

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

ÇÖZÜM ODAKLI GRUPLA ÇALIŞMANIN MÜLTECİ
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL UYUM VE BENLİK
SAYGISI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Yasemin ŞAHİN

İstanbul
Ağustos-2021

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

ÇÖZÜM ODAKLI GRUPLA ÇALIŞMANIN MÜLTECİ
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL UYUM VE BENLİK SAYGISI
DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Yasemin ŞAHİN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Taner ARTAN

İstanbul
Ağustos-2021

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyal Hizmet Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Taner ARTAN (İmza)

Üye : Prof. Dr. Kadir CANATAN (İmza)

Üye : Doç. Dr. Emel YURTSEVER (İmza)

Üye: Doç. Dr. Reyhan SAYDAM (İmza)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Sena ÖKSÜZ (İmza)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “**Çözüm Odaklı Grupla Çalışmanın Mülteci Öğrencilerin Sosyal Uyum ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Yasemin ŞAHİN

ÖNSÖZ

Araştırma süresince tatil günleri dâhil zamanımı bana ayıran; yalnızca eğitim için değil çalışma hayatımda da beni destekleyen, kendisini örnek aldığım, benim için çok değerli olan Sayın Doç. Dr. Taner ARTAN'a; çalışmam sürecinde bilgi eksikliğimi tamamlayan, değerli hocalarım Doç. Dr. Emel YEŞİLKAYALI ve Doç. Dr. Kadir CANATAN'a;

Çalışmaya katılarak araştırmama katkıda bulunan öğrencilerime,

Öğrenim hayatımın her kademesinde bana destek olan, mezun olmam için duaları ile manevi destek olan Babam Dursun ŞAHİN'e ve en zor zamanlarımda beni motive eden Annem Nezafet ŞAHİN'e, en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Yasemin ŞAHİN
İstanbul-2021

ÖZET

ÇÖZÜM ODAKLI GRUPLA ÇALIŞMANIN MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL UYUM VE BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Yasemin ŞAHİN

Doktora, Sosyal Hizmet

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Taner ARTAN

Ağustos, 2021 + 210 sayfa

Bu çalışmada, “Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Müdahale Programı’nın”, mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada, çözüm odaklı yaklaşımlardan biri olan grupla sosyal hizmet müdahale programı aracılığıyla mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesi ve belirlenen sonuçlar doğrultusunda sosyal uyum ve benlik saygısının artırılması açısından uygulanması gereken süreçlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda mülteci öğrencilere yönelik, çözüm odaklı grupla sosyal hizmet müdahale programı hazırlanmıştır. Araştırmaya katılacak mülteci öğrencileri belirlemek amacıyla, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bir lisede 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören mülteci öğrencilere, “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği”, “Sosyal Uyum Kedinin Değerlendirme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Her iki ölçeğin ön test ölçümlerinden elde edilen puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmış; alt ve üst gruplar sıralamadan çıkarılmıştır. Uygun örnekleme yöntemiyle seçilen katılımcılar, deney ve kontrol gruplarından birine seçkisiz olarak atanmıştır. Araştırma 16 deney, 16 kontrol grubunda yer almak üzere toplam 32 lise öğrencisi ile yürütülmüştür.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları, müdahalelerin başlamasından 2 hafta önce ön test ölçümü olarak, müdahalelerden 2 hafta sonra son test ölçümü olarak uygulanmıştır. Son test ölçümlerinden 2 ay sonra ise deneysel işlemin kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme ölçümü olarak deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara tekrar uygulanmıştır. Bu ölçümlerden elde edilen verilerin analizinde, ölçüm ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için; tek faktör

üzerinde tekrarlı ölçümler için “*İki Faktörlü Varyans Analizi Tekniği*” kullanılmıştır. Veriler SPSS 24.0 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Müdahale Programı'nın deney gruplarında yer alan katılımcıların ölçeklerden elde edilen sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini yükselttiğini ve bu durumun izleme ölçümlerinde de devam ettiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Müdahalesi, Benlik Saygısı, Sosyal Uyum, Mülteci



ABSTRACT

THE EFFECT OF WORKING WITH A SOLUTION-FOCUSED GROUP ON THE LEVELS OF REFUGEE STUDENTS' SOCIAL ADAPTATION AND SELF-RESPECT

Yasemin ŞAHİN

PhD, Social Work

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Taner ARTAN

August, 2021 + 210 pages

In this study, the effect of the “*Solution-Focused Social Work Intervention Program*” on the social adaptation and self-esteem levels of refugee students was investigated. In this research, it is aimed to determine the social adaptation and self-esteem levels of refugee students through the group social work intervention program, which is one of the solution-oriented approaches, and to determine the processes that should be applied in order to increase social adaptation and self-esteem in line with the determined results.

In line with the purpose of the research, a solution-oriented group social work intervention program was prepared for refugee students. In order to determine the refugee students who will participate in the research, the “*Rosenberg Self-Esteem Scale*”, “*Assessment of the Social Adaptation Cat*” and “*Personal Information Form*” were applied. Were administered to the refugee students studying in the 9th, 10th, 11th and 12th grades in a high school affiliated to the Istanbul Provincial Directorate of National Education in the 2019-2020 academic year. The scores obtained from the pre-test measurements of both scales were ordered from low to high; lower and upper groups were excluded from the ranking. Participants selected by convenient sampling method were randomly assigned to one of the experimental and control groups. The research was carried out with 32 high school students, 16 of which were in the experimental group and 16 in the control group.

The measurement tools used in the study were applied as a pre-test measurement 2 weeks before the start of the interventions and as a post-test measurement 2 weeks after the interventions. Two months after the post-test measurements, it was applied again to the participants in the experimental and control groups as a follow-up measure

to determine the permanence of the experimental process. In the analysis of the data obtained from these measurements, in order to determine whether there is a significant difference between the measurement and the groups; “*Two Factor Analysis of Variance Technique*” was used for repeated measurements on a single factor. The data were analyzed with the help of SPSS 24.0 package program.

The findings obtained in the study revealed that the Solution-Oriented Social Work Intervention Program increased the social adaptation and self-esteem levels obtained from the scales of the participants in the experimental groups, and this situation continued in the follow-up measurements.

Key Words: Solution Focused Social Work Intervention, Self-Esteem, Social Adaptation, Refugee

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Araştırmanın Hipotezleri	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	
2.1. Göç ve Mültecilere Yönelik Sosyal Hizmet Müdahalesi	6
2.1.1. Göç Çeşitleri	7
2.1.2. Mülteci	7
2.1.3. İltica Süreci ve Uyum	10
2.1.4. Göçün Etkileri.....	12
2.1.4.1. Göç Sonrası Ortaya Çıkan Sorunlar	12
2.1.4.2. Göç Sonrası Yaşanılan Sağlık Problemleri	12
2.1.4.3. Göç Sonrası Yaşanılan Eğitim Problemleri	13
2.1.4.4. Göçün Mülteciler Üzerindeki Psikolojik Etkileri	14
2.1.5. Sosyal Hizmet ve Uyum	15
2.1.5.1. Sosyal Hizmet Uzmanının Rol ve İşlevleri.....	18
2.1.5.2. Sosyal Hizmetin Bilgi Beceri ve Değer Temeli.....	20
2.1.6. Mültecilere Yönelik Sosyal Hizmet Müdahalesi	26

2.2. Uyum Kavramı	33
2.2.1. Uyum Türleri	33
2.2.1.1. Kişisel Uyum.....	33
2.2.1.2. Sosyal Uyum	34
2.2.2. Sosyal Uyumunu Etkileyen Faktörler.....	35
2.2.2.1. Aile Faktörü	35
2.2.2.2. Kardeş Sayısı.....	36
2.2.2.3. Arkadaş Faktörü	36
2.2.2.4. Okul Faktörü	37
2.2.2.5. Kitle İletişim Araçları	38
2.2.3. Mültecilerin Uyumunu.....	38
2.3. Benlik	40
2.3.1. Benlik Saygısı	41
2.3.2. Benlik Saygısının Bireyler Üzerindeki Etkisi.....	42
2.3.3. Benlik Saygısının Özellikleri.....	42
2.3.3.1. Benlik Saygısı Yüksek Bireyler ve Özellikleri	42
2.3.3.2. Benlik Saygısı Düşük Bireyler ve Özellikleri.....	43
2.3.4. Benlik Saygısının Gelişimi	45
2.3.5. Benlik Saygısı Düzeyleri	46
2.3.6. Benlik Saygısına Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar	47
2.4. Mültecilere Yönelik Sosyal Hizmet Müdahalesi ve Uyum İlişkisi	50
2.5. Çözüm Odaklı Yaklaşım	51
2.5.1. Çözüm Odaklı Yaklaşımın Gelişimi ve Kuramsal Arka Planı	51
2.5.2. Çözüm Odaklı Yaklaşımın Temel Felsefesi	53
2.5.3. Çözüm Odaklı Yaklaşımın İlkeleri	53
2.5.4. Çözüm Odaklı Yaklaşım ve Varsayımları	57
2.5.5. Çözüm Odaklı Müdahalede Kullanılan Teknikler.....	61
2.5.5.1. Mucize Sorusu.....	61
2.5.5.2. Kâbus Sorusu	64
2.5.5.3. Geleceğe Odaklanma/ Geleceği Okuma Tekniği.....	65
2.5.5.4. Yaz Oku ve Yak	66
2.5.5.5. Başka Ne? Soruları.....	66
2.5.5.6. Skala-Derecelendirme Soruları	66
2.5.5.7. Nadir/İstisnai Durumlar	69

2.5.5.8. Çözüm Odaklı Amaçlar.....	70
2.5.5.9. Başa Çıkma Soruları	73
2.5.5.10. İltifat/Övgü.....	73
2.5.5.11. Ödevler.....	74
2.6. İlgili Araştırmalar Çözüm Odaklı Yaklaşım İlgili Araştırmalar	75
2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	75
2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	78

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	82
3.2. Araştırma Grubu.....	83
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	84
3.3.1. Sosyo Demografik Bilgi Formu (Ek-19).	84
3.3.2. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (Ek-20).....	85
3.3.3. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Ek-21).....	85
3.3.4. Ölçek Puanlarının Değerlendirilmesi.....	86
3.4. Verilerin Toplanması.....	86
3.4.1. Çalışmanın Geçerliliğini Etkileyen Unsurlar ve Alınan Tedbirler	87
3.4.2. Gruplarının Oluşturulması	88
3.4.3. Deney Gruplarına Uygulanan İşlemler	89
3.4.3.1. Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Müdahale Programının Oluşturulması	90
3.4.3.2. Çözüm Odaklı Grupla Sosyal Hizmet Müdahale Programı.....	91
3.4.4. Kontrol Grubuna Yapılan Etkinlikler	93
3.4.5. Verilerin Analizi	93

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Sosyal Uyum Düzeyine İlişkin Bulgular.....	98
4.2. Benlik Saygısına İlişkin Bulgular.....	103

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Elde Edilen Bulguların Tartışılması	109
5.2. Sonuç	116
5.3. Öneriler.....	119

5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	119
5.3.2. İleride Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler	119
KAYNAKÇA	121
EKLER	136
ÖZGEÇMİŞ	192



TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1: Müracaatçıların Amaç belirlemesine Yardımcı Olacak Sorular.....	72
Tablo 3.1: Araştırma Deseni.....	83
Tablo 3.2: Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyet, Geldikleri Ülkeler, Sınıf, Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları.....	84
Tablo 3.1: Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ön-test Homojenlik Testi Sonuçları.....	94
Tablo 3.2: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Ön-test Homojenlik Testi Sonuçları.....	94
Tablo 3.3: Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ön-test Puanlarına Ait Shapiro- Wilk Testi Sonuçları.....	95
Tablo 3.4: Rosenberg Benlik Saygısı Ön-test Puanlarına Ait Shapiro- Wilk Testi Sonuçları.....	95
Tablo 3.5: Mülteci Öğrencilerin, Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Çarpıklık/Basıklık Değerleri.....	96
Tablo 3.6: Mülteci Öğrencilerin, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Çarpıklık/Basıklık Değerleri.....	96
Tablo 3.7: Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	96
Tablo 3.8: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Bağımsız Örneklem T-testi Analizi Sonuçları.....	97
Tablo 4.1: Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	98
Tablo 4.2: Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Test Puanlarının Anova Sonuçları.....	99
Tablo 4.3: Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçek Puanlarının Benferroni Test Sonuçları.....	10
1	
Tablo 4.4: Benlik Saygısı Ölçek Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	103
Tablo 4.5: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Test Puanlarının Anova Sonuçları.....	104

Tablo 4.6: Benlik saygısı Puanlarının Gruplar Arası ve Ölçümler Arası Farklarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları.....	106
--	-----



KISALTMALAR LİSTESİ

AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
BEKAM	: Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi
BMMYK	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komisyonu
BT	: Bilişim Teknolojiler
ÇHS	: Çocuk Hakları Sözleşmesi
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
Ed	: Editör
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
Kovid-19	: Yeni Koronavirüs Hastalığı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	: Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
RBSÖ	: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği
SPSS	: Sosyal Araştırmalar için İstatistiksel Program Paketi
SUKDÖ	: Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNCHR	: United Nations High Commissioner Refugees
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu
Vd	: Ve Diğerleri
YÖBİS	: Yabancı Öğrenci Bilgi İşlemi
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Sosyal hizmet, bireylerin psikososyal iyilik hallerinin korunması, geliştirilmesi ve iyileştirilmesini hedefleyen bir meslek ve bilim dalı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal hizmet, sosyal politika uygulamaları kapsamında dezavantajlı grupları inceleme altına almaktadır. Ülkemizdeki sosyal politikalar kapsamında; yaşlı, çocuk, engelli, kadın, yoksul, vb. grupların sosyal hizmet uygulamalarına konu olduğu bilinmektedir. Son dönemlerde sınır komşusu Ortadoğu ülkelerinde yaşanan çatışmalar sonucunda yaşam alanlarını terk etmek ve Türkiye'ye iltica eden mültecilerinde sosyal hizmet açısından bir dezavantajlı grup şeklinde değerlendirilmesi gündeme gelmiş ve çalışmalara başlanmıştır.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) 2020 yılında yayımladığı rapora göre yaklaşık 82,4 milyon insanın savaş, zulüm ve açlık gibi nedenlerle göç etmek zorunda kaldığı belirtilmektedir (UNHRC, 2020). Belirtilen bu rakam II. Dünya savaşından bugüne kadar kayıtlara geçen en yüksek mülteci nüfusunu göstermektedir. İltica süreci ve yerini terk etme durumlarına dünya üzerinde özellikle Afrika, Asya ve Orta Doğu'da rastlanmaktadır (UNHRC, 2020). Dünya genelinde mültecilere kapılarını açan ilk beş ülkeden birinci sırada olan Türkiye'de kayıtlı 4 milyondan fazla mülteci ve sığınmacı bulunmaktadır. Toplam mültecilerin ise 1,7 milyonunu çocuklar oluşturmaktadır (UNICEF, 2020).

Göç, *“insanın coğrafi hareketliliği ve bu hareketliliğin yol açtığı nüfus dinamiğidir”* (Emiroğlu ve Aydın, 2003). Göç süreci her yaştan birey için oldukça zorlayıcı sosyal psikolojik sorunlar yaratmaktadır. İltica sürecinde bireyler üzerinde oluşan etkiler yaşlara göre farklı durumlar ortaya çıkartmaktadır. Örneğin göç sonrası evrede mülteci çocuklarda, post travmatik stres bozukluğu, duyuşsal ve davranışsal problemler, zihinsel sağlık problemleri, düşük benlik saygısı, okul, aile ve arkadaş ortamındaki ilişkilerde azalmış işlevsellik gibi gelişim üzerinde olumsuz etkiler yaratan problemler daha çok gözlemlenmektedir (Sims vd., 2000). Bu tür olumsuz deneyimler yaşayan duyuşsal ve psikolojik olarak baskı altında olan özellikle çocuk yaştaki bireylerin kendi yaş gruplarına uygun bir şekilde topluma uyum sağlamaları ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Sosyal uyum hayata devam edebilmek ve sosyal ilişkiler kurabilmek için oldukça önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Herhangi bir toplumsal yapıya dahil olmak isteyen ve o gruptan farklı kültürlere sahip grupların kabul görmek isteyecekleri gruplar ile aralarında toplumsal uyumun olması ya da oluşması beklenmektedir. Ancak mülteciler, bilmedikleri topluma dâhil olmaya çalışırken uyum sorunu yaşamaktadırlar. Uyum sürecinde yaşanan problemler, kişinin hayatında kendini göstermekte, kişinin gelişimini olumsuz etkilemekte ve sosyal gelişiminin durmasıyla birlikte uyum sürecini zayıflatmaktadır. Bu durum bir süre sonra durağan bir sistem haline dönüşmektedir. Türkiye’de iltica süreci sonrasında farklı psiko sosyal sorunlar yaşayan çocukların sosyal uyumlarının gelişmesi toplumsallaşmaları açısından oldukça önemlidir (Taylan, 2018). Nitekim bu çocukların alan yazında telaffuz edilen “*kayıp nesil*” olmalarını önlemek için sağlıklı uyum sürecinin yaşanması öncelikli konular arasında yer almaktadır. Özellikle 18 yaş altı ergenlik döneminde olan çocukların topluma uyum sağlaması, çevresi tarafından kabul edilmesi durumları arkadaşları ile ilişkisinin önemi düşünüldüğünde iltica süreci sonrası uyum sürecinin desteklenmesi sürecin hızlandırılması açısından önemli görülmektedir.

Mülteci ve sığınmacıların karşılaştıkları güçlükler, geçici koruma altında oldukları ya da yerleştikleri ülkelerin vatandaşlarını da ilgilendiren mekân ve zaman açısından yaygın ve kalıcı çözümler gerektiren evrensel sorunlardır. Mültecilerin sosyal, psikolojik ve ekonomik gereksinimlerinin tespit edilmesi ve sorunlarına çözüm bulunabilmesi amacıyla sosyal hizmetler alanında ulusal ve ulus üstü düzeyde çalışan birçok kurumun iş birliği yapması gerekmektedir. Ancak mülteci ve sığınmacıların halen içinde buldukları koşullar düşünüldüğünde yapılan yasal düzenlemelerin ve yürütülen çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir.

Çocukların iltica sürecinde yaşadıkları farklı psiko sosyal sorunlara yönelik çözüm üretmeleri ve kısa sürede sorunlarını aşabilmeleri açısından sosyal hizmet müdahalesinde “*çözüm odaklı müdahale*” şeklinde araştırmanın yapılması uygun bir yöntem olarak görülmektedir.

Çözüm odaklı yaklaşım (ÇOY), sosyal hizmet mesleğinin kapsamı ile bütünleşen bir bakış açısına sahiptir. Bu durumun, çözüm odaklı yaklaşım kurucularının sosyal hizmet uzmanı olmaları ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Çözüm odaklı olarak bahsedeceğimiz bu yaklaşım, 1980’lerde Amerikalı sosyal hizmet uzmanları Steve De Shazer ve Inso Kim Berg tarafından Wisconsin bölgesinde yer alan “*Kısa Süreli Aile*

Terapileri Merkezi 'nde' geliştirilmiştir (Macdonald, 2007). Çözüm odaklı yaklaşımda kişiler, yaşadıkları sorunlar karşısında güçlü yönlerini fark etmekte, kendi kaynaklarını keşfetmekte ve kendi çözümlerini bulmak için motive olmaktadır. Kendi kaderini tayin edebilmek bu yaklaşımın temel prensibini oluşturmaktadır. Sosyal hizmet uzmanı müdahale sürecinde bir taraftan müracaatçının aktif katılımına önem verirken diğer taraftan mucize, istisnai, derecelendirme ve benzeri teknikleri kullanarak sürecin doğru bir şekilde devam etmesini sağlayabilmelidir.

ÇÖY'da, sorunun çözümü için problem hakkında uzun süre konuşmanın yararlı olmayacağı önemli olanın çözümlere odaklanmak olduğu bilinmektedir. Sorunun araştırılması ve sonrasında teşhis konulması konularına bu yaklaşım kapsamında yer verilmemektedir. ÇÖY, gelecek için geçmişin üzerinde durmayan özelliği ile klasik müdahale yaklaşımlarından ayrılmaktadır (Corey, 2005).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, çözüm odaklı yaklaşımlardan biri olan grupla sosyal hizmet müdahale programı aracılığıyla mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesi ve belirlenen sonuçlar doğrultusunda sosyal uyum ve benlik saygısının artırılması açısından uygulanması gereken süreçlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Müdahale Programı'nın mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini arttırmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

- H₁: Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde artmakta mıdır ve bu etki izleme ölçümü sonunda da değişmemekte midir?
- H_{1a}: Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ve benlik saygısı ön test puan ortalamaları, son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşmekte midir?
- H_{1b}: Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ve benlik saygısı ön test puan ortalamaları, izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük müdür?

- H_{1c}: Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ve benlik saygısı son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamakta mıdır?
- H_{1d}: Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ve benlik saygısı son test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek midir?
- H_{1e}: Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ve benlik saygısı izleme testi puan ortalamaları kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek midir?
- H_{1f}: Kontrol grubunda yer alan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ve benlik saygısı ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, mülteci öğrencilerin yaşadığı önemli sorunlardan olan sosyal uyum ve benlik saygısı problemleri ile başa çıkmada kullanılan klasik tekniklere ek olarak, post modern yaklaşımlardan biri olan çözüm odaklı sosyal hizmet müdahalesinin etkisini sınaması ve karşılaşılan sosyal uyum ve benlik saygısı sorunlarıyla başa çıkmada alan yazına farklı bir bakış açısı sunması bakımından önemli ve yararlı görülmektedir.

Konu ile ilgili alan yazın taramasında çözüm odaklı grupla sosyal hizmet müdahalesinin etkisini araştıran çalışmaların sınırlı olduğu özellikle mülteci öğrencilerin yaşadıkları sosyal uyum ve benlik saygısı ile ilgili çözüm odaklı grupla sosyal hizmet müdahalesinin etkisini araştıran herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Belirtilen bağlamda geliştirilmiş olan bu araştırma Türkiye’de belirlenen konu üzerinde yapılan ilk çalışma olması bakımından da önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı, sosyal hizmet müdahale tekniklerine farklı bakış açısı getireceği, alanda çalışan uzmanlara akademik anlamda katkı sağlayacağı, sosyal hizmet uzmanlarının uygulamalarına çözüme yönelik, kısa ve pratik bir model oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan yapılan araştırma bilimsel anlamda önemli ve yararlı görülmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırma alana yeni bir kaynak oluşturması açısından da önemli görülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Çalışma grubu, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında İstanbul Küçükçekmece’de bulunan bir lise de öğrenim gören mülteci öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.
- Pandemi etkisinden dolayı belirlenen evren ve örneklem ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Mülteci: Zulüm, savaş veya şiddet nedeni ile ülkesinden ayrılmak zorunda kalan kişi (Uluslararası Göç Örgütü, 2009).

Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Müdahalesi: Müracaatçıların kendi sorunlarını çözme noktasında profesyonel olduğu bilinen, sorunların çıkış kaynağına inmek yerine, sorunların çözüm yollarına yoğunlaşan esnek, faydacı ve müracaatçı-uzman iş birliğinin öneme sahip olduğu kısa müdahale yöntemidir (Sarıcı ve Bulut, 2008).

Sosyal Uyum: Bireyin çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilme yeteneğidir (Yavuzer, 1996).

Benlik Saygısı: Benlik kişinin kendisini değerlendirmesi ile ulaştığı duygusal ve bilişsel tutumlar ile ilgiliyken benlik saygısı bireyin değerlendirdiği benliğin sonucu olarak ulaştığı hoşnut olma, kendisini kabullenme derecesidir (Atıcı vd., 2016).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde göç, mülteci, zorunlu göç uyum, sosyal hizmet, sosyal uyum, benlik saygısı ve çözüm odaklı yaklaşım konusunda araştırmanın teorik kapsamı incelenmiş ve bilgiler sunulmuştur.

2.1. Göç ve Mültecilere Yönelik Sosyal Hizmet Müdahalesi

Göç, “*insanın coğrafi hareketliliği ve bu hareketliliğin yol açtığı nüfus dinamiğidir*” (Emiroğlu ve Aydın, 2003). Akgür’e göre, (1997) “*dinamik bir süreç olan göç, belli bir yerleşmede yaşayan nüfusun belli bir kesiminin çeşitli ve farklı nedenlerle, bulunduğu yerden kalkıp başka bir yere yerleşmek üzere ya da nispeten süreli olarak gitmesi anlamına gelir*”. Birçok farklı tanımı olsa da göç kavramında genel kabul görüş yer değiştirme şeklinde belirtilebilmektedir.

Geçmişten günümüze farklı amaç ya da zorunluluklarla göçler yaşanmıştır. Bazı küçük hareketler, zamanla büyük kitlelere dönüşerek kavimler göçü gibi göç dalgalarını oluşturmuştur. İnsanlığın varoluşuyla paralel ilerleyen göç zamanla küresel bir şekle bürünmüştür (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Günümüzdeki küresel göçler çoğu zaman tercihten ziyade zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda, göç için zorunlu olarak ya da zorla yerinden edilme şeklinde tanımlama yapmak mümkündür (Gün, 2011). Zorunlu olarak yerinden edilmenin sebebi yoksulluk, zorla yerinden edilmenin sebebi ise silahlı çatışmalar şeklinde gösterilebilmektedir. Yoksulluk ve çatışma birbiri içinde erimiş iki kavram gibidir. Bu iki kavram birbirinin hem sebebi hem sonucudur (Toros, 2008). Bu sebeplerden dolayı yerinden edilenler yeni yaşam alanlarında yeni sorunlarla başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar.

Göç, bireylerin daha iyi şartlarda yaşamak umuduyla yaşadığı yeri bırakıp başka mekânlara yerleşmesidir (Öngör, 1980). Castles (2003)’in tanımında ise etnik, siyasi, dini ekonomik veya doğal afetler gibi nedenlerden dolayı, baskı ve zulümler nedeniyle yaşadığı yeri terk etmek zorunda kalmak ve daha iyi bir hayat kurma çabasında olmaktır. Bireylerin yaşadıkları yerlerden, sahip oldukları mal varlıklarından, sosyal yapılardan, ekonomik imkânlardan isteyerek veya istemeyerek uzaklaşarak yaşamak için yeni mekânlar aramaları, göç olarak tanımlanmaktadır (Toros, 2008). TDK’ya (2016) göre göç; politik, toplumsal, ekonomik gerekçelerle kişi ya da toplumların bir

ülkeden diğeri bir ÷lkeye, bir yerleşim biriminden diğeri bir yerleşim yerine gitmesi; hicret, taşınma şeklinde ifade edilmektedir.

Günümüzde göçlerin en önde gelen özelliğı zorunlu olarak yapılmasıdır. Dünyada yaşanan baskıcı rejimler, savaş, insan hakları ihlali, zulme uğrama kaygısı, açlık, etnik çatışmalar ve insanların daha iyi bir yaşam sürdürme isteğı, kişilerin göç etmelerine neden olmaktadır (Kariman, 2015).

2.1.1. Göç Çeşitleri

İnsanların ekonomik, siyasal, sosyal sebepler gibi nedenlerden dolayı yaşadıkları yeri kalıcı ya da geçici olarak değıştirmeleri çeşitli göç hareketlerini oluşturmaktadır. Bu göç hareketlerini iç göçler ve dış göçler diye iki bölümde incelemek mümkündür. İç göçler kendi içerisinde “*mevsimlik göçler, sürekli göçler, emek göçleri ve zorunlu-gönüllü göçler*” şeklinde ayrıldığı gibi dış göçler ise “*beyin göçleri, işçi göçleri ve mübadele göçleri*” şeklinde ayrılmaktadır (Yüksel ve Elvan, 2012).

Ülke sınırları içinde geçici ya da kalıcı olarak yapılan yer değışiklikleri iç göçleri oluşturmaktadır. Bu göç durumları yalnızca bölgesel nüfus değışikliğine sebep olmaktadır. Bu göçler daha çok kentlere doğru olmaktadır. Mevsimlik göçler genellikle ekonomik kaygılardan dolayı yapılmakta ve insanların belirli mevsimlerde daha çok tarımda çalışmak üzere buldukları yere geri dönme amaçlı yaptıkları göçlerdir. Bunun yanı sıra, tatil amaçlı yapılan göçlerde kısa süreli yer değışikliği olduğu için mevsimlik göçler içerisinde yer almaktadır. Süreli göçler eğitim ve daha iyi bir yaşam için genellikle gönüllü yapılan göçlerdir. Olağanüstü sebeplerden dolayı devlet aracılığı ile göç yapıyorsa bu zorunlu göç olarak adlandırılmaktadır. Ancak, olağanüstü durumlardan dolayı savaş ya da doğal afetler gibi nedenlerle insanlar kendi başlarına buldukları ÷lkenin sınırları dışına çıkarak mülteci oluyorsa bu göç ÷lkeler arası yapılan zorunlu göç şeklinde belirtilebilmektedir. Dış göçler çalışma ya da eğitim amaçlı gönüllü olarak gerçekleşebileceğı gibi yaşanan savaş nedeni ile zorunlu olarak da yapılabilmektedir.

2.1.2. Mülteci

Mülteci, ulusal ve uluslararası kanun ve sözleşmelerde sayılan belirli birtakım nedenlerle ÷lkesinde güven ve huzur içinde yaşayamayan, devletine güvenini kaybetmiş ve bu nedenle başka bir ÷lkeye sığınma başvurusunda bulunmuş, başvurusu ÷lke yetkilileri tarafından kabul edilmiş kişiler şeklinde tanımlanmaktadır (Zübeyit ve

Bayraktar, 2008). Hukuki açıdan mültecilerin durumunu tanımlayan 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi'nin birinci maddesinin 1967'de imzalanan protokol ile değiştirilen A-2 bendinde, mülteci kavramı şu şekilde ifade edilmiştir:

“İrki, dini, milliyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi görüşleri nedeniyle zulme uğramaktan haklı nedenlerle korkan ve bu nedenle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan veya bu korku nedeni ile yararlanmak istemeyen kişidir.” Cenevre Sözleşmesi'nde yapılan mülteci tanımı, II. Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'da yeni çizilen sınırlar içerisinde hareket etmek zorunda kalan kişileri kapsamaktadır.

Mülteci olarak nitelendirilen kimseler kendi vatanlarında etnik kökeni, sosyal pozisyonu, ırkı, ideolojisi ve dini dolayısıyla zulüm ve baskıya maruz kaldığını düşünmektedirler. Bu kişiler, kendi devletine güvenmediğinden ve kendisine tarafsız yaklaşılmadığından şikâyet ederek ülkelerinden ayrılan, farklı bir ülkeye sığınma talebinde bulunan ve bu ülkenin kabul ettiği kişilerdir. Farklı bir ifadeyle, kendi ülkesinde yaşam garantisi bulunmayan; cinsel, etnik, siyasi ve dini ayrımcılık ya da yaşanan bölgelerdeki çatışma ve savaş durumları nedeniyle vatanını bırakarak diğer ülkelere sığınma mecburiyeti olan kişiler şeklinde ifade edilebilmektedir (Arendt 2009).

Mülteciler ile gönüllü olarak göç eden kişiler arasında dikkat edilmesi gereken birtakım önemli farklılıklar bulunmaktadır. Gönüllü olarak göç eden kişilere ülke toprakları bir koruma sunarken, mültecilerin böyle bir imkânları bulunmamaktadır (Zübeyit ve Bayraktar, 2008). Bununla beraber gönüllü olarak göç eden kişiler, gelişmiş olan ülke topraklarına göç etmekten, mültecilerin büyük bir kısmı geliştirmekte olan ülkelere gitmektedirler (Yüzleşmek, 1999). Kişinin, mülteci olarak nitelendirilmesi pek çok sebeple gerçekleşebilmektedir. Bunlar:

- Belirli topluluğa ait olmanın yanında siyasi görüşü, etnik kökeni ve dini nedeniyle,
- Vatandaşı olduğu ülke sınırlarında eziyet görmesi gibi gerekçelerle korkması sebebiyle,
- Bu korku dolayısıyla, vatandaşı olduğu ülkenin korumasından fayda sağlayamaması ya da bu ülkenin korumasını reddetmesi sebebiyle,

- Vatandaşı olduğu ülkenin sınırları dışında olması ve eziyet korkusu dolayısıyla, ülkesine geri dönememesi sebebiyle (Dağdeviren, 2018) mülteci olarak nitelendirilebilir.

Son yıllarda savaşlar, iç karışıklıklar, doğal afetler, kıtlık gibi sebepler zorunlu göç hareketlerini arttırmış ve mülteci olgusu dünya gündeminde önemli konu başlıklarından biri olmayı başarmıştır. Özellikle Orta Doğu ülkelerinde yaşanan savaşlar ve iç karışıklıklar dünya üzerindeki zorunlu göçü arttırmış ve birçok ülkenin nüfusundaki mülteci oranını yükseltmiştir.

1980'li yıllara kadar mültecilere yönelik düzenlemeler belirli bir dönem ve coğrafi bölge ile sınırlandırılmıştır. Ancak, Afrika, Asya ve Ortadoğu'da yaşanan iç savaşlar ve çatışmalardan dolayı mültecilik konusunda daha genel düzenlemelere ihtiyaç duyulmuştur. Devletler Hukuku Enstitüsü'ne göre mülteci, vatandaşı olduğu ülkede ortaya çıkan siyasi olayların sonucunda, bu ülkeyi kendi isteğiyle veya zorla terk etmiş, yeni bir vatandaşlık elde etmemiş ve herhangi bir devletin diplomatik korumasından yararlanamayan yabancısıdır (Aybay, 2005). Tanımından da anlaşılacağı gibi mültecilik statüsünün kazanılmasında talepte bulunan kişinin içinde bulunduğu durum belirleyicidir. Haklı gerekçelere dayanarak hayatından endişe duyan, şiddet görmekten korkan kişilere mülteci statüsü verilebilmektedir. Bu sayede sadece gerçekten korunmaya ihtiyaç duyan kişiler mültecilere tanınan olanaklardan yararlanabilmektedir. Ancak kişilerin bu statüye sahip olmaları açısından vatandaşı oldukları ülkeyi kendi istekleriyle veya zorla terk etmiş olmaları önemli değildir.

Devletler herhangi bir sözleşmeyi kabul ettiklerinde, sözleşmeden kaynaklanan yükümlülükleri yerine getirmek zorundadırlar. Devletler, mülteci kabul ederken veya mültecilere sağladıkları olanaklarda tarafı oldukları sözleşmenin hükümlerini dikkate almaktadırlar. Gerekli kriterleri taşıdığı belirlenen kişilere, sözleşmelere taraf olmayan ülkelerde bulunsalar bile Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) tarafından mülteci veya sığınmacı statüsü verilebilmektedir. Bu kriterlerden en önemlisi, güvenli sığınma hakkıdır. Mültecilerin, fiziksel güvenliğin yanı sıra özgür düşünme ve davranabilme, işkence ve onur kırıcı davranışlara maruz kalmama gibi temel haklara da sahip olması gerekmektedir. Her bireyin sahip olduğu sosyal ve ekonomik haklardan mültecilerin de aynı oranda yararlanabilmesi gerekmektedir. Örneğin, her mülteci çocuk eğitim hakkına, her yetişkin mülteci çalışma hakkına sahiptir. Ancak özellikle toplu nüfus hareketlerinin yaşandığı

durumlarda devletler eğitim, çalışma ve temel ihtiyaçların karşılanması gibi alanlarda mültecilere olanak sağlamak konusunda zorluk yaşayabilmektedirler. Bu tür durumlarda kendi temel ihtiyaçlarını karşılamaları konusunda mültecilere BMMYK destek olmaktadır (Hayes ve Humphries, 2004).

Mültecilerin hedef ülkede geçirdikleri süre dikkate alınarak uzun süreli ve kısa süreli mülteciler olarak iki kategoride değerlendirilmektedir. Kısa süreli mülteciler, kendi ülkelerindeki savaş veya siyasi durumun getirdiği baskı ve korku neticesinde hayatının tehdit altında olması sebebiyle başka ülkelere giden; söz konusu durumlar sona erdiğinde tekrar ülkelerine geri dönen kişilerdir. Uzun süreli mülteciler ise ülkelerindeki ayırıcı yönetimden, savaştan vb. kaçmış, daha uzun süre ile bazen yaşamları boyunca mülteci statüsünden çıkamayacak olan kişilerdir (Akyürek, 2007).

2.1.3. İltica Süreci ve Uyum

Bir kimsenin yaşadığı ya da vatandaşı olduğu ülkede yaşadığı siyasi sorunlardan dolayı başka bir ülkenin egemenliğine sığınması veya zorla sınır dışı edilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Sığınma hakkı kişinin zihinsel ve bedensel bütünlüğünü koruma altına almak istediği temel bir haktır. Nitekim ikinci dünya savaşı öncesi Almanya'da bulunan Albert Einstein'ında karşılaştığı sorunlar nedeniyle Amerika'dan sığınma talebinde bulunması iltica kapsamında değerlendirilebilmektedir. Bu göç çeşidi gerek gelişmiş ülkelerde gerekse az gelişmiş ülkelerde kişinin talebi sonucu gerçekleşmektedir.

İltica süreci kişiler için yeni bir toplumsallaşma süreci başlatmaktadır. Göçe zorlanan bireyler, yaşadıkları toplumdan kopmakla birlikte aynı zamanda tüm aidiyet ve kimlik değerlerinden vazgeçmek zorunda da kalmaktadırlar. Yaşanılan toplumun kimlik değerleriyle iltica edilen toplumun değerleri ne kadar benzerse bireyin toplumsallaşma süreci de o kadar hızlı ve kolay olmaktadır (Adıgüzel, 2016). İltica sürecinde, mültecilerin adaptasyon sürecini yaşamadan doğrudan toplumsal yapıya katılmaları ve bu yapıyı benimsemeleri gerekmektedir (Yılmaz, 2016). Göç eylemi, mecburi gerekçelerle yapıldığında yeni bir ülkeye göç eden kişilerin bazı problemlerle karşı karşıya kalmaları ve gidilen ülkenin düzenine uyum sağlayamamak gibi birçok uyum sorunuyla karşılaşmaları kaçınılmaz olarak görülmektedir. İltica sonucunda, gidilen bölgelerdeki toplumla, karşılıklı olarak uyum sürecinin geliştirilmesi gerekli görülmektedir .

