılmış ve buradaki 4 örnek olayla ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Yaşadıkları olumsuz durumu değiştirmek için nelere ihtiyaç duyduklarını düşünmeleri istenmiş, olumlu davranışları pekiştirmek adına da amigoluk tekniği kullanılarak motivasyonun artırılması ve olumlu gelişimlerinin övülmesi hedeflenmiştir. Öğrencilere oturum sonunda o günkü görüşmede ortaya çıkan güçlü yönleriyle ilgili küçük mesajlar verilmiş, bunlara vurgu yapılmıştır.

Altıncı Oturum:

Oturumun Hedefleri

- Süreçle ilgili üyelere geri bildirim alma
- Üyelerin olumlu duygularla süreci tamamlamaları
- Son test aşaması için çocuklar için problem çözme envanteri ve duygusal yılmazlık becerileri ölçeklerinin uygulanması
- Üyelere katılım belgelerinin verilmesi
- Amigoluk tekniği ile güçlü yanlarının farkına varması

5. oturumun özeti gönüllü öğrencilerden birine yaptırılarak süreç başlatılmıştır. Öğrencilere grup sürecine katıldıkları günden bugüne amaçlarına ulaşma noktasında ne durumda olduklarını görmek için derecelendirme ölçeği uygulanmış ve katılımcıların gruba başladıkları günden bugüne kendilerini 0-10 arasında değişen ölçekte değerlendirmelerini istenmiştir. Bu aşamada katılımcıların belirledikleri amaca ulaşma dereceleri değerlendirilmiştir (Daha öncesinde belirlediği puana ulaşabildi mi, ulaşabildiyse ne kadar ilerledi, daha fazla ilerleyebilmesi için nelerin olması gerekir gibi).

Sonrasında ise lider her üyeye önlerindeki A4 kağıtlarına grup sürecinin nasıl geçtiğiyle ilgili değerlendirme yapmalarını istemiştir (Ek-8). Bu etkinlikle amaç, sürecin üyelere neler kattığını yazıya dökmeleridir. İsteyen üyenin genel olarak süreçle ilgili çizim yapabileceği de ifade edilmiştir. Öğrencilere oturum sonunda o güne kadar ve son oturum dahil ortaya çıkan güçlü yönleriyle ilgili küçük mesajlar verilmiş, bunlara vurgu yapılmıştır.

Son oturum katılımcıların olumlu duygularla ayrılmaları için ‘*Sevgi Bombardmanı*’ etkinliği ile sonlandırılmıştır (sırası gelen öğrencinin ekran karşısında sırtını dönmesi istenmiştir. Amaç kendisiyle ilgili konuşan arkadaşının kim olduğunu görmemesini sağlamaktır). Programa katılan öğrencilere, karne döneminde ‘Program Tamamlama Başarı Belgeleri’ okulda verilmiştir.

4.BÖLÜM

4.1.BULGULAR

Çözüm odaklı yaklaşım temelli psikoeğitim programının çocukların problem çözme ve duygusal yılmazlık düzeylerine etkisinin araştırıldığı çalışma bulguları bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal Destek, Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Düzeyleri Arası İlişkinin Spearman'a rho Göre Analiz Bulguları

Ölçek	Problem Çözme	Sosyal Destek	Duygusal Yılmazlık
Problem Çözme	1	,392**	,343**
N	110	110	110
P		,000	,000
Sosyal Destek	,392**	1	,201*
N	110	110	110
P	,000		,035
Duygusal Yılmazlık	,343**	,201*	1
N	110	110	110
P	,000	,035	

** p< 0.01, * p< 0.05

(r:.201, p<.05) yapılan Spearman rho korelasyon analizi sonucuna göre duygusal yılmazlık puanlarıyla sosyal destek puanları arasında çok zayıf bir ilişki olduğu fakat ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu; (r:.392, p<.01) problem çözme puanlarıyla sosyal destek puanları arasında zayıf bir ilişki olduğu fakat ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, (r:.343, p<.01) problem çözme puanlarıyla duygusal yılmazlık

puanları arasında zayıf bir ilişki olduğu fakat ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Ölçüm	n	Ort.	S	Min.	Max.	Çarpıklık	Std.Hata	Basıklık	Std.hata
Deney	Problem Çözme Ön Test	9	2,96	,43	2,17	3,46	-,932	,717	-,295	1,4
Deney	Problem Çözme Son Test	9	3,43	,39	2,96	4,21	,764	,717	,619	1,4
Deney	Duygusal Yılmazlık Ön Test	9	2,37	,46	1,68	3,11	-,201	,717	-,553	1,4
Deney	Duygusal Yılmazlık Son Test	9	2,87	,69	1,58	4,00	-,201	,717	,736	1,4
Kontrol	Problem Çözme Ön Test	9	3,23	,66	2,25	4,63	1,006	,717	2,053	1,4
Kontrol	Problem Çözme Son Test	9	3,29	,94	2,13	4,67	,572	,717	-1,134	1,4
Kontrol	Duygusal Yılmazlık Ön Test	9	2,72	,83	1,37	3,95	-,063	,717	-,695	1,4
Kontrol	Duygusal Yılmazlık Son Test	9	2,59	,84	1,58	3,74	,160	,717	-1,48	1,4

Deney grubu problem çözme (ön test ort.=2,96, Ss=,43; son test ort.=3,43, Ss=,39), deney grubu duygusal yılmazlık (ön test ort.=2,37, Ss=,46; son test ort.=2,87, Ss=,69), kontrol grubu problem çözme (ön test ort.=3,23, Ss=,66; son test ort.=3,29, Ss=,94), kontrol grubu duygusal yılmazlık (ön test ort.=2,72, Ss=,83; son test Ort.=2,59, Ss=,84). Elde edilen sonuçlara göre problem çözme ve duygusal yılmazlık son test puan ortalaması en yüksek grup deney grubudur. Problem çözme ve duygusal yılmazlık ön test puanlarının, deney ve kontrol gruplarına göre farklılığının incelenmesi için ilişkisiz örneklem t testi sonuçlarına geçmeden önce homojenlik varsayımı için levene testine ve normallik varsayımlarına bakılmıştır.

Homojenlik varsayımının test edilmesi amacı ile ilişkisiz örneklem t testi öncesinde levene testi yapılmış, test sonucunda deney ve kontrol grupları problem çözme ön test puanları anlamlılık düzeyi $p=,578>0,05$, deney ve kontrol grupları duygusal yılmazlık düzeyi ön test puanları anlamlılık düzeyi $p=,091> 0,05$ çıkmış ve varyansların homojenlik varsayımını sağladığı kabul edilmiştir. Normallik varsayımında ise deney ve kontrol gruplarının problem çözme ve duygusal yılmazlık düzeyleri ön test puanlarının Shapiro-Wilk $p>0.05$ 'e göre normal dağıldığı görülmüştür. T testinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları bakımından varyansların homojenliği ve normalliği test edildikten sonra, deney ve kontrol gruplarının problem çözme ve duygusal yılmazlık düzeyleri ön test puanlarına göre farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem t testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 5. Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Düzeyi Ön test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Farklılığının İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem T Testi Bulguları

T Testi	Grup	n	Ort.	Sd	t	p
Problem	Deney	9	2,96	16	-1,018	,324
Çözme	Kontrol	9	3,23			
Duygusal	Deney	9	2,37	16	-1,101	,287
Yılmazlık	Kontrol	9	2,72			

İlişkisiz örneklem t testi sonuçlarına bakıldığında, problem çözme ve duygusal yılmazlık düzeyleri ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$), incelenen özellikler bakımından deney ve kontrol grubundaki çocukların, uygulanan psikoeğitim programı öncesinde aynı özellikleri gösterdiği ifade edilebilir. Deney ve kontrol grupları ön test son test puan farklarına ilişkin ilişkili örneklem t testi analize geçilmeden önce normallik testi yapılmıştır. Normallik varsayımında deney ve kontrol gruplarının problem çözme ve duygusal yılmazlık düzeyleri ön test-son test fark puanlarının Shapiro-Wilk $p>0.05$ 'e

göre normal dağıldığı görülmüştür. Normallik varsayımı sağlandığından, deney ve kontrol grupları problem çözme ve duygusal yılmazlık puanlarına ilişkin ilişkili örneklem t testi analizi yapılmıştır.

Tablo 6. Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Testi Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Puanları İlişkili Örneklem T Testi Bulguları

T Test	Test	n	Ort.	Sd	t	p
Deney						
Problem	Öntest	9	2,96	8	-2,43	,041
Çözme	Sontest	9	3,43			
Deney						
Duygusal	Öntest	9	2,37	8	-2,45	,040
Yılmazlık	Sontest	9	2,87			
Kontrol						
Problem	Öntest	9	3,23	8	-,342	,741
Çözme	Sontest	9	3,29			
Kontrol						
Duygusal	Öntest	9	2,72	8	,683	,514
Yılmazlık	Sontest	9	2,59			

Sontest öntest puan farklarının ($p<.05$) deney grubu lehine olacak şekilde problem çözme ve duygusal yılmazlık düzeylerinde farklılık gösterdiği, deney grubunda yer alan çocukların son test ön test puanlarının son test puanları lehine farklılaştığı dikkate alındığında, çözüm odaklı yaklaşım temelli psikoeğitim programının, çocukların problem çözme ve duygusal yılmazlık becerileri puanlarının farklılaşmasında olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

5.BÖLÜM

5.1.TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışma, çözüm odaklı yaklaşım temelli psikoeğitim programının çocukların problem çözme ve duygusal yılmazlık becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, çözüm odaklı yaklaşım temelli hazırlanan psiko-eğitim programının öğrencilerin problem çözme ve duygusal yılmazlık becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışma bulgularında, Spearman rho korelasyon analizi sonuçlarına göre duygusal yılmazlık puanlarıyla sosyal destek puanları arasında çok zayıf bir ilişki olduğu fakat ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, problem çözme puanlarıyla sosyal destek puanları arasında zayıf bir ilişki olduğu fakat ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, problem çözme puanlarıyla duygusal yılmazlık puanları arasında zayıf bir ilişki olduğu fakat ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu; son test ön test puan farklarının ($p<.05$) deney grubu lehine olacak şekilde problem çözme ve duygusal yılmazlık düzeylerinde farklılık gösterdiği, deney grubunda yer alan çocukların son test ön test puanlarının da son test puanları lehine farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada kullandığımız ölçekler arası korelasyon ilişkisi literatürde daha önce yapılmış çalışmaların bazılarında şu şekildedir:

Sarıpınar'ın 2019 yılında yayınlanan çalışmasında DYÖ toplam puanları ile Ç-SDDÖ toplam puanlarında eksi yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=-.259$; $p<0.05$), Yıldırım'ın 2019 yılında yayınlanan çalışmasında sosyal destek ölçeği toplam puanıyla duygusal yılmazlık ölçek toplam puanı ($r=.40$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur ($p\leq.01$). Literatür tarandığında yılmazlıkla, sosyal destek arası ilişkiyi destekleyen çalışmalar (Turan, 2014, Şahin Baltacı ve Karataş, 2015, Güney, 2016) mevcuttur. Yılmazlıkla, problem çözme becerilerine dönük algıyla

pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur (Akman vd., 2018). Bu sonuçlar çalışma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Deney ve kontrol grubu ön test son test ortalama ve standart sapma puanları şöyledir: Deney grubu problem çözme (ön test ort.=2,96, Ss=,43; son test ort.=3,43, Ss=,39), deney grubu duygusal yılmazlık (ön test ort.=2,37, Ss=,46; son test ort.=2,87, Ss=,69), kontrol grubu problem çözme (ön test ort.=3,23, Ss=,66; son test ort.=3,29, Ss=,94), kontrol grubu duygusal yılmazlık (ön test ort.=2,72, Ss=,83; son test Ort.=2,59, Ss=,84). Elde edilen sonuçlara göre problem çözme ve duygusal yılmazlık son test puan ortalaması en yüksek grup deney grubudur. Bu bulgulardan hareketle, araştırma kapsamında hazırlanan çözüm odaklı yaklaşım temelli psikoeğitim programının ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin duygusal yılmazlık düzeylerini ve problem çözme becerilerini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Araştırma öncesinde deney ve kontrol gruplarının yapılan ilişkisiz örneklem t testine göre birbirine denk olduğunu görmek uygulanan eğitim programının etkililiğini görmek adına araştırmacı tarafından da istenen bir sonuçtur. Deney ve kontrol ve gruplarının problem çözme ve duygusal yılmazlık düzeylerinin deneysel çalışmaya geçmeden önce anlamlı fark göstermemesi, iki grubun da benzer beceri düzeyinde olduklarını göstermektedir. Bu da istenen bir sonuçtur. Uygulama öncesi deney grubu problem çözme ortalaması 2,96; duygusal yılmazlık düzeyi ortalaması ise 2,37 iken; program uyguladıktan sonra deney grubu problem çözme ortalaması 3,43'e, duygusal yılmazlık ortalaması ise 2,87'e yükselmiştir. Bu artış uygulanan eğitim programının etkililiğini ortaya koymaktadır. Bu durum çocuklara uygun eğitim programları sunulduğunda problem çözme ve duygusal yılmazlık becerilerinin artacağını göstermektedir.