Bu süreç başarılı şekilde tamamlanırsa bireylerin sosyal uyum sorunları ortadan kaldırılabilmektedir. Sosyal uyum sürecinde göçün başladığı ülke ile göç edilen ülkenin birbirine benzer olması uyum sürecini kolaylaştırırken, farklılıklar bu süreci zorlaştırmaktadır. Örneğin; göç edilen ülkedeki değer yargıları ile mültecinin sahip olduğu değerler benzemiyorsa, aralarında kültürel farklılıklar varsa, mülteciler gelenekçi ve muhafazakâr davranışlar sergilemektedirler (Adıgüzel, 2016). Mülteciler gittikleri ülkenin değerlerini kabullenmezlerse fırsatları değerlendiremezler. Dolayısıyla kendi yaşam alanlarını kurmak zorunda kalmakta ve bu alandan çıkamamaktadırlar. Bu sosyo-kültürel ayrışma, gettolaşma süreci olarak devam etmektedir. Gettolaşma sürecinin başladığı bu alanlarda, aidiyet konusu uyum sorununa neden olabilmektedir. Gettolaşmaya neden olan bu durum mültecilerin sosyal uyumda başarısız olmalarının nedenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Gettolaşma süreci uzadıkça bu yaşam alanları zorla terk ettikleri ülkelerin küçük bir modeli olmaktadır. Bu durum sonucunda o bölgede yaşayan mülteciler geldikleri toplumla minimum düzeyde ilişkiler kurmaktadır.

Mültecilerin gittikleri ülkeye veya topluma uyumlarının hızlı ve etkili olması gidilen ülkedeki mülteci uyumuna yönelik faaliyetlere, göç politikalarına, etnik veya ulusal kimliğe karşı ön yargılara ve mültecilerin yaşadıkları sonucunda oluşan ruh ve beden sağlıklarına bağlıdır (Sue, 2007). Ev sahibi devletin mültecilere dil eğitimi, eğitim imkânları, meslek edinimi gibi imkânlar sunması, mültecilerin sosyal uyumunu kolaylaştırmaktadır. Mültecilerin gittikleri ülkede yaşamlarını sürdürmeleri ve oraya uyum sağlayabilmeleri için gidilen ülkedeki devletin onlara sunduğu hizmet ve haklar oldukça önemlidir (Özer, 2015).

İltica sonucu mülteciler ülkelerini terk edip ev sahibi ülkede belirli alanlarda yerleşme davranışı göstererek hayatlarına devam etmektedirler. Dolayısıyla kendi ülkelerinde yaşadıkları hayat ve alışkanlıkları devam ettirmektedirler. Bu durum göç edilen ülkedeki bireyler tarafından kabullenilmediğinde mültecilerin dışlanması söz konusu olmaktadır (Akçiçek, 2015). Uyum süreci ev sahibi toplumla mültecilerin karşılıklı olarak etkileşimleri sonucu gerçekleşen iki taraflı bir süreçtir (Özer, 2015). Gidilen ülkedeki bireyler uyum sürecinde mültecileri desteklemedikleri sürece başarılı bir sosyal uyumun gerçekleşmesi beklenmemektedir. Bu nedenle, uyum süreci çift ayaklı olarak ilerlemesi gereken bir süreçtir. Yerel halk, mültecilerle uyum sürecine dâhil olmadığı müddetçe başarılı bir uyum sürecinin yürütülmesi mümkün değildir.

2.1.4. Göçün Etkileri

Göç türleri arasında özellikle bir ülkeden başka bir ülkeye savaş gibi nedenlerden dolayı zorunlu göçe maruz kalmış kişiler, geride bıraktıkları ülkelerinde yaşadıkları sorunlardan kurtulurken gittikleri ülkede karşılaşılabilecek problemlerle başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar. Göç eden kişilerin, geride bıraktıkları ülkeleri açısından ortaya çıkabilecek sorunlar olabileceği gibi mültecileri en çok ilgilendiren mesele yaşamlarını sürdürecekleri ülkede karşılaşılabilecek problemlerdir. Geri dönme umutları çok az olan bu kişiler gittikleri ülkelere zamanla başka ülkelere geçiş sağlasalar da genellikle ilk gittikleri ülkede kalmaktadırlar.

“...göçmenlerin gittikleri yerde iki temel ihtiyaçları olduğunu ve bu davranışlarına yön veren güdülerin bunların giderilmesine yöneldiğini söylemek yanlış olmaz: birincisi iş sahibi olmak, ikincisi kültürel yönden kabul görme. Sonuç olarak diyebiliriz ki göçmenler buldukları ülkede daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilmek adına sürekli bir arayış içerisindeyler. Bu, bazen o topluma tamamen uyum sağlama şeklinde gerçekleşirken, bazen de kendi etnik grubuna daha sıkı bağlanmak şeklinde gerçekleşmektedir” (Yılmaz, 2014).

2.1.4.1. Göç Sonrası Ortaya Çıkan Sorunlar

Göç edilen ülkede bulunan göçe maruz kalmış kişiler, ülkelerine geri dönememeleri durumunda üçüncü bir ülkeye de geçemeyip ilk geldikleri ülkede kalarak yerleşme durumunda kalabilmektedirler. Yerleşme söz konusu olmasa dahi yaşayacakları bu süreçte çok çeşitli problemlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu sorunların başında sağlık problemleri gelmektedir. Bunların yanı sıra eğitim, istihdam, psikolojik durumlar, konut, aile içi problemler, kültürel uyum gibi sorunlar yer almaktadır.

2.1.4.2. Göç Sonrası Yaşanılan Sağlık Problemleri

Savaştan kaçan insanlar çatışma sırasında, göç yolunda ya da sığındıkları ülkede çeşitli sağlık sorunlarıyla karşılaşabilmektedirler. Beden sağlığının yanı sıra ruh sağlığı ile ilgili de problemler görülebilmektedir. Savaş ve göç sırasında beslenme sorunları ve kalabalık kitle hareketleri sonucu bulaşıcı hastalıklara maruz kalabilmektedirler. Terk edilen ülkede olumsuz koşullardan dolayı yeterli sağlık hizmeti alamayan kişiler gittikleri ülkelere de sağlık hizmeti alma konusunda farklı sebeplerden dolayı sorun yaşayabilmektedirler. Suriye savaşının başladığı ve savaştan kaçanların Türkiye'ye ilk gelmeye başladığı günden beri savaş mağdurlarına sağlık hizmeti sunulmaktadır.

“Başbakan yardımcısı Beşir Atalay’ın 23 Ağustos 2014’te yaptığı açıklamaya göre Suriyelilere verilen poliklinik hizmet sayısı 5,4 milyon kişiye ulaşmıştır. İlk girişlerin olduğu 29 Nisan 2011’den 17 Temmuz 2014’e kadar geçen sürede 1.162 gün bulunmaktadır. 5,4 milyon poliklinik hizmeti, günde ortalama 4,674 poliklinik hizmetine denk gelmektedir. Yine aynı hesaplama üzerinden, Türkiye’deki Suriyelilerin sadece %15’inin yaşadığı kamplarda günde ortalama 16,6 Suriyeli bebeğin Türkiye’de doğduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle Türkiye’de kamp içi ve kamp dışında toplamda günde ortalama 80 Suriyeli çocuğun Türkiye’de dünyaya geldiği, toplamda da 60 bini aşkın Türkiye doğumlu Suriyeli bebek doğduğu tahmin edilebilir” (Erdoğan, 2015).

Bu rakamlar ise günümüze kadar daha da artış göstermiştir. Yoğun göçlerin göç alan bölgelerde sağlık kuruluşlarının yetersiz kalmasına neden olduğundan, bu durum sağlık hizmeti almakta zorlanan bölge halkının tepki vermesine sebep olabilmektedir. Yaşanılan bu sorunlar bölge halkı tarafından Suriyelilerin toplumsal kabulünü olumsuz etkilemektedir. Toplumsal kabulde yaşanan problemler ise başka problemleri beraberinde getirmektedir.

2.1.4.3. Göç Sonrası Yaşanılan Eğitim Problemleri

Türkiye’de bulunan yabancılarla ilgili eğitim düzenlemeleri Millî Eğitim Bakanlığınca 222 sayılı Eğitim Öğretim Kanununda yer almaktadır. Bu kanun şartlarını taşıyan her çocuk eğitim öğretimden yararlanmaktadır. Eğitim hakkından yararlanılmaya çalışılırken birtakım sorunlar ile karşılaşılmaktadır. Savaş ortamından ayrılırken kişi birçok eşyasını geride bırakmaktadır. Geldiği ülkede eğitim durumu gösterir bir belgeye sahip olmadığından sorun yaşayan bireyler bir eğitim kurumuna kayıt yaptırır da bir süre sonra başka bir ülkeye geçiş sağlaması ile diplomasını alamamaktadır. Resmî kurumlardan geçici kimlik numarası olmayan kişiler de bir eğitim kurumuna kayıt yaptıramamaktadır. Eğitim kurumlarına iltica başvurusu sahibi ailelerin çocuklarının kayıt yaptırması için diğer sağlık vs. kurumlarındaki gibi “geçici kimlik numarası” gerektiğinden bu numaranın olmaması durumunda kayıtların gerçekleşmediğini, okula gidememe sorununun tezahür etmektedir. Geçici kimlik numarasının da ikamet tezkeresi edinildiği zaman verildiğini ve çok sayıda iltica başvuru sahibinin bu ikamet tezkeresi harcını ödeyemediği için alamadığı göz önünde bulundurulursa, eğitimde devamlılık açısından bunun ciddi bir sorun teşkil ettiğini dile getirilmektedir (Korkut, 2010).

Bu sorunların yanı sıra eğitim içeriğinden dolayı uyum sorunu yaşanmaktadır. Ülkelerin eğitim içerikleri birbiri ile uyuşmadığı durumlarda seviye farklılıkları ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında yaşanan en büyük problem ise dil konusundadır.

Sığınmacılar ve mültecilerden eğitim çağında olup eğitime devam edecek kişilerin okula devam için önce Türkçeyi öğrenmelerinin gerektiğini belirten Korkut hem müfredatı izleme hem de anlayabilme açısından önce Türkçe bilmenin önemli olduğunu çok sayıda mültecinin eğitime devam etse de Türkçeyi az bilmesinden ötürü etkili ve verimli bir süreç geçiremediğini aynı şekilde Türkçe kurslarının da çeşitli sorunlar ihtiva ettiğini dile getirmektedir (Korkut, 2010).

Mülteci çocukların buldukları ortama uyumunu kolaylaştırması amacıyla bölge halkı çocuklarıyla birlikte eğitim görmesinin olumlu yanlarının olabileceği gibi bu durum problemlere de sebep olabilmektedir. Özellikle az Türkçe bilmelerinden de kaynaklanan iletişim problemi mülteci çocukların öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla iletişimini zorlaştırmaktadır. Bunun sonucunda çocuk kendi dilini kullanan diğer mülteci çocuklarla gruplaşmalar yaşamaktadır.

2.1.4.4. Göçün Mülteciler Üzerindeki Psikolojik Etkileri

Göç etmek zorunda kalan insanların göç öncesi ülkelerinde yaşamış olabilecekleri siyasi, ekonomik ya da şiddet gibi sorunlar ile göç sırasında karşılaşılabilecekleri problemler ve ardından göç ettikleri ülkede maruz kalacakları durumlar psikolojik sorunlar yaşamalarına sebep olabilmektedir. “*Sığınmacıların birçoğunda ruhsal bozukluklar olarak bunaltı, depresyon, psikosomatik belirtiler, uyku düzensizliği, dikkat eksikliği, intihar, agorafobi ve travma sonrası stres bozukluğu görüldüğü belirtilmiştir*” (Bekaroğlu ve Demirbaş, 2013).

Çeşitli ölümler, tecavüzler, açlık, hastalık, şiddet gibi problemlerle dolu olan bu zorlu sürece üç farklı bölümde bakılabilmektedir.

Sığınmacılarda ruh sağlığını olumsuz etkileyen risk etmenlerinin göç öncesi, göç sırası ve göç sonrası diye incelenebileceğini dile getiren Bekaroğlu ve Demirtaş, çoğu sığınmacının ruh sağlığını olumsuz etkileyecek göç öncesi (travmatik yaşantılar ve geçmiş kayıplar gibi) ve göç sonrası (geldiği ülkede karşılaştığı zorluklar gibi) çoklu travmalara maruz kalındığını ifade etmektedirler (Bekaroğlu ve Demirtaş, 2013).

Göç için yaşanan bu üç süreçte de mülteciler, geride çeşitli hikâyeler bırakırken, yaşadıkları zamanda da yeni bir hikâyenin içinde olup, gelecekte de kendilerini iyi ya da kötü yaşanacak olayların içinde bulmaktadırlar. Yaşanılan ya da yaşanılacak bu süreçler bedensel zarardan ziyade psikolojik zararlar bırakmaktadır. Bedensel ve psikolojik durumlardan en fazla etkilenen, şüphesiz ki savunmasız olan çocuklardır.

“Öykülerinde, evlerine roketin, bombanın düştüğü de arabalarının tarandığı, bombalı saldırı da yer alıyor. Camide, çarşıda, sokakta bomba atılarak, silahlı saldırıya maruz kalarak yaralandıkları, ölenlerin oldukları aktarılıyor. Kaçış nedenleri arasında, 10-12 yaş arası kız çocuklarının kaçırılması, erkek çocukların ‘o güçlere’ katılmaları ya da fidye almak için kaçırılması iddiaları da yer alıyor. Özellikle eşleri ölen kadınlar kaçmak zorunda kalıyor. Çünkü sahipsiz kadına cinsel istismar veya başka türlü zorluklar yaşatılıyor. Evleri basılanlar genelde tacize ya da tecavüze uğruyorlar. Ağır travmatik yaşantılar içinde, çocukların odaya kilitlenerek ya da çocukların gözleri önünde anneye babaya saldırı ya da taciz/tecavüz yer aldığı anlatılıyor” (Başbuğ ve Yiğit, 2016).

2.1.5. Sosyal Hizmet ve Uyum

Sosyal hizmet, mesleksi açıdan sunulan bir hizmettir. İnsanların birbirleriyle etkileşimleri noktasında, bilimsel bilgi ve yeteneklerine bağlı olarak, bireylerin tek başına ya da toplu halde bireysel ve sosyal anlamda başarılı ve mutlu olmasını desteklemektedir. Sosyal hizmet, insan ve toplumla çalışan, bireyin kendisinden veya çevresinden kaynaklanan problemlerin çözülmesini amaçlayan bir meslek ve disiplindir (Cılga, 2004). Sosyal hizmet alanının müdahale teknikleri, metodu, kuralları, yetenek ve değerleri, meslek dalına özgüdür. Çalışmalarını mikro, mezo ve makro uygulamalar ile gerçekleştirmektedir (Duyan vd., 2008).

İnsan yaratılışı gereği biyo-psiko-sosyal bir canlıdır. Kişiler zaman zaman hayatın zorlukları karşısında sorunlar yaşamakta, bu sorunlarla baş edemedikleri zamanlar yardıma gereksinim duymaktadırlar. Dünyada birçok ülkede insanların baş edemedikleri sorunlar için yardım amaçlı bazı hizmetler sunulmaktadır. Bu hizmetler sosyal hizmet olarak adlandırılmaktadır. Sosyal hizmet eklektik temel üzerine kurulmuş bilimsel temelleri olan bir meslek ve bilimdir.

Pincus ve Minahan (1973)'a göre sosyal hizmet; “*insanların, yaşam amaçlarını, stres ile baş etmelerini, özlem ve değerlerini gerçekleştirme becerilerini etkileyen insan ve çevresi arasındaki etkileşimle ilgilidir*”. Sosyal hizmetin amacı:

- İnsanların problem çözme ve baş etme kapasitelerini geliştirmek,
- İnsanlara, kaynak, hizmet ve şanslar tanıyan sistemler ile insanlar arasında bağlantı kurmak,
- Bu sistemlerin etkili ve insancıl çalışmasını geliştirmek,
- Sosyal politikanın geliştirilmesine ve ilerletilmesine katkı vermek olarak ifade edilebilir (Pincus ve Minahan, 1973).

Bartlett (1970) ise; sosyal hizmetin odağını, insanların başa çıkma aktivitesi ile çevreden gelen istemler arasındaki ilişki olarak tanımladığı sosyal işlevsellik olarak görmektedir (Bartlett, 1970).

İnsanların temel hak ve özgürlüklerinden yararlanmalarını sağlamak, koruyucu ve geliştirici çalışmalar yapmak sosyal hizmetler kapsamındadır. Sosyal hizmet kapsamında, insanın yaşam deneyimini, kültürünü, yeteneklerini geliştirerek, üretken, bilinçli, etkin bir yaşam sürmelerini sağlamak vardır. Geçen her gün dünya çapında değişim ve gelişim söz konusudur. İnsanların bu değişim ve gelişime ayak uydurabilmesinde sosyal hizmetler büyük ve önemli bir rol oynamaktadır (Cılga, 2004). Payne, sosyal hizmetin tanımlanmasında üç yaklaşımdan bahsetmektedir. Bunlar (Payne, 1997):

- **Bireycilik-Reformculuk:** İyi bir sosyal yaşamın sağlanabilmesi için gereksinimlerin karşılanmasında bireyciliğin dikkate alınmasıdır.
- **Toplumcu-Ortaklaşa:** Bireylerin yaşamlarında güçlenmelerini, özgüven sahibi olarak toplumda yer bulabilmeleri amaçlanmaktadır.
- **Yansıtmacı-Terapötik:** Kişilerin yaşamlarında onlara acı veren ve yaşamlarını zorlaştıran deneyimlerle baş edebilmeleri için gerekli olan gücün kazanılmasını amaçlamaktadır. Her bir yaklaşımın savunucuları vardır ve kişiler savundukları yaklaşıma göre, sosyal hizmetleri tanımlamaktadır.

İnsanların yaşamlarında sosyal işlevselliklerini yerine getirebilmeleri ve karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri için yeteneklerini geliştirmesine yardım etmek, insan ihtiyaçlarına yeterli ölçüde cevap verebilen çevre koşullarını sağlayabilmek sosyal hizmetlerin amaçlarındandır. Sosyal hizmet kavramı dünya çapındaki değişim ve

gelişimden etkilenmektedir. Yani sosyal hizmet kavramı da sürekli olarak değişim ve gelişim sürecinden geçmektedir (Kohl, 2003).

İnsanların istek ve ihtiyaçları değiştikçe sosyal hizmet kavramı ve sosyal hizmet mesleğinin kapsamı da değişim göstermektedir. Güncel bir tanım olarak, Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW)'nun 2014 yılında yaptığı tanım örnek olarak gösterilebilir. İnsan yaşamında ve toplumda meydana gelen değişimler sonucu değişen insan ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenen sosyal hizmet ve sosyal hizmet mesleği yeniden tanımlanmıştır. Bu tanıma göre sosyal hizmet:

“...sosyal değişimi ve gelişimi, toplumsal bağlılığı destekleyen, insanları yetkilendiren ve özgürleştiren uygulamaya dayalı ve bir akademik disiplindir. Sosyal adalet, insan hakları, müşterek sorumluluk ve farklılıklara saygı sosyal hizmetin merkezindedir. Sosyal hizmet teorileri, sosyal bilimler, beşerî bilimler ve yerel bilgi ile desteklenir, sosyal hizmet yaşam zorlukları ile baş etme ve iyilik halini geliştirmede yapılar ve insanlarla yürütülmektedir” (Global Definition Of Social Work, 2014).

Sosyal hizmet toplumda sosyal adaleti sağlamak için en dezavantajlı gruptan başlayarak çalışmalarına yön veren bir meslektir. Yani eşit değil gerektiği yerde pozitif ayrımcılık sağlayarak kişi ve grupların güçlenmesini ve özgürleşmesini sağlayan bir meslek ve disiplindir. Toplumdaki dezavantajlı kesime bakıldığında mültecilerin en çok pozitif ayrımcılığa ihtiyaç duyduğu müracaatçı kesim olduğu göze çarpmaktadır.

Sosyal hizmetin tanımı kapsamı, amacı aynı zamanda sosyal hizmet uzmanlarının sahip olması gereken rol ve işlevlerin belirleyicisidir (Emiroğlu, 1986).

Küçükkaraca'ya (2005) göre sosyal hizmet mesleği, kişi ve grupların mevcut farklılıklarının kabul edilmesi ve bunlara saygı gösterilmesinin önemine dikkat çeken bir meslektir. Sosyal hizmet uzmanlarının, pek çok kültür çeşidinin bulunduğu toplum içerisinde, kültürel, sosyal ve bireysel farklılıkları olan söz konusu grubun özel ihtiyaçlarına özen göstermeleri gerekmektedir.

Evrensel bir meslek alanının temsilcileri olarak sosyal hizmet uzmanları, pek çok ülkeden, çeşitli kültürlerden gelen müracaatçılar ile çalışırken; engel durumu, ailesel ve ekonomik nitelikler, cinsiyet, yaş, renk, etnik köken, ırk, din gibi kültürel ve sosyal farklılıkları kabul ederek, bireyin gerçek kimliğini ve kültürünü dikkate alarak, çoklu kültürel teori ile soyutlama yapmadan kişiye hizmet sağlamalı ve ihtiyaç durumunda yardımcı olmalıdır.

Sosyal hizmetin esas amaçlarından birisi de bireyin kişilik gelişiminin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesine katkı sağlamaktır. Uyum sorunu yaşayan bireylere yardımcı olunması ve özellikle kendi ülkelerinin dışındaki bir ülkede yeni katıldıkları ortama ve mevcut topluma adaptasyonlarının kolaylaştırılmasında, sosyal hizmet alanındaki faaliyetlere ve sosyal hizmet uzmanlarına ciddi sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda sosyal hizmet meslek dalı, mültecilerin, buldukları ülkede geçirdikleri zaman diliminde sağlanan hizmetin geliştirilmesinde ve milli seviyede politikaların hazırlanmasında katkıda bulunan meslekler arasında yer almaktadır.

2.1.5.1. Sosyal Hizmet Uzmanının Rol ve İşlevleri

Sosyal hizmetin en büyük işlevi insan yaşamını kolaylaştırıcı düzenlemeleri yapıyor olmasıdır. Kişiler ve grupların çevreleri ile uyum sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, çözüm yolları aranması ve uygun şekilde çözüme kavuşturulması için yardımlarda bulunmak işlevleri arasındadır. Sosyal sorunlar yaşanmadan önce, potansiyel sorun teşkil edebilecek durumların tespit edilmesi de başka bir işlevdir. Bunun yanı sıra kişi ve grupların gelişimlerini destekleyici ve en iyi seviyeye ulaştırmaya yönelik çalışmaların yapılması da sosyal hizmetin işlevleri arasındadır (Duyan, 2010).

Zastrow (1999)'a göre, sosyal hizmetin işlevleri şunlardır:

- Sosyal hizmetlerde, insanların sorun çözme becerilerini, kapasitelerini ve gelişim olanaklarını etkinleştirme adına toplum içinde birey kavramı benimsenir. Bu uygulamaya göre sosyal hizmetin temel odağı bireydir.
- İnsanlara kaynak, olanak ve hizmet sağlayan sistemler ile insanlar arasında bağlantı kurmak için çevresi içinde birey kavramı benimsenir. Buna göre de odak noktası birey ve bireylerin etkileşim içinde olduğu çevredir.
- Sosyal hizmetler, sistemlerin insancıl, etkili ve sürekli gelişimci olarak işlev görmeleri için çevre içinde birey kavramı benimsenir. Bu uygulama mevcut sistemlerin insanlara hizmet sunması ile alakalıdır. Bu anlayışa göre sosyal hizmetlerin odak noktası insanların etkileşim halinde bulunduğu sistemlerdir.
- Sosyal hizmetlerin gelişmesi ve etkili bir şekilde hizmet vermesi için sistemlerin etkin ve insancıl bir şekilde çalışmasını sağlamak adına sosyal hizmetler odağı insanların etkileşimde bulunduğu sistemlerdir. İnsanların

etkileşimde bulunduğu kaynakların temelini teşkil eden sosyal politikalar ve statülerin belirlenmesi sosyal hizmetlerin işlevlerindedir.

- Ciddi anlamda yardıma ihtiyacı olan, topluma ayak uydurmada zorlanan kişilerin ve grupların yaşam koşullarını iyileştirmek ve geliştirmek sosyal hizmetin işlevlerindedir. Bunu yerine getirebilmek için sosyal hizmetler sosyo-ekonomik, sosyo-politik açıdan geliştirilmelidir. Sosyal hizmet uzmanları, sosyal hizmetin sahip olduğu kaynak ve olanakları geliştirmek ve eşit bir şekilde dağıtmakla yükümlüdürler.
- Sosyal hizmetlerin sunulmasında bilgi, beceri ve değerden yararlanılarak kaliteli bir hizmet sunulmalıdır. Sosyal hizmetler toplum için büyük önem taşımaktadır. Bunun için verilen bu hizmetlerin kaliteli, etkili, hızlı ve eşit bir şekilde sunulması gereklidir (Zastrow,1999).

Sheafer ve Horejsi (2012) sosyal hizmetin rol ve işlevlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Aracı olarak sosyal hizmet uzmanı; müracaatçının durumunun ön değerlendirmesi, kaynak ön değerlendirmesi, yönlendirme, hizmet sistemi bağlantısı, bilgi verme.
- Savunucu olarak sosyal hizmet uzmanı; müracaatçı ya da vaka savunuculuğu, sınıf savunuculuğu.
- Eğitici olarak sosyal hizmet uzmanı; sosyal ve günlük yaşam yeteneklerini öğretmek, davranış değişimine yardım, birincil önlemler.
- Danışman olarak sosyal hizmet uzmanı; psiko sosyal değerlendirme ve teşhis, dengeleme bakımı, sosyal tedavi.
- Vaka yöneticisi olarak sosyal hizmet uzmanı; Müracaatçının tanımlanması ve oryantasyonu, müracaatçının değerlendirilmesi, hizmet planlaması, bağlantı ve hizmet durumu, müracaatçı desteği, takip etme ve verilen hizmeti izleme.
- İş yükü yöneticisi olarak sosyal hizmet uzmanı, iş planlaması, zaman yönetimi, nitelikli güvence değerlendirmesi, bilgi süreci Süpervizör olarak sosyal hizmet uzmanı; çalışan oryantasyon ve eğitimi, personel yönetimi, süpervizyon, danışmanlık.
- Yönetici olarak sosyal hizmet uzmanı; yönetim, dışsal ve içsel koordinasyon, politika ve program geliştirmek.
- Sosyal değişim faili olarak sosyal hizmet uzmanı; toplumsal sorunlar ya da politika analizi, toplumsal endişelerin aktarılması, sosyal kaynak gelişimi,

- Araştırmacı olarak sosyal hizmet uzmanı; araştırma harcamaları, uygulama değerlendirmeleri, araştırma üretimi,
- Profesyonel olarak sosyal hizmet uzmanı; kendini değerlendirme kişisel mesleki gelişim, sosyal hizmet mesleğinin güçlendirilmesi.

Mülteci ve sığınmacılarla çalışan sosyal hizmet uzmanlarının mülteci ile direk çalıştığı durumlarda savunucu, eğitici, danışman, sosyal değişim faili ve profesyonel olarak rollerini icra ettiği gibi, alanda dolaylı olarak hizmet vermesi gerektiği durumlarda süpervizör, vaka yöneticisi, araştırmacı, yönetici rollerini uygulamaya geçirmesi beklenebilmektedir.

2.1.5.2. Sosyal Hizmetin Bilgi Beceri ve Değer Temeli

İnsanın akli ile kavrayabileceği gerçek, ilke ve olguların tümü “bilgi” olarak nitelenmektedir. İşlevsel olarak bilgi, insan dünyasında genelleşmiş algılamalardır. Bu algılamalar gerçeğe dayalı ya da gerçekliği deney yoluyla kanıtlanmaya açıktır. Genel anlamda bilgi, gerçeğin ne olduğunu göstermektedir (Gordon, 1965). Bartlett’e göre bilgi, önermeleri kanıtlanabilir deneyimlere işaret eder ve mümkün olduğu kadar objektif hale getirilmiş kesin beyanlardır. Bilim ve araştırma yoluyla kanıtlanabilir önermeler ve kanıtlanabileceği düşünülen önermelerdir (Barlett, 1970).

Kuram ise herhangi bir şeyi açıklamak için kullanılan, birbiriyle bağlantılı genel önermeler ve kavramlardır. Bu önermeler hem kanıtlanmış hem de doğruluğu kesin olarak kanıtlanmamış bilgilerden oluşur (Kut, 1988). Sosyal hizmet sunumunda hem kuramsal hem de uygulama bilgisini birlikte karma bir şekilde kullanmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Duyan, 2010). Etkili sosyal hizmet sunulabilmesi için gerekli olan bilginin kapsamı oldukça geniştir. Thompson’a göre; “*Sosyal hizmetin bilgi gövdesinin uygulamada, kuramda, politika ve araştırmada, sosyal sorunların ortaya çıkmasında etkili olan sosyal, ekonomik ve siyasal koşullarda meydana gelen değişikliklere bağlı olarak gelişmektedir*” (Thomas, 2000). Trevithick’e göre, sosyal hizmet bilgisi veya kuramı, olgulara dayanan bilgi (araştırma dâhil) ve uygulamaya dayalı bilgi şeklinde değerlendirilebilir (Trevithick, 2008):

1. **Kuram veya Kuramsal Bilgi:** Kuramsal bilgi kendi içerisinde beş bölümde incelenmektedir:

- İnsanları, durumları ve olayları açıklayan kuramlar. Bunlar; sosyoloji, tıp, siyaset bilimi, tarih, ekonomi, felsefe, hukuk, sosyoloji olarak örnekler çoğaltılabilir.
- Sosyal hizmetin görevini, rolünü ve amacını açıklayan kuramlar ve sosyal hizmetlerin uygulamasına doğrudan ilişkisi olan kuramlar.
Sosyal hizmet eğitim programlarında öğretilen, sosyal hizmete ihtiyaç duyanlar ile sosyal hizmet uzmanlarının kullandıkları kuramlar.

2. **Olgusal Bilgi:** Bu bilgi altı ayrı bölümde incelenmiştir.

- Hukuk/mevzuat
- Sosyal politika
- Kurum politikası
- İşlemler ve sistemler
- İnsan gruplarıyla ilgili bilgi
- Bireysel, grupsal ve toplumsal sorunlardır.

3. **Kişisel Bilgi:** Hizmet veren ve hizmet alanların kendi deneyimleriyle edindiği bilgileri kapsar, uygulamaya dayalı bir bilgidir. Bunun yanısıra kurumsal ve olgusal bilgidir.

Sosyal hizmet uzmanları, mesleki eğitim sürecinde ve mesleki deneyim boyunca edinilen bilgileri mesleğini icra ederken kullanmaktadırlar. Sosyal hizmet ihtiyacı olanların problem çözme becerilerini geliştirmeleri için yardım amaçlı bu bilgilerden yararlanılır. Sosyal hizmet uzmanları çok çeşitli birey, grup ve toplum yapılarında oluşan sorunların etkin bir şekilde çözümlenmesi için çeşitli bilgilerden yararlanılmaktadır. Bu bilgiler aşağıdaki gibi sayılabilmektedir (Duyan, 2010):

- Sosyal çevre ve insan hareketleri (insan yapısı) bilgisi,
- Sosyal hizmetlerin çalışma disiplini ve etik uygunluk bilgisi,
- Ekonomik ve sosyal sorunların nedenlerini bulmak ve çözüm yolları geliştirmek için gerekli olan kurumsal ve uygulamalı bilgilerden yararlanılır. Sosyal ve ekonomik dengenin kurulması ve geliştirilmesi için kullanılan bilgi,
- Bireyler, gruplar ve toplumlar arasındaki eşitliğin sağlanmasına, sağlanmaması durumunda karşılaşılan sonuçlar ve yoksullukla ilgili bilgiler,
- Her alanda yardıma ihtiyacı olan insanların durumuna dair bilgi,
- Sosyal siyasal bilgi,

- Kültür, inanç, dil gibi insanlar arasındaki farklılıklara dair bilgi,
- Sosyal hizmet sunumunda hangi sorunun zm için hangi becerilerin kullanılması gerektiği bilgisi,
- Uygulamaya dair bilgi,
- Araştırmaya dair bilgidir.

Sosyal hizmetlerin sunulmasında bilgi tek başına yeterli değildir. Bilginin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli olan beceriye sahip olmak gerekir. Sosyal hizmet sunumunu meslek edinen kişilerin sahip olması gerektiği bazı beceriler vardır. Kişide var olan becerilerin yanısıra, bazı beceriler mesleki eğitim sırasında, bazıları da mesleki uygulama sırasında edinilir. Becerilerin insanda var olduğu, zaman içerisinde öğrenilerek, keşfedilerek bu becerilerin edinildiği ve geliştirildiğine değinilmiştir. Sosyal hizmet uzmanları mesleki bilgi ve değerleri harmanlayarak doğru yerde ve doğru şekilde kullanabilmek için becerilere ihtiyaç duyulur (Thompson, 2005).

Thompson, alışma yaşamında insanların  beceriye sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Bunlar (Thompson, 2005):

- **Kişisel Etkinlik veya z Yönetim Becerileri:** z güven, zorluklarla mücadele, girişken olma, kişisel gelişimi sürekli hale getirme, zaman yönetimi ve bilgi yönetimini kapsar.
- **Etkileyebilme Becerileri:** Sözlü ve yazılı iletişimde iyi olmak, birey, grup ve toplumla iletişimde başarılı olmak bu becerinin gereğidir. Duygu yönetimi ve karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve yönlendirebilme yeteneğidir.
- **Müdahale (Arabulma) Becerisi:** Sosyal hizmet sunumunda eşit ve adil davranabilme, sistemli çalışabilme, sorunlara karşısında, değerlendirme, planlama, inceleme, lme, zm yolu arama, karar verme ve en uygun Őekil zmlenme yeteneklerini içerir.

Sosyal hizmet uzmanları mesleklerini icra ederken bilgi, beceri ve değerlerin uygun Şekilde uygun yerde birlikte kullanılabilmesi sosyal hizmette yetkinliktir. Bearve Federico sosyal hizmet uzmanlarının mesleklerinin gereğini başarılı bir Şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken on yetkinlikten bahsetmektedirler. Bunlar (Bear ve Federico, 1978):

- İnsanların yararına olacak şekilde, sosyal kurumlar ile ilgili başlatılması, geliştirilmesi, değiştirilmesi, korunması ve sonlandırılması gereken durumları belirlemek ve değerlendirmek,
- Ulaşılması olası amaçlar belirleme, sorunları değerlendirme, nedenlerini araştırma, çözüm yolları arama, bulma ve uygulamak,
- İnsanların sorunlara karşı çözüm yolları bulma ve sorunlarla baş edebilme becerilerini geliştirmek,
- İnsanların ihtiyaç duydukları kaynak ve hizmetlere ulaşabilmelerini sağlamak,
- Sosyal yardıma ihtiyaç duyan nüfusun yararına olacak müdahalelerde bulunmak,
- İnsanlara hizmet, kaynak ve fırsat sağlayacak sistemleri desteklemek ve insani çalışmalarda bulunmalarını sağlamak,
- Hizmete ihtiyaç duyan kişilere karşı daha duyarlı, eşit, adil olan hizmet ve kaynak sağlayan sistemlere katılmak, bu sistemleri değiştirmek ve geliştirmek,
- Adil hizmet sunmayan sistemlerle mücadele için farklı birimlerle birlikte çalışmak,
- Sosyal hizmet sunumundan sonra, hizmet sunum sürecini değerlendirmek, sunulan hizmetin başarı oranını değerlendirmek ve mesleki gelişimini sürekli olarak devam ettirmek,
- Sosyal hizmet sunumunda belirlenmiş olan sistemler ve etik kurallar kapsamında bu hizmetlerin ve hizmet sunan kurumların gelişiminin sağlanması için katkıda bulunmak olarak sayılabilir.

Sosyal hizmetlerde değer kavramı, bilgi ve beceri kavramlarının tamamlayıcısı görevindedir. Sosyal hizmet sunumunda kişisel ve mesleki değerle çatıştığında sosyal etik kurallar, bu çatışma sonucu oluşabilecek sorunları önleyici niteliktedir. Sosyal hizmetlerde değer kavramının açıklanabilmesi için değer ve etik kavramları açıklanabilir. Değer, neyin yapılp, neyin yapılmamasıyla ilgilidir. Etik ise iyi ve kötünün ayrımı ile yapılması ve yapılmaması gerekenlerin belirlenmesine yardım eden kurallarla ilgilidir. Etik ve değer kavramları birbirlerinden farklı olmalarına rağmen, aralarında çok yakın bir ilişki bulunmaktadır. “Değerler, hangi inançların uygun olduğunu belirlerken, etik; neyin kimle yapılacağını ve değerlere nasıl başvurulacağını göstermektedir” (Kirst vd., 1999).