Bu yaş dönemi çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alındığında programın bu doğrultuda hazırlanması, çözüm odaklı yaklaşımda kullanılan tekniklerin mümkün olduğunca çocukların anlayabileceği bir şekilde sadeleştirilmesine dikkat edilmiştir. Oturumlara katılımı sağlamak maksadıyla da pekiştireçlerden yararlanılmıştır. Cohen'e (1998) göre duygusal yılmazlığın sosyal destekten ziyade bireysel ve ailevi faktörlerden etkilendiğini tespit etmiştir. Araştırma kapsamında aile boyutu

olmamasına rağmen programın etkili olmasında, duygusal yılmazlığın bireysel faktörler ile yakından ilişkili olmasının payı olduğu düşünülmektedir.

Literatür tarandığında, çözüm odaklı yaklaşım temelli bir çalışmanın, duygusal yılmazlık ve problem çözme becerilerinin her ikisi üzerinde etkisini araştıran deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak Kurtoğlu'nun 2013 yılında yayınlanan çalışmasında bilişsel davranışçı terapi (BDT) temelli psikoeğitim programının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeylerinin, programa katılmayan öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu; BDT temelli 10 oturumluk '*Arkadaşlar*' programının öğrencilerin duygusal olarak kendilerini toparlama gücü ve benlik saygısı düzeylerini anlamlı derecede yükselttiği (Stallard vd., 2005), deneysel çalışmalarında yılmazlık düzeyleri yüksek olan bireylerin, sosyal yaşama uyumlarının da daha iyi olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır (Mandleco ve Peery, 2000).

Duygusal yılmazlık konusunu incelemeyen fakat duygusal yılmazlıkla yakından ilintili kavramlar olarak 'duyguları kontrol etme' (öfke kontrolü gibi) ve 'duyguları düzenleme' yle ilgili çalışmalardan, bu çalışmanın bulgularını destekleyen çalışma bulgularından bahsetmek doğru olacaktır. Kurtoğlu (2013), Ricci'e (2006) atfen yılında '*bilişsel yeniden yapılandırma ve sistematik duyarsızlaştırma eğitimi*' kapsamında anlık öfke üstünde etkisini araştırdığı çalışmasında ergenlerin genel öfke düzeylerinin, belirli bir duruma karşı hissettikleri öfke, öfke patlamaları ve saldırgan tutumlarının azaldığını ortaya koymuştur. Kurtoğlu (2013), Nickerson'a (2003) atfen yılında bilişsel davranışçı yaklaşım temelli hazırladığı "*Önce Düşün*" isimli öfke yönetimi programının etkilerini incelediği çalışmasında disiplin kuruluna sevk evrakları ve ders notları noktasında deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Program bu açıdan olumlu davranış değişimine katkı koymuştur.

Turan (2014) ergenlerin çocuklukta yaşadığı örselenme yaşantıları ve yılmazlık düzeyiyle algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmış, algılanan sosyal destek boyutlarından arkadaş aile ve öğretmen alt boyutlarının, yılmazlık alt

ölçeği boyutları ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kumbasar'ın 2016 yılında yayınlanan çalışmasında, işitme engelli çocuğu olan ve olmayan ebeveynlerin sosyal destek algısı, yılmazlık ve tükenmişlik puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı; işitme engelli çocuğu olan ebeveynlerin normal çocuğa sahip ebeveynlere nazaran sosyal destek algısı ve yılmazlık düzeylerinin anlamlı ölçüde daha düşük ve tükenmişlik düzeylerinin anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarıpınar'ın 2019 yılında yayınlanan çalışmasında, mülteci çocukların algılanan sosyal destek düzeyleri arttıkça, duygusal yılmazlık düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Sarıcı Bulut'un 2008 yılında yayınlanan çalışmasında ortaokul öğrencilerinin sorun çözme yeteneklerindeki yetersizliklerin iyileştirilmesinde çözüm odaklı yaklaşımının etkili olduğunu; Bulut'un 2010 yılında yayınlanan deneysel çalışmasında, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında, grupla çözüm odaklı kısa süreli terapi yaklaşımının işe yaradığını; Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, program sonrası okul öncesi dönemde potansiyel üstün yetenekli çocukların problem çözme becerilerinin önemli düzeyde arttığını çalışmalarında ortaya koymuşlardır (Bildiren ve Kargın, 2019). Bu araştırma sonuçları çalışma bulgularımızı destekler niteliktedir. Mutlu Aydın'ın 2013 yılında yayınlanan çalışmasında yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sorun çözme becerilerine ilişkin kendilerine dönük algılarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçsa çalışma bulgularımızla örtüşmemektedir.

Çocuk ve ergenlerin problemlerinin ele alınmasında psikodinamik yaklaşımların uygulanabilirliğini inceleyen bazı çalışmalar (Muratori vd.,2009) mevcuttur ancak bu yaklaşımları ilkokul çağındaki küçük çocuklara ya da ergenlere uygularken yaklaşımların sınırlı kalacağını ifade etmek gerekir.

Daha önce yapılan çalışmalar ve bilim insanlarının yayınladığı raporlara göz atıldığında globalleşen dünyada daha çok salgınla karşı karşıya kalınacağı ve bu

hastalıkların ayırım yapmaksızın tüm ülkeleri etkileyeceği çok önceden öngörülmüştür (Budak ve Korkmaz, 2020). Dünya, her zamankinden çok daha hızlı bir değişim içindedir. Bir yandan teknolojik gelişmelerin yaşamlarımıza getirdiği kolaylıklar, bir yandan da toplumsal yaşamımızın hemen her kesimini tehdit eden salgınlar, savaşlar, zorunlu göçler vb. krizlerle adeta iç içe yaşamaktayız. Tam da bu salgın döneminde çevrimiçi gerçekleştirilen bu deneysel çalışma, psikoeğitim programının öğrencilerin problem çözme ve duygusal yılmazlık becerileri üstünde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazın tarandığında; çevrimiçi grup çalışmalarının, geleneksel çalışmalar kadar etkin olabileceği yönünde çalışma sonuçları mevcuttur (Marziali ve Donahue, 2006; Greene vd., 2010;). Corcoran'ın 2006 yılında çözüm odaklı yaklaşımla bilişsel davranışçı yaklaşımın etkisini karşılaştırılmalı incelediği çalışmasında, çocuklardaki davranış problemleri üstünde çözüm odaklı yaklaşım uygulanan grubun oturum sayısı az olmasına karşın, bilişsel davranışçı yaklaşım uygulanan gruptan daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Meydan'ın 2013 yılında yayınlanan çalışmasında, çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikolojik danışmanın hızlı bir şekilde çözümlere odaklanması, danışma sürecini kısaltması ve okul ortamında kullanımını pratik hale getirmesi sebebiyle çocuk ve ergenler üzerinde etkili olduğunu çalışmasında ortaya koymuştur.

Çevrimiçi grup çalışmalarının mobil cihazlar vasıtasıyla uygulanması, profesyonel yardıma alternatif sunarak bireyler adına ulaşılabilir olması, akranlarla bağlantı kurma imkanı vermesi, kazanılan becerilerin ev ortamına genelleştirilebilmesi ve pandemi döneminde kaybedilen sosyal bağı tekrar sağlaması, çevrimiçi grup çalışmalarının tercih edilmesine imkan veren avantajlarından olabilir (Wood vd., 2021). Çalışmada, sosyal destek algısı düşük öğrencilerin oluşturduğu deney grubu öğrencilerinin her biri, kendileri gibi sosyal destek algısı düşük akranlarıyla bir araya gelerek hem etkileşim içerisine girebilmişler, hem izolasyon döneminde arkadaşlarıyla sosyal bağlantıyı çevrimiçi de olsa tekrar yakalayabilmişler hem de programın içeriğinde var olan ev ödevlerini uygulayarak kazandıkları becerileri yaşamlarına transfer etme fırsatı yakalayabilmişlerdir. Süreç sonunda katılımcıların oturum değerlendirme formlarına genel olarak olumlu geribildirimler vermeleri, oturum değerlendirme formunda yer alan 'Bu oturumun en güzel bölümü ve sana kattıkları neydi?' sorusuna bir kız

öğrencinin ‘kaynaşmamız’, bir başka kız öğrencinin ‘konuşmak ve oyun’, bir erkek öğrencinin ‘sosyalleşmek’, bir başka erkek öğrencinin ‘kendimi tanıtabilmem’ ifadelerini kullanmaları, çevrimiçi ortamda sosyal bağın kurulabileceğini göstermesi açısından değerli görülebilir. Pandemi ile eğitimin online yapılması gerek öğrencilerde gerekse de öğretmenlerde bıkkınlık yaratmıştır. Özellikle dönemin sonlarına doğru öğrenciler derslere girmemeye başlamış, devamsızlık artmıştır. Çalışmamızın dönemin sonlarına denk gelmiş olması ve bu bıkkınlık evresine denk gelen deneysel çalışmamızda daha eğlenceli etkinliklerin yapılmış olması çocuklarda ilgi ve merak uyandırmış, bu da programın işlemesine katkı koymuş olabilir.

Psikolojik danışmanın yerine getirdiği görevin önemli bir kısmı süreç esnasında karşısındaki bireyin görünür/görünmez mesajlarını doğru algılamaktır. Danışman, bireyin sözsüz mesajlarının bir kısmını kaçırıyor olması, sürecin aksayan yönü olarak ifade edilebilir. Bu açıdan çevrimiçi ortamda psikolojik danışmanın ve yardım hizmeti alan bireylerin birbirlerini görmeleri ancak aynı ortamda birlikte olma duygusunu hissedememeleri dezavantaj olarak görülebilir. Bazı uzmanlar sözel olmayan bilgilerin kaybı ve yakınlık eksikliğiyle ilgili endişeler olsa da, geleneksel çalışmalardan daha güçlü bir terapötik ittifakın, çevrimiçi ortamda kurulabileceği yönündedir (Cook ve Doyle 2002, Finn ve Barak 2010, Barak ve Grohol 2011, Wagner vd., 2014). Çevrimiçi grubun kendini açma oranını, yüz yüze yapılan danışmalara nazaran daha yüksek olduğunu (Cui vd., 2010), Meta-analizi çalışmalarında çevrimiçi psikolojik danışmanın yüz yüze psikolojik danışma kadar etkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Barak vd., 2008)..