Kişilerin önemseydiği, benimsediği, ulaşmaya çalıştığı hatta toplumda genel olarak benimsenen kurallardır. Sosyal değerler somut halde bulunmamasına rağmen toplumda büyük ölçüde benimsenmekte ve önemsenmektedir. İnsanların yaşamlarının şekillenmesinde de rol oynadıkları söylenebilir. Değerler neyin yapılması gerektiğini söylemez ancak doğru olanın yapılması için rehberlik ederler (Tomanbay, 1999). Sosyal hizmet değerlerine ilişkin bir yöntem geliştiren Abbott'a göre: “*Değerler, bir toplumun temel düzenleyici ilkeleridir*” (Abbott, 1988).

Değerlerin ifade ettiği anlamlar maddeler halinde aşağıdaki gibi incelenebilmektedir (Duyan, 2010):

- Değerler, ulaşılmak istenen noktalardır,
- Tarih boyunca insan yaşamındaki değişiklikler ve gelişmelerle birlikte oluşmakta ve şekillenmektedir,
- Bireyler, gruplar ve toplumlar arasındaki etkileşimler ile yayılır ve insanlar arasında paylaşılırlar,
- İnsan davranışlarının düzenlenmesi ve şekillenmesinde araç olarak kullanılırlar,
- Kişilerin, grupların ve toplumların sahip oldukları özellikler ile benimsedikleri davranışların harmanlanmasıdır,
- Genel olarak toplumun önemli bir kısmının sahip olduğu ya da sahiplendiği uygulanabilirliği olan davranış ve kavramlardır,
- Bireylerin hareketlerinden bağımsız olarak gelişirler ve insanların kararlarına, uygulama ve hareketlerine rehberlik ederler,
- Değerler değişken bir yapıya sahiptir. Dünya çapındaki değişim ve gelişmelerden doğrudan etkilenmektedirler.

Genel olarak toplum değerleri mesleki değerleri kapsamaktadır. Mesleki değer ve etik kuralları kurumların kendi içinde belirlenir. Herhangi bir etik kuralın önemi kurumlar arasında farklılıklar gösterebilmektedir. Her kurum kendi değer ve etik kurallarını bildirmekle yükümlüdür. Meslek etiği, çalışanların belirli kurallar çerçevesinde kalıpsal olarak çalışabilmelerini sağlamak ve bu kuralların kapsamı dışında kalanların dışlanması neden olmaktadır. Mesleki değerler meslek türlerine göre farklılar gösterirler. Meslek etiği, değerlerin faaliyetlerde yer almış halidir (Nasw, 1981).

Sosyal hizmetlerin temel değerleri; hizmet, sosyal adalet, kişinin onuru ve değeri, kişiler arası iletişimin önemi, tamlık ve yetkinlik etik ilkeler için temel oluşturmaktadırlar. Amerikan Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği'nin 1996 Delege Toplantısı'nda kabul edilmiş ve 1999 yılında yapılan toplantıda yeniden gözden geçirilmiştir. Sosyal hizmetlerin temel değerler ve ifade ettikleri etik ilkeler aşığıdaki gibi açıklanabilir (Sheafor ve Horejsi, 2003).

- **Hizmet Değerleri:** Sosyal hizmetlerin en temel amacı yardıma ihtiyaç duyan kişilere yardımda bulunmak ve sosyal sorunlara çözüm yolları aramak ve en uygun şekilde müdahale etmektir. Sosyal hizmet uzmanları sahip oldukları bilgi, beceri ve değerleri yardıma ihtiyaç duyan kişilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kullanırlar. Sosyal hizmet sunumunda görev alan kişiler sundukları bu hizmetlerin tümünü kendi çıkarlarının üstünde tutmalıdırlar.
- **Sosyal Adalet:** Sosyal hizmet uzmanlarının bir görevi de sosyal adaletsizliklerle mücadele etmek ve sosyal adaletsizliklere karşı önlemler almaktır.
- **Kişi Onuru ve Değeri:** Sosyal hizmet uzmanları, hizmet sunumunda kişi onuru ve değerlerine saygılı davranmalıdır.
- **Kişiler Arası İletişim ve İlişkilerin Önemi:** Sosyal hizmetlerin sunumunda kişiler arası iletişim ve ilişkiler büyük önem taşımaktadır. Sosyal hizmet uzmanları, sosyal sorunları önleyebilmek için kişiler arası iletişim ve ilişkilerin iyileştirilmesi için çalışmalar yaparlar.
- **Dürüstlük ve Güvenirlilik:** Sosyal hizmet uzmanları mesleklerini icra ederken dürüst olmalıdırlar. İhtiyaç sahiplerine hizmet sunan sosyal hizmet uzmanları güvenilir kişiler olmalıdırlar.
- **Yetkinlik:** Sosyal hizmet uzmanları bilgi, beceri ve değer konularında yetkin kişilerden seçilmelidir. Sosyal hizmet uzmanları her zaman mesleki bilgilerini güncel tutmalı ve sürekli olarak kendilerini geliştirmelilerdir. Aynı zamanda sosyal hizmet uzmanları etkin oldukları alanlarda hizmet sunarlarsa daha başarılı olurlar.

Sosyal hizmetin bilgi, beceri ve değer temeli üçlü sac ayağına benzetilir. Yani biri olmazsa sac ayağının düzgün durması mümkün değildir. Aynı şekilde sosyal hizmetin eksiksiz uygulanabilmesi için bilgi, beceri ve değer temelinin bir arada uygulamaya aktarılması gerekmektedir.

2.1.6. Mültecilere Yönelik Sosyal Hizmet Müdahalesi

Mülteciler ile çalışan sosyal hizmet uzmanlarının bilgi temelinde üç ana unsuru ele alması gerekmektedir. Bunlardan birincisi mültecilere yönelik mevzuat bilgisi, ikincisi sosyal hizmet bilgisi ve üçüncüsü ise müracaatçısına ilişkin bilgidir.

Mevzuat bilgisi ülkelerin göç politikaları ile şekillenmiş ve temel insani hakları içeren metinlerdir. Türkiye’de göç politikası, mülteci hukukunun temeli 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’na dayanmaktadır. Mülteci ve sığınmacının hukuki statüsü sosyal hizmet uzmanının yapacağı çalışmanın esasını oluşturmaktadır. Ülkemizde mülteci ve sığınmacılara yönelik olarak yasalarla düzenlenmiş üç ayrı müdahale planlanmakta ve uygulanmaktadır. Bunlar; ülkesine geri gönderme, yerel ile bütünleşme veya üçüncü bir ülkeye yeniden yerleştirmedir. Hukuki metinlerde sığınmacı olarak kabul edilen kişiler için ise iki uygulama bulunmaktadır: Bunlar; geri ülkesine gönderme veya üçüncü bir ülkeye yeniden yerleştirmedir. Sığınmacıların ise yeniden yerleştirme işlemi tamamlanıncaya kadar ülkede kalması yasaldır. Sosyal hizmet bilgisi çeşitli kuram ve yaklaşımları içerisinde barındırmaktadır. Genelci sosyal hizmet perspektifinden ele aldığımızda sistem, ekosistem, güçler, çözüm odaklı yaklaşım, ayrıca ayrımcılık ve baskı karşıtı ve feminist perspektif mülteci ve sığınmacılarla çalışırken sıkça kullanılan kuramsal yaklaşımlar ve yöntemlerdir.

Mülteci bilgisi ise mülakat teknikleri kullanarak öğrendiğimiz mültecinin; kendisi, kültürü, ailesi, sahip olduğu sosyo-ekonomik, psiko-sosyal durumlar hakkında bize vermiş olduğu bilgilerdir.

Sığınmacılık konusunda sosyal hizmet müdahalesinin genelci bir uygulamaya dayandırılması gerekir. Sistemde olan bütün durumlar, tüm yönleriyle ele alınmalı, bütüncül bir bakış açısı, problem çözme sürecine aktarılmalıdır. Mültecilik konusunda yaşanan bütün süreçlerin birbiriyle bağlantısı bulunmakta, bir durum bir diğerini etkilemektedir (Beter, 2006).

Mülteci ve sığınmacılarla çalışan sosyal hizmet uzmanları genelci sosyal hizmet uygulamasını müdahalenin merkezine almalıdır. Sosyal hizmet insanların çevreleriyle olan etkileşim noktalarına müdahalede bulunan bir meslektir. Çevrenin elinde alındığı kapsam, sosyal hizmet uzmanının bir duruma yaklaşımından kaynaklanan teorik çerçeveye dayanmaktadır (Teater, 2015).

Sosyal hizmet uygulamasında genelci yaklaşımın dört temel dayanağı vardır. Birincisi, insan davranışı kaçınılmaz olarak sosyal ve fiziksel çevre ile ilişkilidir. İnsan ve çevresi arasındaki bu bağlantıya dayalı olarak müracaat sistemlerinin fonksiyonelliğini geliştirme çabaları sistemin özellikle kendisini değiştirmeyi, onun çevresi ile etkileşiminde ve onu çevreleyen diğer sistemlerde değişiklikler yapmayı içerir. Genelci uygulama, değişime yönelmek için çok düzeyli değerlendirmeler ve çok yönlü müdahaleler gerçekleştirir. Üçüncü olarak, benzer sosyal hizmet sürecini kullanarak bireyden topluma kadar her düzeyde müracaat sistemleri ile çalışır. Tüm müracaat sistemleri ile sosyal hizmet müdahalesi, bir diyalog biçimi ile bilginin karşılıklı değişimini, değişim için gerekli kaynakların keşfi sürecini ve çalışmanın amacını gerçekleştirmek için gelişme aşamasını gerektirir. Dördüncü olarak, genelci uygulama, araştırma yapmak ve adil sosyal politikalara yönelmek sorumluluğundadır (Şahin, 2002). Genelci uygulama ile sosyal hizmet uzmanı mikro mezo ve makro düzeyde uygulamada bulunabilmektedir. Bu uygulamalar kesin çizgiler ile ayrılmayarak bazen birbiri içine de geçebilmektedir. Bir mülteci ülkesinden gelmeden önce kendisi ve ailesi ile sahip olduğu belirli bir rutin düzene sahip olabilir, aniden değişen yaşamı nedeni ile başka bir ülkeye gelmiştir. Yeni ülke düzeni daha önce alışmış olduğu sisteme uygun değildir. Daha önce kullandığı beceriler artık yeni geldiği ülkede işlevselliğini yitirmiştir. Bu noktada hem birey hem de kurumsal çevre ile çalışmak gerekmektedir. Aynı zamanda bu durum kişide ne gibi duygu ve düşüncelere yol açtı bunu analiz etmek ve kişiyi minimum düzeyde hasar alacak şekilde müdahalede bulunmak, yeni geldiği çevredeki mahalle, kurumları düzenlemek gerekebilmektedir.

Genelci sosyal hizmet uygulamasının özelliği duruma bütüncül yaklaşmasıdır ve durumu çevresi içinde ele alır. Sistem teorisi ve ekolojik yaklaşım kişiyi kendi çevresinde görmeyi amaçlayan, bireyi, aileyi, grup ve veya topluluğu bütüncül bir şekilde değerlendirip, müracaatçının ihtiyaç duyacağı uygun müdahaleyi bulmaya çalışan teorilerdir. Bu iki teoriden yararlanabilmek için sosyal hizmet uzmanı müracaatçının tüm seviyelerdeki sosyal ve fiziksel çevresinde yaşadığı etkileşimi anlamaya çalışmalı bunu yaparken de aynı zamanda müracaatçının bu etkileşimlere verdiği anlamı da göz önünde bulundurmalıdır (Theater, 2015).

Sistem teorisi, sistemin bütünün parçalarının toplamından daha büyük olduğu fikrine dayanmaktadır. Aynı zamanda sistemlerin karşılıklı bağımlılığını ve bağlılığını ve bu

etkileşimlerin şu andaki problemi nasıl beslediğini değerlendirmeye önem vermektedir. Sistem teorisinin amacı, şu andaki problemi azaltmak için ve müracaatçıyı tekrar denge durumuna döndürebilmek için bir ya da daha fazla sisteme müdahale etmektir. Ekolojik yaklaşım ise birey ve çevresi arasındaki bağıllık, karşılıklı bağımlılık ve mevcut uyum düzeyini inceler. Bu yaklaşım her bireyin uyum düzeyine sahip olduğunu böylelikle her bireyin uyum gösterebilme, stres düzeyini azaltma ve olumlu gelişimi sağlayabileceğini varsaymaktadır (Theater, 2015).

Mültecilerle çalışan sosyal hizmet uzmanlarının hem mültecinin gelmiş olduğu sistemdeki yerine ve bu sistemler arası etkileşimine hem de Türkiye’de sahip olduğu sistemler ve bu sistemler arası uyuma odaklanması gerekmektedir. Yerinden edilmiş kişilerin yaşadığı zorunlu göç deneyimi dikkate alındığında sistemler arası uyum ve uyum sürecini tek başına yönetmek mülteci için zor olabilmektedir. Sosyal hizmet uzmanları problemin olduğu noktalara müdahalede etmektedir. Bu noktalar mültecinin, çevresinin veya sosyal hizmet uzmanının problem olarak tanımlayabileceği durumlardır.

Genelci sosyal hizmet uygulamasının bir özelliği de problemi çözmeye odaklanmasıdır. Çözüm odaklı uygulama, müracaatçıların problemlerinden ziyade problemlerin çözümünde ve henüz oluşmamış haline odaklanan bir inanç üzerine inşa edilmektedir. Çözüm odaklı yaklaşım mültecilerle çalışmada kısa süreli müdahalelerde işlevseldir. Problem yerine çözüme odaklanmaktadır. Mülteciler kendi kültürlerinde sahip oldukları şekilde sorunları ile baş etmeye çalışmakta, genellikle kendi problemlerini kendi yöntemleri ile çözmeye eğilimi göstermektedirler. Örneğin Türkiye’ye gelen bir sığınmacının öncelikli sorunu üçüncü bir ülkeye yerleşmektir. Sığınmacının öğrenmiş olduğu birtakım bilgiler vardır. Bunlar yasal olarak üçüncü bir ülkeye yerleşemeyeceğidir. Bu durumda mülteciler genellikle kaçakçılar ile bağlantı kurup ölümcül yolculuğa çıkmaya çalışmaktadır. Bu noktada sosyal hizmet uzmanı sığınmacının doğru yere kanalizasyonu sağlamalı ve sonrasında sığınmacı için gerekli planlamayı yapmalıdır. Çünkü kişinin öncelikle almak istediği hizmet ile buluşturmak gerekmektedir.

Güçler temelli yaklaşım uzun süredir sosyal hizmet uzmanları tarafından kullanılmaktadır. Amerika’da baskıya maruz kalmış grupların sosyal ve siyasal örgütlenmesinde güçler temelli yaklaşımdan yararlanılmıştır. Güçler temelli yaklaşım mültecilerin kendi yaşamları üzerinde iktidarı ve kontrolleri olan bireylerin büyüyüp

gelişebileceğini savunur (Pierson ve Thomas, 2010). Ötekileştirilmiş baskıya maruz kalmış birey, grup veya topluluklara güçler temelli yaklaşım uygulanmalıdır. Bu müracaatçı kesimine toplum içinde ötekileştirilen mülteciler de dahildir. Ülkemizde mülteciler daha çok STK bünyesinde kendi hakları üzerinden söylem geliştirmekte ve bir araya gelmektedir. Özellikle son yıllarda kendi kurdukları dernekler ile de bir araya geldikleri söylenebilmektedir.

Hudson'a (2011) göre güçlendirmenin birbirine bağlı 3 boyutu vardır: “1) *Daha güvenli ve güçlü bir ben hissinin gelişimi*; 2) *Birinin çevresinin toplumsal ve politik gerçeklik ağının daha eleştirel bir biçimde kavranması için bilgi ve kapasitenin inşası* ve 3) *Kişisel ve kolektif toplumsal hedeflerin elde edilmesi ya da özgürleşme için kaynaklar ve stratejilerin veya işlevsel yeterliliğin geliştirilmesi*”. Dolayısıyla, bireyler gruplar ya da topluluklar eleştirel biçimde bilinçli hale gelmek ve karşı karşıya kaldıkları baskıya dair bilgiye sahip olmak ve diğerlerini etkileme yetisine yol açacak biçimde, benlik saygısı, kimlik ve yön bulma bilinçlerinin yükseltilmesini de içeren sağlıklı bir kişilik gelişimi yetiştirmek durumunda olacaktır. Mülteci bir kadın ele alınırsa; kadın patriarkal bir sistemde yetişmiş erkeğin güç olduğu öğretilmiş ancak geldiği dünyada bu durumun biraz daha farklı olabileceğini anlamlandırılmaktadır. Şiddet karşısında da yardım arama gücü vardır. Bu güç aslında mesleki ilişkinin kurulduğu en önemli noktadır. Kadın “*burada ben burada bir şeylerin daha farklı olabileceğini düşündüm*” diyerek sosyal hizmet uzmanına gelmektedir. Değişimin başlama noktası tam da burası. Baskı noktaları ele alınarak ve gerekli kurumsal destek sağlanarak güçlü bir benlik geliştirilebilir ve kadın güçleri ile değişim sağlayabilmektedir.

Savaşta eşini kaybetmiş ve dört çocuğu olan bir baba ele alındığında. Çocuklardan en büyüğü ergenlik çağında bir kız çocuğu olsun, en küçüğü de beş yaşında. Büyük çocuk oyun alanında kendi oyun oynayamıyor. En büyük kız çocuğuna aile tarafından annelik rolü yüklenmiş, baba çocuklarının güvenliğini sağlamakla ve maddi olarak desteklemekle yükümlüdür. Aile kaçak olarak Türkiye'ye gelmiş ve illegal konumda karşınıza gelmiş, aynı zamanda da ailenin şiddet geçmişi var ve kalabilecek yerleri yok. Problem odaklı baktığımızda ailenin Uluslararası Koruma sürecine dahil olması ve kabul ve barınma merkezlerinden birine yerleşmeleri gerekiyor. Sonrasında aile ile buldukları yerde özellikle büyük kız çocuğu için feminist perspektif uygulanması

çocuk anne baba rol ilişkilerinin ve bu tanımlamalar atıf yapan baskı mekanizmalarının tanımlanması ve öğretilmesi gerekmektedir.

Sosyal hizmet kullandığı kavramlar bakımından bir insan hakları mesleğidir. Geniş anlamda insan hakları, sivil, siyasal, sosyal, kültürel ya da ekonomik olsun insanca bir hayat için vazgeçilmez tüm hakları kapsar ve hakların her biri, daha insancıl ve adaletli bir dünya yaratılması hedefini taşır. Bu hakların uygulamaya geçirilmesinde izlenecek yöntem de hakların kendisi kadar önemli olup esasen bu hakların bir parçasıdır. Sosyal hizmetin bu anlamda işlevsel olabilmesi sosyal bir hak olarak tanımlanmasına, bir diğer anlatımla hizmet ettiği ideallerin ve hakların bir parçası haline getirilerek vazgeçilmez olmasına bağlıdır (Tufan vd., 2009).

Bir meslek olarak sosyal hizmet ırkçı ve etnik ayrımcılığı ve baskıyı sonlandırmak, böylelikle sosyal ve ekonomik adaleti sağlamak için çalışmak zorundadır. Sosyal hizmet uzmanı etnik duyarlılığa sahip sosyal hizmet ilkelerini uygulamak zorundadır (Zastrow, 2010).

Baskı karşıtı uygulama toplumdaki çeşitli sistemler tarafından kullanılan güç kullanımını ve güç istismarına odaklanır. Baskı karşıtı uygulama, diğer kuram ve yöntemlerle birlikte sosyal hizmet uygulaması ile bütünleştirilmesi gereken bir perspektif ya da duruş olarak değerlendirilmektedir (Teater, 2015). Bireyler cemaatsel kurumlar ya da toplumsal yapılar, ırkçılık, sınıf ayrımcılığı, cinsiyetçilik, yetenek farklılığı ya da yaş ayrımcılığı gibi eylemlerle diğer bireyler, gruplar ve veya gruplara açık ya da gizli baskılar uygulayabilirler. Baskı karşıtı uygulama, baskının sosyal ve politik düzeyde kaynaklar ve iktidarın eşitsiz dağılımdan kaynaklanabileceği gerçeğini varsaymaktadır (Teater, 2015). Bu tür baskıcı uygulamalar kimilerinin aleyhine olduğunda diğerlerinin lehinde olmakta ve birey, aile veya toplulukların gelişme ve büyüme becerileri ile gerçek potansiyellerini kullanmalarını kısıtlamaktadır (Teater, 2015).

Mültecilerin farklı kültür ve ırklardan geliyor olması onların çok kolay ötekileştirilmesine neden olur. Toplum, kendinden olmayanı ikincil konuma yerleştirir. Sosyal hizmet uzmanının ırkçı ve ayrımcılık karşıtı bilgiyi kullanması, aynı zamanda farklı kültürlere ilişkin yetkinlik ve duyarlılıklarını arttırması gerekir. Mülteci aynı zamanda, engelli, gay, lezbiyen vb. de olabilir. Kültüre dayalı ve kişiye özgü farklılıklar her zaman göz önünde bulundurulmalıdır.

Mültecilerle çalışan sosyal hizmet uzmanının mülteci ile kurmuş olduğu mesleki ilişkide iletişim en önemli becerilerden biridir. Müracaatçı bilgisi, etkili mesleki ilişkinin kurulduğu mülakat sürecinde alınmaktadır. Erkan'a (1997) göre mülakat belli bir amaçla yüz yüze gelen iki veya daha fazla kişinin, sözel ve sözel olmayan davranış ve teknikler kullanarak yaptıkları bir etkileşim sürecine denilmektedir. Görüşmede öncelikli amaç ilişki kurmak, sonrasında problemleri araştırmak ve tespit etmek, en son ise danışan ile problemlerin çözümü için ortak yollar belirleyip uygulamaktır (Erkan, 1997). Mültecilerle çalışırken çoğunlukla aynı dili konuşmayız. Bu nedenle tercüman ile üç kişiden oluşan görüşmeler yaparız. Bu durumda tercümanın bizimle aynı hareket etmesine aynı mesajı vermesini sağlamasına önem gösterilmesi gerekmektedir.

Görüşme esnasında sözlü ve sözsüz iletişim teknikleri uygulanmaktadır. Sözlü iletişimde kelimelerin etkinliği (yardım etme isteğinin hissettirilmesi, önemsendiği hissini verilmesi), konuşulanların anlaşılabilirliği (başvurucunun eğitimi, statüsü ve diğer kişisel bilgi ve becerilerine göre iletişim kurma), iletişimin son aşaması olan geri bildirim sağlanması (iletişimin sağlıklı olduğunun tespiti) büyük önem arz etmektedir. Daha önce de ifade ettiğim gibi sosyal hizmet uzmanları tercümanlar ile çalışmak zorundadır. Bir dildeki ifade ve mesaj diğer dilde aynı anlama gelmeyebilir. Bu nedenle metaforla görüşme anlamlandırmak çok zordur. Genel anlaşılabilir ifadeler ve mesajlarla iletişim kurmak mesajın doğru iletilip alınması yönünde bize, mülteciye ve tercümana kolaylık sağlayacaktır.

Sözsüz iletişimde ise; beden dili, göz ve yüz iletişimi, sesin kullanımı (akıcı konuşma, ses tonu ve şiddeti), sessizliğin kullanımı (başvurucunun düşünmesi için zaman tanıma), mekân kullanımı (sessiz, uygun fiziki şartlar), fiziki görünüm ve giyim büyük önem arz etmektedir.

Mültecilerle kurulan ilişkiler çoğunlukla bir aracı olan tercüman ile sağlanabilmektedir. Bu nedenle birlikte çalışılan tercümanın niteliği, sosyal hizmet uzmanının kullanmış olduğu sözlü ve sözsüz iletişim araçlarını en iyi şekilde kullanması görüşmenin ve müdahalenin belirgin unsurlarıdır. Sosyal hizmet uzmanının gerçekleştirmiş olduğu mülakatlarda görüşme tekniklerini etkili bir biçimde kullanması gerekmektedir. Görüşmede mültecinin kendini en rahat şekilde ifade edebilmesi için: görüşmenin amacı ve çerçevesi belirlenir, empati kurulur, özgün ve içten olunur, müracaatçının kendini güvende hissetmesi sağlanır, yargılayıcı

cümleler kullanılmaz. Bunu yaparken de tercümanın aynı şekilde davranması sağlamaya çalışılır. Kadushin'e (1997) göre mülakat teknikleri; yüzleştirme, somutluk, başkalarını anlama, kendini açma, saydamlık: şeffaflık ve açıklıktır.

Mülteci ve sığınmacılar geldikleri ülkeden sorunlar ile gelmekte ve ülkemizde de çeşitli sorunlar ile karşılaşmaktadır. Mülteciler ile çalışan sosyal hizmet uzmanı sorunun ne olduğunu ve bu soruna nasıl müdahalede bulunacağını bilmelidir. Bu bağlamda sosyal hizmet uzmanının problemi tanımlayabilme, değerlendirebilme ve uygun müdahaleyi planlayabilme becerisine sahip olması gerekmektedir.

Mülteci ve sığınmacılarla çalışan sosyal hizmet uzmanlarının dikkat etmesi gereken en önemli değer insanın onuru ve değeridir. Bütün insanların doğumla birlikte kazandığı bir saygınlığı vardır. Ötekileştirilen ayrımcı tutumlara maruz kalan mültecinin bütün insanlar ile aynı değere sahip olduğunun unutmamalıdır.

Mültecilerin politik alanda kendini kabul ettirmek için yalan söylediği inancı oldukça yaygındır. Sosyal hizmet uzmanlarının görevi onu yargılamadan olduğu gibi kabul ederek temel insani hizmetlere ulaşmasını ve olumlu yönde değişimini sağlamasıdır. Sosyal hizmet uzmanları mülteciler ile çalışırken şu rol ve işlevleri üstlenmektedir:

- **Güçlendirme:** Sosyal hizmet uzmanı mültecilerin varolan güçlerini harekete geçirip geliştirerek öz yeterliliklerini sağlamak için müdahalede bulunur.
- **Kaynaklarla Buluşturma:** Mülteciler yeni sistemde temel hak ve hizmetlere erişimde sorun yaşayabilmektedir. Sosyal hizmet uzmanı sistemde var olan kaynaklara mültecinin ulaşımını sağlar.
- **Danışmanlık:** Sosyal hizmet uzmanı mültecinin etkin bir şekilde yardım almasını sağlayabilmek için onu bilgilendirir.
- **Eğitim:** Mültecinin kaybetmiş olduğu baş etme mekanizmaları yeniden öğretir. Sistemle uyum içinde yaşayabilmesi için ona yeni bilgiler öğretir.
- **Savunuma:** Sosyal hizmet uzmanının görevlerinden biri ola savunuculuk gerçekleştirmeye çalıştığı en zor rollerden birisidir. Toplum mültecilerin yardım kaynaklarına ulaşmasını istemeyebilir veya onlara pozitif ayrımcılık uygulanmasından hoşlanmayabilir. Bu durumda dahi sosyal hizmet uzmanı mültecinin yanındadır.
- **Sosyal Adaleti Sağlama:** Sosyal hizmet uzmanı, hakların ve hizmetlerin en çok ihtiyacı olandan en aza doğru dağıtımını sağlamakla yükümlüdür.

2.2. Uyum Kavramı

Farklı disiplinler ve psikolojik kuramlar incelendiğinde uyum kavramının farklı tanımları olduğu anlaşılmaktadır. Uyum, bireyin hem kendisiyle hem de etkileşim içinde olduğu toplumla sağlıklı bir ilişki içinde olması ve bu ilişkiyi devam ettirme düzeyidir (Alver, 1998). Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976), uyumu, bütünü oluşturulan parçaların arasındaki uygunluk olarak ifade ederken; Kurç (1990), ve Özgüven (1992), kişilerin çevreleri ve kendileri ile sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkiler kurması olarak tanımlamaktadırlar. Geçtan (2002) uyumu, bireyin benlik bütünlüğü ile toplumun beklentilerinin ahenkli bir şekilde uzlaşabilmesi olarak ifade etmektedir. Morgan (1998), uyumu, birey ve sosyal çevresi arasındaki sürdürülebilir pozitif ilişki olarak tanımlarken; Tomanbay (1998), bireyin, yaşadığı toplumdaki olumsuz durumları, olumlu tepkiler göstererek dengeyi sağlayabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Özçetin (2013) ise uyum sürecinin süreklilik gerektirdiğini ve uyumu, bireyin çevresindeki değişimlere göre kendisini geliştirerek değişime uygun davranması olarak ifade etmiştir.

Bireyler; bilişsel, sosyal, duygusal, psikolojik değişimler yaşar ve bu değişimleri kabullenmeleri, ona göre davranış ve tutum geliştirmeleri, uyumun bireysel olarak gerçekleşen yönüdür. Bunun yanında, bireyin yaşadığı çevredeki insanlarla pozitif ve iyi ilişkiler kurabilmesi ise uyumun sosyal yönüdür. Birey hem kendisiyle hem de çevresindeki bireylerle tutarlı, dengeli ve olumlu ilişki kurarak uyum sağlayabilmektedir (Çağlar, 1981). Çevresiyle uyum içinde olan birey, verimli ve başarılı olur (Başaran, 2005). Başarılı ve verimli olan birey, kendine güven duymaya başlamakta, benlik saygısı artmakta ve birey kendini değerli hissetmektedir.

2.2.1. Uyum Türleri

Toplumun en küçük üyesi olan birey yaşamını sağlıklı devam ettirebilmek için karşılaştığı problemlere çözüm geliştirmek için farklı yöntemler kullanmaktadır. Dolayısıyla, bireylerin yaşadıkları sorunları çözerken sergiledikleri uyum, kişisel ve sosyal olmak üzere iki farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır (Özgüven, 1992; Öztürk, 1994).

2.2.1.1. Kişisel Uyum

Bireyin kendi dünyasında yarattığı uyum şekli kişisel uyum olarak adlandırılmaktadır. Kişisel uyum, bireyin, becerilerini ve kendi sınırlarını tanıyarak o yönde kendini

geliştirmesi, ruhsal belirtileri ve duygusal yönden kendinden emin davranışlarını içeren durumların varlığı ile ortaya çıkmaktadır. Ancak birey, kendi iç dünyasında bir uyum yakalarken, toplumsal olanaklar ve çevresel koşulların gerektirdiği durumlar da uyumu etkilemektedir. Bireyin diğerleri ile olan etkileşimleri, ailesi ve arkadaşları, hoşlanma ve hoşlanılabilme kapasitesi, kişisel uyum sürecinde etkiye sahip olan dış dünyasıdır (Cüceloğlu, 2004; Erdoğan, 2012; Köknel, 2006; Özgüven, 1992).

Kişisel uyum, bireyin psikolojik yaşamının tam olarak sağlamak istediği uyumdur. Bununla birlikte, bireyin yaşamını devam ettirdiği ortamın ilgi, arzu ve değişimine uygun tutum ve eylemlerde bulunmasıdır (Cüceloğlu, 2015). Bireyle ilgili önemli bir gösterge olan kişisel uyum, kişinin yaşamının her sürecinde, değişik biçim ve seviyelerde etkisini gösterebilmektedir. İnsan hayatındaki birçok alana etki eden ve hayatın şekillenmesinde etkili olan kişisel uyum, bireysel gelişimin sağlıklı tamamlanması için önemlidir (Duman ve Kuru, 2010).

2.2.1.2. Sosyal Uyum

Sosyal uyum, bireyin çevresindeki kişilerle, ailesiyle iyi ve etkili ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkileri dengeli olarak devam ettirebilmesidir (Tutkun, 2006). Kişilerin dış dünyayla etkileşiminin niteliği, çevresindeki insanlarla iletişiminin sağlıklı olması, sosyal ortamlarda iletişim becerilerini etkin kullanması, yaşına, çevresine, yaşadığı kültürel normlara uygun davranmasıdır. Özgüven (1992), sosyal uyumu, kişilerin hem yakın çevresindeki hem de uzak çevresindeki kişilerle etkileşim kurabilmesi ve bu etkileşimi sürdürebilmesi yeteneği olarak tanımlamaktadır. Sosyal uyum, kişinin çevresindeki sosyal uyaranlara, toplumun beklentilerine, kurallarına ve normlarına uyabilmesi, başkaları gibi davranabilmesi, başkaları ile geçinebilmesi, çevresi tarafından onaylanabilir davranışlar sergilemesidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Yavuzer (2003)'e göre, kişinin diğer insanlara karşı uyum içinde olabilme başarısı ve etkileşim içerisinde olduğu topluluklara karşı kendine özgü bir biçimde davranması ve kendini gruba kabullendirebilmesidir. Eripek (1996), sosyal uyumu, kişinin iç dünyasıyla ilgili birtakım becerileri kazanması ve sosyal alan içerisinde benimsenmiş örüntülere uyum sağlaması olarak tanımlamıştır.

Sosyal uyum yönünden sağlıklı olan bireyler, çevresindeki insanları sever ve onlar tarafından da sevilmeakteler. Grup içerisinde esnek bir davranış takınmakta ve şahıslara karşı söylemlerle ilgilenmeakteler. Bununla birlikte bireyler, diğerlerinin

haklarına karşı da oldukça saygılıdırlar. Uyumlu bireyler, kendi bireysel taleplerini, gerektiğinde grubun beklentilerine göre şekillendiren, toplumsal açıdan neyin doğru ya da yanlış olduğunun bilincinde olabilen kişilerdir (Özgüven, 1992).

Bireyin yaşamındaki en önemli kazanımlardan biri, dengeli ve güçlü bir sosyal uyum gerçekleştirmektir (Yavuzer, 2003). Kişinin sosyal uyumu benimseyebilmesi için uygun toplumsal standartlara ve davranışlara sahip olması, olmazsa olmaz kriterlerdir (Alver, 1998). Bireyin farklı topluluklara uyum sağlaması, farklı topluluklarla etkileşim içerisine girebilmesi, bütün yaş gruplarından kişilerle yaşına uygun olacak biçimde uyumlu faaliyetlerde bulunabilmesi, toplumun onayladığı eylem ve davranışları toplumsal hayatta gösterebilmesi, toplumsal ipuçlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirip ilişkilerini idare edebilmesi sosyal uyumunu gerçekleştirdiğinin belirtileridir (Karaca ve İkiz, 2014).

Yavuzer'e göre (2003), sağlıklı bir sosyal uyumun kazanıldığını gösteren birtakım ölçütler vardır. Bu ölçütler şunlardır:

Farklı Gruplara Uyum Gösterme: Arkadaş ortamında göstermiş olduğu uyumunu yetişkinlere karşı da gösterebilen, farklı gruplarda uygun davranışlar sergileyebilen ve gruplarla etkileşim kurabilen kişilerin sosyal uyum seviyelerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Sosyal Tutumlar: Toplumun kabul ettiği hal ve davranışları diğer bireylere karşı sergileyen, toplumsal alana bu tutumlarla dâhil olan kişilerin, sosyal uyum seviyelerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Kişisel Doyum: Sosyal yaşamında sahip olduğu statüden ve içerisinde olduğu ilişkilerden keyif alabilen kişi, sosyal açıdan uyumunu sağlayabilmiştir.

2.2.2. Sosyal Uyumu Etkileyen Faktörler

Sosyal uyum sürecinde, çeşitli faktörler bireyin çevresine uyumunu etkilemektedir. Bu etkiler ya kişinin kendisinden ya da çevresindeki kişilerden kaynaklanabilmektedir. Çevresel ya da bireysel faktörler kişinin çevresiyle uyumunu kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmaktadır (Tutkun, 2006).

Sosyal uyumu etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Literatürde yer alan çalışmalarda insanların sosyal uyum düzeylerini etkileyen faktörler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

2.2.2.1. Aile Faktörü

Sosyal uyum sürecine etki eden ve bu süreci şekillendiren faktörlerin arasında ilk sırada aile yer almaktadır. Aile içerisinde kurulan iletişim, çocukların sosyal becerilerini ve uyumlarını olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Anne ve babaların çocuklara karşı sevgi ve sıcaklık göstermeleri, yakınlıklarında güven aşılayıcı ve tutarlı bir yaklaşıma sahip olmaları, çocukların sosyal uyum ve becerilerini olumlu şekilde etkilemektedir. Buna karşın anne ve babaların oldukça katı bir otorite ve disiplin uygulayarak çocuklarını baskıyla, sevgi ve esnek bir iletişimden mahrum şekilde büyütmeleri, çocukların sosyal uyum yeteneklerini olumsuz yönden etkilemektedir (Işık, 2007). Büyükleri ile özdeşim kurarak büyüyen çocuk, taklit yoluyla büyüklerin tutum ve tavırlarını öğrenmektedir. Çocukların kişilik ve karakterlerinin devamlı ve dengeli olması, aile bireylerinin kişilik ve karakter bakımından dengeli, olgun ve tutarlı olmasına bağlıdır. Bu durum, çocukların sosyal gelişimine pozitif etki yaratmaktadır. Tersi olması durumunda, çocuk kişilik ve karakter yönünden tutarsızlıklar yaşamakta ve bu durum çocuğun sosyal uyumunu negatif etkilemektedir (Öcal, 1998).

2.2.2.2. Kardeş Sayısı

Sosyal uyuma etki eden bir başka faktör ailedeki kardeş sayısı ya da kardeşler arasındaki bağlardır. Tek çocuklu ailelerde çocuk genellikle ben merkezci, bir başkasına bağımlı yaşama gibi değişken bir kişilik yapısına sahip olabilmektedir. Kardeşi olmayan çocukların toplumsal ve duygusal gelişim seviyeleri, iki veya üç kardeş olan çocuklarla dört ya da daha fazla kardeşi bulunan çocuklara göre daha yüksektir. Bir veya iki kardeşi bulunan çocukların sosyal uyumları, üç veya daha çok kardeşi bulunan çocuklara kıyasla daha yüksektir. Bu çerçevede çocuk sayısı arttığında toplumsal ve duygusal uyum oranlarının da azaldığı dikkati çekmektedir (Yılmaz ve Tepeli, 2013; Işık, 2007).

2.2.2.3. Arkadaş Faktörü

Kişinin hayatının anlamlı hale gelmesini sağlayan en önemli faktörlerden bir diğeri ise arkadaşlık ilişkileridir. Arkadaşlık, hayatın bütün dönemlerinde önemi kabul görmüş bir sosyal ihtiyaçtır. Ailede edinilen davranışlar, çocuğun arkadaş çevresiyle olan tecrübeleri neticesinde değişiklik sergileyebilmektedir. Arkadaş çevresi ile vakit geçiren bireyin, sosyalleşmesinde gözle görülür değişiklikler ortaya çıkmaktadır (Hunter, 1984; Yavuzer, 1993). Arkadaş ilişkileri gereken seviyede olmayan kişilerin,

çeşitli alanlarda sorun yaşadıkları görülmektedir. Ruh sağlığını negatif yönde etkileyen bu durum, sosyal alanlarda da kişiyi olumsuz şekilde etkilemektedir (Çetin vd., 2002).

Arkadaşlık konusuyla ilgili yapılan araştırmalar, kaliteli bir arkadaşlık ilişkisinin çocuklar üzerinde olumlu etkiler bıraktığına dair öngörülerde bulunarak: çocukların benlik saygısı ve özgüvenlerini pekiştirdiğini, sosyal uyum düzeylerini yükselttiğini ve stresle baş etme becerilerini arttırdığını kabul etmektedir. Ayrıca sosyal uyumun nitelikleri ile arkadaşlık kalitesinin karşılıklı şekilde iletişimi, bu fikirlerle doğrudan ilişkilidir. Söz gelimi; küçük yaşta ergenlik sürecine adım atan çocuklar arasında pozitif niteliklere sahip olan bir arkadaşlık bağı yaratmanın, okula devamlılığı artırmada etkili olduğu, toplumsal açıdan kabul görmeyi daha kolaylaştırdığı ve genel olarak özgüven ve özsaygıyı artırdığı belirlenmiştir. Arkadaşlık ilişkisinin negatif özelliği de çocukların sosyal adaptasyonlarında sergiledikleri değişimi olumsuz açıdan etkileyerek azaltmaktadır (Işık, 2007). Bunun yanında, özellikle arkadaş çevresi tarafından verilen sosyal desteğin sosyal gelişimi olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Turan, 2013).

2.2.2.4. Okul Faktörü

Çocuklar, vakitlerinin önemli bir bölümünü okul ortamında geçirdiklerinden, okul, çocukların sosyalleşme sürecinde son derece önemli bir etkidir. Okul içerisinde, akranları ile oynadıkları oyunlar, yaptıkları sportif aktiviteler ve sosyal faaliyetler gibi eylemler çocukların sosyalleşmesinde oldukça etkilidir (Can, 1986). Okul çevresi, çocukların akademik ilerlemesine katkı sağlamakla beraber sosyal gelişimlerini destekleyip, uyumlu kişilik geliştirmesine fırsat sağlamaktadır. Akademik başarı, öğrenciyi her açıdan etkilemektedir. Akademik başarısı yüksek olan kişiler, ailesi ve toplum içinde kendisini önemli bir birey olarak görür. Toplum için faydalı olabileceğini düşünen başarılı öğrencilerin, uyumlu davranması ise beklenen bir davranış şeklidir (Yıldırım, 2000).

Kültürel değerlerin öğretilmesi ve kültürel değerlerle uyum içerisinde yaşamayı öğretmek okulun temel fonksiyonlarından birisidir. Hazırlanan eğitim programlarının, bireylerin kişiliklerinin gelişimini, psikolojik ve sosyal olarak ilerlemesini destekleyecek şekilde düzenlenmesi, sosyal uyum becerilerinin arttırılmasını sağlayacaktır (Mangır ve Aral, 1992). Eğitim kurumlarında sunulan eğitim şekli,

bireyin ihtiyacı olan akademik bilgi ve yetileri kazanmasına katkı sağlarken, duygusal ve sosyal yönden gelişimini de sağlayarak uyumlu bir kişilik modeline sahip olmasına yardımcı olmaktadır. Okulun asıl işlevleri arasında ilk sırada, kültürel esasları genç kuşaklara taşımak ve bireylerin içinde yer aldıkları kültürel yapıya uyum sağlamalarını kolaylaştırmak vardır (Mangır ve Aral, 1992). Öğretmenlerin, öğrencileri pozitif sosyal davranışlara teşvik etmesi, çocuklar üzerinde toplumsal etkileşimi artırarak uyumsuz sosyal davranışları en aza indirmektedir (Işık, 2007).

2.2.2.5. Kitle İletişim Araçları

Kitle iletişim araçları kapsamında televizyon başta olmak üzere çocukların sosyal uyumluluklarına etki eden pek çok araç bulunmaktadır. Bilindiği üzere çağımızda çocukların çoğunluğu zamanlarını sanal ortamlarda ve televizyon karşısında harcamaktadır (Kırık, 2013). Alan yazında, mevcut çalışma verileri, çocukluk dönemi itibariyle kitle iletişim araçlarının kullanılması sosyal yetenek ve sosyal uyum gelişimini olumsuz açıdan etkilediklerini göstermektedir (Erdoğan, 2010).

2.2.3. Mültecilerin Uyumu

Türkiye'ye gelen mülteciler ilk aşamada sadece sınır illerinde ve kamplarda ikamet ettikleri ancak iç savaşın uzaması ve kamp sayısının yetersiz kalmasıyla birlikte kamplar dışında yerleşmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Türkiye'deki sayıları her geçen gün artan mültecilerin, süreç içerisinde ülkede kalma eğiliminin sürekli arttığı ve savaş sona erse dahi önemli bir kısmının ülkelerine dönmeyeceği tahmin edilmektedir (Sirkeci, 2017; Kutlu, 2015; Orhan ve Şenyücel, 2015; Güçtürk, 2014). Bu durum gerek Türk toplumu gerekse mülteciler açısından sosyal uyum politikalarının hızla planlanması ve uygulanması gerekliliğini işaret etmektedir

Kampların dışına yerleşen mülteciler için entegrasyon olarak da isimlendirilen kabul ve uyum süreci yaşam kurma ve bu yaşamı idame ettirme açısından önem arz etmektedir. Zira mültecilerin yaklaşık %85'inin kamp dışında yaşadığı ve kamplar dışında yaşayan bu kitlenin başta sosyal uyum olmak üzere birçok sorun yaşadığı ifade edilmektedir (Orhan ve Şenyücel, 2015; Erdoğan,2014; AFAD, 2013; Karasu, 2016).

Yasal düzenlemelere rağmen, uluslararası çalışmalarda Türkiye'nin entegrasyon politikaları konusunda göç alan diğer ülkelerin gerisinde kaldığı ifade edilmektedir. AB ülkeleri, ABD ve Kanada gibi ülkelerin göç ve entegrasyon politikalarının, siyasi uyum, iş uyumu, aile birliği, sağlık, eğitim, kalıcı barınma imkânı, vatandaşlık hakları

ve ayrımcılık gibi sekiz başlık altında incelendiği Göç ve Entegrasyon Politika İndeksi araştırmasında, Türkiye'nin 38. sırada yer aldığı ve bu başlıklardan en yüksek puanı aile birliğinin korunması kriterinden aldığı ortaya konmaktadır (MIPEX, 2015).

Mültecilerin Türkiye'ye etkilerine yönelik araştırmalar incelendiğinde (Arslan vd., 2017; Karasu, 2016; Tunç, 2015; Paksoy vd., 2015) Suriye krizinin başlarında savaştan “*etkilenen*” konumunda olan Suriyelilerin zamanla Türkiye'yi hukuk, dış politika, güvenlik, sağlık, eğitim, istihdam, ekonomi, kültür, toplumsal yapı gibi birçok alanda “*etkileyen*” konumuna geldiği görülmektedir (Karaca, 2013; Koyuncu, 2014). Ancak mültecilerin Türkiye'de sayıca en fazla göçmen grubu haline gelmesi, her geçen gün kentlerde daha görünür ve yerleşik olmaya başlaması ile en yoğun etki toplumsal alanda hissedilmektedir. Türk toplumunun dil, yaşam tarzı, kültürel farklılıklar gibi sebeplerle güven eksikliği ve yerli halkın hak kayıplarına maruz kalacağı endişesi taşıdığı görülürken, Suriyelilerin yoğun yaşadıkları yerlerdeki demografik yapıyı değiştirmelerinden de rahatsızlık duydukları ifade edilmektedir (Arslan vd., 2017; Yıldırım alp ve İslamoğlu, 2016). Bu durum yerli halkın mültecileri dışlaması ve uyum sorununu beraberinde getirerek, toplumsal kabul sürecini olumsuz etkilemektedir.

Mülteciler ile yerel toplum arasında kültür ve yaşam tarzı farklılıklarının uyum sürecini zorlaştırmasına rağmen Suriyeli sığınmacılar için toplumsal kabul ve uyum sürecinin başladığı da ifade edilmektedir. Gerek Türkiye'de doğan mülteci bebek sayısının gerekse birtakım tepkilere rağmen yerli halk ile mülteciler arasında gerçekleşen evliliklerin artışının iki toplumun kaynaşması ve uyumu açısından fayda sağladığı kaydedilmektedir (Orhan ve Şenyücel, 2015:7; Arslan vd., 2017:138).

Her iki toplum kesimini de yakından ilgilendiren toplumsal kabul ve uyum süreci, karşılıklı gerçekleşmesi gereken, çift yönlü bir süreci ifade etmektedir. Toplumsal kabul, belirli görüşlerin, önlemlerin, öneri ve kararların, toplumsal gruplar tarafından onay alması (Mütevellioglu, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Göç alan toplumların göçmen/mülteci/sığınmacı kitleye yönelik davranış ve toplumsal kabulü üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, ev sahibi toplumun kabul ve uyumu güçleştirecek kaygılar taşıdıkları görülmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda da yerli halkın benzer kaygılar taşıdığı ancak “*misafirlik*” kavramının taşıdığı empati ve inisiyatifi elde tutma çerçevesinde toplumsal kabul düzeyinin yüksek olduğu ortaya konmaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmalar ve hazırlanan raporlarda kabul düzeyi üst düzeyde görünüyorsa da asıl önemli hususun bu düzeyin sürdürülebilirliğini

sağlamak olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Sezgin ve Yolcu, 2016; Tunç, 2015; Akıncı vd., 2015; Erdoğan, 2014).

Bireylerin birbiriyle ve çevreleriyle ilişkilerini dengeleyen dinamik bir süreci ifade eden uyum süreci hukuki, ekonomik ve sosyo-kültürel olmak üzere üç temel ölçüt içermektedir. Hukuki ölçüt ile göç edilen ülkede, o ülke vatandaşlarının sahip olduğu yasal haklara sahip olma, ekonomik ölçüt ile göçmen bireyin kendisinin ve ailesinin yaşamını idame ettirebilecek bir iş sahibi olma ve sosyo-kültürel ölçüt ile göçmen bireyin sosyal dışlanma, ayrımcılık yaşamadan, kültürel ve sosyal yapı ile bağ kurması ifade edilmektedir (Fielden, 2008:2-3). Sosyal uyumun yapısal boyutunu beş unsura ayırarak inceleyen Jenson (1998) ise, uyumu aidiyet-izolasyon, içerme dışlanma, katılım-pasiflik, kabul görme-reddedilme ve meşruiyet-gayri yasal durum üzerinden açıklamaktadır. Aidiyet unsuru ortak değerleri, içerme unsuru paylaşılan piyasa kapasitesini ifade etmektedir. Karar alma mekanizmaları içinde yer alma katılım unsurunu karşılarken, kabul görme unsuru çoğulculuğu ve farklılıklara karşı tolerans düzeyini belirlemektedir. Çatışma gibi durumlarda kurum ve kuruluşların temsil güç ve etkinliği ise meşruiyet unsurunu karşılamaktadır (Ongan, 2013:213).

Türkiye'deki mültecilerin sorunları, sosyal uyum ve kabul süreçleri ülkede kalınan süreyle de orantılı olarak farklılaşmaktadır (Göker ve Keskin, 2015:233). Nitekim Stein'e (1981) göre göç edilen ülkeye zaman boyutunda uyum, kalınan süreye bağlı olarak farklılaşmaktadır. İlk birkaç ay kaybedilenlerle yüzleşme ile geçirilirken bir iki yıl içinde kaybedilenleri yeniden elde etme gayreti içine girildiği görülmektedir. Bu süreçte işlerini değiştirmeye, göçmenlerin yoğun olduğu semtlere yerleşmeye başlayan göçmenlerin 4-5 yıl sonra uyum sürecini önemli ölçüde tamamladıkları belirtilmektedir. 10 yılın ardından ise kalıcı yerleşim tamamlanmakta, statü düşüşü istenmemekte ve yeni ülkelerindeki kurumlardan beklentileri artmaktadır (Tunç, 2015:33-34).

2.3. Benlik

Benlik kavramı, bireyin kendisini fiziksel, duygusal, psikolojik, zihinsel, kültürel özelliklere göre değerlendirmesidir (Kaya, 2005). Kişilerin kendilerini nasıl değerlendirdiği, bireyin kendisini nasıl gördüğü ve kendi hakkındaki değerlendirmenin bir sonucudur (Yavuzer, 2006).

Psikoloji biliminde en çok araştırılmış kavramlardan biri benlik kavramıdır. Benlik kavramı genel olarak insanların kendileriyle ilgili inançları, düşünceleri ve kişisel özellikleri hakkında sahip oldukları bilgilerden oluşmaktadır (Gecas, 1982). Kişilerin kendileri hakkındaki düşünceleri ve kendileri hakkında yaptıkları değerlendirmeler onların nasıl biri olduklarını ve davranışlarını belirleyen önemli bir etkidir (Mann, Hosman vd., 2004). Benlik kavramı hakkındaki düşünceleri ve inançları kişilerin zorlu yaşam olaylarıyla ve başlarına gelenlerle nasıl baş edeceklerinde belirleyicidir. Benlik saygısı, benlik kavramının bir parçası olmakla beraber kişilerin kendilerini olumlu veya olumsuz değerlendirmelerini içermektedir. Benlik saygısı kişilerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları için koruyucu bir faktör görevi görebilirken bir risk faktörü haline de gelebilir. Bununla birlikte yüksek benlik saygısı daha iyi bir sağlık ve sosyal yaşamla ilişkili olabileceği gibi, düşük benlik saygısı birçok farklı psikolojik rahatsızlıkla ve sosyal problemle ilişkili olabilir (Mann vd., 2004).

2.3.1. Benlik Saygısı

Benlik kavramı, bireyin kendini diğer kişilerden veya çevreden farklılaşmasını ifade eden bir kavramdır (Alavi, 2007). Freud (1927) benlik kavramını, kişiliğin dış gerçekliğe en yakın bölümü olarak tanımlamıştır. Kohut (1971) tarafından benlik, bireyin bilinçli ve bilinçdışı kendini değerlendirmesi olarak ifade edilmiştir. Purkey (1988) ise benlik kavramını, bireyin öğrenmiş olduğu inanç, algı sistemleri ve kendisi hakkındaki duygu ve düşüncelerinin dinamik bir örgütlenmesi olarak tanımlamıştır. Maslow (1968) ihtiyaçlar piramidinde benliği en üst basamağa koymuş ve kişinin kendini gerçekleştirebilmesi, görebilmesi ve saygı duyabilmesi doyumuna ulaşması gereken ihtiyaçları da piramidin alt basamaklarında tanımlamıştır. Benlik saygısı, bireyin deneyimlediklerinden aldığı geri bildirimlerden, başarılı olma deneyiminden, arzu edilene ulaşmadan, yeteneklerinin onaylandığı veya kendisinin onayladığı algıya sahip olmasından etkilenmekte, değişebilmekte ve etkisinde gelişebilmektedir (MacArthur vd., 2004).

Benlik saygısının, bakım veren ile kurulan ilişki, ebeveyn tutumları, erken çocukluk deneyimleri ile şekillenmeye başladığı, özellikle dış çevre ile kurulan ilişkin en fazla olduğu dönem olan ergenlik döneminde gelişiminin hızlandığı ve ömür boyu yaşamdan elde edilen deneyim sonuçlarından etkilendiği bilinmektedir (Huitt, 2004). Bireyin, kendiliğini oluşturan benlik tasarımının ise benlik saygısı tarafından etkilendiği belirtilmiştir (Franden, 1994). Battle (1982) benlik saygısının, sosyal ve öz bileşen

olmak üzere iki bileşen tarafından kapsandığını belirtir. Öz bileşen kendine ait değerlendirmeleri içerirken, sosyal bileşen diğerleri hakkındaki değerlendirmeleri kapsamaktadır. Benlik saygısı, sosyo demografik değişkenler olan yaş, cinsiyet, medeni durum, sosyoekonomik durum gibi faktörlere göre değişebilmektedir (Hanney ve Durlak, 1998).

Çuhadaroğlu'na (1986) göre benlik saygısı, kişinin kendisini keşfetmesi ve gerçekçi bir değerlendirme yapması yoluyla sahip olduğu yetenek ve güçlerini olduğu gibi kabul ederek benimsemesi anlamını taşımaktadır. Bu anlam, kişinin kendisine ilişkin duyduğu sevgi, güven, saygı ve beğeniyi içermektedir. Benlik saygısının gerçek ve ideal kendilik imgeleri arasında inişler ve çıkışlar gösterdiğini ve dışsal ve içsel şartlara bağlı olarak kırılgan bir yapısının olduğunu ifade eder. Öte yandan, Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılan araştırma sonuçları, benlik saygısı ile depresyonun ilişkili olduğunu göstermektedir. Aile, benlik saygısının gelişimini sağlayan bir diğer önemli etkidir. Anne-babanın eğitim düzeyi ile benlik saygısı ilişkilidir. Ailenin eğitim düzeyi yükseldikçe, çocukların da benlik saygısı artmaktadır (Demiriz ve Öğretir, 2007).

2.3.2. Benlik Saygısının Bireyler Üzerindeki Etkisi

Sağlıklı bir ruhsal gelişim için benlik saygısının önemi büyüktür. Düşük benlik saygısına sahip bireylerde depresyon ve yalnızlık gibi çeşitli psikolojik problemler görülebilir. Yüksek benlik saygısının ise kişiyi, yaşamın olumsuz etkilerinden ve stresten korunmada önemli bir rol oynadığı söylenebilmektedir. Yaratıcılık ve bağımsızlık yüksek benlik saygısına sahip bireylerin özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Benlik saygısı bu yönü ile bireylerin sosyal davranışlarının daha gayretli olmasını sağlamaktadır (Tukuş, 2010). Yüksek benlik saygısı bireyde, iyimser bir yaşam felsefesine sahip olma, zorluklar karşısında yılmama, kendine inanma, güvenme ve başarılı olma isteği doğurmaktadır. Benlik saygısı yüksek olan bir birey kendisinin değerli olduğunu düşünürken, benlik saygısı düşük olan bireyler genel olarak sık ve devam eden kendileri hakkında olumsuz inanç ve yargılara sahiptirler (Fennell, 1997).

2.3.3. Benlik Saygısının Özellikleri

2.3.3.1. Benlik Saygısı Yüksek Bireyler ve Özellikleri

Olumlu benlik algısına sahip olan birey, kendisini olduğu gibi kabul eder ve kendisi hakkında olumlu görüşlere sahiptir. Bu durumda birey güçlü yönlerinin farkında olur ve kendisine güvenir. Kendisine güvendiği için eksik olduğu konularda kendisini geliştirebileceğini bilir. Benlik saygısı düşük bireylerin yeteneklerine ve kişilik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerinde kendilerini güvensiz bulurlar. Öte yandan, benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendi yeteneklerine dair güvenleri yüksektir (Yıldız, 2012). Benlik saygısı yüksek kişiler için hayat aktif bir süreçtir ve canlılık esastır. Kendilerine güvenleri yüksek olan bu kişiler aktiftirler ve enerjilerini kolay kolay kaybetmemektedirler. Bu kişiler, kendilerini sürekli geliştirme çabası içindedirler ve genellikle çaresizlik duygusuna kolay kapılmazlar (Özkan, 1994).

Benlik saygının yüksek olan kişilerin genel olarak, kendilerine saygı duyulmasını isterler. Bununla birlikte bu bireyler, kendi becerileri, fiziksel görünüşleri ve cinsellikleri hakkında olumlu görüşlere sahiptir. Benlik saygısı yüksek kişilerin işlevselliklerinin yüksek olması için diğerleri tarafından gözetilme ve onaylanma ihtiyacına gereksinim duymazlar. İltifat ve eleştirileri rahat kabul ederler ve işlevsellikleri hakkında gerçekçi değerlendirmelere sahiptirler. Benlik saygısı yüksek kişiler kurumlarında aktiftirler ve otorite figürleri karşısında rahattırlar. Aynı zamanda bu kişiler genel olarak hayatlarından memnundurlar (Yıldız, 2012). Benlik saygısı yüksek olan kişilerin duygularını regüle edebilme kabiliyetleri yüksektir. Dürtülerini kontrol edebilmeleri kolaydır. Bağımsız aktivitelere katılabilirler ve yalnız başına vakit geçirmekten keyif alabilirler. İşlerinde liderlik vasfında başarılı olabilirler. Diğer insanlara karşı tutumları pozitif, iyimser ve hoşgörülüdür. Kendilerine ait değerlendirmeleri pozitif, olumlu yanlarına ilişkin yatırımları yüksek ve kendileri için verdikleri emeği önemli görürler (Otacıoğlu, 2000).

2.3.3.2. Benlik Saygısı Düşük Bireyler ve Özellikleri

Düşük benlik saygısı, bireylerin kendileri hakkında sahip oldukları olumsuz düşünce ve tutumları ifade etmektedir. Düşük benlik saygısı, insanları bir takım olumsuz davranışlara yönlendirebilir. Alkol, sigara, uyuşturucu, suça bulaşma, okulda kaçma ve benzeri davranışların ortaya çıkmasında düşük benlik saygısı önemli bir rol oynamaktadır (Yıldız ve Çapar, 2010). Diğer taraftan, bu tür kişilerin dini eğilimlerinin yüksek olması durumunda söz konusu olumsuz davranışlardan uzak durdukları da bilinmektedir (Yıldız ve Çapar, 2010).

Düşük benlik saygısı olan bireylerin kendine güveni azdır ve bu bireylerde duygu durum dalgalanmaları görülebilmektedir (Roberts ve Monroe, 1994). Bu bireyler başkalarına bağımlı olma eğilimindedir. Ayrıca utangaç, araştırmayan ve yaratıcılıkları düşük, daha otoriter bireylerdir. Düşük benlik algısı ayrıca bireyin davranışlarının şekillendirilmesinde de belirleyici olmaktadır. Beklentileri gerçekçi değildir, dolayısıyla kendilerine güvenmezler. Bu kişiler kendilerini haksız bir biçimde eleştirebilir, kendileri hakkında başkalarının yaptığı yorumları fazlasıyla önemseyebilirler. Karşılaştıkları problemleri çözmek düşük benlik saygısına sahip kişiler için oldukça zordur. Düşük benlik saygısına sahip olan bireylerin özellikleri aşağıda listelenmiştir (Yıldız, 2012):

- Düşük benlik saygısına sahip bireyler eleştiriye açık olamazlar.
- Düşük benlik saygısına sahip bireyler eleştirildiklerinde savunmaya geçer ve pasif davranabilirler.
- Düşük benlik saygısına sahip bireyler kendi becerileri, fiziksel görünüşleri ve cinsellikleri hakkında olumsuz görüşlere sahip olabilirler.
- Düşük benlik saygısına sahip bireyler, başkaları tarafından gözlemlendiklerinde daha düşük performans sergileyebilirler.
- Düşük benlik saygısına sahip bireyler iltifatları kabul etmekte zorlanabilirler.
- Düşük benlik saygısına sahip bireyler performanslarını gerçekçi olarak değerlendirmede zorluk yaşarlar.
- Düşük benlik saygısına sahip bireyler kurumlarında pasif ya da sınırlı hareket edebilirler.
- Düşük benlik saygısına sahip bireyler otorite figürleri karşısında rahat davranmakta güçlük çekerler.
- Düşük benlik saygısına sahip bireyler genel olarak hayatlarından memnun değildirler.
- Düşük benlik saygısına sahip bireylerin sosyal destek sistemleri zayıftır.
- Düşük benlik saygısına sahip bireyler, dış faktörlerden daha fazla etkilenirler.
- Düşük benlik saygısına sahip bireyler yeni deneyimler ve aktivitelere katılmada tereddüt gösterirler.
- Düşük benlik saygısına sahip bireyler genel olarak aşağılık hissi ve karamsarlık duygularına sahiptirler ve diğer insanlara daha fazla olumsuz tepki ile karşılık verirler.

- Kolaylıkla pes edebilirler.
- Genellikle kendilerini değersiz, sevimsiz ve önemsiz hissetme eğilimdedirler.
- Diğer insanlarla çekingen ve yetersiz sosyal ilişkiler kurarlar.
- Sıklıkla diğer insanların başarılarını gözlemlerler ve grup içerisindeki aktivitelerde yetkin olarak yer alamazlar.
- Başkalarının olumlu desteğine ve yüreklendirmesine aşırı gereksinim duyarlar.

2.3.4. Benlik Saygısının Gelişimi

Kişilerin benliği toplumsal uyumlarının belirleyicisi durumundadır. İçinde yaşamakta olduğumuz çevreden kendimize model olarak kabul ettiğimiz kişiler yoluyla oluşturduğumuz davranış normları ile benliğimizi düzenler ve davranışlarımızı kalıcı hale getiririz. Böylelikle hem toplumla barışık duruma geçeriz hem de kendi içimizde tutarlı davranışlar sergilemiş oluruz. Benlik olgusunun oluşumu ve gelişimi kişinin doğumu ile başlar ve ölümüne kadar devam eder. Bu dönem boyunca en belirgin ve önemli olan evreler ise erken çocukluk, ergenlik dönemi ve ilk yetişkinlik dönemleridir (Gözüyılmaz, 2011). Kişilerin hayatta edinmiş olduğu tecrübeler, onların benlik imgesi kavramını önemli ölçüde şekillendirmektedir. Dolayısıyla kişi hayatında ne kadar çok tecrübe kazanmış olursa benlik kavramı da o derece zenginleşmiş olur. Aynı şekilde kişinin dış dünya ile ilgisi ve tecrübeleri az ise benlik kavramı da düşük seviyede gelişecektir.

Benlik kavramının biçimlenmesinde kişinin bebeklik ve çocukluk dönemindeki deneyimleri önemlidir. Bebeğin anneden ayrılıp bağımsız biri olarak deneyimlerini kontrol edebileceği algısı, ileriki yaşamda dış çevre ile kuracağı ilişkide kontrolü olduğunu ve özgür seçim yapabilecek kapasitesi olduğunu belirlemede etkilidir. Bunun için annenin çocuğu aşırı sahiplenip onu işgal etmemesi, aşırı kuralcı ve disiplinli olmaması veya tam tersi aşırı serbest tutum ile yetiştirmemesi gereklidir. Demokratik bir aile tutumu, kararlı ve kendiliği oluşmasına fırsat tanınan, kendi isteklerinin farkına varmasına saygı duyulan ve ihtiyaç duyduğunda ailesinin ona destek olacağını bilen bir güven duygusu verilen çocuğun benlik saygısı olumlu yönde gelişecektir (Bogenç, 1998).

Benliğin gelişim süreci ergenlik dönemi ile farklı bir boyut kazanır. Ergenlik dönemi öncesinde kişilerin benlik imgeleri yavaş gelişme gösterirken, ergenlikle birlikte bu ani ve hızlı bir sürece dönüşür (Gürel, 2007). Söz konusu dönemde bireyin yetişkinlik

döneminde de sürdüreceği kimliği gelişmektedir. Ergenlikle başlamış olan fizyolojik ve psikolojik değişimler, benliğin yeniden değerlendirilmesini gerektirmekte ve ergeni, daha önce sahip olduğu benlik kavramını değiştirmesi yönünde zorlamaktadır. Aynı zamanda bilişsel gelişim konusunda geline yeni seviye ergenin kendisini farklı bir boyutta değerlendirmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca aile ile olan etkileşim, akran grubu ilişkileri ve bağımsızlık duyguları, benlik olgusunda birtakım değişmelere sebep olur. Daha önceki dönemlerde olduğu üzere aileler benliğin gelişim yönünü belirlemektedir. Ebeveynlerle olan sağlıklı özdeşimler kişinin kendine olan saygısının yüksek olmasını ve benlik kavramının kendi içinde tutarlı olmasını sağlamaktadır (Bogenç, 1998).

Ergenlik döneminde bulunan kişi için çevresi tarafından kendisi ile ilgili yapılan geri bildirimler büyük önem arz eder. Kişinin başka kimseler tarafından beğenilme duygusu ve onlardan aldığı geri bildirimler ile benlik imgesi oluşmaya, gelişmeye ve şekillenmeye devam eder (Gürel, 2007). Olumlu geri bildirimler bireylerin daha hoşnut ve daha uyumlu bir benlik geliştirmelerine destek olur. Aynı şekilde kendi bedenleri ile ilgili olumsuz birtakım duygulara sahip olan ve çevrelerinden bu olumsuz duyguları güçlendirecek geri bildirim alan kişiler uyumsuz ve mutsuz bir kişiliğe bürünürler. Ergenlik dönemine giren kişi, sadece bedeniyle ilgili olan özellikleri ile değil, sahip olduğu bütün özellikleriyle kendini akranlarıyla mukayese eder. Ailesinin ve çevresinin değerlendirmelerini çok önemseyen ergen, hareket becerisini, bedensel yapısını, sosyal etkileşimini ve zihinsel kapasitesini yine akranlarıyla mukayese ederek kendine özgü benlik imgesini oluşturmaya gayret eder (Şensoy, 2013).

2.3.5. Benlik Saygısı Düzeyleri

Bireysel bir olgu olan benlik saygısı, kişinin kendine olan bakış açısı ile doğru orantılıdır. Kişinin kendi hareketlerini olumlu değerlendirdiği tutuma yüksek benlik saygısı adı verilir. Benlik saygısı yüksek olan kişiler, kendilerini motive ederken zorluk çekmemektedir. Eksikliklerinin, zaaflarının ve hatalarının bilincinde olup bu gerçekler çerçevesinde hareket etmektedirler. Kişinin kendi hareketlerini olumsuz değerlendirdiği tutuma da düşük benlik saygısı denir. Düşük benlik saygısı bireyin içsel çatışmasına neden olur. Düşük benlik saygısına sahip bireyler karşılaşmış oldukları problemleri büyütme eğilimindedirler, dolayısıyla çözüm odaklı olmak yerine sorunlarla baş edemez hale gelirler ve bu durumdan yakınırırlar. Bu kişiler olaylar karşısında sürekli olumsuz yaklaşımlarda bulunurlar. Kendilerine duymuş

oldukları güven düşük olmakta ve sorumluluk almaktan ve toplum içerisinde iletişim kurmaktan uzak durmaktadırlar (Bogenç, 1998).

2.3.6. Benlik Saygısına Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

William James, George Herbert Mead ve Charles Cooley benlik saygısı kavramına vurgu yapan ilk psikolog ve sosyologlardır. İnsanların benlik algıları çerçevesinde yaptıkları değerlendirmeleri, William James benlik saygısı (self-esteem) kavramıyla ifade etmiştir (Çevik, 2013). Benlik kavramı ile ilgili ilk araştırmalar William James öncülüğünde 1890'lı yıllarda başlamıştır. James, insanın davranışlarını belirleyen tek gücün duygu ve düşünce dünyası olduğunu savunmuştur (Timuçin, 2011). William James'in yaptığı analizlere göre benlik saygısı üzerinde etkili üç faktör vardır. Bunlardan ilki, bireyin istek ve değerlerinin aldığı kararlarda rol oynayıcı bir etkisinin olmasıdır. Benlik ile ilgili duygular kişinin ideal olarak yapmak istedikleri ve gerçekte yapabilecekleri arasındaki farkın düzeyine bağlıdır. James'e göre idealde olan yapılacaklar ile başarılanların oranı benlik saygısını belirlemektedir. Bireyin başardıkları, başarmak istediklerinden ne derece fazla ise, benlik saygısının da o kadar yüksek olması beklenmelidir (Tukuş, 2010). James'in üzerinde durduğu ikinci etki; toplum tarafından kabul edilen başarı ve statü standartlarının, kişinin kendisine ilişkin sahip olduğu genel değer ve anlayışı belirlemesidir. Üçüncü etki ise benliğin uzantıları olan benliğin materyal ve sosyal yapısına verilen değerdir. Bireyin kendisine ait olan materyal ve maddesel nesnelerin, yani sahip olduğu araba, meslek, arkadaşlar, çocuklar, eş, mal varlığı vb. tamamıdır (Tukuş, 2010). Yani James'e göre benlik saygısını, istekler ve başarılanlar arasındaki orantı oluşturmaktadır. Yalnızca amaçlar ve başarılar benlik saygısını belirlememekte, bunun yanı sıra kişinin kendisiyle barışıklık düzeyi ve başarılarının isteklerine olan oranı da bu sürece etki etmektedir.

Beck'e (1976) göre benlik saygısının kazanılmasında bireyin kişisel deneyimleri, diğer insanların kendisi hakkındaki düşünceleri ve bireyin aile ve arkadaşları ile özdeşimi etkilidir. Bunun yanı sıra Beck, bireyin olayları yorumlama şeklinin kendilik görüşüne önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Beck, bireylerin yaşadıkları olumsuz duyguların nedeninin olayların kendisinden ziyade olaylara getirilen yorum ve beklentilerden kaynaklandığını ifade etmektedir (Demirbaş, 2009).

Fennell'in (1997) bilişsel-davranışsal düşük benlik saygısı modeli hem boylamsal unsurları hem de düşük benlik saygısından kaynaklanan endişe ve depresif belirtiler

için mevcut döngüleri içerir. Bu model, kişinin deneyimleri sonucunda, kendisi hakkında temel bir “alt çizgi” oluşturduğunu göstermektedir. Bu öz değerlendirme aşırı derecede negatif olduğunda, sonuç düşük benlik saygısıdır. Negatif alt çizgiye yanıt olarak, kişi algılanan yetersizliklerine rağmen yaşamı boyunca müzakere etmek için stratejiler geliştirir. Fennell bu tür stratejileri “yaşam kuralları” olarak adlandırır ve Beck’in (1976) duygusal işlev bozukluklarında “işlevsiz varsayımlar” olarak adlandırdığı kavramla eşleşir. Bu “yaşam kurallarının” amacı, kişinin olumsuz alt çizgisine rağmen kişinin kendini daha iyi hissetmesine izin vermektir yani, kuralın koşulları karşılanırken, kişi olumsuz alt çizgisinin farkındalığını kaçırmaz. Örneğin, olumsuz bir alt çizgiye, “benim için imkânsız” bir yanıt olarak, bir hasta yaşamak için “İnsanların gerçek beni görmesine izin vermemeliyim” gibi bir kural geliştirebilir. Kuralın şartları yerine getirildiği sürece, alt çizginin farkında olmaktan kaçınabilir ve böylece düşük benlik saygılarını azaltabilirler (McManus vd., 2009). Yaşam kuralları genel olarak kabul, kontrol ve başarı ile ilgilidir. Yaşamak için katı ve aşırı kurallara uygun davranma çabası düşünülebilir ve kişinin hayatında bir noktada koşullarının yerine getirilmemesi olasılığı yüksektir. Herkesin inanması, her şeyin en iyisi olması ya da her zaman tam olarak kontrol edilmesi gerekmesi uzun vadede mümkün olmayacaktır. Bu kurallar ihlal edildiğinde alt çizgi tetiklenir. Kuralların çiğnenebileceği bir tehdit olduğunda, kaygı ortaya çıkar; birey bir kez kuralın bozulduğunu algılayınca, tepki depresyona doğru kayar. En alt çizgi tetiklendikten sonra, kaygı ve depresif belirtiler, kaçınma, güvenlik arama ve yorumlama gibi bir dizi uyumsuz davranışlar olumlu durumları negatife çevirir (Alden vd., 2008).

Klasik psikanalitik kuramda benlik saygısı kavramı narsisizm ve libido teorisi ile açıklanmaktadır. Freud, yeni doğan bir bebeğin libidinal yatırımlarının tümünü kendisinin iyi olduğunu hissettiği denge durumunu korumaya yönelik yaptığını ifade etmektedir (Freud, 1927). Bu narsisistik ego libidosunun bir kısmı ilerleyen zamanlarda nesne libidosuna dönüşmektedir. Fakat libidonun bir kısmı hala narsisistik libido olarak kalmaktadır. Narsisizmin iyi tümleşmesi, çocukta “iyi olma” duygusunu geliştirmektedir. Bu “iyi olma” duygusu benlik saygısının gelişimi için gerekli bir faktördür (Timuçin, 2011). Psikanalitik kuram benlik saygısının gelişimini, süper egonun gelişimine önemli derecede bağlı kılmaktadır. Süper ego gelişim gösterdikçe benlik saygısı da gelişmektedir. Gelişen süper ego, benlik saygısının düzenlenmesinde önemli bir görev üstlenmektedir (Demirbaş, 2009). Kendinden hoşnut olmanın tek

koşulu sevilmiş olmaktır. Fakat ilerleyen zamanlarda bu koşula “*doğru olanı yapmış olma*” duygusu da eklenmektedir. Doğru olan davranışları yapmamak süper egonun kişiye içsel ceza vermesine ve böylelikle kişinin benlik saygısının azalmasına neden olmaktadır. Egonun, süper egoya karşı suçluluk duyması benlik saygısını düşürmektedir. Öncesinde yalnızca kendi düşünceleri önemli olan birey süper egonun devreye girmesi ile başkalarının da kendisi için ne düşündüğünü dikkate almaya başlar (Demirbaş, 2009).