Yolcu’ya (2019) göre çocuk; kendini, problemi, problemi çözme aşamalarını öğrenir ise bir başka problemle karşılaştığında kendine güvenir, sevilen ve duygusal zekasına güvenen çocuk da problem çözmeye her daim hazırlıklı olur. Duygusal yılmazlık çocuk ve ergenlerde, olumsuz yaşantıların varlığında, yaşanan olumsuz duyguların yoğunluğunu düzenlemeye destek olan baş etme stratejilerini kullanabilme kapasitesidir. Bu durum, problem çözme ve duygusal yılmazlık becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale programlarına özellikle ilkokul kademesinde ihtiyaç

olacağı yönündedir. Uygulanan program, ifade edilen gereksinimi karşılamaya dönük çalışmalardan biri olarak ele alınabilir (Bernard ve Pires, 2006).

Süreçte kameraları açık dahi olsa katılımcıların yüzlerinin net olarak görülememesi, ekran karşısında yalnızca bedenlerinin üst kısımlarının görülmesi, ev ortamında olmaları sebebiyle zaman zaman arka fondan ev içi-ev dışı seslerin geliyor olması çevrimiçi yürütülen psikoeğitim programının dezavantajları olarak sayılabilir. Ancak katılımcılardan gerek her oturum sonrası alınan sözlü gerekse de psikoeğitim programı sonlandıktan sonra alınan yazılı geribildirimler sürecin katılımcılar açısından olumlu geçtiği ve süreçten olumlu duygularla ayrıldıkları yönündedir.

İnternette yaşanacak herhangi bir aksaklığın çevrimiçi danışmayı olumsuz etkileyeceği endişesi söz konusudur. Bu sebeple çevrimiçi danışma uygulamalarına başlamadan önce bu yardımı alacak olan bireylere süreç esnasında ortaya çıkabilecek teknolojik kaynaklı aksaklık ve alınabilecek önlemler, çevrimiçi danışmanın avantaj ve dezavantajları ile ilgili bilgiler verilebilir. Bu da danışanların süreci yarıda bırakmalarının önüne geçme noktasında önemlidir (Erdem vd., 2018). Psikoeğitim programı esnasında bilgisayarı olmayan öğrenciler sürece cep telefonlarıyla katılmıştır. Araştırmacı, psikoeğitim programına başlamadan önce deney grubu üyelerine, teknoloji destekli çalışmalarda görüntü üzerinden iletişime geçmenin internette kaynaklı problemlerden dolayı kesintiye uğrayabileceğini, bu sebeple bilgisayarla sürece katılacak üyelerin anne ya da babalarının telefonlarını program esnasında yanlarında yedek olarak bulundurmalarını, telefonla süreci takip edecek katılımcıların ise yedek bir telefonu yanlarında bulundurmalarının ve bu telefonlara psikoeğitim çalışması sırasında kullanılacak programı yüklemelerinin, sürecin kesintiye uğramaması için önemli olduğunu ifade etmiştir. İnternet kaynaklı olarak birkaç öğrenci farklı zamanlarda çevrimdışı kalmış ancak internet sorunu çözüldüğünde sürece dahil olabilmişlerdir. Wifi kaynaklı internet sorunları, cep telefonlarının internetleri üzerinden çözülmüştür. Ayrıca süreci yarıda bırakan üye olmamış ve tekrar böyle bir çalışma olduğunda katılımcıların büyük bir kısmı sürece dahil olmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Çocuklar eylem yönelimli olup, çoğunlukla yaparak yaşayarak öğrenmekte, eğlenceli aktivitelerse çocukların motivasyonlarını yükseltmektedir (Friedberg ve McClure, 2002). Bu nedenle çizim yapma, hayal güçlerini kullanmalarına imkan veren etkinlikler çalışmada kullanılmıştır. Kim'in 2008 yılında yayınlanan metaanaliz çalışmasında çözüm odaklı yaklaşıma dayalı görüşmelerde, oturum sayısı ortalama 6.5 seans olan çalışmaların, diğer çalışmalara nazaran daha etkin sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Buradan hareketle program 6 oturumdan oluşmaktadır.



6.BÖLÜM

6.1. SONUÇ VE ÖNERİLER

Covid-19 pandemisinin eğitim üstündeki etkilerine baktığımızda; eğitim kurumlarının kapanması, sınavların ertelenmesi, eğitimcilerin eğitimlerinin sekteye uğraması, uzaktan eğitim uygulamalarının anne babalara getirdiği yükler, çocukların yaşadığı sosyal izolasyon, eğitim kurumlarının sadece bir öğrenme ortamı değil, sosyal bir çekim merkezi, yaşayan bir organizma olduğunu ve yüz yüze eğitim dışında uzaktan eğitim gibi farklı eğitim modellerinin de süreç içerisinde bir alternatif olarak yanı başımızda durduğunun farkına varıldığı bir süreç olmuştur. Bu süreçte yaşanan olumsuzluklar hükümetleri, eğitim yapılarını ayakta tutabilmeleri adına yenilikler yapmaya zorlamış, global ölçekte yeni eğitim sistemleri şekillenmeye başlamış ve kesintisiz eğitim için ülkeler arayış içine girmiştir.

Salgın dönemi ülkelere ve politika yapıcılara şunu göstermiştir: Olağanüstü yaşam olayları karşısında eğitim-öğretimin kesintiye uğramadan devam edebilmesi, uzaktan/çevrimiçi eğitime verilecek önem ve yapılacak yatırımlarla mümkündür. Alternatif eğitim uygulamalarının yalnızca salgın, savaş, zorunlu göç gibi zamanlarda değil; hayatın normal akışı içinde de ciddi avantajlarının olduğunun dikkate alınması önemli durmaktadır. Yaşanan süreç eğitim politikalarını ve yetişmiş insan gücü eğitiminin planlanmasını, donanımlı insan gücüne sahip olmanın ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Süreç ayrıca bizlere alışık olduğumuz normallerimizi değiştirmeye hazır olmamız gerektiğini de ortaya koymuştur.

Dünyada çevrimiçi psikolojik danışma uzun süredir tartışılmakta ve üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye’de ve KKTC’de ise çevrimiçi psikolojik danışma yeni yeni tartışılmakta ve yapılan çalışmaların geçmişi de çok gerilere dayanmamaktadır. Etik ilkeler noktasında ise henüz oturmuş ya da kabul görmüş standartlar söz konusu değildir. Bu da alanda çalışanlar adına bir dezavantajdır. Türkiye’de ve KKTC’de

uygulanan çevrimiçi psikolojik danışma uygulamalarının en büyük dezavantajı deneysel olmamasıdır. Bu hizmeti sunan birçok web sitesi olmasına karşın, birçoğunun bilimsel geçmişi bilinmemekte, bu da deneysel çalışmaların önemini ortaya koymaktadır.

Çevrimiçi psikolojik danışma, KKTC üniversitelerince ruh sağlığı hizmeti sunan programların ihmal edilen yönünü oluşturmaktadır. Çevrimiçi psikolojik danışma konusunda KKTC’de çok fazla çalışma olmayıp, var olan çalışmalarla çevrimiçi psikolojik danışmanın durumunu tahlil edebilme noktasında yetersizdir.

KKTC’de üniversitelerin psikolojik danışman yetiştiren programlarına göz attığımızda müfredatın, okul ortamında danışmanın öğrenci ile çalışabileceği kısa süreli yaklaşımlara odaklanmak yerine, uzun soluklu danışma yaklaşımlarını kapsadığı yönündedir. İlkokul çocuklarını ele aldığımızda bilişsel düzeyleri bakımından henüz somut işlemler döneminde bulunan bu çocukların dikkat süreleri kısa olup, uzun süreli bir şeye konsantre olmaları oldukça zordur. Bu yaş grubu çocuklarda kısa zamanda davranış değişikliği yaratmak zor olabilir. Uygulanan programlarda hedef olarak koyulan davranışsal kazanımların kazandırılabilmesi, öğretilen davranışların farklı zaman ve mekanlarda denenmesi ile mümkün olabilecektir.

Araştırma bulgularına göz attığımızda sosyal desteğin duygusal yılmazlıkla, duygusal yılmazlığın problem çözme ile, sosyal desteğin yine problem çözme ile düşük düzeyde de olsa ilişkili olduğu ve sonucun da istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Tüm bunların ışığında eğitimcilere, politika yapıcılara ve ailelere birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Öneriler

- Salgın gibi olağanüstü durumlar karşısında çevrimiçi psikolojik yardım hizmetlerinin devreye sokulması ve bu hizmetlerin sistematik hale getirilmesi için üniversitelerin ruh sağlığı hizmeti veren programlarına çevrimiçi

psikolojik danışma derslerinin yerleştirilmesi, geleneksel yaklaşıma alternatif olarak çevrimiçi süreçleri yönetebilecek yetişmiş insan gücünü devreye sokacak adımların atılması önemli gözükmektedir.

- Çevrimiçi yürütülen çalışmalar mesafeleri ortadan kaldırmaktadır. Geleneksel yöntemlerle yürütülen psikolojik danışma hizmeti gerçek zamanlı yapılırken, çevrimiçi yürütülecek çalışmanın belirli bir zamanda yapılma şartı aranmaz ve bu gerek danışanlar gerekse de danışmanlar için bir avantajdır. Teknoloji destekli böyle bir hizmet normal zamanlarda da okul psikolojik danışmanlarınca kullanılabilir.
- Dezavantajları yanında avantajlarını da dikkate aldığımızda, çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen çalışmalar, salgın gibi olağanüstü durumlarda geleneksel yaklaşımın bir tamamlayıcısı gibi görülebilir. Çevrimiçi gerçekleştirilecek çalışmalara karşı oluşabilecek olumsuz algıların ve çevrimiçi grup çalışmalarını deneyimleyen ruh sağlığı uzmanlarının ve bireylerin yaşayabilecekleri olumsuzlukların önüne geçebilmek için, kavramsal tartışmaların önemi üzerinde durmak faydalı olabilir.
- Ne okullarda psikolojik danışmanlarının uzun soluklu danışma oturumlarını yürütmek ne de öğrencilerin bu oturumlara dahil olacak kadar zamanları yoktur. Bu noktada üniversitelerin psikolojik danışman yetiştiren programlarında çözüme odaklanan, hızlı sonuçlar veren yaklaşımlara ağırlık vermesi önemli gözükmektedir.
- Çözüm odaklı yaklaşımın okul ortamlarında okul psikolojik danışmanlarınca daha fazla kullanılması, bu yaklaşımın lisans müfredat programlarında daha fazla işlenmesi hızlı sonuçlar alma adına işleyişe katkı koyabilir. Pozitif psikoloji akımıyla beraber fertlerin zayıf yanlarına değil güçlü yanlarına odaklanmak ön plana çıkmıştır. Bu anlamda okullarda bunu işletmek faydalı olabilir.
- Sosyal destek, ciddi sağlık davranışlarını önleyen önemli etkenlerden biridir. Yapılan çalışmalar ortaya koymaktadır ki sosyal destek arttıkça riskli davranışlar da azalmaktadır. Bu konuda okullarda aile, yönetici ve öğretmenlere ilgili eğitimler Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla verilebilir.