Adler (1956), aşağılık ve üstünlük duygularından bahseder. Ona göre benlik saygısı aşağılık duygusundan üstünlük duygusuna geçiştir. Adler benlik saygısının gelişiminde çeşitli faktörlerin rolü olduğunu ifade eder. Doğum sırası, organ eksikliği, aile içindeki durum ve reddedilme bu faktörlerin başında gelir. Adler, ölçü ve biçim bakımından diğerlerinden farklı bir organa sahip olma ve diğer insanlar tarafından destek ve kabul görmemenin, kişinin benlik saygısına olumsuz etkisi olacağını belirtmektedir. Yetersizlikleri kabul edilen ve olduğu hali ile desteklenen bireyler benlik saygısını koruyabilmektedir (Demirbaş, 2009).

Sullivan (1992) benlik saygısının kişiler arası ilişkilere göre belirlendiğini savunmaktadır. Birey yaşamının ilk yıllarından itibaren kişiler arası ilişkilerinde küçük düşürülmekten ve güçsüz olmaktan kurtulma yoluna gider ve bu şekilde benlik saygısı oluşur. Birey kaygıdan kaçınabilmek için “*iyi ben*” ve “*kötü ben*” kavramını oluşturarak kendisini korumaktadır. Desteklenen davranışlar “*iyi ben*”, yasaklanan davranışlar ise “*kötü ben*” boyutlarını oluşturmaktadır (Weiner, 1985).

Erikson (1984), bebeğin 0-18 aylar arasındaki gelişim dönemini “*temel güvene karşı güvensizlik*” olarak belirlemiştir. Benlik saygısının kökeninin bu dönem olduğunu savunur. Bu dönemdeki çocuk içsel aynılık ve süreklilik duygusu kazanmaktadır. Kazandığı bu duygular benlik saygısının gelişiminde etkili olmaktadır. İlerleyen dönemlerde çocuğun üzerinde kontrol kurulması ve çocuğun bunu fark etmesi benlik saygısının artmasını sağlamaktadır. İçsel aynılık ve süreklilik duyguları ergenlik döneminde yerini başkaları tarafından yapılan değerlendirmelere bırakmaktadır. Benlik kimliği duygusunun gelişimini başkaları tarafından yapılan değerlendirmelerin aynılık ve sürekliliği sağlamaktadır (Demirbaş, 2009).

Gerçek benlik ve ideal benlik birbirine ne kadar yakınsa, birey o kadar kendini gerçek hissetmektedir. Kişiler kendilerini öncelikle gerçek benliğine sonra da ideal benliğine

göre değerlendirmektedir. Bu iki benlik arasındaki farklılık düşük ise yüksek benlik saygısı ortaya çıkmaktadır. Rogers (1959) her bireyin yaşadığı evrende kendisinin merkez olduğunu söylemektedir. Bireyin yakın çevresinin sahip olduğu tutum onun benlik saygısını belirlemektedir. Nesne ilişkileri kuramcılarını benlik saygısının gelişiminde bebeklik dönemindeki iyi ilişkilerin içselleştirilmesinin “iyi ben” ve “*kötü ben*” teşkilatını oluşturduğunu ve böylelikle benlik saygısına olumlu etkilerinin olacağını savunmaktadır (Klein, 2018). Kendilik psikoloji kuramını benlik saygısının gelişimini bebeklik döneminde annenin çocuğa uygun yansıtıcı bir ilişki kurmasına bağlı kılmaktadır. Bu kuram annenin, çocuğunun narsisistik eğilimli ilişkilerine kabul edici tarzda karşılık vermesi gerektiğini savunmaktadır. Böylelikle çocuğun benlik saygısı gelişmekte ve gerçekçi yönde düzenlenmektedir. Rosenberg (1965) benlik saygısının değerler sisteminden oluştuğunu belirterek benlik saygısını, kişinin kendisine karşı benimsediği pozitif ve negatif tavrı olarak ifade etmektedir. Rosenberg’e (1965) göre benlik saygısında sosyal kimlik, aile, kazanılmış statü, etnik köken ve çevre faktörleri önemli bir yer tutmaktadır. Kişi bu çerçevede kendisini değerlendirmekte ve benliğine pozitif veya negatif bir atıfta bulunmaktadır. Kişi kendisine pozitif atıflarda bulunuyorsa benlik saygısı yüksek, negatif atıflarda bulunuyorsa benlik saygısı düşük olmaktadır. Ona göre kendisini değerli olarak görüp olumlu özellikler atfeden kişilerde “*gerçek*” benlik saygısından, olumsuz olarak görüp fakat bunu kabullenmeyen kişilerde ise “*savunucu*” benlik saygısından söz edilmektedir. Bu tutumlar kişinin yaşam kalitesini belirlemektedir (Tukuş, 2010).

2.4. Mültecilere Yönelik Sosyal Hizmet Müdahalesi ve Uyum İlişkisi

İnsan hakları ile yakından ilişkili olan ve kaynakların dağılımını, sosyal adalet ve dezavantajlılık konularını barındıran ve toplumsal değişim adına çalışan sosyal hizmet mesleğinin günümüzde en önemli konularından biri mültecilerdir. Mültecilerin hizmet erişimi sonucu ekonomik, sosyal, fiziksel ve psikolojik fayda sağlanması adına sosyal hizmet müdahalesi önem arz etmektedir.

Sosyal hizmet uzmanları karmaşık sistemlerin açıklanması ve mültecilerin bu sistemle uzlaşması, işkence ve travma sonucu sağlıklı bir yaş süreci geçirmesi ve yeni topluma yerleşimi gibi konularda profesyonel destek sağlayan eşsiz bir role sahiptir. İletişim becerileri ve savunuculuk gibi roller ile makro boyutta da mültecilerin savunuculuğunu yapan sosyal hizmet uzmanları, göç ve mültecilik konusu ile daha çok ilgilenmelidir. Tüm bu bilgiler ışığında sosyal hizmetin göç konusundaki artan önemi

görülmektedir. Özellikle Suriye'deki savaş sonrası Türkiye hem göç açısından hedef ülke hem de Avrupa'ya doğru olan göç yolu üzerinde olması nedeniyle geçiş ülkesi konumundadır. Türkiye'de Suriyeli mülteciler dışında, Afgan, İranlı, Afrikalı ve diğer farklı kesimlerden de mülteciler vardır. Dünyada artan göç akımı ile Türkiye'de mültecilerle çalışan sosyal hizmet uzmanlarının rolü gün geçtikçe değer kazanmaktadır.

Sosyal hizmet uzmanları öncelikle bir insan hakkı olarak ilticanın farkına varmalı, hak temelli yaklaşım ile bireyle bağlantı kurmalı ve sonrasında güçlendirme, baskı karşıtı uygulama ve savunuculuk gibi kendi yöntemlerini ve yaklaşımlarını kullanarak sorunun çözümüne katkı sağlamalıdır. Bu süreç içerisinde uzman Türkiye'nin göç kanununun insan haklarına uygun bir şekilde mülteci ve sığınmacı tanımını içeren bir kanun olması adına görüşmeler ve çalışmalar yapmalı ve genelci yaklaşımdan gelen doğası gereği mülteci bireyin de bu sürecin içine girmesine yardımcı olmalıdır. Ancak bu sayede doğru ihtiyaç tespiti yapılır ve talepler uygun şekilde iletilir. Doğasında insan hakları olan bu mesleğin dikkatini büyük bir zulüm ve ayrımcılık gören, sağlıksız koşullarda yaşayan ve insan hakları ihlalleriyle karşılaşan mültecilere çevirmesi önem arz etmektedir.

2.5. Çözüm Odaklı Yaklaşım

2.5.1. Çözüm Odaklı Yaklaşımın Gelişimi ve Kuramsal Arka Planı

Çözüm Odaklı Kısa Terapi, ABD'de 1980'lerin başında Jane Peller, John Walter, Scott Miller, Michelle Weiner-Davis, Bill O'Hanlon ve De Shazer çalışmaları sonucunda, Wisconsin/Milwaukee'de bulunan Kısa Süreli Aile Terapisi Merkezi'nde ortaya atılmıştır (Gingerich ve Eisengart, 2000).

Multidisipliner iş birliği ile 1959'da kurulmuş olan Ruhsal Araştırma Enstitüsü'nün (Mental Research Institute, MRI, Palo Alto, California) önde gelen kurucuları, Don Jackson, Virginia Satir ve Paul Watzlawick, ÇÖY'un ilk temellerini sistem kuramına ve Milton H. Erickson'nun çalışmalarına dayanarak oluşturmuşlardır (Murphy,1997)

MRI (Mental Research Institute) ve ÇÖY'u destekleyenlerin çıkış noktası; müracaatçıların "*Ne yapsam aynı, değişen hiçbir şey olmuyor*" düşüncesine neden olan problemlerin belirlenmesidir. Bu düşüncüyü, danışanlar problemlerini çözerken kullandıkları problem çözme stratejileri ne kadar başarısız olsa da aynı stratejileri farklı problemleri çözmek için kullanırlar ve çıkmaz bir döngü içine düşerler, şeklinde

açıklamışlardır (Quick, 1996; Murdock, 2012). Ruhsal Araştırma Merkezi'nde (MRI) çalışan İnsoo Kim Berg ve Steve de Shazer, şizofreni hastalarının aileleriyle iletişimleri üzerinde çalışmışlardır. Bu çalışmalarda ailelerin iletişim şekillerinin çoğunun aynı olduğunu belirtmişler ve buradan hareketle aile etkileşimlerinin neden olduğu sorunları açıklamaya çalışmışlardır (Quick, 1996; Murdock, 2012).

Çözüm odaklı yaklaşımın gelişmesini sağlayan Steve de Shazer, müracaatçıların sahip oldukları problem çözme kapasitelerine güvenilmesi gerektiğini belirtmiş ve müdahalenin, müracaatçıların sorunu nasıl yorumladığını ve sorunu nasıl tanımladığını anlayarak yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Bannink, 2007).

Müdahalenin amacı, problemin kendisinden ziyade problemin çözümüne odaklanmaktır. Dolayısıyla problemin derinlemesine incelenmesi gerektiğini savunan tüm yaklaşımlara karşı çıkmıştır. Sorunların nedenlerine inmek, sorunu devam ettirmek anlamına gelmektedir (Sparrer, 2012).

Müracaatçının yaşadığı probleme karşı, kendisinde var olan baş etme stratejilerini keşfederek, müracaatçının güçlü yönlerini kullanmasını sağlayarak istenilen değişimi sağlar (Sheafor ve Horejsi, 2002).

De Shazer müracaatçıların kendinde var olan sorun çözme kapasitesine vurgu yapmıştır ve müdahalenin, müracaatçıların yaşadığı olumsuz durumu anlamlandırması ve problem çözme kapasitesinden hareketle sürdürülmesi gerektiğini vurgulamıştır (Bannink, 2007).

De Shazer, çözüm odaklı teorisini kullanmaya başladığı ilk araştırmalarında müracaatçılarından, görüşmeler esnasında hayatlarında nelerin değiştiğine veya farklılaştığına dikkat etmelerini istemiştir. Müracaatçıların üçte ikisi, ikinci görüşmede sorunlarının çözüme doğru ilerleme gösterdiğini ifade ederken, üçte birlik kısmından daha azı, ilk seferde dikkat etmedikleri değişimlerin, müdahale esnasında olduğunu söylemişlerdir. Daha sonra kendisiyle ilk kez görüşmeye gelmek için arayan müracaatçılardan, ilk görüşmeye kadar hayatlarında nelerin iyi gittiğine dikkat etmelerini istemiş ve müracaatçılar ilk görüşmeye daha gelmeden kendilerinde olumlu değişimlerin başladığını ifade etmişler. Bu da Shazer ve ekibine randevu almak için açılan ilk telefonda itibaren değişimin başladığını göstermiştir (Sklare, 2013). Başta mikro düzeyde bir müdahale olarak birey ve çiftler ile kullanılan ÇOY, son yıllarda örgütlerle ve topluluklarla kullanılan müdahale yöntemi olmuştur (De Jong ve Berg,

2008). Mikro, makro ve mezzo düzeylerde müdahalelerde kullanılmasından dolayı, çözüm odaklı yaklaşımına göre yapılandırılmış müdahaleler, sosyal hizmet uzmanları için daha kullanışlı ve etkili olmuştur (Kelly, Kim ve Franklin, 2008).

2.5.2. Çözüm Odaklı Yaklaşımın Temel Felsefesi

Bu yaklaşımda bireyler, sorunlarını çözebilecek yeterli kaynağa ve güce sahiptir. Yapılması gereken, kendilerinde var olan güçleri ortaya çıkarmak, çevresel kaynakların farkına varılması ve kullanılmasını sağlamaktır:

- Değişim durağan değildir; kolay ve sürekli (Murdock, 2012).
- Sorunun geçmişi, sorunun detaylı analizi ve nedenleri ile uğraşmaktan çok çözüm yollarını aramak, amaçlara kısa sürede ulaşılmasını sağlar (Corey, 2000).
- Müracaatçı tarafından varlığı fark edilmemiş kaynaklara ve geçmişte problemin yaşanmadığı anlara dikkat çekilir; müracaatçıya sorular sorularak var olan güçleri keşfedilir. Müracaatçının yeteneklerine güvenilir ve çözüme doğru iş birliğinde değişim gerçekleştirilir (Sparrer, 2012).
- Winbolt (2011), amaçlar net olarak tanımlanmalı ve güçlü yanlar ortaya çıkarılmalıdır.

2.5.3. Çözüm Odaklı Yaklaşımın İlkeleri

Berg ve Miller'a (1992), göre Çoy'un yedi ilkesi:

Müracaatçının var olan kaynaklarından yararlanma: Müracaatçının, daha önceki başarılarından ve potansiyelinden, güçlü yönlerinden yararlanılmalı; çözümler keşfedilip müracaatçının amacına ulaşması sağlanmalıdır. Uzmanın görevi, müracaatçının çevresinde ona destek olan referansları bulmak ve onun dilini kullanarak problemin olmadığı zamanlara odaklanmaktır. Müracaatçının başarılı olduğu anlara odaklanarak geleceği hayal etmesini sağlamak ve sahip olduğu güçlü yönlerini ortaya çıkarmaya yönelik rol oynamaktır.

Patolojiler yerine sağlığın önemli olması: Müdahale sürecinde Çoy'u kullanan uzmanlar, müracaatçıların eksik yanlarını veya yanlışlarını görmek yerine, kaynaklarına ve yeteneklerine yönelerek, güçlü yanlarına odaklanmaktadır. Yani problemi bir hastalık olarak görmemektirler.

Müracaatçıyı kendi probleminin uzmanı olarak görülmesi: Müdahale sürecinde Çoy'u kullanan uzmanlar, müracaatçının sorunları hakkında fikir beyan etmemektedir. Sorun hakkında müracaatçının fikirlerine ve duygularına saygı gösterir; kendisini müracaatçıya sorunun çözümünü bilen bir uzman olarak göstermektedir. Uzman, müracaatçıyla iş birliği içinde olarak, müracaatçının etkili çözümler bulmasına yardım edecektir.

İşe yarayana odaklan: Müracaatçının sorunun nedenlerini analiz etmesine, orunu detaylıca anlatmasına izin vermekle zaman kaybetmektense, daha önce işe yarayan çözümleri kullanması desteklenir. Kısacası, küçük değişimler problemin çözümü için yeterli olurken zaman kaybına gerek yoktur. Değişim başladığı andan itibaren, diğer değişimler de onu takip eder ve sistemin bütünündeki büyük değişim ortaya çıkar.

Şimdi ve geleceğe odaklan: Uzman, müracaatçının o an yaşadığı sorunu ve gelecekte yaşama ihtimali olan sorunları çözmesine yardımcı olmayı amaçlar. Geçmiş yaşanmıştır ve bitmiştir. Önemli olan şimdi ve gelecektir. "Mucize soru" ve "Başka ne?" soruları, danışanı şimdiki zamana ve gelecekte sorun olmadığı anları hayal etmeye yönlendirir.

Her zaman değişim mümkündür: Değişim durağan değildir ve kaçınılmazdır. Uzmanlar, problemin her zaman aynı yoğunlukta yaşanmadığı istisna anları hatırlatarak değişimi sağlamaya çalışır. Değişim her an, her zaman mümkündür.

Nevin Dölek (2019)'e göre; ÇOY'un kendine özgü bazı ilkeleri:

Bozulmamışsa onarma: Bu kural çerçevesinde ortada herhangi bir problem mevcut değilse herhangi bir girişimde bulunmaya da gereksinim yoktur. Şayet danışan sorununu çözüme ulaştırmışsa, çözüme ulaşmış olan sorunu tekrar irdelemeye gerek duyulmaz.

İşe yarıyorsa daha çok yap: Problem çözme aşamasındaki danışan için danışmanın en mühim sorumluluğu, danışanına cesaret vermektir. Sorunu çözme aşamasında yaptığı her ne ise, bunu devam ettirme konusunda danışan desteklenmelidir.

İşe yaramıyorsa farklı bir şeyler yapmak: Şayet danışan sorununu çözme konusunda işe yaramayan benzer şeyleri yineliyorsa bu, onun problemi çözmesine yardımcı olmaz.

Küçük değişiklikler büyük değişikliklere yol açar: Çözüm sürecine ulaşmada, başarıyla gerçekleştirilen küçük adımlara önemlidir. Bu kural, küçük değişimlerin daha ciddi değişimleri doğuracağı öngörüsüne dayanmaktadır.

Çözüm mutlaka doğrudan sorun ile ilgili değildir: Sorunun kaynağı veya kökeni ile asla ilgilenmez ve bunu kavramak için de vakit harcamaz. Ayrıca fonksiyonel olmayan ilişkileri de irdelemez ve danışanın durumunu patolojik bir vaka olarak nitelendirmez. Bu teoride danışman ve danışan beraber, danışanın daha önce başarılı bir şekilde gerçekleştirdiği konulara yoğunlaşır.

Çözüm için kullanılan dil, problemi tanımlamak için kullanılanlardan farklıdır: Sorun odaklı dil kullanımı, çoğunlukla geçmiş temeline dayanır ve olumsuzdur.

Berg ve Miller'in (1992), çözüm odaklı yaklaşım ile ilgili sekiz ilkesi; Davis ve Osborn'un (2000) ise beş ilkesi olmak üzere toplam on üç ilke tanımlanmıştır. Çözüm odaklı yaklaşımın müdahale sürecinde daha verimli ve etkili uygulanabilmesi için bu ilkelerin bilinmesi önemlidir:

- **Küçük Değişmeler, Daha Büyük Değişmelere Yol Açar:** Müracaatçıdaki olumlu yöndeki küçük değişim bile büyük değişimler için kapı açar (Prochaska, 2003). Müracaatçının yaşadığı problemin boyutu ne olursa olsun, küçük adımlar veya küçük müdahaleler, ani değişimlerin başlamasına neden olabilir (Doğan, 2000). Örneğin; sınıfta uyum problemi yaşayan bir öğrencinin, bir sabah sınıfa gelirken arkadaşlarına şeker getirmesi sonucunda sınıf arkadaşlarının öğrenci ile ilk iletişime geçmeye başlaması.
- **Kısa Müdahale:** Çözüm odaklı müdahale kısa sürelidir. Özellikle zaman ve parasal kaynaklar açısından uygundur. Az zamanda çok fazla müracaatçı ile görüşme imkânı sağlar. Kısa süreli oluşu ile sosyal hizmet uzmanlarının Çoy'u tercih etmelerindeki en güçlü sebeplerdendir.
- **Değişimin Kaçınılmazlığı:** Çözüm odaklı yaklaşıma göre, müracaatçıdaki değişim kaçınılmazdır. Kısa zaman içinde sorunların çözümleri bulunur. Çözümlere adım adım yaklaşırken, değişim de başlamış olur. Değişim durağan değil devamlıdır.

- **En Uygun Müdahale Yöntemini Seçme:** Zamansal ve parasal kaynakların en verimli olarak kullanılması için, müdahale sürecinde uzmanın duruma uygun yöntemi seçerek uygulaması önemlidir. Basit ve kısa olması, çözüm odaklı yaklaşımın kullanılabilirliğini arttırmaktadır.
- **Sosyal Hizmet Uzmanı Yerine Müracaatçının Uzman Olması:** Herkes özeldir ve farklı bireysel özelliklere sahiptir. Özellikle kişiler, kendi hayatlarını, başkalarına oranla daha iyi bilirler. Müracaatçı, kendi hayatı ve ihtiyaçları konusunda hayatının uzmanıdır. Sosyal hizmet uzmanı, özellikle müracaatçıların kendisine bir şey öğretmesine izin vererek onlara uzman olduğunu hissettirir. Bunun için müdahale sürecinde bir adım geride durmak önemlidir. Örneğin; öğrencilere yapılan müdahalelerde, uzmanın, “*Ben liseden mezun olalı çok oldu, şimdi sizin zamanınızda bu sınavlar nasıl yapılıyor?*” diyerek, müracaatçıdan bir şeyler öğrenmeye çalışması, müracaatçıyı uzman yerine koyduğunu gösterir.

Ratner ve arkadaşları (2012), ise çözüm odaklı kısa müdahalenin ilkelerini aşağıdaki şekilde özetlemişlerdir:

- **Kaynaklara Odaklanma:** Sosyal hizmet uzmanı, müdahale sürecinin verimli olabilmesi için bireyin güçlü yanlarına ve başarılarına dikkat çeker. Böylece müracaatçıların, sorunları hakkında düşünmesinden çok, çözümlere odaklanmasını sağlayarak dikkatini bu yöne çeker. Müracaatçıların sahip olduğu kaynaklar ve güçlü yönleri kullanılarak sorunların çözümlerine ulaşılır. Müracaatçının sahip olduğu kaynaklar; geçmişteki başarıları, sorunun yaşanmadığı geleceği hayal edebilmesi ve daha önceden kullanmış olduğu ve onu başarıya götürmeyen davranışlardan vazgeçmesidir.
- **Olumlu Değişime Odaklanma:** Çözüm odaklı yaklaşıma göre yapılan sosyal hizmet müdahalelerinde değişim kaçınılmazdır. Bu değişimin olumlu ve etkili olması için sosyal hizmet uzmanları, sorundan çok değişimlere odaklanırlar.
- **Geleceğe Odaklanma:** Yaşanan problemin geçmişte yatan nedenlerine bakmaktansa, şimdi ve gelecekte nelerin yapılabileceğinin konuşulması, çözüme daha çabuk ulaşmayı sağlar. Müdahale süreci şimdi ve gelecek odaklı olmalıdır. Geleceğin hayal edilmesi sağlanarak müracaatçının umutlanmasına ve motive olmasına yardımcı olunur.

- **Çözüm Odaklanma:** Sosyal hizmet uzmanı, müracaatçının sorununu dinler; fakat üzerinde durmaz, sorundan ziyade çözümlerle uğraşır. Çözümler, sorunlar olmadığı yalanının kurulmasını kolaylaştırır.
- **Yapılandırıcı Eğilim:** Kullanılan dil ve kavramlar, çözüm odaklı yaklaşımın kullanımında önemlidir. Olumsuzluklar yerine olumluyu konuşmak, sorun yerine çözümü konuşmak, her zaman pozitif bir atmosfer yaratır.
- **Amaç Yönelimli:** Müracaatçının neyi değiştirmek istediği ya da neyi değiştirmek istemediği çok önemlidir. Amaçların net ve kesin olması, müdahale sürecinde müracaatçının ilerlemesi için önemlidir. Uzman ve müracaatçı, iş birliği ile amaçları belirlerler. Çözümler bu amaçlara giden yollardır.
- **Faydacı ve Esnek Olma:** Müdahale aşamasında işe yarayan şeylere odaklanmak, işe yaramayan şeylerden vazgeçmek, güçlü yanlardandır. Çözüme çabuk ulaşmayı sağlar. Bu yüzden varsayımlar önemlidir; (a) bozulmamışsa onarma, (b) daha önce yararlı olmuşsa daha çok dene, (c) çalışmıyorsa tekrar deneme, farklı bir şey yap. Varsayımların olması, müdahalenin esnek ve faydacı olduğunu gösterir.
- **Sorunun Yaşanmadığı İstisnai Durumları Belirleme:** Müracaatçıya sorunu olmadığı zamanlar hatırlatılarak bu zamanlarda neler yaptığı, yaşadığı ve hissettiği hatırlatılır ve bunlar çözüme giden yolun başlangıcı sayılabilir.
- **İşbirliğine dayalı bir ilişki kurma:** Sosyal hizmet uzmanı ve müracaatçının iş birliği yapması önemlidir. Çünkü müracaatçının fark edemediklerini ona yöntemleriyle fark ettiren uzmandır. İş birliği sağlanırsa bu iki unsur rahatlıkla işler. Çözüm odaklı müdahale, sosyal hizmet personeli ve müracaatçının iş birliği içinde olduğu bir ilişkiyi temel alır. Müracaatçı ve sosyal hizmet personeli arasında bir arada çalışma ve terapötik beraberlik ilişkisi yaratmak, önemli oranda ilk buluşmayla ilgilidir. Dolayısıyla müracaatçıyla tanışma, çözüm merkezli kısa müdahalede en önemli adımdır.

2.5.4. Çözüm Odaklı Yaklaşım ve Varsayımları

Her yaklaşımın daha etkili uygulanmasını sağlayan kuralları ve temel varsayımları vardır. Bir müdahale yaklaşımının, sosyal hizmet uzmanları tarafından yararlı bir

şekilde kullanılması için, yaklaşımın temel felsefesi ve varsayımlarının olması gerekmektedir. Modelin benimsenmesi için Çoy'u kullanan uzmanlar, kendi tarzlarına göre bu ilkeleri uyguladılar. Çoy'u uygulayanlar, varsayımlarını kendi tarzları ile açıklamışlardır (Sklare, 2013).

De Shazer (1987) ile Berg ve Miller (1992) kullanımda üç temel kural önermiştir:

İlk kural “Bozulmadiysa tamir etme”: Müracaatçının problem olmayan konu ile ilgilenmesi, daha önceden başa çıkabildiği problemlerde zorluklar yaşamasına neden olur. Uzman, müracaatçının yaşamına müdahale etmiş olur. Müracaatçının yaşadığı soruna odaklanmaktansa, yaratıcı çözümlere odaklanılmalıdır. Müracaatçı yaşadığı durumdan şikâyet etmiyorsa herhangi bir müdahaleye ihtiyacı yoktur.

İkinci kural “Önce neyin işe yaradığını anla ve sonra onu daha çok yap”: Görüşme sürecinde müracaatçıların anlattıklarından uzman pek çok bilgiye ulaşır. Uzman tarafından öncelikle başarılar tanımlanmalı ve müracaatçıların bu başarıları tekrar etmesi sağlanmalıdır. Çözüme ulaşmak için farklı olan şeyleri denemekten kaçınılmalıdır. Önceden gerçekleştirdiği başarı ile ilgili olarak ev ödevinin yenilenmesi, başarının tekrar yaşanması için fırsat olabilir. Ayrıca sorunun çözülmesinde işe yarayan yöntemlerin sıklıkla kullanılması, kalıcılığı artırır. İşe yarayan yöntemler sürekli kullanılmalıdır (De Shazer, 1985).

İşe yaramayan yöntemi daha iyisi ile değiştir (Miller ve Berg, 1995). Bazen kendileri işe yarayan durumu fark edemezler. Müdahalede, kendileri için işe yarayana odaklanması sağlanır. Danışanın problem yaşamadığı anlara dikkat çekilerek, problemiyle nasıl başa çıktığı hatırlatılır ve bunu görmesi sağlanır, Danışan, bu anları tekrar edebilmesi için cesaretlendirilir (Sklare, 2013).

Büyük resme bakıldığında, müracaatçılar kendileri için iyi olan şeyleri fark edemezler. Bunun yerine daima neyin işe yaramadığına dikkat ederler. Çözümlerin fark edilmemesi ile problemler artar. Her zaman problem olduğunu ve hiç geçmeyeceğini düşünürler.

Öğrenciler sınıfa her zaman geç gelmezler, her zaman öğretmenlerini rahatsız etmezler. Okula zamanında geldikleri, öğretmenleriyle iş birliği yaptıkları zamanlar da vardır. Başarısız olduğunda bu anlar genellikle unutulur.

Her müracaatçının yararlı ve doğru çözümleri yeniden kullanabilmesi için, danışmanların her bir danışanla alakalı ipuçlarına özen göstermesi son derece önemlidir.

Üçüncü kural “Eğer çalışmıyorsa tekrar denemeyin”: Farklı olanı yapın. Müdahale sürecinde zorluklarla karşılaşıldığında danışanlar, sahip oldukları benzer başa çıkma stratejilerini üst üste kullanırlar. Tekrar deneme eğilimleri vardır. Walter ve Peller (1992), kişilerin yararlı olmayan, üstü üste tekrar etme eğiliminde olduğu durumla ilgili genel olarak şu örneği kullanır: İnsanlar sıklıkla cüzdan veya anahtarlarını kaybederler. Bu nesnelere ararken mutfağa, yatak odasına bakarlar. Ama bulamazlar. Acaba anahtarlar yatak odasında mı? diyerek tekrar oraya bakmanın bir anlamı yoktur. İşe yaramayan bir eylemi tekrar etmenin anlamı yoktur. Aramaya yeni yerlerde devam etmek daha mantıklı bir seçim gibi görünmektedir. Bu kuralın benimsenmesi, danışan kişinin direnç hakkındaki düşüncelerini tekrar düzenlemesine yardımcı olur.

Çözüm Odaklı Varsayımlar (Walter ve Peller, 1992):

- Başarıya odaklanılırsa yararlı değişimler gerçekleşir; dolayısıyla problemlere ve hatalara yoğunlaşmak yerine doğru yapılanlar dikkate alınmalıdır.

Örneğin; Hasford ve Moss ve Morrell (1976) kekemelerle yapılan mülakat görüşmelerini kaydetmiş, daha sonra bu mülakatlarda tam anlaşılmayan bölümleri silmiş ve kaseti kekemelere izletmiştir. Kendilerini bu şekilde akıcı konuşurken izlemek onları sevindirmiş ve kekeleme düzeylerinde ciddi bir düşüş yaşanmıştır. Benzer bir örnek basketbol oyuncularını ile yapılmıştır. Antrenmanları sırasında kaydedilen en başarılı atışları kendilerine izletilmiş, her maç öncesinde gözlerini kapayarak bu anda kendilerini nasıl gördülerse o şekilde hayal etmeleri istenmiştir (Dölek ve Kurter, 2019).

- Her sorunla karşılaşılan durumda, bu problemin rastlanmadığı çözümler için kullanılan nadir/istisnai durumlar vardır. Müracaatçı soruna öyle odaklanır ki durumları fark edemez. Örnek: ortaokul öğrencisi iki kız kardeş, birbirleriyle hiç anlaşamıyorlar. Birinin ak dediğine diğeri kara diyor. Birbirlerini sık sık babalarına şikâyet ediyorlar. Danışma sırasında, birbirleriyle birkaç ay önce özel bir konu paylaştıklarını ve bunu takip eden birkaç gün boyunca kavga etmediklerini ve babalarına şikâyet et

bulunmadıklarını hatırlıyorlar. Danışman bu paylaşımları daha sık yapmalarını önerir.

- Küçük değişiklikler büyük değişikliklere yol açabilir. İlk değişime yönelik zincirleme reaksiyonların beraberinde yeni değişimleri getireceği varsayılmaktadır. Örneğin; eşini kapıda güler yüzle karşılayan kadının eşi eve girdiğinde kadına halini hatırlar. Çözümüne ulaştıracak küçük adımları önemser.
- Müracaatçıların kendi problemlerini çözebilecek gücü bulunmaktadır. Müracaatçıların güçlü yönleri ve kaynakları öne çıkarılırsa çözüme daha kolay ulaşılır.
- Müracaatçının amaçları pozitif cümlelerin içinde kullanılır. Müracaatçının hangi davranışlarda bulunmak istediğine odaklanılır; hangi davranışları bırakmak istediğine değil. Neleri yapmak istediğini ifade eden olumlu cümleler kullanılmalıdır.
- Çözüm için şikâyetin kaynağını bilmek gerekli değildir.

Hanton (2011) ise Çoy'un varsayımları:

- Müracaatçı kendi hakkında uzmandır.
- Her oturumda değişim gerçekleşir.
- Problemin yaşanmadığı durumlara odaklanılmalıdır.
- Müracaatçının güçleri ve yetenekleri vardır, bunlar kullanılmalıdır.
- Amaca ulaşmak için sorunun tamamen çözülmesine gerek yoktur.
- Uzman, müracaatçı hakkında doğru-yanlış, suçlama-ayıplama gibi değerlendirmeler yapmaz.
- Küçük değişim bile değişimin olmamasından iyidir.

Malkoç (2012) ve Winbalt un varsayımları aşağıda sıralanmıştır;

- Uzman, müracaatçının güçlü yönlerini keşfeder ve bunlar problemin çözümünde kullanılmalıdır.
- Müracaatçı ve uzman arasında iş birliğine dayanan ilişki vardır.
- Müracaatçı değişimin kaçınılmaz ve sürekli olduğunu kabul ederse ona göre davranır.
- Küçük değişimlerin yaşanması, müracaatçının uzmana ve sürece olan güvenini artırır. Müracaatçı güçlü olduğunu hisseder.

- Müracaatçı, daha ilk oturumda değişimin olduğunu hissederse, çözümün olduğuna da inanır.
- Problemin nedenlerini bilmenin sürece bir katkısı yoktur. Dolayısıyla çözümlere odaklanmak amaca götürür.
- Ulaşılmayan amaçlardan kaçınıp, ulaşılabilir, esnek, değişime açık, net, şimdi ve gelecekle ilgili amaçlara odaklanmak önemlidir.

2.5.5. Çözüm Odaklı Müdahalede Kullanılan Teknikler

Çözüm odaklı müdahalede kullanılan yöntem ve teknikler gözlenebilir ve amaç odaklıdır. Kendine özgü birçok tekniği olan çözüm odaklı yaklaşımın tekniklerinin amacı; müdahale sürecini kısa tutmak, müracaatçıların yaşadıkları sorunlar üzerinde yoğunlaşmasını engellemek ve çözümlere ulaşmasını sağlamaktır (Gençdoğan, 2014). Müdahalede bulunan uzmanlar, müracaatçıların hayatında meydana gelen küçük değişimler olduğuna ve küçük değişimlerin büyük değişimleri meydana getireceğine inanırlar.

Çözüm odaklı müdahalede De Shazer, Berg ve çalışma arkadaşları, çözüme ulaşmak amacıyla çözüm odaklı yaklaşıma ait birçok yöntem ve teknik geliştirmişlerdir.

Çözüm odaklı yaklaşımın teknikleri (Gingerich ve Eisengart, 2000):

- Mucize Sorusu
- Kâbus Sorusu
- Geleceği Okuma Tekniği
- Yaz, Oku ve Yak
- “Başka Ne?” Soruları
- Derecelendirme Soruları
- İstisnai Durumlar
- Amaç Belirleme Soruları
- Başa Çıkma Soruları
- İltifat (Övgü)
- Ödevler

2.5.5.1. Mucize Sorusu

Çoy’un en önemli tekniği olarak kullanılan mucize soru, müracaatçıların somut, gerçekçi, iyi tanımlanmış ve ulaşılabilir amaçlar belirlemesi için kullanılır (Sklare,

2010). Müracaatçının, problemin yaşanmadığı geleceğin hayalini kurması ve sorun yaşanmadığı zaman hayatının nasıl şekilleneceğini düşünmesi sağlanır. Böylece müracaatçılar, sahip oldukları olumlu özelliklerini, güçlü yanlarını ve kaynaklarını fark ederler (Murphy, 1997). Müracaatçılar, yaşadıkları problemden dolayı amaçlarını net ifade edemezler, pozitif amaç oluşturamazlar. Böyle durumlarda uzman, mucize soru tekniğini kullanarak müracaatçıların anlamlı ve ulaşılabilir amaçlar oluşturmalarına yardım eder.

Mucize soru ile müracaatçı, yaşadığı soruna farklı açılardan bakabilir ve çözüme doğru ilerler. Mucize soru tekniği, müracaatçıların hedef oluşturması, çözümden sonraki hayatı hakkında konuşmaya başlaması, problemden uzaklaşarak çözümler geliştirmesi ve belki birden fazla problemi çözebilmesine yardımcı olur (Dölek ve Kurter, 2019).

Mucize sorusu çeşitli şekillerde sorulabilir:

- Bu gece, uyuduğunuz sırada, bir mucize gerçekleştiğini ve buradan destek almanıza sebep olan sorunlarınızın çözüldüğünün düşünün kurun, ancak uykuda olduğunuzdan yaşanan bu mucizenin farkında değilsiniz. Bu mucizenin yaşandığına ve gerçekliğine ilişkin ilk izlenim ne olurdu? Uykudan kalktığınızda fark ettiğiniz hangi durum bu mucizenin gerçek olduğu size gösterecek? Bu mucizenin gerçekleştiği konusunda dikkatinizi ne çekerdi? (Palmer ve O'Connell, 2003).
- Bu gece bir mucize yaşanmış olduğunu varsayarsak ve sabah uyandıığımızda söz konusu problem çözülmüş olsa, yaşadığımız mucizenin gerçek olduğunu gösteren işaretler neler olurdu?
- Neleri farklı yapardın?
- Yaşadığın bu farklılıkları ilk gören kim olurdu?
- Fark ettikleri durum ne olurdu?
- Bunu fark ettiklerinde sana karşı tutumları nasıl olurdu?
- Onlara bu tutum karşısında nasıl bir tepki verirdin?
- Bu gece bu mucizenin gerçek olması konusunda kimler, neler yapmalı?
- Bu mucize gerçek olduktan sonra farklı olan başka ne gibi durumlar olurdu? (3 veya 4 defa sorulur)
- Bu mucizenin şu anda gerçek olmuş gibi olması konusunda ne yapılması gerekir?