- Duygusal yılmazlık kavramı yurtdışında daha fazla çalışılmakla beraber KKTC’de yeni çalışılmaya başlanan bir alandır. Aynı yaş grubuyla, deneysel çalışmamıza benzer şekilde duygusal yılmazlık ve problem çözme becerileri farklı konularla ele alınabilir.
- Bu çalışmada, II. Dönem sonuna denk gelmesi sebebiyle kontrol gurubuna dönük işlem yapılmamış olması araştırmanın sınırlı yönü olarak görülebilir. İleride yapılacak deneysel çalışmalarda izleme çalışmalarının yapılması, uygulanan programların etkililiği ile ilgili yorum yapabilmeye imkânı tanıyabilir.
- Çalışmaların geneline baktığımızda aile katılımının çalışmalara dâhil edilmediği görülmektedir. Gerek yüz yüze gerekse de olağanüstü durumlarda çevrimiçi yürütülmesi gereken çalışmalarda, ailelerin de sürece dahil edilebileceği programların hazırlanması önemli olabilir.
- Nitel ve karma desen çalışmalarda daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.
- Sosyal destek, duygusal yılmazlık ve problem çözme becerileri gibi konuların deneysel çalışmalarda bireyin iyi oluşuna ve pozitifliğine olan etkisinin sınanması daha küçük yaş grupları ile de çalışılabilir.
- Bu çalışmada ilkokul 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Yeni çalışmalarda sosyal desteğin daha farklı değişkenlerle ortak etkilerine daha küçük yaş grupları üzerinde bakılabilir.
- Okul öncesi dönemden başlayarak tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin problem çözme becerilerini ve yılmazlık düzeylerini arttırmaya yönelik etkinliklerin yer aldığı programların hazırlanması ve uygulanması sağlanabilir.
- Yılmazlık ve problem çözme kavramları için önemli bir gelişim dönemi olan çocukluk çağına gerekli önemin verilerek araştırmaların bu yönde yapılmasının yılmaz bireyler yetiştirmek ve problem çözme becerisi gelişmiş fertler açısından faydalı olabilir.
- Bu çalışma alt orta sosyo ekonomik düzeyi temsil eden bir devlet okulunda yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmalar hem devlet hem de özel okul düzeyinde yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, D. (2018). *Fetemm Eğitiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 211s.
- Akbaba, S. (2012). *Koruyucu Rehberlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akman, Y., Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2018). Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi, *GEFAD/GUJGEF* 38(3): 987-1012.
- Aktaş, E. (2016). *Ergenlerin Psikolojik Dayanıklılıkları İle Gelecek Beklentileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 96s.
- Akyol, S. U. (2013). *Boşanmış ve Boşanmamış Aileye Sahip Ergenlerin Yanlızlık, Yaşam Doyumu, Sosyal Destek Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 180s.
- Albayrak, Dengiz, N. (2014). *Üstün Zekâlı Ve Üstün Yetenekli Çocuklarda Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Benlik Saygısına Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 114s.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem Çözme Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerileri İle Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 167s.
- Arı, R. ve Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi, *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451–456.
- Ataç, Ö., Akbay, H., Dobral, A., Demir, S., Ateş, B. S., Ahmedzai, S. ve Hayran, O. (2018). Mülteci ve yerleşik ergenlerde depresyona yatkınlık ve algılanan sosyal destek düzeyleri, *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 23(3), 129-136.

- Ateş, B. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Destek Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 112s.
- Aydın, S. M. (2013). *Türkiye’de İlkokul Dördüncü Sınıfta Yapılan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 98s.
- Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma Stilleri, Başa Çıkma Stratejileri İle Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 114s.
- Balaban, G. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 88s.
- Barak, A. ve Grohol, J. M. (2011). Current and future trends in internet-supported mental health intervention,. *J Technol Hum Serv*, 29,155-196.
- Barak, A., Hen, L., Boniel, Nissim, N.ve Shapira, N. (2008). A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of internet-based psychotherapeutic interventions, *Journal of Technology in Human Services*, 26(2/4).
- Barth, J.L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1982). *Eğitim Psikolojisi, Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Emel Matbaası.
- Başer, Z. (2006), *Aileden Algılanan Sosyal Destek İle Kendini Kabul Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 98s.
- Bayhan, S. (2011). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baysal, Z. N., Arkan, K. ve Demirbağ, B. (2011). Sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıkları ile öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi*.
- Bernard, M.E. ve Pires, D. (2006). *Emotional Resilience in Children and Adolescence: Implications for Rational Emotive Behavior Therapy*. In A. Ellis M.E. Bernard

- (Eds.), *Rational Emotive Behavioral Approaches To The Problems Of Childhood*. New York: Springer.
- Bildiren, A. ve Kargın, T. (2019). Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 343-360.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* (Çev. A.F. Oğuzkan). İstanbul: MEB.
- Bingham A. (2016). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. Ankara: Eğitim Yayınları.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect, *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Bozkurt, A. ve Sharma, Ramesh. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to corona virus pandemic, *Asian Journal of Distance Education*, 15.
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z. ve Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemic: Psychological implications and therapeutic interventions, *Istanbul Commerce University Journal of Social Sciences* 19(37), 304-318.
- Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). A general evaluation of the covid-19 pandemic process: The case of Turkey, *Journal of Social Studies and Management*, 1, 62-79.
- Bulut, F. (2010). *Ergenlerde Görülen Kuraldışı Davranışların Aile İşlevselliği, Aile Risk Faktörü Ve Yaşam Kalitesi Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 132s.
- Bulut, Serin, N. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Can, E. (2020). Covid-19 pandemic and its pedagogical implications. Open and distance education applications in Turkey, *Journal of Open Education Practices and Research*, 6(2), 11-53.
- Chang, G.C. ve Satako, Y. (2020). How are countries addressing the covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. <https://gemreportunesco.wordpress.com> [Erişim Tarihi: 26 Mart 2020]

- Chavkin, N. F. ve Gonzalez, J. (2000). *Mexican Immigrant youth and resiliency: Research and promising programs*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Charles, R. T. ve Lester, F. K. (1982). *Teaching Problem Solving: What, Why, How*. Palo Alto, CA: Dale Seymour Publications.
- Chu, P. S., Saucier, D. A. ve Hafner, E. (2010). Meta-Analysis of the relationships between social support and well being in children and adolescents, *Journal of Social and Clinical Psychology* , 624-645.
- Cohen, S. and Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis, *Psychological Bulletin*, 310-357.
- Cohen, E. (1998). *Perceived Social Support As A Protective Factor In Manifest And Emotional Resilience*. Pace University, New York, (Unpublished doctorate dissertation)
- Cook, J. E. ve Doyle, C. (2002) Working alliance in online therapy as compared to face-to-face therapy: Preliminary results, *Cyberpsychol Behav*, 5, 95-105.
- 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.
- Coşkun, H. ve Özabacı N. Ş. (2013). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Cui, L. X., Liu, Y. N., Lei, L. ve Tan, S. (2010). Relationship variables in online versus face-to-face counseling, *In 2010 IEEE 2nd Symposium on Web Society (SWS)* (pp. 77-82).
- Curtis, W. J. and Cicchetti, D. (2007). Emotion and resilience: A multilevel investigation of hemispheric electroencephalogram asymmetry and emotion regulation in maltreated and nonmaltreated children, *Development and Psychopathology*, 19(3), 811-840.
- Çelik, N. (2007). *Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 133s.
- Çelikel, Çam F. ve Erkorkmaz, Ü. (2008). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler, *Nöropsikiyatri Arşivi*, 45, 122–9.

- Çivitçi, A. (2015). Sürekli öfkenin yordayıcıları olarak benlik saygısı ve sosyal destek: Sosyal desteğin aracı ve düzenleyici rolü, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1): 66-81.
- Dass, Brailsford, P. (2005). Exploring resiliency: Academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa: "General" section, *South African Journal of Pscychology*. 35(3), 574-591.
- Davidson, R. J. (2000). Affective style, psychopathology, and resilience: brain mechanisms and plasticity, *American Psychologist*, 55(11), 1196-1214.
- Dean, J. (2000). *Improving Childrens Learning*. London: Educational Management Series, Routhledge.
- DeLucia-Waack, J.L. (2006). *Leading Psychoeducational Groups For Children And Adolescents*. United Kingdom: Sage Publications.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 142s.
- Doğan, S. (1999). Çözüm-odaklı kısa süreli terapi: Kuramsal bir inceleme, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 23-38.
- Doğan, S. (2000). Okul psikolojik danışmanları için yeni ve pratik bir yaklaşım: Çözüm-odaklı kısa süreli psikolojik danışma, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 59-66.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13).
- Dubow, E.F. ve Ullman, D.G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support, *Journal of Clinical Child Psycholgy*, 18(1), 52-64.
- Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde Algılanan Sosyal Destek İle Karar Verme Davranışları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 184s.
- Dündar, Ü. (2016). *Lise Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Gaziosmanpaşa İlçesi Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 130s.

- Ekşisu, M. (2009). *Liseli Öğrencilerin Zorbalık Düzeyleri, Aile İşlevleri Ve Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 185s.
- Elcik, F. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevresinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi İle Sosyal Duygusal Becerileri Arasındaki İlişki*, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 187s.
- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç Koşullarda Yaşayan Sokak Çocuklarında Dayanıklılık (Sağlamlık)*, Doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 256s.
- Erdem, A., Bardakcı, S. ve Erdem, Ş. (2018) Receiving online psychological counseling and its causes: a structural equation model. *Curr Psychol*, 37, 591-601.
- Erkaper, Ş. (2007). *İlköğretim II. Kademe Fen Bilgisi Derslerinde Problem Çözme Becerisi İle Kısa Süreli Bellek Kapasitesi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 104s.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 132s.
- Ersanlı, K. (ed.) (2007). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Lisans.
- Finn, J. ve Barak, A. (2010). A descriptive study of e-counsellor attitudes, ethics, and practice, *Couns Psychother Res*, 10:268– 277.
- Friedberg, R.ve McClure, J. (2002). Review of clinical practice of cognitive therapy with children and adolescents, *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 23(6), 457-458.
- Gez, A. (2018). *Suriyeli Çocuk Ve Ergenler Algılanan Sosyal Destek Ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 130s.
- Gizir, C.A. (2004). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 111(28).
- Gökler, I. (2007). Adaptation study of the Turkish form of social support evaluation scale for children and teenagers: Factor structure, validity, and reliability, *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 90-99.

- Greene, C. J., Morland, L. A., Macdonald, A., Frueh, B. C., Grubbs, K. M., and Rosen, C. S. (2010). How does tele- mental health affect group therapy process? Secondary analysis of a noninferiority trial, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(5), 746-750.
- Güner, O. (2011). *Çözüm Bende Saklı*. İstanbul: Efil Yayınları.
- Güney, E. (2016). *Ebeveynleri Boşanmış Ve Boşanmamış Olan Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyleri İle Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 103s.
- Gürgen, U. (2006). *Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 291s.
- Gürpınar Acan, A. (2001). *7-12 Yaş Çocuklarında Görülen Uyum ve Davranış Bozuklukları ve Benlik Saygısı İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 206s.
- Isınma ve Kaynaşma Oyunları: https://ebuhanifeiho.meb.k12.tr/ısınma_ve_kaynama_oyunlari.pdf(Erişim Tarihi: 12.11.2019)
- Ifdil, I., Fadli, R. P., Suranata, K., Zola, N. ve Ardi, Z. (2020). Online mental health services in Indonesia during the covid-19 outbreak, *Asian Journal of Psychiatry*, 51.
- Kahriman, İ. ve Polat, S. (2003). Adolesanlarda aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişki, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(2).
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 90s.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.

- Kayhan, Yardımcı, F. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek İle Özyeterlik İlişkisi Ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 188s.
- Kayılı, G. (2018). Anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki, *Turkish Studises*, 13(4), 841-858.
- Kenc, M. F. (2004). Kişilerarası sorunların çözümünde kullanılan sistematik modeller, *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 161 (31).
- Kim, J. S. (2008). Examining the effectiveness of solutionfocused brief therapy: A metaanalysis using random effects modeling, *Research on Social Work Practice*, 18(2), 107-116.
- Kocaoluk, M. Ş. ve Kocaoluk, F. (1998). *İlköğretim Okulu Programı 1-8. Sınıfların Yıllık Planı*. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.
- Koçyiğit, F (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek, Anne Baba Tutumları ve Yılmazlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 98s.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Korkut, Owen, F. (2015). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (4.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumbasar, A. (2016). *İşitme Engelli Ve Engelli Olmayan Çocuklara Sahip Ailelerde Sosyal Destek Algısı, Yılmazlık Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 168s.
- Kurtoğlu, G. (2013). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Yılmazlık, Sosyal Beceri Okula Uyum Ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi*, Doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 314s.
- Kurtoğlu, G. ve Doğan, S. (2017). Duygusal yılmazlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması, *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 8, 223-239.

- 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
- Mandleco, B. L. ve Peery, J. C. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children, *Journal of Child and Adolescent Psychiatric*, 13(3).
- Marziali, E. ve Donahue, P. (2006). Caring for others: Internet video-conferencing group intervention for family caregivers of older adults with neurodegenerative disease, *The Gerontologist*, 46(3), 398-403.
- Mayeux, L. and Cillessen, A. H. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: stability, change and associations with social competence, *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153-173.
- Meier, S.T. ve Davis, S.R. (2007). *Psikolojik Danışma: Temel Öğeler* (Çev. Doğan, S., Bektaş, D.Y., Kocabaş Özeke, E. ve Denizli, S.). Ankara: Pegema.
- Meydan, B. (2013). Solution-focused brief counseling: A study on the effectiveness in schools, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 120-129.
- Mountrose, P. (2000). *6 ile 18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama*. (Birinci Baskı). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Muratori, F., Picchi L., Bruni, G., Patarnello, M. ve Romagnoli, G. (2009). A two-year follow-up of psychodynamic psychotherapy for internalizing disorders in children, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(3), 331-339.
- Mutlu Aydın, S. (2013). *Türkiye’de İlkokul Dördüncü Sınıfta Yapılan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 98s.
- Nazlı, S. (2018). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (7. Baskı)*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Nota, L., Soresi, S. ve Zimmerman, B. J. (2004). Self regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study, *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215.

- Oğurlu, Ü., Sevgi, Yalın, H. ve Yavuz, Birben, F. (2018). The relationship between social-emotional learning ability and perceived social support in gifted students, *Gifted Education International*, 34(1), 76-95.
- Oğuz, M. (2002). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Yaratıcı Problem Çözme Yönteminin Başarıya ve Tutuma Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 192s.
- Okuyayuz, Ü. (2013). *Sağlık Psikolojisi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ornstein, A. ve Lasley, T. (2000). *Strategies For Effective Teaching*, Boston: Mc.Graw Hill.
- Özdevecioğlu, M. (2004). Sosyal destek ve yaşamın tatmininin mesleki stres üzerindeki etkileri; Kayseri’de faaliyet gösteren işletme sahipleri ile bir araştırma, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 209-233.
- Özök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 159-167.
- Özmen, H. (2003). Kimya öğretmen adaylarının asit ve baz kavramlarıyla ilgili bilgilerini günlük olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 317-324.
- Pieloch, K. A., McCullough, M. B. ve Marks, A. K. (2016). Resilience of children with refugee statuses: A research review, *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 57(4), 330-339.
- Prince Embury, S. (2007). *Resiliency Scales for Children and Adolescents: A Profile of Personel Strengths Manual*. San Antonio: PsychCorp Harcourt
- Prochaska, J. O. ve Norcross J. C. (2013) *Psikoterapi Sistemleri: Teoriler Ötesi Bir Çözümleme* (Çev. Ed: Tahir Özakkaş), İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.
- Reavell, J. ve Fazil, Q. (2017). The epidemiology of PTSD and depression in refugee minors who have resettled in developed countries, *Journal of mental health*, 26(1), 74- 83.
- Salazar, L.R. (2015). Exploring the relationship between compassion, closeness, trust and social support in same-sex friendships. *The Journal of Happiness & Well-Being*. 3(1), 15-29.

- Santa Lucia, R.C., Gestan, E., Rendina Gobioff, G., Epstein, M., Kaufmann, D., Salcedo, O. ve Gadd, R. (2000). Children's school adjustment: A developmental transactional systems perspective, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(4), 429-446.
- Sarıcı Bulut, 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, 264s.
- Sarıpınar, E. (2019). *Mülteci Çocukların Duygusal Yılmazlıklarının Ve Sosyal Destek Algılarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 113s.
- Semerci, M. (2016). *Lise Son Öğrencilerinin Riskli Sağlık Davranışları Ve Algılanan Sosyal Destek İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 97s.
- Serin, M. K. (2014). *İşbirliğine Dayalı Ortamlarda Gerçekleştirilen Üstbilişsel Sorgulama Temelli Öğretimin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi*, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 319s.
- Serin, O., Serin, N. B. ve Saygılı, G. (2010). Developing problem solving inventory for children at the level of primary education (PSIC), *Elementary Education Online*, 9(2), 446-458.
- Sever, G. (2015). *Lise Öğrencilerinin Madde Kullanma Eğilimlerinin Algılanan Sosyal Destek ve Riskli Davranışlarla ilişkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 110s.
- Sklare, G. B. (2013). *Okul Danışmanları İçin Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma*. (4. Baskı). (Çev: D. M. Siyez). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Somchit, S. ve Sriyaporn, P. (2004). The relationships among resilience factors, perception of adversitie, negative behavior, and academic achievement of 4th- to 6th- grade children in thad-thong, Chonburi, Thailand, *International Pediatric Nursing*, 19(4), 294-303.
- Soylu, Y. ve Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.

- Soylu, C. ve Pala C. (2018). Problem çözme performansında yaşa bağlı farklılıklar, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 10(3), 280-291.
- Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S., Carter, T., Osborn, C. ve Bush, S. (2005). An evaluation of the friends programme: A cognitive behaviour therapy intervention to promote emotional resilience, *Archives of Disease in Childhood*, 90, 1016-1019.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünme*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Supriyanto, A., Hartini, S., Irdasari, W. N., Miftahul, A., Oktapiana, S. ve Mumpuni, S. D. (2020). Teacher professional quality: Counselling services with technology in pandemic covid-19, *Counsellia: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 10(2), 176-189.
- Şad, E. D. (2007). *Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Özsaygı, Sosyal Beceri, Davranış Problemleri ve Okul Başarılarının Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 108s.
- Şahin, Baltacı, H. ve Karataş, Z. (2015). Perceived social support, depression and life satisfaction as the predictor of the resilience of secondary school students: The case of Burdur, *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 111-130.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10.
- Şahin, G. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Özerklik ve Atılganlık Düzeyleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 170s.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 77-84.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.

- Thornton, S. (1999). Creating the conditions for cognitive change: The interaction between task structures and specific strategies, *Child Development*, 70(3), 588-603.
- Totan, T. (2011). *Problem Çözme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 328s.
- Tuncer Günaydın, E. (2019). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık ve Sosyal Destek Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 108s.
- Turan, A. (2014). *Ergenlerde Çocukluk Örselenme Yaşantıları ve Yılmazlık Düzeyinin Algılanan Sosyal Destek Açısından İncelenmesi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 185s.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 133s.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi.
- VandenBos, G. R. and Williams, S. (2000). The Internet versus the telephone: What is telehealth, anyway? *Professional Psychology: Research and Practice*, 31, 490-492.
- Vedder, P., Boekaerts, M. ve Seegers, G. (2005). Perceived social support and well being in school; the role of students' ethnicity, *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 269-278.
- Wagner B., Horn A. B., and Maercker, A. (2014). Internet-based versus face-to-face cognitive-behavioral intervention for depression: A randomized controlled non-inferiority trial, *J Affect Disord*, 152-154, 113-121.
- Walker, O. L. ve Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school, *Social Development*, 21(4), 761-779.
- Walker, S., Irving, K. ve Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem solving strategies, *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 179-209.

- Waller, M. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of concepts, *American Journal of Orthopsychiatry*, 7(3), 290-297.
- Wang, M. T. ve Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school, *Child Development*, 83(3), 877-95.
- Wasonga, T. (2002). Gender effects on perceptions of external assets, development of resilience and academic achievement: Perpetuation theory approach. *Gender Issues*, 20(4), 43-54.
- Waschbush, D.A., Walsh., T.M., Andrade., B.F., Kgng., S. ve Carrey., N.J. (2007). Social problem solving, conduct problems, and callous-unemotional traits in children, *Child Psychiatry Hum Dev*, 37, 293-305.
- Whirter, J.Mc. ve Acar, N. V. (2000). *Ergen ve Çocukla İletişim*. Ankara: US-A Yayınları.
- Wills, T. A. ve Bantum, E. O. (2012). Social support, self regulation and resilience in two populations: General population adolescents and adult cancer survivors, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(6), 568-592.
- Wood, H. J., Gannon, J. M., Chengappa, K. R. ve Sarpal, D. K. (2021). Group teletherapy for first-episode psychosis: Piloting its integration with coordinated specialty care during the COVID-19 pandemic, *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 94, 382-389.
- Yalom, I. (2017). *The Theory and The Practice Of Group Therapy*. İstanbul: Kabalcı Publishing
- Yaralı, K. T. ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 345-361.
- Yavuz, Ş. (2007). *Son Çocukluk Dönemi Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 137s.
- Yavuz, H. Ç. ve Kutlu, Ö. (2016). Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 1-19.
- Yavuzer, H. (1984). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

- Yavuzer, H. (2015). *Çocuk Psikolojisi* (20.basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2015). *Gelişimsel Rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, H. İ. (2006). *Anne Baba Desteği ve Başarı*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 258-267.
- Yıldırım, G. (2010). *Anne Baba Desteği ve Başarı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö. (2019). *Bilim Ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık, Öz Yeterlik Ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi*. İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 202s.
- Yılmaz, E. ve Tepeli K. (2013). 60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 117-130.
- Yolcu, S. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 113s.
- Yüksel, Şahin, F. (2021). Investigation of counselor's views on covid-19, face to face and online counseling, face to face and online education, *IBAD Journal of Social Sciences*, 9, 496-522.
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2005). *Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. (Yay. Haz.M. Sevinç) (1.c.). İstanbul: Morpa Kültür.
- Zeren, Ş. G. ve Bulut, E. (2018). Ethics and standards for online counseling: A model proposal, *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(49),63-80.

EKLER

- I. Problemlere ‘Sorun Odaklı’ Yaklaşmak
- II. Problemlere ‘Çözüm Odaklı’ Yaklaşmak
- III. Kendini Değiştirme Yolları
- IV. Amaç Belirleme Skala Formu
- V. Duygu Listesi
- VI. Derecelendirme Ölçeği
- VII. Örnek Olay Formu
- VIII. Oturum Değerlendirme Formu
- IX. Veli Bilgilendirme
- X. Kişisel Bilgi Formu
- XI. Duygusal Yılmazlık Ölçeği
- XII. Sosyal Destek Ölçeği
- XIII. Problem Çözme Envanteri
- XIV. Üniversite Etik Kurul Onayı
- XV. Başarı Sertifikası

EK-1**Problemlere ‘Sorun Odaklı’ Yaklaşmak**

Son dönemlerde yaşadığın, seni üzen, canını sıkan bir problemini yazar mısın?

Yaşadığın bu problemin nedeni sence ne olabilir?

Problemin çözümü için neler yaptın?

EK-2**Problemlere ‘Çözüm Odaklı’ Yaklaşmak**

Son dönemlerde yaşadığın, seni üzen, canını sıkan bir problemini yazar mısın?

Bu problemin **yaşanmamasını** nasıl ifade edebilirsin?

Yaşanan bu durumun bir sorun olarak **görmemeyi** nasıl sağlarsın?

EK-3

KENDİNİ DEĞİŞTİRME YOLLARI

Kendimde Değiştirmek İstediklerim	Bu Değişimi Neden İstiyorum?	Diğerleri Bendeki Bu Değişimi Nasıl Fark edecek?

EK-4

Amaç Belirleme Skala Formu

Şu an için amacınız kaç puanda olduğunu işaretleyiniz

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

Bir sonraki görüşmede amacınız kaçta olmasını hedefliyorsanız lütfen onu işaretleyiniz

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

Ve bir sonraki görüşmede kendinizin olmasını hedeflediğiniz noktaya gelebilmek için neler yapmanız gerektiğini lütfen yazınız.