- Mucizenin gerçekleştiğini belirten küçük ve dikkati çeken işaret ne olurdu? (Dölek ve Kurter, 2019).

Mucize sorunu 4 bölümü vardır:

- Mucize olur
- Mucize sorunları çözmüştür
- Müracaatçı uyuduğu için haberi yoktur
- Mucizenin ne olduğu keşfedilir (Köktuna, 2017).

Mucize gerçekleştiğinde hayatında nelerin farklı olacağını detaylı anlatması istenir ve çevresindekilerin davranışlarının nasıl değişeceği ile ilgili sorular sorulur. Örneğin, müracaatçılardan biri soruyu, “*Kendimi sınıfa daha uyumlu hissedirdim*”, diye cevaplamış kabul edelim. Bu noktada uzman, şöyle sürdürebilir: “*Bugün sınıfa girdiğinde kendini arkadaşlarıyla uyum içinde hissettiğini varsay. Her zaman yaptıklarından farklı olarak ne yapardın?*” Mucizevî sonuçları irdeleyen bu süreç O’Hanlon ve Weiner-Davis’in “*Mevcut probleme yaklaşımını ve onunla ilgili yapılanları değiştirmek, problemlerini de değiştirecektir*” fikrini vurgulamaktadır (Corey, 2008).

Eğer müracaatçı mucize sorusuna somut ve detaylı cevap verirse, uzman iltifatlarda bulunur ve “*Gelecek hafta bir gün belirle, mucize gerçekleşmiş gibi yap ve neyi değiştirdiğine bak*” diyerek ödev verebilir.

Eğer müracaatçı mucize sorusuna somut ve ayrıntılı cevap vermediyse, uzman iltifatlarda bulunur ve “*Yaşamında bu sorunun çözülebilir olduğunu söyleyen neler oluyor, bunun hakkında düşün ve not et*” diyerek ödev verebilir (Cömert, 2018).

Öncelikle müracaatçıya, mucizenin gerçekleştiği ve problemlerin ortadan kalktığı bir geleceğin olma ihtimalinin varlığı kabul ettirilmelidir. Daha sonra bu mucizenin gerçekleşmesi için neleri yapması gerektiği ve hangi çözümleri kullanabileceği konusunda müracaatçıya yardım edilmelidir. Müracaatçılar, istedikleri değişimi görselleştirerek eskiden olan ve şimdiki problemlerinden uzaklaşırlar (Corey, 2008).

Uzman, Mucize Soruyu sorarak müracaatçıya problemin olmadığı geleceği hayal ettirir. Sorduğu sorularla bu hayalin gerçekleşmesi için gerekenlerin neler olduğuna dikkat çeker. Somut amaçlara varana dek sorular sorar (O’Hanlon, 2000). Müracaatçıların bazıları mucize soruyu bulmacaya benzetebilir, anlamadıklarını ifade

edebilirler; bazıları da bu soru karşısında hiç gerçekleşmeyeceğini düşünerek gülümseyebilir. Büyük bir çoğunluğu ise yaşadıkları sorunlar ortadan kalktığı zaman hayatlarında değişimin ve farklılığın olacağını ifade ederler. Mucize soru, bireysel müdahalede tek bir bireye sorulabileceği gibi grupla müdahalelerde gruba da sorulabilir. Mucize soru gruba sorulduğunda her üyenin cevap vermesi beklenir. Grubun her üyesine sorular sorulur. Uzman, grubun her üyesinin bu soruya cevap vermesi için onlara destek olmalıdır (De Shazer ve diğerleri, 2007).

Mucize sorusuna verilebilecek cevaplar (Sklare, 2010):

- **Spesifik olmayan cevaplar:** Müracaatçıların çoğunlukla mucize sorusuna verdiği cevap davranışsal olarak çok özel değildir. Bu durumda uzmanın müracaatçıların cevaplarını daha açık hale getirmesi gerekir.
- **Gerçekleşmesi imkânsız mucizeler:** Müracaatçı mucize soruya gerçek olması mümkün olmayan bir cevap verebilir. Söz gelimi, öğrenciler boşanmış anne-babalarının birleşmesini, ölmüş bir tanıdığının hayata geri dönmesini isteyebilir. Bu durumda, müracaatçının temelde var olan isteğini ortaya çıkarmak, onun daha gerçekçi hedefler koymasına katkıda bulunur.
- **“Başkalarının değişmesini isterim” mucizeleri:** Müracaatçılar, diğer insanları sorun olarak gördüğünde, mucizeleri başkalarının değişimi şeklinde ifade edebilir. Bu noktada uzman, müracaatçıya “*karşılıklılık ilişkisini*” kavraması konusunda yardımcı olur. Karşılıklılık terimi, bireyin kendi tutumundaki değişimin, başkalarının da davranışında değişiklik yapacağına dayanır.

Müracaatçılar, inançlarından, kültürlerinden dolayı farklı cevaplar verebilirler. Bazı müracaatçılar, bu soruya gülümseyebilir, kimileri de bu soruyu bulmacaya benzetebilir. Ancak müracaatçıların çoğunluğu, sorunların olmadığı zamanda, onlar için gerçek olan şeylerde değişim olacağını ifade eden cevaplar verirler (De Shazer vd., 2007).

2.5.5.2. Kâbus Sorusu

Kâbus soru, müracaatçının yaşadığı sorunun çözümünün olmadığını düşünüp karamsarlığa kapılmasını ve kendisini güçsüz, çaresiz hissetmesini önlemek, içinde bulunduğu durumdan daha kötüsünü yaşama ihtimalini hatırlatmak, müracaatçının çözüm bulması için onu güçlendirmek için sorulur. Kâbus soru tekniğinde

müracaatçıya aydınlanma etkisi yapacak olan kısım: “*Bu gece böyle bir kâbus görmemen için kim ne yapmalı?*” sorusudur (İlby vd., 2014).

Kâbus soru şöyle sorulabilir: “*Bu gece uyku sırasında bir kâbus gördüğünü farz et. Bu kâbusta yaşadığın problemler daha da kötüleşiyor. Bu bir kâbus olmalı. Ancak bu kâbus gerçekleşiyor. Yarın sabah kâbusla ilgili dikkatini çeken konu ne olur?*” (Doğan, 1999).

Kâbus soru, çözüm kaynaklı kuramda problem hakkında konuşulmasını sağlayan özel bir formdur. Kâbus soruyu soran uzman, sorun hakkında konuşarak müracaatçının çözüm bulmasını kolaylaştırmaktadır. Bu soru, uzmanın bazı az rastlanan durumları ve mucize anları keşfetmesi ve bu durumların faydasının olmadığını anlamasından sonra müracaatçının çözüm üretmesine yardım etmek için kullanılır (Doğan, 1999).

2.5.5.3. Geleceğe Odaklanma/ Geleceği Okuma Tekniği

Uzman, De Shazer tarafından geliştirilen bu tekniği, müracaatçının kendisini problemin olmadığı gelecekteki bir durum içinde hayal etmesini sağlamak için kullanır. Bu teknikle, müracaatçıya problemi çözdüğünde hayatının nasıl olacağı hakkında fikir verir. Müracaatçının sorunun yaşanmadığı gelecekte bir durumu tasarlamasını sağlar (Murdock, 2012). Özellikle ilk görüşmede kullanılan ve müracaatçının amaç belirlemesini kolaylaştıran bu teknik şu şekilde sorulabilir:

- Problem ortada yokken senin ve çevrendekiler için durum nasıl olacak?
- Hayatın nasıl değişecek?
- Sendeki değişimi ilk kim, nasıl fark eder?
- Bu kişi sana ne söyleyecek veya ne yapacak?
- Sen ona nasıl davranacaksın veya nasıl bir cevap vereceksin? (Murdock, 2012).

Özellikle çevresindeki diğer kişinin bakış açısının sorulmasıyla müracaatçının kendisini başkalarının gözünden görmesi sağlanmaktadır.

Problemin olmadığı geleceğin hayal ettirilmesi ve ayrıntılı tarif ettirilmesi, müracaatçıları cesaretlendiren güçlü bir kaynaktır. Müracaatçılara, çözümü detaylı olarak tanımlamalarını ve geleceği hayal etmelerini sağlayan sorular sorulur. Çözümü tasvir etmek, çözüme ulaşmayı kolaylaştırır. Geleceğe pozitif bakmak, müracaatçıları umutlandırır ve zorluklarla başa çıkmada ve değişimin olabileceğini gösteren işaretlere odaklanmalarında yardımcı olur (Durrant, 1995).

Uzmanlar, geleceği okuma tekniğini kullanarak, müracaatçıların daha işlevsel oldukları geleceği tasvir etmelerini sağlar ve onları çözüm bulmaları için cesaretlendirir. Müracaatçının, kendisini, problemin olmadığı bir durum içinde düşünmesi sağlanır. Problem çözüldüğünde müracaatçının nasıl bir hayatı olacağı hakkında fikir sahibi olunur (Molnar ve De Shazer, 1987).

2.5.5.4. Yaz Oku ve Yak

Bu teknik, müracaatçıların endişelerinin üstesinden gelip, problemleri hakkında daha objektif düşünmesine yardımcı olur. Bu teknikte, bir gün müracaatçıdan problemi ile ilgili olarak bir şeyler yazması, ertesi gün ise yazdıklarını önce okuması ve hemen sonrasında bu notları yakması istenir. Bu teknikte, müracaatçı, yazma, okuma ve yakma işlemlerini belirlenen tarihe kadar yapmaya çalışır. Müracaatçıların çoğu, bu tekniği birkaç gün uyguladıktan sonra, yakmış oldukları problem üzerinde düşünmek yerine yapacakları başka işlerinin olduğunu fark ederler (Murdock, 2012).

2.5.5.5. Başka Ne? Soruları

Değişim, çözüm odaklı yaklaşım için önemlidir ve değişim, çözüm odaklı müdahalenin her anında gerçekleşebilir. Çözüm odaklı yaklaşımı benimseyen uzmanlar, müdahale süreçlerine genellikle müracaatçının hayatındaki değişimlere dikkat çekerek başlar. Müracaatçıların problem yaşamadığı zamanları anlatmasını sağlamak için “*Başka ne?*” soru tekniği kullanılır. Müracaatçıların verdiği cevaba karşılık; değişimi vurgulamak için “*Başka ne var, peki başka, daha başka ne yaptın? Daha iyi olanlar ne?*” gibi sorularla değişime dikkat çekerler ve çözümün olduğu anları genişletirler (Reiter, 2010).

Bu sorularla; müracaatçının hayatında pozitif değişimlerin ve güçlü yönlerinin olduğunu fark etmesi sağlanır (De Shazer vd., 2007). Özellikle mucize soru tekniği kullanılarak “*Mucize yaşandıktan sonra başka ne olacak?*” sorusuyla müracaatçının davranışsal detayları ortaya çıkarması desteklenir (Sklare, 2010).

2.5.5.6. Skala-Derecelendirme Soruları

Derecelendirme soruları, çözüm odaklı müdahale yaklaşımında kullanılan en önemli tekniklerdendir. Bu sorularla; gözlenmesi ve ölçülmesi zor olan davranışların, ruhsal durumların, duygu durumlarının değişiminin belirlenmesi için müracaatçının problemi hakkında geçmişten şu ana kadarki deneyimleri değerlendirilir (Hanton, 2011). Sosyal hizmetin ilkelerinden olan, müracaatçının olduğu yerden başlama prensibine

dayanarak kullanılan önemli bir tekniktir. Müracaatçının güçlü yanlarını, başarılarını, kaynaklarını, davranışlarını, istisnalarını, çözüm stratejilerini, amaçlarını, baş etme stratejilerini ve çözüm için atılması gereken küçük adımları ortaya çıkarır.

Derecelendirme soruları ile müracaatçının aktif olarak sürece katılmasına, sorumluluk almasına, kontrolün kendisinde olduğunu anlamasına, kaynaklarına, istisnalarına, yeteneklerine, kendine güvenmesine ve motivasyonunun artmasına imkân verilir. Müdahale sürecinin ilerlemesini somutlaştırmak, ulaşılmaması gereken hedefi belirlemek, şartları incelemek, motivasyonu arttırmak, sürekli gelişimi ve değişimi ölçmek amacıyla, değerlendirme soruları tekniği kullanılır. Müracaatçının durumunu gözünde somutlaştırması, değişime olan inancının artması ve çözümlere odaklanması sağlanır (De Shazer, 1994). Uzmanlar, müracaatçıları, belirledikleri amaçlara varmaları için cesaretlendirmektedir. Derecelendirme soruları, müracaatçıların kendi değişimlerini değerlendirmelerine katkı sağlayan bir sabitleme aracı olarak ifade edilebilir (Berg ve Dolan, 2001).

Bu teknik, müracaatçının somut ve bireysel amaçlar oluşturmasına ve amaçlarına adım adım yaklaştığını görmesine yardımcı olur (De Shazer vd., 2007). Amaçlarını açık ve net olarak açıklayamayan müracaatçıların, bunu gerçekleştirebilmeleri konusunda yardımcı olabilir (Murphy, 1997). Aynı zamanda, değişim için gerekli olan bir sonraki adımın belirlenmesi ve müdahalenin planlanması için, uzmanların kullandığı tekniktir (Sharry, Madden, Darmody, 2003; Köktuna, 2007). Müracaatçılar küçük adımlarla da olsa kendilerinde oluşan değişimi fark eder.

Derecelendirme sorularıyla uzman, müracaatçının kendisindeki değişim hakkında konuşmasına olanak vermiş olur. Özellikle, müracaatçının müdahaleler arasında kendisini takip etmesini ve ilerlemesini fark etmesini sağlar (Connie, 2009).

“*Derecelendirme soruları*”, çözüm odaklı yaklaşımda müdahale sürecini değerlendirmek için her müdahalede kullanılan ana tekniklerdendir. Uzman, derecelendirme sorularını kullanarak, müracaatçının her müdahale sürecinde kendisini 0-10 aralığındaki bir derecede, şimdiki durumunu ve sorunun çözümüne ulaştığı zamandaki durumunu değerlendirmesini sağlar. Kullanılan ölçekte “0” sorunun en yoğun ve en kötü durumunu gösterirken “10”, müracaatçının sorunu çözdüğü ve amaçlarına ulaştığı durumu belirtir. Böylece müracaatçının müdahale sürecindeki ilerlemesini ve gelişimini fark etmesi sağlanır (Iveson, 2002). Derecelendirme

yapılarak, müracaatçıların müdahale sürecindeki değişimi ve gelişimi ölçülebilir. Müracaatçılar, belirlediği amaçlara ilerlerken kendi gelişimlerini fark ederler (Corcoran, 1997). Kendilerinde somut olarak gelişme gören müracaatçıların, problemin çözüleceğine olan inancı ve motivasyonu artar. Değişimin olabileceği konusunda cesaretlenir ve ümitlenirler. Hedeflerine giderken izleyecekleri yola ve bu yolda yapacakları şeylere daha fazla odaklanırlar (Corey, 2008).

Derecelendirme soru tekniği şu şekildedir:

- Amaç olarak hedeflediğin puana ulaşma konusunda kendine ne kadar güvenirsin? (0 ile 10 arasında) (Macdonald, 2007).
- Lütfen 0 ile 10 arasında, 10 puanın en iyiyi temsil ettiği bir ölçek düşün. 0, işler en kötü haldeyken hissettiğin puan olsun. 10 ise işlerin problemle olabildiğince iyi ilişki halinde olduğun durumdayken hissettiğin puan olsun.
- Bu ölçekte şu anda neredesin? (Durakla) Bir numara ver (örn: 2 veya 3)
- Net değilse 2'ye yakın veya 3'e yakın da diyebilirsin.
- 10 puanı yakalaman ne kadar süreni alır? (Zaman hakkında bilgi alabilmek için gerekliyse sufle ver - 5 yıl mı? Daha mı çok, daha mı az?)
- Belki de 10 çok büyük bir amaç.
- Daha aşağı bir puan daha mı gerçekçi olur?
- Her şeyin kötü gittiği, sorununun en yoğun olduğu durumu "0" noktası, "10" da mucizenin gerçekleştiği, sorununun çözüldüğü durumunu gösterirse, "0 ve 10" arasındaki bir ölçekte şu anda hangi derecedesin?
- Probleminden kurtulmayı ne kadar çok istiyorsun?
- Çevrendeki kişiler ne kadar istiyor?
- Sorunun için çözüm bulmaya ne kadar isteklisin?
- 7'den 8'e ulaştığında nasıl davranıyor ve nasıl hissediyor olacaksın?
- 7'den 8'e çıktığını çevrendekiler nasıl fark eder?
- 8'den 9'a çıktığında başka neler değişecek? (Dölek, 2009)
- 10'un amaçlarını tamamen gerçekleştirmiş olmayı ve 1'in amaçlarına ulaşmak için yolun daha çok başında olduğunu ifade ettiği 1'den 10' a kadar olan skalada kendini nereye koyarsın? (Cömert, 2019)

Değerlendirme ölçeği farklı durumlarda kullanılabilir. Örneğin; öz saygıyı ölçmeyi, motivasyonu arttırmak, alternatif çözümler bulmak, çözüm stratejileri geliştirmek,

kendine ve çevresindeki bireylere zarar verme olasılığını ve sorunun önem derecesini ölçmek için kullanılır (De Jong ve Miller, 1995). Ayrıca, sosyal ilişkilerle ilgili kullanılan derecelendirme soruları, müracaatçıların çevrelerindeki insanların bakış açılarını anlamalarına yardımcı olabilir (Corcoran, 1999). Böylece müracaatçılar, kendilerindeki değişimi, çevresindekilerin fark etmelerini sağlamak için nasıl davranmaları gerektiğini anlarlar (Corcoran, 1997). Ayrıca yetişkinler için ölçek kullanılabileceği gibi, çocuklar için somurtan bir yüz ifadesinden başlayarak değişimi gösteren çeşitli yüz ifadelerinin olduğu resimli ölçek kullanılabilir (Lethem, 2002).

2.5.5.7. Nadir/İstisnai Durumlar

“İstisna soruları” müracaatçının, yaşamında problemin yaşanmadığı veya problemin onu etkilemediği zamanlardaki detayları anlamasını ve bu zamanlarda nelerin farklı olduğunu bulmasını sağlar (Weiner ve O’Hanlon, 2003). İstisnai durumların hatırlatılmasıyla, problemin çözümüne yardımcı olacak ipuçları ortaya çıkmaktadır (Corey, 2008). Bu sorularla, sorunların her zaman aynı şiddetle yaşanmadığı ve sonsuza kadar devam etmeyeceği vurgulanır. İstisna soruları, müracaatçının amaçlarıyla ilgili olarak, ona geçmişteki ve şimdiki başarılarını anımsatmak amacıyla kullanılır (De Jong ve Miller, 1995).

İstisnai/nadir durumların olduğunu fark etmek, müracaatçının problemin hiç çözülmeyeceğine dair ümitsizlik yaşammasını engeller (Berg ve Dolan, 2001). Sorunun olmadığı zamanlar ve durumlar öne çıkarılarak o durumlarda kullandığı problem çözme stratejileri hatırlatılarak, müracaatçının kendisiyle ilgili farkındalık kazanması sağlanır. Nadir/istisna durumların hatırlatılmasıyla, müracaatçıların önceki başarılarına odaklanılır. Böylece hayatlarında karşılaştıkları güçlüklerle karşı tutumları değişir ve problemler karşısında kendilerini güçlü hissederler (Iveson, 2002).

Bu durumları keşfetmek için şu sorular kullanılabilir:

- Problemin olmadığı veya diğer zamanlara göre daha az olduğu zamanlardan bahseder misin?
- Arkadaşlarıyla daha uyumlu olduğun zamanlardan bahseder misin?
- İşte her şeyin yolunda gittiği zamanlardan bahseder misin?
- Bunu nasıl başardın?
- Her zamankinden farklı ne yaptın?

- Nerede ve ne zaman, bu tür nadir/istisnai durumlar yaşandı ya da yaşanıyor? (De Jong ve Berg, 1998).

Geçmişte ve şimdiki zamanda problemin yaşanmadığı durumların ve zamanların anımsatılması ve bu durumlarda nelerin farklı olduğunun hatırlanması önemlidir. Çünkü problemin istisnaları varsa bir çözümü de vardır (Sparrer, 2012).

2.5.5.8. Çözüm Odaklı Amaçlar

Çözüm odaklı yaklaşıma göre, yapılan müdahalenin vazgeçilmez bir parçası da amaç oluşturmaktır. Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı sosyal hizmet müdahalelerinde amaçların belirlenmesi, müdahale sürecinin olumlu ilerlemesi için önemlidir. Müracaatçıların amaç belirlemesi ve bu amaçların gözlenebilir, net, somut ve sınırlarının belli olması gerekir. Amacın gözlenebilen davranışlar şeklinde tanımlanması, ulaşılabilir ve gerçekçi olması müracaatçıyı gelecek için motive eder (De Jong ve Berg, 2008, Kelly, Kim ve Franklin, 2008; Sharf, 2011).

Amaçlar şu özelliklere sahip olmalıdır (O'Connell, 2001):

- **Gerçekçi ve ulaşılabilir olmalıdır:** Amaçlar uygulanabilir, müracaatçının gerçeklerine uygun özellikte olmalıdır.
- **Açık ve net olmalıdır:** Amaçlar karışık ve belirsiz olmamalıdır.
- **Ölçülebilir olmalıdır:** Müracaatçının müdahale sürecinde oluşturduğu amaçlara ulaşmış ulaşmadığını değerlendirilmeli ve bilgi vermelidir. Ölçülebilir amaçlar, müdahalenin başarısının değerlendirilmesine olanak sağlar.
- **Müracaatçının değerlerine uygun olmalıdır:** Müracaatçının değerlerine uygun olmalıdır, müracaatçının ahlaki değerlerine saygı duyulması gerekir.

Amaçlar, müracaatçıların yapamayacağı veya üstesinden gelemeyeceği davranışlar olarak değil, yapabileceği, başarabileceği davranışlar üzerine inşa edilmelidir. Çözüm odaklı yaklaşımı benimseyen uzmanlar, müracaatçıların anlamlı ve bireysel amaçlar oluşturabileceklerine ve problemlerini çözmek için kullanabilecekleri kaynaklarının olduğuna inanırlar (Prochaska ve Norcross, 2003; Corey, 2008). Dolayısıyla uzman, müracaatçıların sahip olduğu kaynaklarına ve güçlerine göre amaç oluşturmalarını desteklemelidir. Özellikle ilk müdahale sürecinde sorulan sorularla amaçlar netleştirilir.

Müracaatçıların verdikleri cevaplar değerlendirilerek oluşturulan amaçlar beş gruba ayrılır (Dölek ve Kurter, 2019):

- Olumlu Amaçlar
- Olumsuz Amaçlar
- Zararlı Amaçlar
- “*Bilmiyorum*” Amaçları
- İmkânsız Amaçlar

Olumlu Amaçlar: Müracaatçının başarmak istediği durumlar olarak ifade edilmektedir. Ölçülebilir ve gözlenebilir davranışlarla ifade edilen amaçlar olması nedeniyle, müracaatçının amacının ne kadarına ulaşp ulaşamadığı görülebilir. Örneğin olumlu amaçlarından bahseden “*Notlarımı yükseltmek istiyorum bu konuda bana yardım etmenizi istiyorum?*” diyen bir öğrenciye uzman, öğrencinin amacını gözlenebilir davranışa dönüştürmek ve amacı somutlaştırmak adına “*Notlarımı yükseltmek istiyorsun, peki ne yaparsan notlarını yükseltebilirsin?*”, “*Notların yükselince ne farklı olacak?*”, “*Onun yerine ne yapıyor olacaksın?*” şeklinde sorular sorulabilir.

Olumsuz Amaçlar: Bir şeyin eksikliği konusunda belirtilen hedeflerdir. Müracaatçılar, olmasını istemedikleri şeyleri bu tür amaçlarla belirtirler. Çünkü müracaatçılar, değiştirmek istedikleri şeylere odaklanmışlardır. Neyi değiştirmek istemediklerine dikkat etmezler. Uzman, onlardan bir şeyi yapmaktan kaçmalarını, kurtulmalarını, o şeyi yapmayı durdurmalarını ister. Burada unutulmaması gereken şey, bir şeyin artık gerçekleşmemesi için, onun yerini bir başka şeyin alması gerektiği gerçeğidir. Müracaatçının kendisi, bir şeyi gerçekleştirmeyi bırakmayı hedefliyorsa, uzman, bunun yerini alabilecek davranış biçimlerini spesifik şekilde tanımlanmasını ister; amacı olumlu açıdan değiştirmeye çalışır. Sınıf arkadaşlarının kendisine karşı olumsuz tutumlarından şikâyet eden ve arkadaşlarının kendisine karşı kötü yaklaşımda bulunmamasını hedefleyen öğrenciye “*Peki ne yaparsan sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerinin düzene gireceğini düşünüyorsun?*” gibi sorular sorup, öğrencinin pozitif amaç cümleleri kurmasını sağlar.

Zararlı Amaçlar: Müracaatçı, kendisi için işlevsel olmayan, kendisine veya başkalarına zarar veren veya kendisi için önem teşkil etmeyen şeylerden vazgeçmek istediğini ifade eder. Bu noktada uzman, müracaatçı kişinin yıkıcı hedeflerinin

temelinde yer alan nedenleri keşfederek, müracaatçının asıl ihtiyaçlarını giderecek olumlu amaçlar belirlemesine yardımcı olur.

Zaman zaman öğrenciler, kendileri için zararlı olabilecek amaçlar sunarlar. Bu durumlarda uzman, bu tür yıkıcı amaçların, öğrencilerin yaşamlarındaki boşlukları doldurma ihtiyaçlarının bir yansıması olduğunu onlara hatırlatmalıdır. Başarısız olduğu için okulu bırakmak isteyen öğrenciye “*Sorununu çözmek için ders çalışma programına uymaya ve ödevleri düzenli yapmaya daha çok dikkat etmeniz okula devam etmenizde bir amaç olabilir mi?*” gibi sorular sorularak öğrencinin asıl yapması gerekeni ifade eden olumlu amaçlar benimsemesi desteklenir.

Bilmiyorum Amaçları: Okullarda öğrenciler genellikle, anne-baba, öğretmen, yönetici ve diğer yetişkinler tarafından yönlendirilmektedir. Dolayısıyla görüşmeye gelenler isteksiz ziyaretçiler, onları görüşmeye neyin getirdiği kendilerine sorulduğunda genellikle “*bilmiyorum*” diye yanıtlar verirler.

Bu tür müracaatçılar genel olarak yardım almak istemezler. Uzmanın bu tür tıkanığını hissettiği durumlarda, varsayımsal bir “*eğer*” sorusu olması, müracaatçının amaç belirlemesine yardımcı olur. Bu tür hipotetik bir “*eğer*” mutlaka yanıtın doğru verilmesi gerektiği baskısını ortadan kaldırır. Örneğin; amacının ne olduğu sorusu yöneltildiğinde “*bilmiyorum*” cevabını veren bir müracaatçıya karşı “*Eğer bilseydin? Eğer bilseydin yaşamında ne farklı olurdu? Eğer bir fikrin olsaydı? Eğer tahmin edebilseydin?*” gibi sorular yöneltilebilir.

İmkânsız Amaçlar: Müracaatçının mümkün olmayan şeyleri istemesi durumunda, bu hayaller gerçekleşecek olsa kişinin kendisine nasıl bir etkisi olacağı konusu üzerinde durulur. “*Babamın sağ olmasını istiyorum*” gibi (Dölek ve Kurter, 2019).

Tablo 2.1: Müracaatçıların Amaç Belirlemesine Yardımcı Olacak Sorular

Amaç Sorusu	Öğrencinin Yanıtı	Uzmanın Yanıtı
Amacın ne?	Bilmiyorum	Eğer bilseydin...
Burada bulunmanın sebebi ne?	Hiçbir fikrim yok	Eğer fikrin olsaydı...
Bir başkasının senin burada olmanı istemesinin sebebi nen olabilir?	Bilmiyorum	Eğer tahmin edebilseydin...
Hangi davranışları gösterirsem buraya gelmeye ihtiyacın olmaz?	Benim elimde değil	Eğer elinde olsaydı...

Kaynak: Dölek ve Kurter, 2018

2.5.5.9. Başa Çıkma Soruları

Müracaatçının güçlü yanlarını ve kaynaklarını ortaya çıkarmak ÇOY'un ana prensibidir (Iveson, 2002). Başa çıkma soruları, sorun olmasına rağmen var olan istisnai durumlara dikkat edemeyen ya da yaşadığı durumun üstesinden gelemeyeceğini hisseden müracaatçılara, problem sürecinde problemle baş etmeyi nasıl başardıklarını konuşmak için sorulabilir (Berg, 1994). Müracaatçılarla sorunun üstesinden nasıl geldiğinden bahsetmesini sağlamak, onların yapmakta olduğu şeyin faydalı ve doğru olduğunu fark etmelerini sağlayacaktır (Weiner-Davis, 1996). Başa çıkma soruları ve istisnai/nadir durumları ortaya çıkarma soruları kullanılarak, müracaatçıların fark etmeden sorunla başa çıktığı kendisine gösterilir. Ayrıca böylece sorunun daha fazla büyümesini engelleyen bir şeyler yaptığını fark etmeleri de sağlanır (Beadle ve O'Hanlon, 1999; Ratner, Iveson ve George, 2003).

Uzman, başa çıkma sorularını kullanarak müracaatçılara, hayatlarının olumlu yönde değişmesi için ya da içinde buldukları durumun daha kötüye gitmesini engellemeye çalışırken, nasıl çabaladıklarını gösterir. Böylece, müracaatçıların da değişimin olabileceğine olan inançları artar (Reiter, 2010).

Sorular aşağıdaki gibi sorulabilir:

- Nasıl oldu da hayatın daha kötü bir hal almadı?
- Hayatının daha da kötüleşmesini nasıl önledin?
- Problem bu denli büyüktü peki bu problemle başa çıkmayı nasıl becerdin?
- Böylesi zor bir dönemde bile hayatınızı sürdürebilmeyi nasıl başardınız?
- Bu düşüncenin etkili bir başa çıkma yöntemi olduğunu nasıl fark ettiniz?
- Daha önce bu zor durumla başa çıkmayı nasıl başardınız? (O'Connell ve Palmer, 2007).

2.5.5.10. İltifat/Övgü

Çözüm odaklı yaklaşımın tekniklerinden övgü, müracaatçıyı değişim için motive eden bir tekniktir. İltifat tekniği, müracaatçının çözüme giderken yaptığı küçük değişimlere, attığı küçük adımlara ve gelişmelere dikkat çektiği için önemlidir. Müracaatçının başarılarına, gücüne ve kaynaklarına dikkat çekmek için övgüler kullanılır (Wand, 2010; Sklare, 2013). Uzman, iltifat tekniğini kullanarak müracaatçının başarılarını pekiştirir ve başarısının devamını sağlar (De Shazer, 1985). Müracaatçıların doğru

yaptıklarının övülmesi, kendilerini başarılı hissetmelerini sağlar ve benlik saygılarını artırır (Hamilton, 2011).

Uzman, iltifat tekniğiyle müracaatçının başarılarını ve güçlü yanlarını desteklediğini göstermiş olur. Çözüm odaklı müdahalede uzman, müdahale sürecinde müracaatçıları motive etmek ve başarılarını desteklemek için, sıklıkla iltifatlarda bulunur. İltifatlar, müracaatçıların güçlü yönlerine, geçmişte ve süreçteki başarılarına karşı söylenen sözlerdir. Çoğu müracaatçı yaşadığı sorunlarla mücadele ederken başarılarının onaylanmasını bekler (De Jong ve Berg, 1998). Uzman, iltifatla müracaatçının başarılarını ve güçlü yönlerini pekiştirmiş, ödüllendirmiş ve onaylamış olur. İltifatlar, uzman ve müracaatçı arasındaki başarılı şeylerin konuşulmasını sağlar. Müracaatçılar yapmaları gereken ve işe yarayan şeyleri fark ederler (Uysal, 2014).

İltifat/övgü birkaç şekilde yapılabilir:

- Uzman, müracaatçının cevabını olumlu değerlendirerek ya da ona olumlu tepki vererek doğrudan iltifat edebilir. Örnek: “Bunu başarabildiğine göre çok güçlü olmalısın!
- Uzman, müracaatçı hakkında olumlu bazı şeyleri ima eden sorular sorarak dolaylı iltifatta bulunur. Örneğin “Arkadaşlarının sana güvenmesini nasıl sağlayabildin?”
- Uzman, müracaatçının kendisine övgüde bulunabilir: “*Arkadaşlarınla oyun oynadığın için farklı çalışmalar da yapılması gerektiğine karar verdim*” (Doğan, 1999).

2.5.5.11. Ödevler

Çözüm odaklı müdahalede ev ödevleri, müracaatçının çözüm bulma süreci için oldukça önemlidir. Ödevler, müracaatçının amaçlarına ulaşması ve değişiminin gerçekleşmesi için verilebilir. Ödevler, müracaatçının amaçlarıyla ilgili, basit, mantıklı, açık, net, müracaatçıların yapabileceği seviyede, merak uyandırıcı ve müracaatçının hazır oluş düzeyine, bireysel ve sosyal kaynaklarına, inançlarına değerlerine uygun olmalıdır (Ateş, 2014).

Watzlawick'e (1987) göre ev ödevleri davranışsal olmalı, müracaatçının amaçlarına uygun olmalı, zararlı olmamalı ve amaca ulaştıracak küçük bir adım olmalıdır. Ödev davranışsal olabileceği gibi başarıyı fark etmek ya da bir şeyi hayal etmeyi düşünmek de olabilir (Hanton, 2011). Müracaatçılara, başarılı oldukları alanları veya problemin

olmadığı zamanları belirlediklerinde, istisna anları hatırlamalarını sağlayan, onları amaçlarına ulaştıracak işe yarar çözümlerin araştırılması ile ilgili veya derecelendirme ölçeğinde bir puan ilerlemek için neler yapılabileceğiyle ilgili ödevler verilebilir. Müracaatçıların amaçlarını net olarak ifade edemediği durumlarda ev ödevi olarak bazı şeylerin düzeldiği zamanları not etmesi, problemin hissedilmediği anları fark etme ve mucize yaşanmış gibi bir gün yaşaması vb. ödevler verilebilir (Sklare, 2010). Verilen ödevler, derecelendirme sorularına, istisna durumlara ve mucize sorulara verdiği cevaplar ve müdahaleler arasındaki bağlantıyı sağlayacak şekilde olmalıdır (O'Connell, 2001).

Aşağıdaki gibi ödevler belirlenebilir:

- Hayatınızda sürdürmek istediğiniz veya aynı kalmasını istediklerinizin neler olduğunu düşünmenizi veya tartışmanızı istiyorum.
- Amaçlarınıza ulaşabilmek için birçok iyi fikre sahipsiniz. Düşünüyoruz ki şimdiye kadar ne yaptıysanız daha fazlasını yapmalısınız.
- Henüz sınırlı sonuçlar ile birçok fikri denediniz. Şimdi tamamen yeni bir şeyler deneme vakti. Ne deneyeceğinizi düşündükten sonra kendinizle ilgili en iyiyi biliyor olacaksınız.
- Her akşam, ertesi gün ölçekte nerede olacağını öngörüp ve ertesi akşam orda olup olmadığını kontrol edin.
- Her hafta, bir gün mucizenin olduğunu düşünün ama hiç kimseye hangi günü seçtiğinizi söylemeyin (Morris, 2012).

2.6. İlgili Araştırmalar Çözüm Odaklı Yaklaşım İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, çözüm odaklı yaklaşımla ilgili tarama yapılarak erişilebilen deneysel çalışmaların özetlerine yer verilmektedir. Araştırmalar; yurt dışı ve yurt içi olarak iki başlıkta yer almaktadır.

2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

La Fountain ve Garner (1996), çözüm odaklı grup çalışmalarının okullardaki etkisini araştırmak için 311 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisi ve 57 okul danışmanı ile çalışma yapmıştır. Deney grubuna dâhil ettiği okul danışmanlarına bir günlük çözüm odaklı eğitim verdikten sonra, uygulama yapabilmeleri için 4- 8 öğrenci ile grup çalışması yapmalarını istemiştir. Öğrencilerden oluşan gruba 8 hafta süren çözüm odaklı yaklaşımı esas alan müdahale programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer

alan öğrencilere ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Müdahale sonucunda iki gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerde, akademik alan dışında özsaygı düzeylerinin yüksek olduğu, duygularıyla başa çıkmada daha işlevsel çözümler geliştirdikleri ve kendileriyle ilgili daha olumlu duygu ve tutumlar besledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Uysal, 2014).

Seagman (1997), gençlerin anti sosyal düşüncelerini azaltmak; tutum ve davranış geliştirmelerini sağlamak için çözüm odaklı danışma ile çalışmıştır. Çalışmaya katılan 40 kişinin %85'inin şiddet davranışı gösterdiği, %65'inin şiddet suçundan hapiste bulunduğu ve %90'ının sabıkalı danışanlar olduğu belirtilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce danışanlarla üç destek toplantısı yapılmıştır. Daha sonra 45-60 dakika süren 10 haftalık çözüm odaklı danışma uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubundaki bireylerin kontrol grubundaki bireylere oranla değişiklikleri kabullenme yetilerinde, problem çözmede, güven duygusunun gelişiminde daha ileride oldukları ve gelecek hakkında daha iyimser düşündükleri görülmüştür (Lethem, 2002).

Banks (1999), Avustralya'da bir okulda 8. sınıf öğrencilerine uyguladığı anketler aracılığıyla belirlediği 8 zorba öğrenci ile çözüm odaklı grup çalışması yapmıştır. Zorba olarak belirlenen bu öğrencilere 4 seanstan oluşan çözüm odaklı grup terapisi uygulamıştır. Uygulamadan 6 ay sonra, aynı okuldaki 8. sınıf öğrencilerine tekrardan anket uygulamış ve sonuçlara göre okuldaki akran zorbalığında azalma olduğu anlaşılmıştır.