EK-5

Duygu Listesi

Acıma	Küçümseme	Sevgi	Arzu	Beklenti
Usanma	Övünme	Cesaret	Coşkun	Dehşet
Düşmanlık	Değersizlik	Empati	Endişeli	Gergin
Hayal Kırıklığı	Heves	Hırs	Heyecan	Hoşnutluk
İğrenme	İlham	Kaygı	Karmaşa	Kıskançlık
Korku	Kızgınlık	Küçümseme	Merak	Memnuniyet
Mutluluk	Nefret	Öfke	Pişmanlık	Sabır
Sevinç	Sevmek	Suçluluk	Şaşkınlık	Umut
Ümit	Üzüntü	Yalnızlık	Yorgunluk	Yılgınlık

EK-6**Derecelendirme Ölçeği**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------



EK-7**Örnek Olay Formu**

Arkadaşın okula gelemediği için senden o gün işlenen derslerin notların ister ancak notlardan bazılarını kaybeder...

Kardeşin bilgisayarını kullanmak için senden ödünç alır ancak içinde yer alan yıl sonu ödevini yanlışlıkla siler...

Yeni aldığın telefonun ekranını küçük kardeşin yanlışlıkla çatlatır...

Ertesi günkü sınava kardeşin hastalandığından geceyi hastanede geçirmenden dolayı hazırlanamamışsındır...

EK-8**Oturum Değerlendirme Formu**

Adı-Soyadı:

Oturum Numarası:

Bu oturumla ilgili düşüncelerim

1. Oturumun en güzel bölümü ...
2. Oturumun hoşlanmadığım bölümü....
3. Bu oturumda öğrendiklerim ve bana kattıkları....

EK-9**Veli Bilgilendirme**

Lefke Avrupa Üniversitesi PDR Doktora Öğrencisi Melih Burak ÖZDEMİR, yürüteceği ve liderlik edeceği grup çalışması hakkında beni bilgilendirdi. Çalışmanın online olarak, toplam 6 oturum ve her oturumun 50-60 dakika süreceğini biliyorum.

Çocuğum.....'nın çalışmaya katılmasına iznim vardır/yoktur.

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form, sizler hakkında bazı bilgiler elde etmek amacı ile hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevapların yalnızca bilimsel bir çalışma için kullanılacağını ve gizli tutulacağını bilmenizi isterim. Bu açıdan sorulara doğru cevaplar vermeniz oldukça önemlidir. Soruların karşısında verilmiş olan kutucuklara sizin için en doğru olanın içine 'X' atmanızı sizlerden rica ediyorum. Soruları dikkatlice okumanızı ve acele etmeden cevap vermenizi istiyorum. Yapmış olduğumuz katkılarda dolayı hepinize şimdiden çok teşekkür ederim.

Melih Burak ÖZDEMİR

Lefke Avrupa Üniversitesi PDR Doktora Öğrencisi

1. Sınıfınız: 4 () 5 ()
2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
3. Annenin Öğrenim Durumu: Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans ()
4. Babanın Öğrenim Durumu: Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans ()
5. Anne Öz () Üvey ()
6. Anne Sağ () Ölü ()
7. Baba Öz () Üvey ()
8. Baba Sağ () Ölü ()
9. Sen dahil kaç kardeşsiniz? 1 (tek çocuk) () 2 () 3 ve yukarı ()
10. Ailenin kaç çocuğusun? 1. () 2. () 3. () 4 ve üzeri ()
11. Anne ve babanın şu anki durumu aşağıdakilerden hangisidir?
Evli ve birlikte yaşamaktalar () Evli fakat ayrı yaşamaktalar () Boşandılar ()
12. Eğer anne baban ayrı yaşıyor ya da boşanmışlarsa şu an kiminle yaşamaktasın?
Anne ve babamla () Annemle () Babamla () Diğer ()
13. Sence ailenin sosyoekonomik düzeyi nasıldır?
Düşük () Orta () Yüksek ()
14. Sınıf öğretmenle birlikte bu kaçınıcı yılın? 1 () 2 () 3 () 4 ()
15. Arkadaşların ile birlikte aynı sınıfta kaçınıcı yılın? 1 () 2 () 3 () 4 ()

Ek-11
Duygusal Yılmazlık Ölçeği

0	1	2	3	4
Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman

	0	1	2	3	4
1. Moralim kolay bozulur.					
2. İnsanlar moralimin kolay bozulduğumu söylerler.					
3. Biri moralimi bozarsa, ben de ona aynı şekilde karşılık veririm.					
4. İşler benim istediğim gibi gitmediğinde moralim çok bozulur.					
5. İnsanlar benden hoşlanmadığında moralim çok bozulur.					
6. Moralim o kadar çok bozulur ki, böyle hissetmeye dayanmam.					
7. Moralim çok fazla bozulduğunda kontrolümü kaybederim.					
8. Moralim bozulduğunda, doğru düşünemem.					
9. Moralim bozulduğunda düşünmeden davranırım.					
10. Moralim bozulduğunda bu durum saatlerce sürer.					
11. Moralim bozulduğunda bu durum bütün gün sürer.					
12. Moralim bozulduğunda bu durum birkaç gün sürer.					
13. Moralim bozulduğunda hatalar yaparım.					
14. Moralim bozulduğunda yanlış bir şey yaparım.					
15. Moralim bozulduğunda başımı derde sokarım.					
16. Moralim bozulduğunda sonradan kötü hissedeceğim şeyler yaparım.					
17. Moralim bozulduğunda kendime zarar veririm.					
18. Moralim bozulduğunda başka birinin kalbini kırarım.					
19. Moralim bozulduğunda aklım karışır.					

EK-12**SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ**

Aşağıda çocuk ve gençlerin arkadaşları, aileleri ve öğretmenleri ile ilişkileri hakkında sorular bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuyarak, sizin için en uygun olan cevabı işaretleyiniz. Ölçekteki ifadelere vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve hiç kimsenin görmesine izin verilmeyecektir. Vereceğiniz samimi cevaplar için teşekkür ederim. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Melih Burak ÖZDEMİR

Lefke Avrupa Üniversitesi PDR Doktora Öğrencisi

Aşağıda çocuk ve gençlerin arkadaşları, aileleri ve öğretmenleriyle ilişkileri hakkında sorular bulunmaktadır. Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, her bir soru için “her zaman”, “çoğu zaman”, “bazen”, “nadiren”, “hiçbir zaman” seçeneklerinden hangisi senin için doğruysa, o seçeneği işaretle. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakma. Teşekkürler...

1. Bazı çocuklar arkadaşları tarafından dışlandıklarını hissederler, ama bazı çocuklar böyle hissetmezler. Sen, arkadaşların tarafından dışlandığını hisseder misin?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	-----------------------------------	---------------------
2. Bazı çocuklar arkadaşları tarafından çok sevilir, ama bazı çocuklar o kadar sevilmezler. Sen, arkadaşların tarafından sevilir misin?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	-----------------------------------	---------------------
3. Bazı çocukların arkadaşları onlara satışır ya da takılır, ama bazı çocukların arkadaşları böyle yapmaz. Senin arkadaşların sana satışır ya da takılırlar mı?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	-----------------------------------	---------------------
4. Bazı çocukların arkadaşları, onlarla alay eder, ama bazı çocukların arkadaşları böyle yapmaz. Senin arkadaşların, seninle alay ederler mi?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	-----------------------------------	---------------------
5. Bazı çocukların arkadaşları, onların düşüncelerini dinlemekten hoşlanırlar; ama bazı çocukların arkadaşları bundan hoşlanmaz. Arkadaşların, senin düşüncelerini dinlemekten hoşlanırlar mı?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	-----------------------------------	---------------------
6. Bazı çocuklar ve arkadaşları, birbirleri için pek çok şey yaparlar; ama bazı çocuklar ve arkadaşları bunu yapmazlar. Sen ve arkadaşların birbiriniz için çok şey yapar mısınız?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	-----------------------------------	---------------------
7. Bazı çocuklar kendilerini arkadaşlarına çok yakın hissederek; ama bazı çocuklar böyle hissetmez. Sen kendini arkadaşlarına çok yakın hisseder misin?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	-----------------------------------	---------------------
8. Bazı çocuklar, sorunları olduğunda yardım ya da öneri almak için arkadaşlarına güvenebilir; ama bazı çocuklar arkadaşlarına güvenemez. Sen, sorunların olduğunda yardım ya da öneri almak arkadaşlarına güvenebilir misin?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	-----------------------------------	---------------------
9. Bazı çocuklar arkadaşlarının, kendilerine gerçekten önem verdiği düşünürlar; ama bazı çocuklar böyle düşünmezler. Sence, arkadaşların sana önem verir mi?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	-----------------------------------	---------------------
10. Arkadaşları, bazı çocukların kendilerini kötü hissetmelerine neden olur; ama bazı çocukların arkadaşları bunu yapmaz. Senin arkadaşların, kendini kötü hissetmene neden olur mu?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	-----------------------------------	---------------------

11. Bazı çocuklar, sorunları olduğunda yardım ya da öneri almak için ailelerine güvenebilir; ama bazı çocuklar ailelerine güvenemez. Sen, sorunların olduğunda yardım ya da öneri almak için ailene güvenebilir misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

12. Bazı çocuklar ve aileleri, birbirleri için pek çok şey yaparlar ama bazı çocuklar ve aileleri bunu yapmazlar. Sen ve ailen birbiriniz için çok şey yapar mısınız?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

13. Aileleri, bazı çocukların kendilerini kötü hissetmelerine neden olur; ama bazı çocukların aileleri bunu yapmaz. Senin ailen, kendini kötü hissetmene neden olur mu?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

14. Bazı çocuklar, aileleriyle çok şey paylaşırlar; ama bazı çocuklar paylaşmazlar. Sen ailenle çok şey paylaşırsın mı?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

15. Bazı çocuklar, aileleriyle konuşmakta zorluk çekerler; ama bazı çocuklar zorluk çekmez. Sen, ailenle konuşmakta zorluk çeker misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

16. Bazı çocuklar, ihtiyaçları olduğunda, ailelerinin onların yanında olduğunu hissederler; ama bazı çocuklar böyle hissetmez. Sen, onlara ihtiyacın olduğunda, ailenin senin yanında olduğunu hisseder misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

17. Bazı çocuklar, aileleri tarafından dışlandıklarını hissederler; ama bazı çocuklar böyle hissetmez. Sen, ailen tarafından dışlandığını hisseder misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

18. Bazı aileler, çocuklarının düşüncelerini görmezden gelirler; ama bazı aileler böyle yapmaz. Ailen, senin düşüncelerini görmezden gelir mi?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

19. Bazı çocuklar aileleri içinde önemli bir yere sahiptir; ama bazı çocuklar böyle değildir. Sen, kendi ailen içinde önemli bir yere sahip misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

20. Bazı çocuklar, ailelerinin kendilerine gerçekten önem verdiğini düşünürler; ama bazı çocuklar, ailelerinin kendilerine gerçekten önem vermediğini düşünür. Sence, ailen sana önem verir mi?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

21. Bazı çocuklar, kendilerini ailelerinin bir parçası gibi hissederler; ama bazı çocuklar kendilerini ailelerinin bir parçası gibi hissetmezler. Sen kendini ailenin bir parçası gibi hisseder misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

22. Bazı çocuklar ailelerinin kendilerine kötü davrandığını düşünürler; ama bazı çocuklar böyle düşünmez. Sen, ailenin sana kötü davrandığını düşünür müsün?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

23. Bazı çocuklar, kendilerini sınıflarının bir parçası gibi hissederler; ama bazı çocuklar kendilerini sınıflarının bir parçası gibi hissetmezler. Sen kendini sınıfının bir parçası gibi hissediyor musun?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

24. Bazı çocuklar, sınıfları tarafından dışlandıklarını hissederler; ama bazı çocuklar böyle hissetmez. Sen, sınıfın tarafından dışlandığını hisseder misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

25. Bazı çocuklar, sınıflarında hiç kimsenin, kendilerine değer vermediğini hissederler; ama bazı çocuklar böyle hissetmez. Sen, sınıfında hiç kimsenin sana değer vermediğini hisseder misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

26. Bazı çocuklar, sınıf arkadaşları tarafından çok sevilir; ama bazı çocuklar o kadar sevilmez. Sen, sınıf arkadaşların tarafından çok sevilir misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

27. Bazı sınıflarda, çocuklar, birbirleri için pek çok şey yaparlar; ama bazı sınıflarda böyle olmaz. Senin sınıfında, çocuklar birbirleri için çok şey yaparlar mı?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

28. Bazı çocukların sınıf arkadaşları onlarla alay eder; ama bazı çocukların sınıf arkadaşları böyle yapmaz. Senin sınıf arkadaşların, seninle alay ederler mi?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

29. Bazı çocukların sınıf arkadaşları, sorunları olduğunda onlara yardım ederler; ama bazı çocukların sınıf arkadaşları etmez. Senin sınıf arkadaşların, sorunların olduğunda sana yardım ederler mi?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

30. Bazı çocukların sınıf arkadaşları, onlara satışır ya da takılır; ama bazı çocukların sınıf arkadaşları böyle yapmaz. Senin sınıf arkadaşların sana satışır ya da takılırlar mı?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

31. Sınıf arkadaşları, bazı çocukların kendilerini kötü hissetmelerine neden olur; ama bazı çocukların sınıf arkadaşları bunu yapmaz. Senin sınıf arkadaşların, kendini kötü hissetmene neden olur mu?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

32. Bazı çocuklar kendilerini öğretmenlerine çok yakın hissederler; ama bazı çocuklar böyle hissetmez. Sen kendini öğretmenlerine çok yakın hisseder misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

33. Bazı öğretmenler, çocukların kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olur; ama bazı öğretmenler buna neden olmaz. Senin öğretmenlerin, kendini yetersiz hissetmene neden olur mu?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

34. Bazı çocuklar, öğretmenleriyle konuşmakta zorluk çekerler; ama bazı çocuklar zorluk çekmez. Sen, öğretmenlerinle konuşmakta zorluk çeker misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

35. Bazı çocuklar, öğretmenlerinin kendilerine gerçekten önem verdiğini düşünürler; ama bazı çocuklar, öğretmenlerinin kendilerine gerçekten önem vermediğini düşünür. Sence, öğretmenlerin sana önem verir mi?

Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren (çok ender olarak)	Hiçbir zaman
()	()	()	()	()

36. Bazı öğretmenlerden, herhangi bir sorun hakkında rahatlıkla yardım ya da öneri istenebilir; ama bazı öğretmenlerden istenmez. Senin öğretmenlerinden, herhangi bir sorun olduğunda, rahatlıkla yardım ya da öneri istenebilir mi?

Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren (çok ender olarak)	Hiçbir zaman
()	()	()	()	()

37. Bazı çocukların öğretmenleri, onlara kötü davranır; ama bazı çocukların öğretmenleri böyle davranmaz. Senin öğretmenlerin sana karşı kötü davranır mı?

Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren (çok ender olarak)	Hiçbir zaman
()	()	()	()	()

38. Bazı öğretmenler, öğrencilerine kendilerini önemli hissettirir; ama bazı öğretmenler böyle hissettirmez. Senin öğretmenlerin, sana kendini önemli hissettirir mi?

Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren (çok ender olarak)	Hiçbir zaman
()	()	()	()	()

39. Bazı öğretmenler, öğrencilerin kendilerini kötü hissetmesine neden olur; ama bazı öğretmenler buna neden olmaz. Senin öğretmenlerin, senin kendini kötü hissetmene neden olur mu?

Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren (çok ender olarak)	Hiçbir zaman
()	()	()	()	()

40. Bazı öğretmenler, öğrencilerine özel görevler verirler; ama bazı öğretmenler bunu yapmaz. Senin öğretmenlerin, sana özel görevler verirler mi?

Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren (çok ender olarak)	Hiçbir zaman
()	()	()	()	()

41. Bazı öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tedirgin (huzursuz) hissetmelerine neden olur; ama bazı öğretmenler buna neden olmaz. Senin öğretmenlerin, senin kendini tedirgin (huzursuz) hissetmene neden olurlar mı?

Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren (çok ender olarak)	Hiçbir zaman
()	()	()	()	()

.Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri		Hiç bir zaman	Ender olarak	Arada sırada	Sık sık	Her zaman
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.					
2	Ne zaman sorun yaşasam içinde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler talanlığında sınırlı olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımı neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için bir çok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					



LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

Üniversite Etik Kurulu (ÜEK)

ETİK KURUL RAPORU

Etik İnceleme Konusu:	Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı 187037 numaralı Doktora öğrencisi Melih Burak Özdemir'in "İkisel Öğrencilerinin Algıladığı Sosyal Destek Düzeyi ve Çözüm Odaklı Psikocoğitim Programının Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek çalışması
Konunun Etik Kurul'a Geldiği Tarih:	18.03.2021
Konunun Etik Kurul'da İncelendiği Tarih:	13.04.2021
Etik Kurul Karar Tarihi ve Sayısı:	13.04.2021, ÜEK/60/12/04/2021/01

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gerektirir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Öneri ve Açıklamalar:

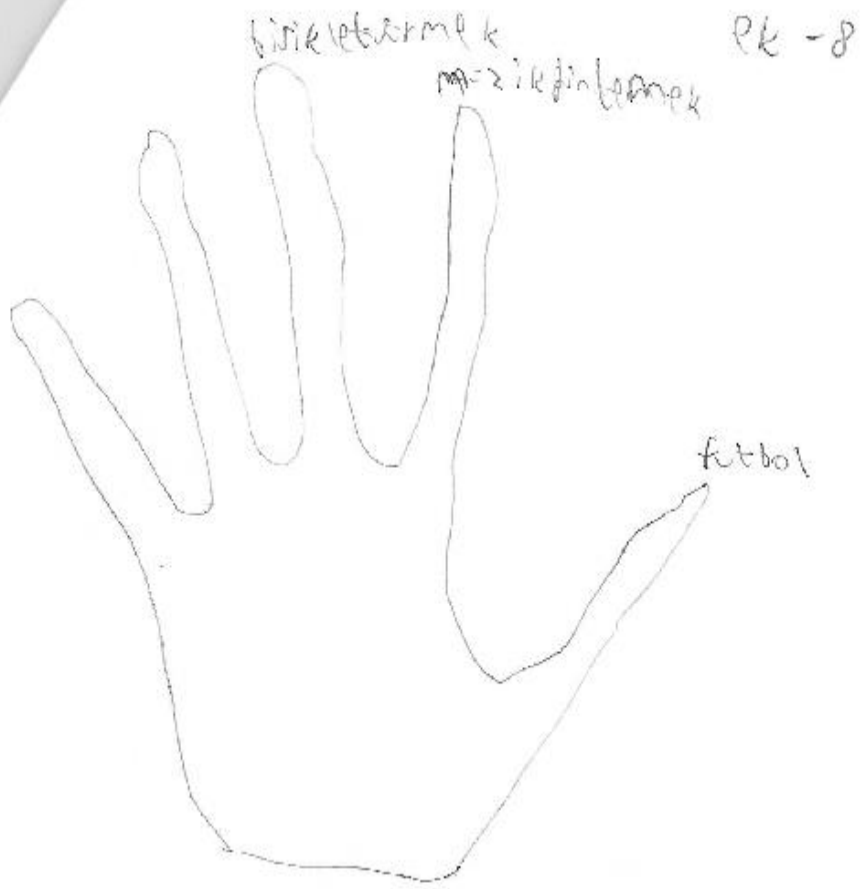
Etik inceleme konusunun görüşülmesinde hazır bulunan ve konuyla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkanı ve üyelerinin ad soyad ve imzaları ekte sunulmuştur.

Lefke Avrupa Üniversitesi
Etik Kurulu
Lefke Avrupa University of Education
ETİK KURULU

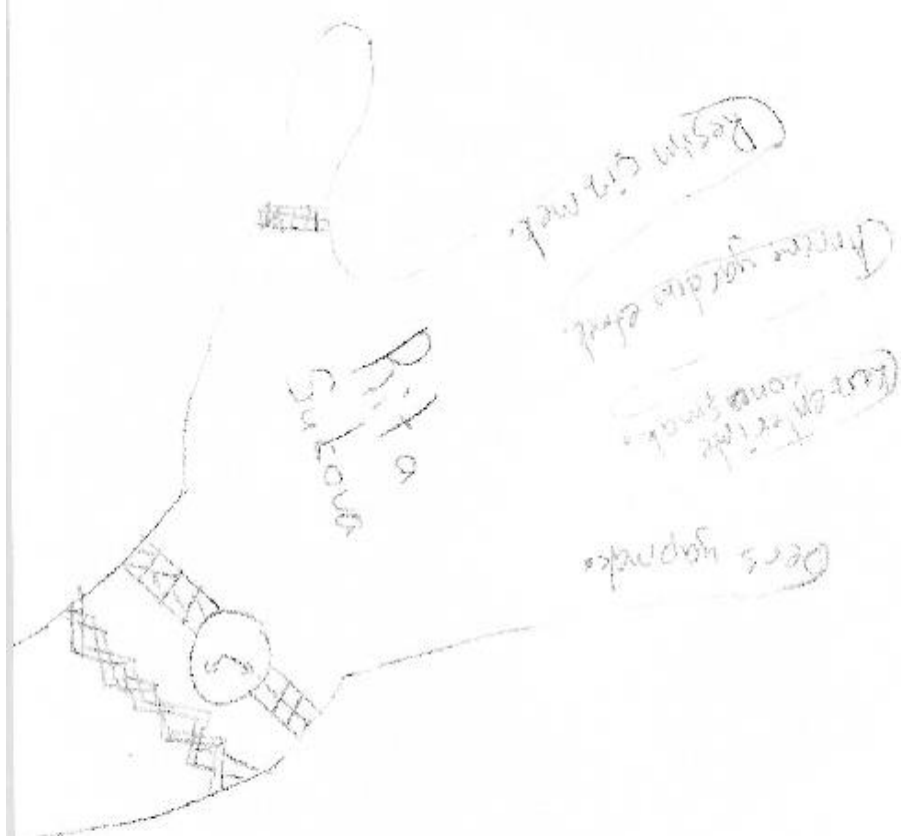
(Handwritten signatures and initials)



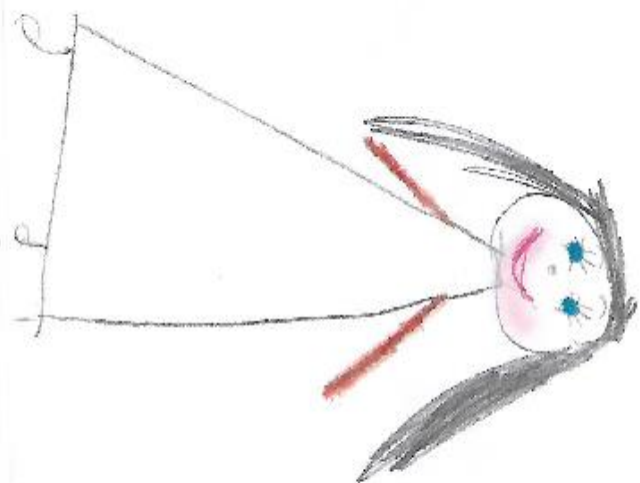
Bendinde değişimci ideolojisi	Bu değişimci neden değişti	Ardından onun nasıl fark edilecek
İsmimin kızımdeki leke	İsmimi sevmiyorum sevmiyorum.	Bana seslenirken fark edilecek. Yüzüne bakıldığında zannar.



beno yeni orkodos kaktı
zihnimi ters bizzetmeyi öğlendim.