Springer, Lynch ve Rubin (2000), çözüm odaklı müdahale programının, annesi hapisanede bulunan ilköğretim çağındaki çocukların benlik saygısı ve öz güven düzeylerine etkisini araştırmak için, çalışma yapmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, çözüm odaklı müdahale programının, katılımcıların benlik saygısı düzeylerinde artış sağladığı görülmüştür.

Gingerich ve Wabeke (2001), çözüm odaklı danışmanın, okullar da ruhsal problemler yaşayan öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda çözüm odaklı danışmanın; öğrencilerin davranış bozuklukları, depresyon, kaygı bozuklukları, madde kullanımı ve hiperaktivite bozukluğu gibi ruhsal sorunları üzerinde olumlu etki sağladığı veya problemlerde azalmaya katkı sağladığı gözlenmiştir.

Franklin ve arkadaşları (2001), okullarda öğrenme sorunu ve sınıf içi davranış bozukluğu yaşayan öğrencileri temel alarak çözüm odaklı danışma yaklaşımının etkisini araştırdığı çalışması sonucunda, çözüm odaklı yaklaşıma göre yapılan danışmanlık uygulamasının öğrencilerin davranış bozukluklarını azalttığını belirtmiştir.

Newsome (2002) çalışmasında, Ohio’da bir ortaokulda akademik başarısı ortalamanın altında olan öğrencilere ve lisansüstü eğitimine devam eden öğrencilere çözüm odaklı müdahale uygulanmıştır. Deney grubunda; davranışsal ve duygusal derecelendirme, sosyal beceri derecelendirme ölçeği, ev ödevi soruları kontrol listesi kullanılmış ve ölçümler yapılmıştır. Altı oturumun ardından ergenlerin seanslar öncesinde sergiledikleri davranışlarla, oturumlar sonlandıktan sonraki davranışları kıyaslandığında; ergenlerin sosyal ve davranışsal alanlarda puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışma sonunda her üç ölçekteki sonuçlarda anlamlı değişimler olmuş ve çözüm odaklı müdahalenin bu öğrenciler üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Leggett (2004), çözüm odaklı yaklaşımın öğrencilerin benlik saygısı düzeyine etkisini araştırdığı, 67 öğrenci ile yaptığı çalışmada, çözüm odaklı müdahale programının, sınıf rehberlik uygulamalarında, öğrencilerin benlik saygısı seviyesinin anlamlı düzeyde artmasında etkili olduğunu belirlemiştir.

Newsome (2005), okullarda çözüm odaklı danışmanın etkisinin arttığını belirterek, riskli öğrenci grupları üzerinde, uygulamanın etkisini araştırmak için çalışma yapmıştır. Problemlili lise öğrencilerinin çözüm üzerindeki etkisini değerlendirmek için 26 lise öğrencisiyle, 8 oturumdan oluşan çözüm odaklı oturumlar yapmış, altı hafta sonra öğrencilerin, oturumlar öncesi davranışlarıyla oturumlar sonrası davranışları arasında davranışsal ve sosyal alanlarda ilerleme gösterdiği görülmüştür.

Atkinson (2007), ergenlik dönemindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada, çözüm odaklı yaklaşıma göre yapılan psikolojik danışmanın etkili ve kullanışlı olduğunu ve okul ortamlarında uygulanabileceğini belirtmiştir.

Franklin ve arkadaşlarının (2007), çözüm odaklı müdahalenin lisede okulu terk eden öğrencilerin üzerindeki etkisini araştırdığı yarı deneysel çalışmanın sonuçlarına göre, çalışmanın; okula devam durumu, tamamlanan ders sayısı ve mezuniyet notlarındaki değişim üzerinde etkili olduğu ayrıca riskli davranışlar gösteren ergenlik çağındaki

öğrencilerin, okuldan ayrılma, okulu terk etme oranlarında azalma olduğu görülmüştür.

Smock ve arkadaşları (2008), 19'u deney grubundan, 19'u ise kontrol grubundan olmak üzere madde bağımlılığı tedavisi gören 38 kişi üzerinde bir çalışma yapmış, deney grubuna çözüm odaklı grup terapisi; kontrol grubuna ise problem odaklı psiko eğitim uygulamıştır. Daha sonra iki grubu karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, çözüm odaklı grup terapisinin, depresyonun azaltılmasında ve madde bağımlılığında anlamlı olarak etkili olduğu bulunmuştur. Kontrol grubuna uygulanan problem odaklı psiko eğitim programının da etkili olduğu fakat çözüm odaklı terapide olduğu kadar anlamlı sonuçlar gözlenmediği belirtilmiştir.

Kvarme ve diğerleri (2010)'nin, çözüm odaklı müdahale programının 12-13 yaşlarında, sosyalleşme problemi olan, çekingen ve içe dönük özelliklere sahip ergenlerin öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini araştırdığı araştırma sonucunda, ergenlerin öz yeterlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı artış olduğu saptanmıştır.

Cepukiene ve Pakrosnis (2011), deney ve kontrol gruplarının 46'şar öğrenciden oluştuğu, yurtlarda kalan 92 ergenlik çağındaki bireyle, çözüm odaklı yaklaşım ile yaptığı yarı deneysel çalışmada, yaklaşımın, davranışsal ve bilişsel olarak algılanan somatik sorunların azaltılmasında etkili olduğu saptanmıştır.

2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde çözüm odaklı yaklaşıma dayalı uygulanan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır ve bu çalışmalar;

İşlek (2006), üniversite sınavına hazırlanan 10 deney ve 10 kontrol grubunda toplam 20 öğrenciyle, çözüm odaklı yaklaşımın ilke ve tekniklerine göre hazırladığı Sınav Kaygısıyla Baş etme Eğitim Programı'nın, öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Uygulama sonrası; deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinde azalma olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışmanın kalıcılığını anlamak için 4 hafta sonra yapılan izleme testinde de aynı sonuca ulaşılmıştır.

Köktuna (2007), Psikososyal Problemler Kadıköy Belediyesi Aile Danışma Merkezi'ne başvuran alt sosyo ekonomik seviyedeki kadınların 30'unu deney grubuna, 55'ini ise kontrol grubuna ayırmıştır. Deney grubuna uyguladığı çözüm odaklı yaklaşıma dayalı danışma programından sonra, Beck Umutsuzluk Ölçeğinin

uygulandığı deney grubunun statiksel sonuçlarının ileri düzeyde anlamlı olduğu hesaplanmıştır. Deney grubundaki kadınların, kontrol grubuna göre geleceğe daha umutla bakabildikleri ve boyun eğici davranışlara karşı gelme düzeylerinde anlamlı değişim olduğu görülmüştür.

Sarıcı-Bulut (2008), ilköğretim ikinci kademedeki 59 öğrenci ile saldırganlık eğilimi, sınav kaygısı ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında 29'u deney grubu, 30'u kontrol grubunda olan öğrencilerde çözüm odaklı danışmanın etkisini araştırmak için, 3 deney ve 3 kontrol grubu oluşturarak yaptığı deneysel çalışmada; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının standart sapma ve ortalama değerlerine bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre azaldığı belirtilmiştir. Benzer biçimde kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerileri ve saldırganlık durumlarını değerlendirmek için ön test ve son test puan ortalamaları ele alındığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere kıyasla saldırganlık düzeylerinde düşüş olduğu belirtilmiştir.

Tuna (2012), çözüm kaynaklı kurama dayanan eğitim programının ortaöğrenim öğrencilerinin iletişim becerileri ve öfke kontrolü düzeylerine etkisini araştırmak için, deney grubu 10 öğrenci, plasebo grubu 10 öğrenci, kontrol grubu 10 öğrenci olmak üzere 30 dokuzuncu sınıf öğrenciyi dâhil ettiği deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında deney grubundaki öğrencilere 10 oturumdan oluşan 45 dakikalık çözüm odaklı psiko eğitimi çalışması uygularken, kontrol grubuna herhangi bir çalışma yapmamış ve plasebo grubuna ise 10 oturumdan oluşan 45 dakika süren mesleki tanıtım ve üniversiteye giriş sınavı ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrencilerin öfke kontrol düzeylerinde bir artış olduğu saptanmıştır.

İlbay (2014), 12'şer kişiden oluşan deney ve kontrol grubunu oluşturan üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, Çözüm Odaklı Grupla Danışmanın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak için deneysel bir araştırma ortaya koymuştur. Araştırmada, deney grubundaki öğrencilere 6 oturumluk çözüm odaklı yaklaşıma dayalı tükenmişlikle başa etme programı uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda, kontrol grubundaki öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmazken, deney grubundaki öğrencilerin tükenmişlik seviyelerinin azaldığı ve korunduğu saptanmıştır.

Uysal (2014), çözüm odaklı kısa zamanlı yaklaşım temeline dayanan müdahale programının, ergenlerin risk alma tutumlarına etkilerini ele almak için 11'er öğrenciden oluşan, 22 öğrenci üzerinde araştırma gerçekleştirmiştir. Deney grubundaki katılımcılara, çözüm odaklı yaklaşımı temel alan bir müdahale programı uygulanırken, kontrol grubundaki katılımcılara bir uygulamada bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan verilere göre, çözüm odaklı yaklaşımı esas alan müdahale programının deney grubunda yer alan bireylerin risk alma oranlarını azalttığı ve bu oranların kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Çitemel (2014), çözüm odaklı grup çalışmasının öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerine etkisini araştırmak için 6'sı kız, 6'sı erkek 12 öğrenciyle kontrol ve deney gruplarını oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere 6 hafta süren çözüm odaklı grup çalışması uygulamış ve müdahale sonrasında deney grubundaki öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinde bir düşüş olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma sonuçlarına göre, çözüm odaklı grupla danışman uygulamasının, akran zorbalığını azalttığı ispatlanmıştır.

Ateş (2014), çözüm odaklı grupla danışmanın, üniversite öğrencilerinin sosyal fobi ile baş etme becerileri üzerindeki etkisini incelemek için, rastgele seçtiği 32 öğrenciyi Solomon Dört Grup Modeli'ne göre sekizer kişiden oluşan 4 gruba ayırmıştır. Deney gruplarına Sosyal Kaygı ve Anksiyete Ölçeği uygulamıştır. Kontrol gruplarına hiçbir işlem yapmamıştır. Kontrol grubuna çözüm odaklı yaklaşıma dayalı danışmanlık programı uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, sosyal fobinin alt boyutlarında (bireysel değersizlik duygusu, eleştirilme kaygısı ve sosyal kaçınma ile başa çıkma) olduğu ve sosyal fobi üzerinde çözüm odaklı danışmanın etkili olduğu ispatlanmıştır.

Sarıçam (2014), çözüm odaklı yaklaşım temelli müdahale programının üniversite öğrencilerinin rumansiyon düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak için Kilis'te bir üniversitede okuyan ve Self- Rumansiyon Ölçeğinden en düşük alan 104 öğrenciden, tesadüfi olarak 11'er kişilik deney grubu, kontrol grubu ve plasebo grubu oluşturmuştur. Plasebo grubuna 6 oturumdan oluşan Medya Okur- Yazarlığı ve Eğitici Facebook Kullanımı eğitimi verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere çözüm odaklı müdahale programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, çözüm odaklı yaklaşıma dayalı müdahale programının, deney grubundaki öğrencilerin rumansiyon düzeyini

azalttığı ve kontrol grubunun ve plasebo grubunun rumansiyon seviyelerinde bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Bingöl (2015), 10 öğrencinin deney grubunda 10 öğrencinin kontrol grubunda olduğu 20 sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptığı yarı deneysel çalışmasında, çözüm odaklı grup rehberliğinin, öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre; 6 oturum ve 6 hafta süren çözüm odaklı grup rehberliği programının, deney grubundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerini arttırdığını ortaya koymuştur.

Zengin (2015), deney ve kontrol gruplarını 6 diyaliz hastasından oluşturduğu 12 diyaliz hastasıyla yaptığı çalışmada, çözüm odaklı yaklaşımın; hastalarının sosyal çevre uyum düzeyi, aile çevresi uyum düzeyi, meslek ve iş çevresiyle uyum düzeyi, psikolojik alan uyum düzeyi ve genel psiko sosyal uyum düzeyini olumlu ve anlamlı olarak etkilediğini göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, sosyal hizmet müdahale programı ve verilerin analizlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, deneysel bir çalışma olarak planlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini katılımcıların “*Sosyal Uyum*” ve “*Benlik Saygısı*” düzeyleri, bağımsız değişkenini “*Çözüm Odaklı Grupla Sosyal Hizmet Müdahalesi*” oluşturmaktadır.

Araştırmada, çözüm odaklı grupla sosyal hizmet müdahalesinin mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için 2x3'lük deneysel yöntem uygulanmıştır. Bu modele göre, birinci faktör deney ve kontrol gruplarını gösterirken; diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri göstermektedir (Büyüköztürk, 2009). Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında oluşturulan nedensellik ilişkisinin araştırıldığı deneysel modelde, araştırmacı bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemektedir. Deneysel modelde, deney grubuna bağımlı değişken üzerinde etkililiği incelenen bağımsız değişken uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamaktadır (Büyüköztürk vd., 2009). Deneysel modellerde, öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanması belirtilse de okul ortamlarında öğrencilerin gruplara yansız olarak atanması zor olduğu için, araştırmacılar çalışmaya katılan öğrencileri belirli değişkenler üzerinden benzerlik gösterdiği ve bu gruplar üzerinden yansız atanmanın yapıldığı yarı deneysel deseni kullanmayı tercih etmektedirler (Tuna, 2012).

Deneysel araştırmalarda, sonuçların neden sonuç ilişkisine bağlı olarak değerlendirilmesi için araştırmada etkisi araştırılamayan ve bağımlı değişkenler üzerinde etkisi olan karıştırıcı faktörlerin muhtemel etkilerini kontrol edebilmek önemlidir (Hovardaoğlu, 2000). Bu çalışmada da deney grubuna denk olabilecek bir kontrol grubu oluşturularak bu durum ortadan kaldırılmıştır. Araştırma deseni tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırma Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test	İzleme
Deney	SUKDÖ RSBSÖ	Çözüm Odaklı Müdahale Programı	SUKDÖ RSBSÖ	SUKDÖ RSBSÖ
Kontrol	SUKDÖ RSBSÖ	-	SUKDÖ RSBSÖ	SUKDÖ RSBSÖ

SUKDÖ: Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği, RBSÖ: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Tablo 3.1’de görölen araştırma deseni doğrultusunda, müdahalelerin başlangıcından önce deney ve kontrol grubuna SUKD ve RBS ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulamasından sonra deney grubuna çözüm odaklı müdahale programı uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Müdahale programının uygulanmasından sonra Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği ve Rasenberg Benlik Saygısı Ölçeği gruplara son test ve izleme testi olarak tekrar uygulanmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu 2019-2020 öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir lisede öğrenci olan 32 mülteçiden oluşmaktadır. Araştırmada kontrol ve deney grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Deney grubunda bulunan mülteci öğrencilerin velileri ile görüşülerek öğrencilerin 6 haftalık programa katılacakları bildirilmiş ve velilerden onam formu (Ek-23) alınmıştır. Kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilerin demografik değişkenlerini gösteren sayısal veriler tablo 3.2’de belirtilmiştir.

Tablo 3.2: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bireylerin Cinsiyet, Geldikleri Ülke, Sınıf ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları

		Deney	Kontrol
Cinsiyet	Kız	7	6
	Erkek	9	10
Geldikleri Ülke	Suriye	8	8
	Çin	8	8
Sınıf	9.sınıf	4	4
	10.sınıf	6	6
	11.sınıf	6	4
	12.sınıf	-	2
Akademik Başarı	İyi	11	10
	Çok İyi	5	6

Tablo 3.2’de kontrol ve deney gruplarında yer alan mülteci öğrencilerin cinsiyet, geldikleri ülke, sınıf ve akademik başarı düzeylerine göre dağılımları gösterilmiştir. Öğrencilerin kontrol ve deney grubu olarak dağılımı incelendiğinde, kontrol grubunda 6 kız, 10 erkek toplam 16, deney grubunda 9 erkek ve 7 kız olmak üzere toplam 16 mülteci öğrenci yer almaktadır.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma, “Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Müdahalesinin” (bağımsız değişken), mülteci öğrencilerin “Sosyal Uyum” ve “Benlik Saygısı” (bağımlı değişken) düzeylerindeki etkisini incelemek amacıyla ön test, son test ve izleme ölçümlerinde ölçme aracı olarak “Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği” ve “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik ve kişisel özelliklerine yönelik gerekli bilgileri elde etmek için ise ölçme araçlarının ilk sayfasına sosyo demografik bilgi formu eklenmiştir.

3.3.1. Sosyo Demografik Bilgi Formu (Ek-19).

Araştırmacı tarafından hazırlanan sosyo demografik bilgi formunda 12 soru bulunmaktadır. Bu soru formunda katılımcıların cinsiyet, akademik başarı düzeyi, geldikleri ülke ve sınıf seviyelerine ilişkin sorular yer almaktadır. “Sosyo Demografik Bilgi Formu” katılımcılara ön testte uygulanmıştır

3.3.2. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (Ek-20)

Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği; Bosc, Dubini ve Polin (1997) tarafından sosyal işlevselliği ölçmeye özgü geliştirilmiştir. Ölçekte toplamda 21 madde bulunmaktadır. Ölçek, kendini değerlendirme ve sosyal işlevselliğin dört ana alanını (iş, boş vakit, çevreyi düzenleme ve onunla baş etme yeteneği ve aile) sorgulanmaktadır. Ölçeği cevaplayanlar motivasyonları ve kendilik algılarını, davranışlarını gündelik hayatta üstlendikleri çeşitli rollere karşı ilgi ve tatmini değerlendirebilmek için birbirini tamamlayan sorulara cevap vermektedirler. Ölçeğin, 1. ve 2. sorularından biri meslek durumuna göre doldurulur ve her kişi toplam 0-3 puan aralığında değerlendirilen 20 soruya cevap vermektedirler. Verilen cevaplar puanlanarak toplam değere ulaşılmaktadır. Toplam puan sosyal uyumun düzeyi hakkında bilgi vermektedir. Ölçeğin puan aralığı 0-60'tır. Bireylerin normal sosyal işlevselliğe sahip olması için en az 35 puan alması gerekmektedir. Bireyin 25 puanın altında bir puan alması, sosyal işlevselliğinde düşük olduğunu göstermektedir. 25 puan ve üstü sosyal işlevselliğin iyi olduğunu göstermektedir (Bosc vd., 1997).

Ülkemizde Akkaya vd. (2008) tarafından yapılan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlılık kat sayısı, 87 ile 90 arasında belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenilirliğinde korelasyon katsayısı 0,77 olarak elde edilmiştir.

3.3.3. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Ek-21)

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, benlik saygısını değerlendirmek için Morris Rosenberg tarafından 1963 yılında Newyork merkezinde tesadüfî yöntemle seçilen okullardan toplam 5204 lise öğrencisi üzerinde uygulanarak geliştirilmiştir. Özellikle ergenler için geliştirilmiş olan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ülkemizde 1986 yılında 1986 yılında Çuhadaroğlu yapmıştır. Ölçek 63 sorudan ve 12 alt ölçekten oluşmaktadır. Güvenirlik katsayısı 0,75 ve geçerlik katsayısı 0,71, olarak belirlenmiştir.

İlk on soru benlik saygısı alt ölçeğini oluşturmakta ve benlik saygısını değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu bölümde, kişilerin kendilerini değerlendirirken kullanabileceği olumlu ve olumsuz anlam taşıyan 10 soru yer almaktadır. Ölçekte belirtilen her bir ifade “çok doğru”, “doğru”, “yanlış” ve “çok yanlış” şeklinde cevaplandırılmaktadır.

3.3.4. Ölçek Puanlarının Değerlendirilmesi

Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeğindeki cevaplanması gereken soru sayısı 20'dir. Bundan dolayı 4 seviyeli likert tipi hazırlanmış olan bu ölçekten ortaya çıkabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 60'tır. Olumsuz madde olarak değerlendirilebilecek soru bulunmayan ölçekten alınan puanın yüksek olması, sosyal uyum düzeyinin de yüksek olduğu anlamını taşımaktadır. Yapılan ölçümlerin sonucunda toplam puana bakılarak katılımcıların sosyal uyum düzeyinin hangi seviyede olduğu hakkında bilgi elde edilir. Sosyal Uyum Ölçeğinden 25 puan ve altı düşük, 35 puan üzeri ise normal düzeyde sosyal uyumu göstermektedir (Bosc vd., 1997).

Rosenberg Benlik Saygısı testinde toplam soru sayısı 10'dur. Bundan dolayı 4 dereceli likert olarak hazırlanmış olan ölçekte en düşük puan 0 ve en yüksek puan 30'dur. 1. 2. 4. 6. 7. maddeler olumlu, 3. 5. 8. 9. 10. maddeler olumsuz yüklüdür. Ölçek değerlendirmesi farklı şekillerde yapılmaktadır. Bu araştırmada olumlu ifadelerin düz, olumsuz ifadelerin tersine çevrilerek puanlanacağı değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Bu puanlama şekline göre ölçekten alınabilecek en düşük puan "0", en yüksek puan ise 30'dur. Ölçekten alınan toplam puana bakılarak bireyin benlik saygısı düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. Alınan yüksek puanlar düşük benlik saygısını ifade ederken, düşük puanlar ise yüksek benlik saygısını ifade etmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma da yer alacak katılımcıların belirlenmesi amacıyla 2019-2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisede (ortaöğretim) öğrenim gören 42 mülteciye Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçekleri araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Söz konusu ölçeklerin en başına, öğrencilerin kişisel bilgilerini (sosyo demografik) elde etmeye yönelik bir kişisel bilgi formu eklenmiştir. Ayrıca ölçme araçlarının nasıl cevaplanacağını anlatan bir yönergeye yer verilmiştir. Bu yönerge ölçeklerin üzerine yazılmış ve uygulamaya başlamadan önce katılımcılara yapılan çalışmanın sonuçlarının bilimsel bir çalışmada kullanılacağı bildirilmiştir.

Araştırma, lisede öğrenim gören mültecilerden oluşturulan üç gruba (deney-2 ve kontrol-1) yürütülmüştür. Deney gruplarına araştırmacı tarafından geliştirilen Çözüm Odaklı Grupla Sosyal Hizmet Müdahale Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna

herhangi bir işlem yapılmamıştır. Müdahale programına başlamadan 2 hafta önce çalışmaya katılan öğrencilere Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamadan iki hafta sonra deney gruplarındaki öğrencilere araştırmacının aldığı eğitimler doğrultusunda geliştirmiş olduğu ve 6 müdahaleden oluşan çözüm odaklı grupla sosyal hizmet müdahale programı uygulanmıştır. Uygulamaların tamamlanmasının ardından 2 hafta sonra kontrol ve deney gruplarına Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçekleri son test olarak tekrar uygulanmıştır. Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Müdahalesinin mülteci öğrencilerin benlik saygısı ve sosyal uyum düzeyleri üzerinde meydana gelen etkisinin, zaman etkisinden bağımsız ve uzun süre devam edip etmediğini test etmek için, son testlerin uygulanmasından 2 ay sonra da Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçekleri gruplara son kez izleme testi olarak uygulanmıştır.

3.4.1. Çalışmanın Geçerliliğini Etkileyen Unsurlar ve Alınan Tedbirler

Bu çalışmada deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda, yapılan uygulamaların işe yarayıp yaramadığını anlamak için iç ve dış geçerlilik önem taşımaktadır (Arık, 1998; Karasar ve Bulduk, 2005). Dış geçerlik; araştırmanın sonuçlarının genelebilmesini ve hangi şartlarda, ne derece tekrarlanabileceğini ortaya koymaktadır (Arık, 1998). Söz konusu çalışmada dış geçerliğin gerçekleştirilmesi için evrene yönelik ekolojik geçerliği ve popülasyon geçerliği göz önünde tutulmuştur. Popülasyon geçerliğini ortaya koymak amacıyla kontrol ve deney gruplarına dâhil edilecek olan kişilerin tarafsız ve tesadüfi şekilde oluşturulmalarına ve kişi kümelerinin evreni temsil etme özelliklerini sağlayıp sağlamadığına dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra aşağıdaki ekolojik geçerlilik işlemleri sağlanmaya çalışılmıştır.

- Ön testler ile müdahalelerin başlangıcı 2 hafta, müdahalelerin bitimi ile son testler 2 hafta ve son testler ile izleme ölçümleri arasında iki ay olacak şekilde belirli bir süre bırakılmıştır. Bu sayede “*Ölçüm Tepki Etkileşimi Etkisi*” kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır (Bulduk, 2003).
- Araştırmanın doğru bir şekilde genellemelere ulaşabilmesini sağlamak ve veri analizine ilişkin sınırlılıkları en aza indirmek için “*gruplara dâhil edilen öğrencilerin eşit sayılarda*” olmasına dikkat edilmiştir.
- Uygulamadan sonraki ölçümlerden 2 ay sonra izleme testi yapılarak “*zaman*

gelişme ilişkisine” bağlı bir şekilde meydana gelen farklılıkların, çalışmanın geçerliliğine yönelik etkisini ortaya koymaya çalışılmıştır.

- Çalışmaya katılan bireylere çalışmanın hipotezleri ve uygulama sürecine yönelik hiçbir bilgi verilmemiş ve bu sayede performanslarını etkilemesi öngörülen bazı eğilimler geliştirmelerinin önüne geçilmiştir.

Çalışmanın iç geçerliliği de sağlanmaya çalışılmıştır. İç geçerlik ise; söz konusu değişkenler arasında meydana gelen bağlantının, hipotezlerde yer alan değişkenlerin veya sadece bağımsız olan değişkenlerin etkisine bakılarak meydana gelmesidir (Arık, 1998). Çalışmanın iç geçerliğini gerçekleştirmek için yapılan uygulamalar aşağıda yer almaktadır:

- Kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilere, tüm ölçümlerde aynı ölçüm araçları uygulayarak, veri toplama aracından meydana gelebilecek olan ve iç geçerliği tehdit edebilecek faktörlerin engellenmesi sağlanmıştır. Bunun yanında ölçme araçları sadece araştırmacı birey tarafından uygun ortam sağlanarak uygulama yapılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrencilere ölçme araçlarının neyi nasıl ölçtüğüne ilişkin bir bilgi verilmemiş ve bu sayede “merkeze yönelme etkisi” ortadan kaldırılmıştır.
- Deney gruplarında yer alan öğrencilerden, müdahale sürecindeki uygulama ve aktiviteleri herhangi biriyle paylaşmamaları istenmiş. Bu sayede deneysel müdahalenin etkisinin yayılması engellenmiştir.

3.4.2. Gruplarının Oluşturulması

Grupların oluşturulmasında en önemli kriter, öğrencilerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme ve Rosenberg Benlik Saygısı ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarıdır. Öğrencilerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeklerinden elde ettikleri ön test puanları hesaplanmış ve mülteci öğrencilerin gruplara atanma işlemi, ölçek puanlarına göre gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların, ölçeklerden elde ettikleri puanlar üzerinden gruplara ayrılmasının nedeni, uygulamanın bir etki araştırması olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerine göre sıralanmış ve uç değerlere sahip üst ve alt gruplarda yer alan öğrenciler, sıralamadan çıkartılmıştır. Belirlenen 38 katılımcı ile ayrı ayrı görüşülmüş ve araştırmaya katılmaları için davet edilmişlerdir.

Bu görüşmelerde öğrencilere çalışmanın süresi, grup kuralları, içeriği ve zamanı hakkında gerekli bilgiler verilmiş ve ön görüşmelerin ardından gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 32 mülteci öğrenci, tesadüfi olarak geldikleri ülke ve cinsiyet değişkenleri göz önüne alınarak iki gruba ayrılmıştır. Daha sonra, bu iki grup tekrar kura yöntemi kullanılarak kontrol ve deney grubu olarak belirlenmiştir. Böylece kontrol ve deney grubunun her birinde 16'şar mülteci öğrenci yer almıştır. Ayrıca, deney grubunda bulunan 16 öğrenci geldikleri ülke göre 8'er kişiden oluşan iki gruba ayrılmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen sayısal verilerin istatistiksel analizleri 32 mülteci öğrencinin ön test, son test ve izleme testi puanlarının ortalamaları ile yapılmıştır.

3.4.3. Deney Gruplarına Uygulanan İşlemler

Bu araştırmada, deney gruplarındaki mülteci öğrencilerle her biri 90 dakika süren, 6 süreçten oluşan Çözüm Odaklı Grupla Sosyal Hizmet Müdahale Programı, okul ortamında uygulanmıştır. Yapılan grup müdahaleleri; çözüm odaklı yaklaşımın tekniğine, ilkelerine ve felsefesine bağlı kalınarak iki deney grubunda aynı içerikte ve eşit sürede uygulanmıştır. Grup müdahalelerinde; derecelendirme ölçeği, geleceği okuma, mucize soru, istisnai durumlar vb. çözüm odaklı yaklaşım teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca, belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için tartışma, zihinde canlandırma, anlatım, beyin fırtınası, hayal gücünü kullanma, oyunlar, ev ödevi gibi grup aktiviteleri yaptırılmıştır. Grup müdahaleleri, öğrencilerin ders faaliyetlerini engellemeyecek şekilde planlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde olmaları ve her hafta aynı dersten mahrum olmamaları için haftalık müdahale programları, her oturumun sonunda öğrencilerin birlikte karar verdikleri gün ve saatte yapılmıştır.

Her bir müdahale hafta da bir olmak üzere planlanmış ve müdahale programının 2019-2020 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde her iki deney grubu için de tamamlanması planlanmıştır. Fakat 13 Mart 2020'de ülkemizdeki Covid-19 salgını yüzünden okulların kapatılacağı resmi yazılar ile okullara gönderildikten sonra 1. deney grubunda, vedalaşma oturumu on line olarak gerçekleştirilmiştir. 1. deney grubu ve kontrol grubunun son test uygulamaları 2020 Nisan ayının ilk haftasında, yüz yüze ve on line olarak uygulanmıştır. Covid-19 salgını nedeniyle ölçeklerin on line ve yüz yüze olarak doldurulması 20 Nisan 2020'de tamamlanmıştır. Ayrıca bu grupların, izleme testleri 20 Haziran 2020'de bireysel ve on line olarak öğrencilere ulaştırılmıştır.

Öğrencilerin ölçekleri cevaplandırması, ölçeklerin toplanması ve ölçek verilerinin SPSS programına işlenmesi, 2020 Temmuz ayında tamamlanabilmiştir

2019-2020 eğitim öğretim bahar döneminde okulların kapalı olmasından dolayı 2. deney grubundaki öğrenciler, 10 Temmuz 2020’de okula davet edilmiş ve müdahale süreçleri öğrenciler ile tekrar planlanmıştır. Öğrencilerle alınan karardan sonra müdahale programı, 13 Temmuz 2020’de Covid-19 salgını kurallarına uygun olarak başlamıştır. 2. deney grubu ile müdahale süreçleri maske, mesafe ve hijyen kuraları dikkate alınarak, okul bahçesinde açık havada gerçekleştirilmiştir.

2. deney grubuna;

1. Müdahale 13 Temmuz 2020’de,
2. Müdahale 17 Temmuz 2020’de,
3. Müdahale 24 Temmuz 2020’de,
4. Müdahale 31 Temmuz 2020’de,
5. Müdahale 7 Ağustos 2020’de,
6. Müdahale 14 Ağustos 2020’de tarihlerinde uygulanmıştır.

Müdahaleler sonucunda 2. deney grubuna son testler 24 Ağustos 2020’de yapılmıştır. 24 Ekim 2020’de izleme testleri bireysel ve on line olarak uygulanmıştır.

Covid-19 salgınından dolayı 2. deney grubunun müdahale süreçleri, çalışmanın başlangıcında planlandığı gibi ilerlememiş ve hazırlanan müdahale programı temmuz ayında tamamlanmıştır. Müdahale süreçlerinde yapılan çalışmaların özet ve raporları çalışmanın ekler bölümünde verilmiştir (Ek-3).

3.4.3.1. Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Müdahale Programının Oluşturulması

Araştırmanın uygulanma süreci araştırmacı tarafından sürdürülmüştür. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı, Çözüm Odaklı Grupla Sosyal Hizmet Müdahale Programı’nı hazırlamak, uygulamak ve kendi bilgi ve becerisini geliştirmek için teorik ve uygulamalı eğitimi kapsayan, Dr. Öğr. Üyesi Nevin DÖLEK tarafından yürütülen Kısa Süreli Çözüm Odaklı Terapi Eğitimi I. ve II. Modül (2019), Doç. Dr. İtir Tarı Cömert tarafından yürütülen Kısa Süreli Çözüm Odaklı Terapi Uygulayıcı Eğitimini (2019) tamamlamış ve uygulayıcı sertifikası almıştır. Örnek uygulamalara katılarak uygulama becerisini geliştirmiştir. Ayrıca, kapsayıcı eğitim kapsamında mülteci öğrencilerin eğitim sürecindeki ayrımcılığa, dışlanmaya karşı duruşlarını ve uyum sağlama süreçlerini kolaylaştıracak teorik ve uygulamalı eğitimi kapsayan

Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen Kapsayıcı Eğitim Programı'na katılmış ve sertifika almıştır (Ek-24).

Müdahale süreçleri, araştırmacının aldığı eğitim desteği ve literatür taraması sonrasında, uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır.

3.4.3.2. Çözüm Odaklı Grupla Sosyal Hizmet Müdahale Programı

Araştırmada, deney gruplarında bulunan mülteci öğrencilere; hazırlık müdahalesi, 6 müdahaleden oluşan çözüm odaklı grupla sosyal hizmet müdahale programı, programın kapanışının yapıldığı ve son testlerin uygulandığı, müdahale de dâhil olmak üzere toplam 8 müdahale uygulanmıştır.

Müdahale süreçlerinde yapılan etkinlikler ve uygulanan teknikler, çözüm odaklı yaklaşımın varsayımlarına, kurumsal yapısına ve felsefesine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney gruplarına gerçekleştirilen Çözüm Odaklı Grupla Sosyal Hizmet Müdahale Programı'nın uygulama planı:

Hazırlık Müdahalesi:

- Mülteci öğrencilerin çalışmaya katılımının sağlanması.
- Çözüm odaklı yaklaşım ve çalışma süreci hakkında bilgilendirme
- Öğrencilere ön testlerin uygulanması (Bilgi Formu, Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği) şeklindedir.

1, 2, 3, 4, 5, 6 Müdahaleler

Çözüm Odaklı Temelli Grupla Sosyal Hizmet Müdahale Programı'nın uygulanması.

8. Müdahale:

- Son testlerin uygulanması (Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği)
- Çözüm Odaklı Grupla Sosyal Hizmet Müdahale Programının sonlandırılması.

Programdaki her bir müdahale sürecinin gündem konusu:

1. Müdahale: Tanışma, Grup Bilinci ve Pozitif Amaçlar

Müdahalenin amaçları doğrultusunda, deney grubundaki öğrencilerin birbirini tanımaları, grup kurallarının belirlenmesi, sosyal uyum/benlik saygısı hakkındaki düşüncelerini paylaşmaları, pozitif bireysel amaçlar oluşturmaları amacıyla ilk müdahale sürecinin içeriği oluşturulmuştur.

2. Müdahale: Mucize Soru, Değişimler ve Farkındalık

Araştırmacı, ikinci müdahalede öğrencilerin amaçlarının netleştirilmesini, değişen gelişimi fark etmelerini ve problemlere odaklanmak yerine çözümlere odaklanmalarını desteklemeyi amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda 2. müdahale süreci başlamıştır.

3. Müdahale Süreci: İstisnalar

Öğrencilere, benlik saygılarının yüksek olduğu ve sosyal uyum sorunlarının yaşanmadığı zamanlar hatırlatılıp bu zamanlarda kullandıkları güçlü yönlerini, kaynaklarını ve çözümlerini düşünmelerini sağlamaya yönelik içerik oluşturulmuştur.

4. Müdahale: Farkındalık Geliştirme ve Sorunlarla Başa Çıkma

Bu müdahalede, öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısıyla ilgili kendileri için hedefledikleri amaca ulaşmak için etkili olan faktörlerin neler olduğunu anlamalarını, karşılaşılan sorunlarla başa çıkma becerilerini geliştirmelerini, çevrelerindeki destekçileri fark etmelerini sağlamak ve sahip oldukları kaynaklar ve işe yarayan çözüm yolları hakkında farkındalık yaratmak amacıyla içerik oluşturulmuştur.

5. Müdahale Süreci- Hedefe Giden Yol

Öğrencilerin sorun yaşamadıkları geleceği hayal etmeleri, geleceğe umutla bakabilmeleri ve hayal edilen geleceğe ulaşmak için yapılması gerekenleri paylaşmaları amacıyla oturumun içeriği oluşturulmuştur.

6. Müdahale: Sonlandırma

Müdahale süreçlerinde gerçekleşen değişimleri, kazanımları değerlendirerek 6 hafta boyunca öğrencilerin hissettikleri duygu ve düşünceleri paylaşmak, müdahale süreci hakkında bireysel değerlendirmeler yapmak ve müdahale sürecini sonlandırmak amacıyla müdahalenin içeriği oluşturulmuştur.