Mukulat
Yorgonluk
Sewing



15:20 100% 4G %60

EK-4 Amaç Belirleme Skala Formu

← ✎ 🔍 📄 📁 ➦ ⋮

Amaç Belirleme Skala Formu

Şu an için amacınız kaç puanda olduğunu işaretleyiniz

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Bir sonraki görüşmede amacınız kaçta olmasını hedefliyorsanız lütfen onu işaretleyiniz

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ve bir sonraki görüşmede kendinizin olmasını hedeflediğiniz noktaya gelebilmek için neler yapmanız gerektiğini lütfen yazınız.

Çalışmamızın



15:21    %60 

Bu dosyayı düzenleyip değişiklikleri kay... 

OTURUM DEğERLENDİRME FORM-5

Adı-Soyadı: Yusuf Özüm

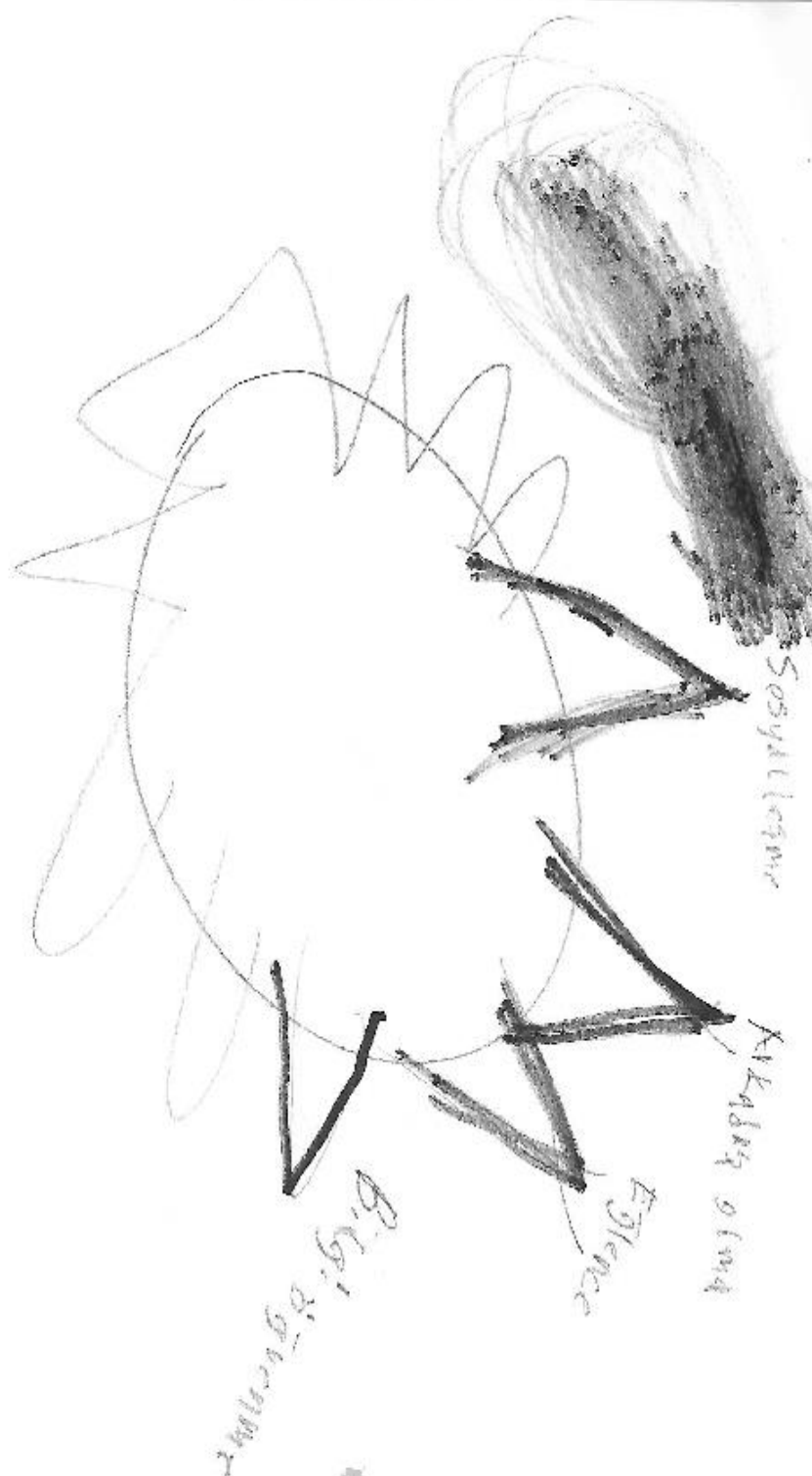
Bu oturum ile ilgili düşüncelerim

1. Bu oturumun en güzel bölümü oyun

2. Bu oturumun başlanmadığım bölümü... Hersey çok güzeldi

3. Bu oturumda öğrendiklerim ve bana kattıkları sosyallesme



Emine

EK-1

problemlere 'sorum olabilir' Yaşamak

Son dönemlerde yaşadığın seni üzen, canını sıkan bir problemini yazarmısın?

Hasta oldum başım ağrıdı mideğim bulandı
buna canım sıkıldı

Yaşadığın bu problemi nedeni sence ne olabilir?

Mikrob kapmış olabilirim

yediğim birşey dokunmuş olabilir

problemin çözümü için neler yaptın?

Babam doktora götürdü

ilac içtim

hi

EK-2

problemlere 'özüm sıklıkla' yaklaşmak

Son dönemlerde yaşadığın, seni üzen, canını sıkan bir problemini yazarmısın?

parkta oynarken arkadaşım beni ıslattı

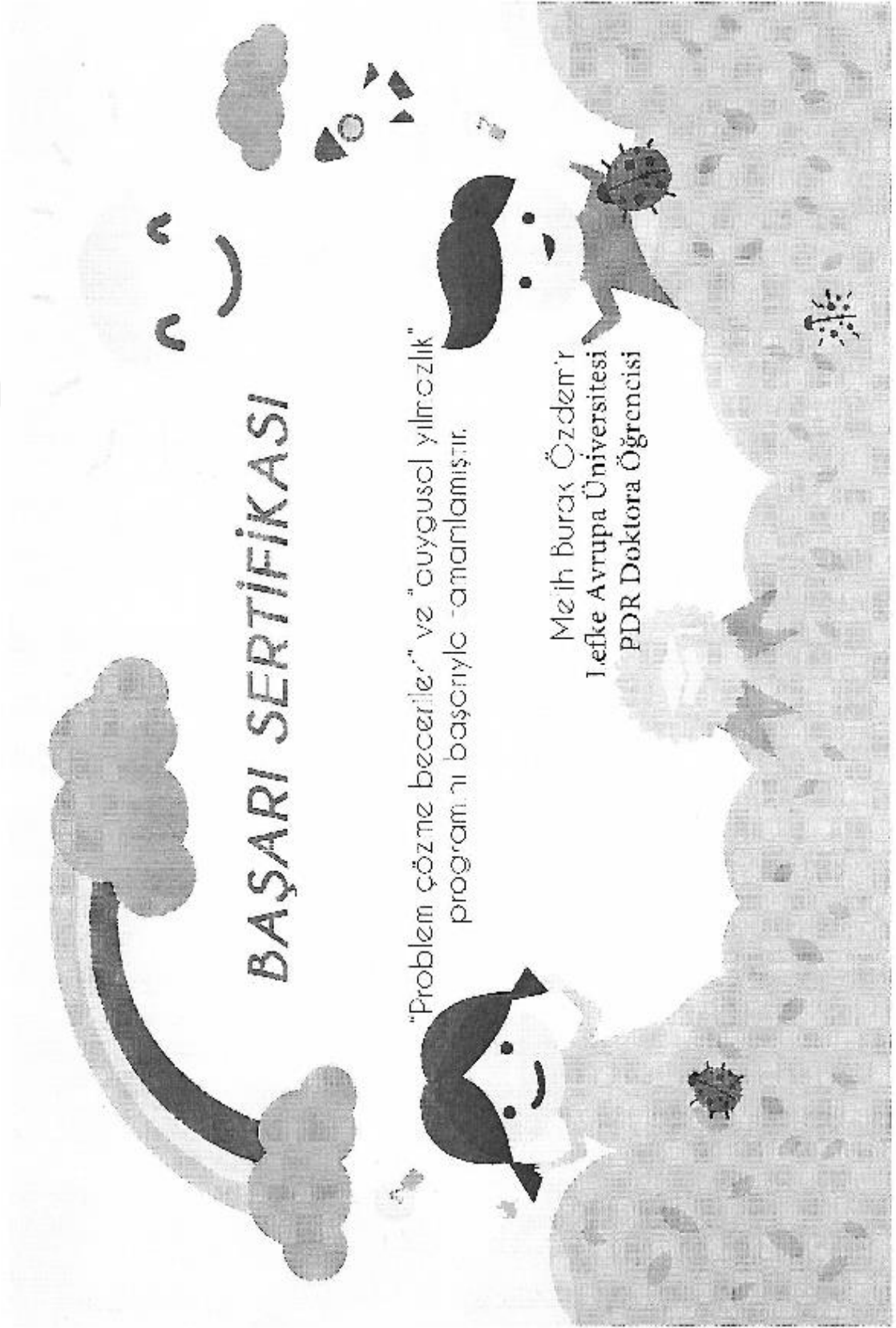
benimde canım sıkıldı.

Bu problemin yaşamamasını nasıl ifade edebilirsin?

Arkadaşımdan uzaklaşa bildim.

Yaşanan bu durumun bir sorun olarak görmemeyi nasıl sağlarsın?

Arkadaşıma iyi davranarak.



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Melih Burak ÖZDEMİR

Doğum Tarihi 3 Mart 1978

Doğum Yeri: TÜRKİYE/ORDU/Ünye

Eğitim:

Doktora:	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Lefke Avrupa Üniversitesi (KKTC)	2018-2022
Yüksek Lisans:	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Yakın Doğu Üniversitesi (KKTC)	2010-2012
Lisans:	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Ondokuz Mayıs Üniversitesi (SAMSUN)	1997-2001

Doktora Tez Başlığı:

İlkokul Öğrencilerinin Algıladığı Sosyal Destek Düzeyi ve Çözüm Odaklı Psikoeğitim Programının Problem Çözme ve Duygusal Yılmazlık Becerileri Üzerine Etkisi İncelenmesi

Yüksek Lisans Tez Başlığı:

Etkinlik Temelli Grupla Psikolojik Danışma Müdahale Programının Çocuklarda Öfke ve Saldırganlığı Azaltmaya Yönelik Etkileri

İş Deneyimi

Karaoğlanoğlu İlkokulu (KKTC/Girne) 2017 Eylül-2022 Haziran

İlkadım Rehberlik ve Araştırma Merkezi (Samsun) 2017 Haziran-2017 Eylül

Çarşamba Rehberlik ve Araştırma Merkezi (Samsun) 2014 Eylül-2017 Haziran

18 Yaş Altı Özel Eğitim Merkezi (KKTC/Mağusa) 2012 Ekim-2014 Haziran

Ziyamet İlkokulu (KKTC/İskele/Ziyamet) 2009 Eylül-2012 Ekim

Ünye Lisesi (Ordu) 2008 Temmuz-2009 Eylül

Atatürk İlköğretim Okulu (Samsun) 2007 Temmuz- 2008 Haziran

Salıpazarı Çok Programlı Lisesi (Samsun) 2005 Temmuz-2007 Haziran

Durağan Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (Sinop) 2003 Temmuz- 2005 Haziran