Müdahale süreçlerinin başlangıcında, öğrencilere konuşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorularak öğrencilerin müdahale süreçlerine motive olmaları sağlanmış ve araştırmacı merak uyandıran sohbetler açarak öğrencileri cesaretlendirmiştir. Müdahale süreçlerinde nelerin paylaşılacağı ile ilgili kısa bilgiler vermiştir. Her hafta bir önceki müdahale sürecinin özeti sunulmuş ve araştırmacı, öğrencilere müdahale süreçlerinin sonunda bir sonraki müdahalede konuşmak üzere ev ödevleri vermiş. Ev ödevleri bir sonraki müdahale konusu ile bağlantı kurularak öğrencilerle birlikte belirlenmiştir.

3.4.4. Kontrol Grubuna Yapılan Etkinlikler

Kontrol grubundaki öğrencilere araştırmada kullanılan ölçekler ön test ve son test olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.4.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, bağımsız değişken olan çözüm odaklı grupta sosyal hizmet müdahalesinin, bağımlı değişken olan sosyal uyum ve benlik saygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, çalışma ve deney grupları olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Ölçümler açısından grupların kendi arasında, katılımcılar arası ve katılımcılar içi ölçümlerinin yapılması söz konusudur. Ön test ve son test ve izleme testi ölçümleri farklılığın istatistiksel anlamlılığını karşılaştırmada kullanılan yöntemlerden biri tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki yönlü ANOVA'dır (Balcı, 1997). Yukarıda açıklanan özellikler dikkate alındığında bu araştırmada kullanılan deneysel desenin karışık (split plot) desen özelliğine sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle karışık (split plot) desenler için uygun olan, tekrarlanmış ölçümler için 2X3 iki faktörlü ANOVA tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Bu analiz sonucunda, anlamlı farkın ortaya çıkmasından dolayı farkın nedenini test edebilmek için, veriler Bonferroni testi ile analiz edilmiştir.

Tek faktörde tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA yöntemi, iki faktörlü karışık (split plot) desenlerde elde edilen verilerin analizlerinde kullanılan çok faktörlü (faktöriyel) bir analiz yöntemidir. Bu yöntemde, deney ve kontrol gruplarının grup faktörünün ve tekrar eden ölçümleri gösteren ölçüm faktörünün bağımlı değişkenler üzerindeki ana etkileri ve her iki faktörün ortak etkisi test edilmektedir. Bu modelde grup ve ölçüm ortak etki testinin anlamlı çıkması durumunda, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2009). Araştırma kapsamında ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde edilen veriler, bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmada, bulguların istatistiksel analizleri “,005” anlamlılık düzeyi temel alınarak yapılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 24.0 programı kullanılmıştır.

Araştırmanın hipotezlerine yönelik olarak elde edilen verilerin analizinde, hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek için deney ve kontrol gruplarındaki mülteci öğrencilerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeklerinden elde edilen sonuçların, parametrik testlerin temel varsayımlarını

destekleyip desteklemediği incelenmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için, verilerin normal dağılıma uyması ve varyansların homojen olması gerekmektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010). Eğer varyanslar homojen olmaz ve veriler normal dağılıma sahip olmazsa istatistiksel analizler için non-parametrik testler kullanılır (Field, 2013). Bu şartların sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla, kontrol ve deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı değişkeni açısından birbirlerine denk olup olmadıklarını, belirlemek için varyansların homojenliği incelenmiştir. Homojenlik testinden elde edilen sonuçlar, grupların varyanslarının sosyal uyum değişkeni açısından birbirine denk olduğunu göstermiştir. Kontrol ve deney grubunun sosyal uyum düzeylerine ait homojenlik testine ait bulgular tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3: Kontrol ve Deney Gruplarının Sosyal Uyum Ön Test Puanlarına Ait Homojenlik Testi Sonuçları

Değişken	Levene Statistic	Sd1	Sd2	P
Ön-test sosyal uyum	.074	1	30	.78

Tablo 3.3 incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarında bulunan mülteci öğrencilerin sosyal uyum ön test ölçümlerine yönelik varyans analizinden elde edilen sonuçlar her iki grupta yer alan öğrencilerin, sosyal uyum ön test ölçümlerinden aldıkları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F_{1-30}=.74$, $p>.05$). Benlik saygısı düzeyine ait homojenlik testine ait bulgular tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Kontrol ve Deney Gruplarının Benlik Saygısı Ön Test Puanlarına Ait Homojenlik Testi Sonuçları

Değişken	Levene Statistic	Sd1	Sd2	P
Ön test benlik saygısı	.149	1	30	.70

Tablo 3.4 incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarında yer alan mülteci öğrencilerin, benlik saygısı ön test ölçümlerine yönelik varyans analizinden elde edilen sonuçlar her iki grupta yer alan katılımcıların, benlik saygısı ön test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F_{1-30}=.149$,

$p > .05$). Normallik varsayımına ilişkin gerçekleştirilen istatistiksel işlemler göz önünde tutulduğunda hem sosyal uyum hem de benlik saygısı ölçeklerinin normallik varsayımını karşıladığı varsayılmıştır.

Parametrik testlerin kullanılabilmesi için olması gereken şartlardan diğeri, bağımlı değişkene yönelik ölçüm sonuçlarının normal dağılım göstermesidir. Bu amaçla elde edilen ölçüm sonuçları üzerinde Shapiro Wilk testi uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının sosyal uyum düzeylerine ait Shapiro Wilk testi sonuçları tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5: Kontrol ve Deney Gruplarının Sosyal Uyum Ön Test Puanlarına Ait Shapiro Wilk Normallik Testi Sonuçları

Değişken	İstatistik	Sd	p
Ön test sosyal uyum	.957	32	.22

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının sosyal uyum düzeyleri açısından normal dağılım eğrisine uygun oldukları görülmektedir ($p > .05$). Bu değerler, mülteci öğrencilerin sosyal uyum ölçeği ön test ölçümlerinden ortaya çıkan puanların dağılımının normal olarak kabul edilmesi gerektiğini göstermektedir. Benlik saygısı düzeylerine ait ön test analizine ait Shapiro Wilk testi sonuçları tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6: Rosenberg Benlik Saygısı Ön-Test Puanlarına Ait Shapiro Wilk Normallik Testi Sonuçları

Değişken	İstatistik	Sd	P
Ön test benlik saygısı	.937	32	.61

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri açısından da normal dağılımın anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p > .05$). Bu değerler, her iki gruptaki öğrencilerin benlik saygısı ölçeği ön test ölçümlerinden ortaya çıkan puanların dağılımının normal olarak kabul edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) düzeyleri de incelenmiştir. Öncelikle mülteci öğrencilerin sosyal uyum ölçeğine ait ön test ölçümlerinden aldıkları puanların, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlar tablo 3.7'de yer almaktadır.

Tablo 3.7: Deney ve Kontrol Gruplarının, Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Çarpıklık/Basıklık Değerleri

Grup	X	Ss	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Deney	45.25	6.05	36.73	20	-.415	-648
Kontrol	47.12	6.15	37.85	24	-.627	-692

Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1,5 arasında olursa verilerin normal dağılım sergilediği söylenebilir. George ve Mallery (2010), çarpıklık ve basıklık değeri için ± 2 belirleyici değer olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının normallik kriterlerini karşıladığı kabul edilebilir. Kontrol ve deney grubunun benlik saygısı ölçeğine ait ön test ölçümlerinden aldıkları puanların, skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) düzeyleri tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8: Deney ve Kontrol Gruplarının, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Çarpıklık/Basıklık Değerleri

Grup	X	Ss	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Deney	17.37	4.36	19.05	14	.634	-357
Kontrol	18.87	4.67	21.85	16	.359	-446

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi benlik saygısı ölçeği ön test puanlarının da çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 aralığında olduğu için verilerin normal dağılıma sahip olduğu kabul edilebilir.

Tekrarlı ölçümlerde varyans analizini yapabilmek için, kontrol ve deney gruplarının Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ön test ölçüm sonuçlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bulgulara tablo 3.9 ve 3.10'da yer verilmiştir.

Tablo 3.9: Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Grup	N	X	Ss	Sd	t	p
Deney	16	45.25	6.06	30	-, -868	..392
Kontrol	16	47.12	6.15			

Tablo 3.9 incelendiğinde, kontrol grubu ($X= 47.12$, $Ss= 6.15$) ve deney grubunda ($X=45.25$, $Ss=6.06$) bulunan mültecilerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği ön test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t_{30}= .868$, $p>.05$). Buna göre kontrol ve deney grubunda bulunan mültecilerin, uygulama öncesi sosyal uyum düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir. Grupların benlik saygısı ön test uygulamasına ait t-testi sonuçları tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10: Deney ve Kontrol Gruplarının Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Grup	N	X	Ss	Sd	t	p
Deney	16	17.37	4.36	30	-,938	.356
Kontrol	16	18.87	4.67			

Aynı şekilde tablo 3.10 incelendiğinde, deney grubu ($X= 17.37$, $Ss= 4,36$) ve kontrol gruplarındaki ($X= 18,87$, $Ss= 4,67$) mültecilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ön test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t_{30}= -.938$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney ve kontrol grubunda bulunan mülteci öğrencilerin, uygulama öncesi benlik saygısı düzeyleri açısından da birbirine eşit olduğu söylenebilmektedir.

Normallik varsayımı ile ilgili gerçekleştirilen bütün istatistiksel analizler, ölçek puanlarının homojen ve normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir. Kontrol ve deney gruplarında bulunan mülteci öğrencilerin; sosyal uyum ve benlik saygısı ön test ölçümlerine yönelik yapılan normallik ve homojenlik testlerinden elde edilerek ortaya koyulan ön test sonuçlarının ışığında araştırma verilerinin parametrik testler kullanılarak analiz edilmesine karar verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda öne sürülen hipotezleri test etmek için yapılan istatistiksel analizler ve bu analizlerin sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Çalışmanın amacı, Çözüm Odaklı Grupla Sosyal Hizmet Müdahale programının, mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Aşağıda araştırmanın hipotezleri doğrultusunda elde edilen bulgular iki başlık halinde sunulmuştur.

- Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programının mülteci öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular.
- Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programının mülteci öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular.

4.1. Sosyal Uyum Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel hipotezi; “Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Müdahale Programına katılan mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde artar ve bu etki izleme ölçümü sonunda da değişmez” şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezi test etmeden önce, kontrol ve deney gruplarında yer alan mülteci öğrencilerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeğinden elde ettikleri puanların, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular tablo 4.1’de belirtilmiştir.

Tablo 4.1: Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçümler	Ön-test		Son-test		İzleme testi	
	X	Ss	X	Ss	X	Ss
Gruplar						
Deney N=16	45.25	6.44	52.75	5.74	52.87	5.51
Kontrol N=16	47.12	6.14	47.62	5.37	48.00	5.31

Kontrol ve deney gruplarının sosyal uyum ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları için tablo 4.1 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin SUKDÖ ön test puan ortalamasının $X= 45,25$, son test puan ortalamasının $X= 52.75$ ve izleme testi puan ortalamasının ise $X=52.87$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise SUKDÖ ön test puan ortalaması $X=47.12$, son test puan ortalaması $X=47.62$ ve izleme testi puan ortalaması ise $X=48,00$ olarak bulunmuştur. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere deney grubundaki mültecilerin ön test puan ortalamalarına göre son test ve izleme testi puan ortalamalarında sosyal uyum düzeylerinde belirgin bir artma olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki mülteci öğrencilerin sosyal uyum ön test, son test ve izleme testi puan ortalamalarının ise hemen hemen aynı olduğu başka bir ifade ile değişim olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın temel hipotezini test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarında bulunan mülteci öğrencilerin SUKDÖ ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tekrarlı ölçümler için ANOVA tekniği ile incelenmiştir. Bulgular tablo 4.2’de belirtilmiştir.

Tablo 4.2: Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	n2
Gruplar arası (Deney/Kontrol)	76636.125	1	58.681	1.892	.001	.988
Hata	930.528	31	31.018			
Gruplar İçi Ölçüm (ön test, son test, izleme testi)	364.000	2	182.000	26.867	.001	.685
Grup*Ölçüm	252.353	2	126.167	45.149	.001	.601
Hata	167.667	60	2.794			

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarında bulunan mülteci öğrencilerin, Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden almış oldukları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır ($F_{(1-30)}=1.892$; $p<.05$). Bu bağlamda, kontrol ve deney gruplarının ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinin arasında ayırım yapmaksızın, Sosyal Uyum Ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu söylenebilir ($p<0.05$).

Her iki grupta göz önünde tutularak mülteci öğrencilerin, ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($F_{(2-60)}= 65.129$; $p<.05$). Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında, mülteci öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırma için önemli olan grup*ölçüm ortak etkisinin de incelenmesi sonucunda elde edilen değer anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(2-60)}= 45.149$; $p<.05$). Bu bulgu kontrol ve deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin ön test, son test ve izleme ölçüm sonuçlarında Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen verilerin değiştiğini göstermektedir. Bütün bu bulgular incelendiğinde araştırmada sosyal uyum ile ilgili öne sürülen hipotezin doğrulandığı söylenebilir.

Bununla beraber bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerinde ne derece etkili olduğunu belirlemek için eta kare (etki büyüklüğü) istatistiği de incelenmiştir ($\eta^2=.931$). Bu bulgu kontrol ve deney gruplarındaki mültecilerin ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinde Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların değiştiğini ispatlamaktadır.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, grupların kendi arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın bulunduğu anlaşılmaktadır ($F_{(2-60)}= 45.149$; $p<.05$). Ortaya çıkan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla kontrol ve deney gruplarında yer alan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ön test, son test ve izleme testi ölçüm sonuçlarının puan ortalamalarıyla ilgili, gruplar ve ölçümler arası karşılaştırmalarına yönelik Bonferroni Testi değerleri tablo 4.3'te belirtilmiştir.

Tablo 4.3: Sosyal Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Gruplar Arası ve Ölçümler Arası Farklarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön test	Son test	izleme	Ön test	Son test	izleme
Deney	Ön test	—	-7.500**	-7.625**			
	Son test		—	-.125		5.37**	
	izleme			—			5.500**
Kontrol	Ön test				—	-.375	-.500
	Son test					—	.125
	izleme						—

**p<.05

Tablo 4.3'te araştırmanın sosyal uyum ile ilgili alt hipotezleri ayrı ayrı incelenebilir. Sosyal uyum ile ilgili ilk alt hipotez; “Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür” şeklindedir. Tablo 4.3 incelendiğinde, deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin sosyal uyum ön test ortalama puanları (X =45.250) ile son test ortalama puanları (X =52.750) arasında anlamlı bir fark olduğu (-7.500**, p<0.05) görülmektedir. Elde edilen bu sonuca göre deney grubundaki mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ön test ortalama puanlarının son test ortalama puanlarından daha düşük olduğu için bu hipotezin doğrulandığı söylenebilir.

Sosyal uyumla ilgili ikinci alt hipotez; “Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ön test puan ortalamaları, izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşüktür” şeklinde kurulmuştur. Tablo 4.3 incelendiğinde, deney gruplarındaki öğrencilerin sosyal uyum ön test puan ortalamaları (X=45.250) ile izleme testi puan ortalamaları (X=53.000) arasında anlamlı bir fark olduğu (-7.625**, p<0.05) anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuca göre hipotezin doğrulandığı ve deney gruplarındaki öğrencilerin sosyal uyum

ön test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Sosyal uyumla ilgili üçüncü alt hipotez; “Çözüm odaklı sosyal hizmet programına katılan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur” diye belirtilmiştir. Tablo 4.3’e baktığımızda, deney gruplarındaki öğrencilerin sosyal uyum son-test puan ortalaması ($X = 52.750$) ile izleme testi puan ortalaması ($X = 53.000$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($.125$, $p > 0.05$) görülmektedir. Elde edilen bu sonuca göre deney gruplarındaki öğrencilerin, sosyal uyum son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı bu hipotezinin doğrulandığı kabul edilebilmektedir.

Sosyal uyumla ilgili dördüncü alt hipotez; “Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programının katılan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum son test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir” şeklindedir. Tablo 4.3 incelendiğinde, deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin sosyal uyum son test puan ortalaması ($X = 52.750$) ile kontrol grubundaki mülteci öğrencilerin son test puan ortalaması ($X = 47.375$) arasında anlamlı bir farkın olduğu (5.37^{**} , $p < 0.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre hipotezin doğrulandığı ve deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin sosyal uyum son test puan ortalamasının, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Sosyal uyumla ilgili beşinci alt hipotez; “Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum izleme testi puan ortalamalarına, kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.3 incelendiğinde, deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin sosyal uyum izleme testi puan ortalaması ($X = 53.000$) ve kontrol grubundaki mülteci öğrencilerin sosyal uyum izleme testi puan ortalaması ($X = 47.500$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu (5.500^{**} , $p < 0.05$) belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre hipotezin doğrulandığı ve deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin sosyal uyum izleme testi puan ortalamalarının, kontrol grubundaki mülteci öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu kabul edilebilir.

Sosyal uyumla ilgili altıncı alt denence; “*Kontrol grubunda yer alan mülteci öğrencilerin sosyal uyum ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur*” şeklindedir. Tablo 4.3 incelendiğinde, kontrol grubundaki mülteci öğrencilerin sosyal uyum ön test ($X=47.000$), son test ($X=47.375$) ve izleme testi ($X=53.000$) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$). Bu bulgulara göre kontrol grubundaki mülteci öğrencilerin bütün ölçümlerde sosyal uyum puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde değişmediği ve hipotezin doğrulandığı kabul edilebilir.

Elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, çözüm odaklı grupla sosyal hizmet müdahale programına katılan deney grubundaki mülteci öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin değiştiği ve bu değişimin iki ay sonra uygulanan izleme ölçümlerinde de devam ettiği görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinde ise üç ölçümde anlamlı düzeyde bir değişimin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle “*Çözüm Odaklı Grupla Sosyal Hizmet Müdahale Programına katılan mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde artar ve bu etki izleme ölçümü sonunda da değişmez*” şeklinde ifade edilen temel hipotezin öğrencilerin sosyal uyum değişkeni ile ilgili bölümünün desteklendiği söylenebilmektedir.

4.2. Benlik Saygısına İlişkin Bulgular

Çalışmanın temel hipotezi; “*Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Müdahale Programına katılan mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde artar ve bu etki izleme ölçümü sonunda da değişmez*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotez test edilmeden önce, kontrol ve deney gruplarında yer alan mülteci öğrencilerin, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinden elde ettikleri puanların standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Bulgular tablo 4.4’te belirtilmiştir.

Tablo 4.4: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Benlik Saygısı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçümler	Ön test		Son test		İzleme testi	
	X	Ss	X	Ss	X	Ss
Deney N=11	17.37	4.36	13.25	3.25	12.62	2.70
Kontrol N=11	18.87	4.67	18.12	2.70	17.50	4.58

Kontrol ve deney gruplarının Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanları için tablo 4.4 incelendiğinde, deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği ön test puan ortalamasının ($X= 17.37$), son test puan ortalamasının ($X= 13.25$) ve izleme testi puan ortalamasının ise ($X= 12.62$) olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği ön test puan ortalaması ($X= 18.87$), son test puan ortalaması ($X=18.12$) ve izleme testi puan ortalaması ise ($X= 17.50$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre, deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin ön test puan ortalamasına göre son test ve izleme testi puan ortalamalarında benlik saygısı düzeylerinde bir artma olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki mülteci öğrencilerin benlik saygısı ön test, son test ve izleme testi ortalamalarının ise hemen hemen aynı olduğu, önemli bir fark bulunmadığı görülmektedir. Araştırmanın temel hipotezini test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarında bulunan mülteci öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analiz tekniği ANOVA ile incelenmiştir. Bulgular tablo 4.5'te belirtilmiştir.

Tablo 4.5: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	n2
Gruplar Arası Müdahale (Deney/Kontrol)	8493.389	31				
Hata	112.500	1	112.500	6.962	.001	.946
Gruplar İçi	484.778	30	16.159			
Ölçüm (ön test, son test, izleme testi)	150.062	32				
Hata	167.583	2	83.792	84.260	.001	.737
Grup*Ölçüm	60.750	2	30.375	30.545	.001	.505
Hata	59.667	60	.994			

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarında bulunan mülteci öğrencilerin, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden almış oldukları puanların ortalamaları üzerimde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-30)}= 6.962$; $p<.0.05$). Buna göre, kontrol ve deney gruplarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, RBSÖ'nden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın bulunduğu söylenebilir.

Grup ayrımı yapılmaksızın mülteci öğrencilerin, ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2-60)}= 84.260$; $p<.05$). Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında, mülteci öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırma için grup*ölçüm etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(2-60)}= 30.545$; $p<.05$). Bu bulgu kontrol ve deney grubundaki mülteci öğrencilerin ön test, son test ve izleme ölçüm sonuçlarında Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinden elde edilen verilerin değiştiğini göstermektedir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin ne derecede olduğunu göstermek için hesaplanan eta kare (etki büyüklüğü) istatistiği etki büyüklüğünün de büyük (large) olduğunu göstermektedir ($\eta^2= .737$). Elde edilen bütün bulgulara bakıldığında, çalışmada benlik saygısı ile ilgili belirtilen hipotezin ispatlandığı söylenebilir.

Varyans analizinden ortaya çıkan bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermiştir ($F_{(2-60)}= 30.545$; $p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla kontrol ve deney gruplarında yer alan mülteci öğrencilerin, benlik saygısı ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak, gruplar arası ve ölçümler arası karşılaştırmalara ilişkin Bonferroni Testi değerleri tablo 4.6'da belirtilmiştir.

Tablo 4.6: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçek Puanlarının Gruplar Arası ve Ölçümler Arası Farklarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön test	Son test	İzleme	Ön test	Son test	İzleme
Deney	Ön test	—	4.125**	4.750**			
	Son test		—	.625		-5.250**	
	İzleme			—			-5.500**
Kontrol	Ön test				—	.375	.750
	Son test					—	.375
	İzleme						—

**p<.05

Tablo 4.6’da araştırmanın benlik saygısı düzeyiyle ilgili alt hipotezler ayrı ayrı incelenebilir. Benlik saygısı ile ilgili ilk alt hipotez; “Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, benlik saygısı ön test puan ortalamaları, son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır” şeklinde belirtilmiştir. Tablo 4.6 incelendiğinde, deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin benlik saygısı ön test puanlarının ortalamaları ($X=-.375$) ile son test puan ortalamaları ($X=13.250$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($X= -4.125^{**}$ $p<0.05$) görülmektedir. Elde edilen bu sonuca göre deney gruplarındaki mültecilerin benlik saygısı ön test puanlarının ortalaması son test puanlarının ortalamasından daha düşük olduğu için bu hipotezin doğrulandığı söylenebilmektedir.

Benlik saygısı düzeyiyle ilgili ikinci alt hipotez; “Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, benlik saygısı ön test puan ortalamaları izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.6 incelendiğinde, deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin benlik saygısı ön test puan ortalamaları ($X=-17.375$) ile izleme testi

puanlarının ortalamaları ($X=12.625$) arasında anlamlı bir fark olduğu (-4.750^{**} , $p<0.05$) anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuca göre deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin benlik saygısı ön test puan ortalamalarının, izleme testi puan ortalamalarından daha düşük olduğu ve ikinci hipotezin de ispatlandığı söylenebilmektedir.

Benlik saygısı düzeyiyle ilgili üçüncü alt hipotez; “Çözüm odaklı sosyal hizmet programına katılan mülteci öğrencilerin, benlik saygısı son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur” olarak ifade edilmiştir. Tablo 4.6’ya baktığımızda, deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin benlik saygısı son test puan ortalamaları ($X=13.250$) ile izleme testi puan ortalamaları ($X=13.625$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($X=.625$, $p>0.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin, benlik saygısı son test puanlarının ortalaması ile izleme testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı ve bu hipotezinin doğrulandığı kabul edilebilmektedir.

Benlik saygısı ile ilgili dördüncü alt hipotez; “Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, benlik saygısı son test puan ortalamaları, kontrol grubundaki mülteci öğrencilerin son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir” şeklindedir. Tablo 4.6 incelendiğinde, deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin benlik saygısı son test puanlarının ortalaması ($X=13.250$) ile kontrol grubundaki mülteci öğrencilerin son test puanlarının ortalaması ($X=18.500$) arasında anlamlı bir farkın olduğu (-5.250^{**} , $p<0.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre hipotezin doğrulandığı ve deney grubundaki mülteci öğrencilerin benlik saygısı son test puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Benlik saygısı düzeylerine ilişkin beşinci alt hipotez; “Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin benlik saygısı, izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki mülteci öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir” şeklindedir. Tablo 4.6 incelendiğinde, deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin benlik saygısı izleme testi puan ortalamaları ($X=12.625$) ile kontrol grubundaki öğrencilerin benlik saygısı izleme testi puan ortalamaları ($X=18.125$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu (-5.500^{**} , $p<0.05$) belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre hipotezin doğrulandığı ve deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin benlik saygısı izleme testi puan ortalamasının,

kontrol grubundaki mülteci öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu kabul edilebilmektedir.

Benlik saygısıyla ilgili altıncı alt denence; “*Kontrol grubunda yer alan mülteci öğrencilerin benlik saygısı ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır*” olarak kurulmuştur. Tablo 4.6 incelendiğinde, kontrol grubundaki mülteci öğrencilerin benlik saygısı ön test ($X=18.875$), son test ($X=18.500$) ve izleme testi ($X=18.125$) puanlarının ortalamaları arasında bir farkın bulunmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$). Bu bulgulara göre kontrol grubunda bulunan mülteci öğrencilerin bütün ölçümlerde benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde değişmediği ve hipotezin doğrulandığı kabul edilebilmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, deney ve kontrol gruplarında yer alan mülteci öğrencilerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçekleri ön test, son test ve izleme puanlarına uygulanan istatistiksel analizlerin sonucunda ulaşılan verilerle ilişkisi alan yazın doğrultusunda tartışılmış, yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada, çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programının mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan grup müdahalelerinin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini anlamlı düzeyde arttırdığı anlaşılmaktadır ($p<0.05$).

Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0.05$) fakat son test ve izleme testleri puan ortalamaları açısından deney grubunun anlamlı düzeyde yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır ($p<0.05$). Ayrıca kontrol grubunda sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerinde ön test, son test ve izleme testi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı da görülmektedir ($p>0.05$). Bu durumda deney grubunda sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerinin arasında yapılan grup müdahalelerinin etkisinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Deney grubunun son test ve izleme testleri arasında anlamlı bir farklılığının olmaması yapılan müdahale programının sosyal uyum ve benlik saygısı üzerindeki etkisini devam ettiği şeklinde yorumlanabilmektedir.

Çalışmanın temel hipotezi “Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde artar ve bu etki izleme ölçümü sonunda da değişmez” şeklinde ifade edilmiştir. Mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini arttırmaya yönelik hazırlanmış olan çözüm odaklı müdahale programın katılan mültecilerin, kontrol grubunda olup müdahale programına katılmayan mültecilere göre sosyal uyum ve benlik saygısı puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir artış olduğu ve bu artışın 2 ay sonra uygulanan izleme testi puan ortalamalarında da korunduğu belirlenmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunda bulunan mültecilerin sosyal uyum ve benlik saygısı puan ortalamalarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test açısından anlamlı bir fark olduğu görülürken ($p<0.05$), kontrol grubu açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$). Aynı şekilde deney grubu ön test ve izleme testi ölçümü sosyal uyum ve benlik saygısı puan ortalamaları arasında izleme testi lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Buna karşılık kontrol grubunda ön test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0.05$).

Bu bulgulara göre; deney grubunda yer alan mültecilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri artarken kontrol grubunda yer alan mültecilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerinde anlamlı bir değişim olmamıştır. Deney grubuna uygulanan müdahalenin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerindeki etkisinin kalıcı olup olmadığını incelemek için her iki grup içinde son test ve izleme testi sosyal uyum ve benlik saygısı puanları karşılaştırıldığında gerek deney gerekse kontrol grubunda anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($p>0.05$). Bu bulgu, uygulanan müdahale programının sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini artırmadaki etkisinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubunun sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyinde zamana bağlı anlamlı bir değişimin olmaması da bu yorumu desteklemektedir.

Son test ve izleme testi için gruplar arası karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan mültecilerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme ve Rosenberg Benlik Saygısı ölçeklerinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu sonuçlara göre deney grubunda yer alan mültecilerin kontrol grubunda yer alan mültecilere göre sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri anlamlı düzeyde artmıştır ($p<0.05$). Aynı şekilde deney ve kontrol grubuna katılan mültecilerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme ve Rosenberg Benlik Saygısı ölçeklerinden aldıkları sosyal uyum ve benlik saygısı izleme testi puanları arasında da deney grubu açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Buna göre 8 haftalık uygulamalar tamamlandıktan 2 ay sonra da müdahale programına katılan mültecilerin, müdahale programına katılmayan öğrencilere göre sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri anlamlı bir düzeyde artmıştır ($p<0.05$). Araştırmanın hipotezi doğrulanmış ve çözüm odaklı grupla sosyal hizmet müdahale programının sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini

arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Çözüm odaklı yaklaşımın grup çalışmalarındaki kullanımına bakıldığında, araştırmalar, yaklaşımın, çözüm odaklı grup çalışmalarında her bir grup üyesi için faydalı olduğunu göstermektedir (Bank 1999, La Fountain vd 1996, Selekmán 1999, Kim 2008, Newsome 2004).

Littrell ve Malia (1995) çalışmalarında, üç farklı çözüm odaklı yaklaşımı ve çözüm merkezli yaklaşımın bireyler üzerindeki etkisini incelemiş ve hedefler ile desteklenen çözüm odaklı yaklaşımının bireylerin okuldaki amaçlarını gerçekleştirmeleri, kapsamında diğer yaklaşımlardan daha fazla etki ettiğini belirtmişlerdir.

La Fountain ve Garner (1996) göre; okul psikolojik danışmanları, çözüm odaklı yaklaşıma dayalı müdahale programının okul çağındaki çocuklardaki etkililiğini araştırmışlardır. Çalışmaya 311 ortaöğretim, ortaokul ve ilkokul öğrencisi, 57 psikolojik danışman dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik olmayan tarafında da benlik saygısı düzeyinin yüksek olduğu, kendilerine yönelik pozitif tutum ve duyguları geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Crawford-Seagram (1997) Çözüm Odaklı Terapinin genç suçlular üzerindeki etkisini incelemiş ve deney grubunu oluşturan 21 genç suçluya on hafta süresince bireysel danışmanlık yapmıştır. Çözüm odaklı, terapi odaklı psikolojik danışmaya katılan bireylerin madde kullanma düzeylerinin düştüğünü saptamıştır. Bununla birlikte aynı bireylerin anti-sosyal davranışlarında düşüş olduğu; empati, problem çözme becerileri, geleceğe dönük umut ve değişimi sürdürme konusunda kendilerine duydukları güven düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Benlik saygısı ile yapılan bir çalışmada, Springer, Lynch ve Rubin (2000), tarafından yapılan araştırmada ilköğretim düzeyinde eğitim gören ve ebeveynleri hapiste olan bireylerin benlik saygı oranı üzerindeki etkisi incelendiğinde, çocukların benlik saygı seviyelerinde anlamlı düzeyde bir artış olduğu görülmüştür.

Franklin ve diğerleri (2001), okul ortamında, çözüm odaklı danışma yaklaşımının, sınıfta davranış olan ve öğrenme güçlüğü yaşayan 7 öğrenci üzerindeki etkisini incelemiş ve çözüm odaklı yaklaşımı ile yapılan uygulamalardan sonra öğrencilerin sınıf içerisinde yaşadıkları davranış problemlerinin azaldığını tespit etmişlerdir.

Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının, okulda problem yaşayan öğrencilerin sorunlarının çözümlenmesindeki etkisinin ne düzeyde olduğuna ilişkin yarı deneysel bazı çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde, bu uygulamanın okulda davranış bozukluğu olan öğrencilerde etkin olduğunun ortaya çıktığı saptanmıştır.

Leggett (2004), tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin benlik saygı seviyelerinin incelendiği araştırmaya 67 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ÇOY'a dayalı olarak yapıla rehberlik programının, öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini anlamlı biçimde geliştirdiği gözlenmiştir.

Newsome (2004) risk alma davranışı gösteren lise çağındaki öğrencilerle çalışmış ve çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikolojik danışma programının, öğrencilerin güçlü yönlerine ve potansiyellerine odaklanarak akademik başarılarının yükselmesine katkı sağladığı ve akademik başarısızlıklarını azalttığını saptamıştır.

Newsome (2005), tarafından yapılan araştırmada, sorunlu ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere çözüm üretme veya onları çözümlenme sürecine dâhil etmenin öğrenci üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 26 lise öğrencisi dâhil edilmiştir. Altı seans sonucunda öğrencilerin seans öncesi davranış biçimleri ile seans sonrası davranış biçimleri kıyaslanmıştır. Oturum sonucunda öğrencilerin davranışsal ve sosyal ortamlarda daha çok puan aldıkları, bireylerin davranışsal ve sosyal becerilerini sürdürme eğilimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

İşlek (2006), tarafından yapılan araştırmada, çözüm odaklı yaklaşıma dayalı planlanmış sınav kaygısı ile başa çıkma eğitim programının, üniversiteye hazırlanan bireylerin sınav kaygıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya kapsamında öğrencilerin çözüm odaklı yaklaşıma dayalı organize edilmiş sınav kaygısı ile başa çıkma eğitim programının, öğrencilerin kaygılarını azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin uzun süre devam ettiğini tespit etmiştir. Bireylerin benlik saygısı seviyesinin bütün değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde, bu bulguların çalışmanın sonuçlarını doğruladığı söylenebilir.

Corcoran (2006), Çözüm Odaklı Yaklaşıma Dayalı Müdahale Programı uygulanan öğrencilerin problemleri davranışlarında azalma eğilimi olduğunu belirtmiştir.

Franklin, Moore ve Hopson (2008) beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim gören 67 çocukla 5 ile 7 seans süren çalışmalarında, çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımı ile yürütülen oturumlardan sonra, öğrencilerin özellikle okulla alakalı davranış sorunlarının azaldığını belirtmiştir. Bu bulgular, mülteci öğrencilerde sosyal uyum ve benlik saygısıyla ilgili problemlerle davranışlar ve okula ilişkin sorunlarla pozitif yönlü ilgileri düşünüldüğünde, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Atkinson (2007), tarafından yapılan çalışmada, çözüm odaklı yaklaşımla aynı anda motivasyonel görüşme yöntemi uygulanmış ve öğrenciler üzerindeki etkileri incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımının, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu ve söz konusu yaklaşımın eğitim ve öğretim ortamlarında uygulanabilir olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular ışığında, çalışmada, uygulamaya dâhil edilen grubun ortaöğretim düzeyinde olması nedeniyle her iki çalışmanın aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

Bulut (2008), Çözüm Odaklı Yaklaşım odaklı bir danışmanlık programı geliştirerek, bu programın ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden oluşan grup üzerinde saldırganlık, sınav kaygısı ve problem çözme becerileriyle ilgili etkilerini incelemiş ve Çözüm Odaklı danışmanın, öğrencilerde saldırganlık eğilimi ve sınav kaygısı seviyesini düşürdüğü ve problem çözmede pozitif gelişmeler sağladığını belirtmiştir.

Kim (2008) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında, çözüm odaklı yaklaşımın davranış problemlerinin giderilmesinde etkili olduğunu ve içsel sorunlara pozitif etki eden bir yaklaşım olarak kullanılabileceğini ortaya çıkarmıştır. Mülteci öğrencilerde sosyal uyum ve benlik saygısı ile ilgili problemlerin tüm bu değişkenlerle ilişkileri düşünüldüğünde, bu bulguların çalışmanın sonuçlarını desteklediği anlaşılmaktadır.

Tuna (2012), Çözüm Odaklı Yaklaşım temelli psiko eğitim programının, ortaöğretim öğrencilerinin iletişim becerileri ve öfke kontrol seviyelerine etkisini incelemiş ve Çözüm Odaklı yaklaşıma dayalı psiko eğitim programının öğrencilerin öfke düzeylerini azalttığını, öfke kontrol seviyelerini ise arttırdığını bulmuştur.

Çitemel (2014), tarafından yapılan çalışmada, çözüm odaklı danışmanın akran zorbalığına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 12 deney ve 12 kontrol grubu olacak şekilde toplam 24 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Çözüm Odaklı Grupla danışma programı uygulanan deney grubu

öğrencilerinin akran zorbalığı oranlarında azalma görüldüğü ve söz konusu olayın izleme testi ölçümlerinde devam ettiği tespit edilmiştir.

Uysal (2014), tarafından yapılan araştırmada çözüm odaklı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan programın, ortaöğretim öğrencilerinin risk kabul etme davranışına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 11 kontrol ve 11 deney grubunda olmak üzere 22 lise öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, çözüm odaklı müdahale programının, ergenlerin risk alma düzeylerini azalttığı belirtilmiştir. Risk alma davranışı ile benlik saygısı ve sosyal uyum kavramları ile pozitif ilişkisi düşünüldüğünde ayrıca çalışmanın lise öğrencileri üzerinde yapıldığı dikkate alındığında, çalışmaların birbirlerini desteklediği görülmektedir.

Bingöl (2015), tarafından yapılan çözüm odaklı grup danışmanlığı programının, öğrencilerin öz-yeterlilik seviyeleri üzerinde ne gibi etkilerinin olduğunun incelenmesi amaçlanmış ve öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Öz yeterlik ve benlik saygısı özelliklerin birbirine benzer özellikler olduğu ve ortaya çıkan bu pozitif yönlü ilişkinin çalışmanın bulgularını desteklediği görülmektedir.

Ateş (2014), tarafından yapılan araştırmada, bireylerin sosyal fobi ile başa çıkmada çözüm odaklı grupla danışmanın etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma 2 kontrol ve 2 deney grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya toplam 32 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sosyal fobi ve sosyal fobinin neden olduğu eleştirel kaygı, sosyal kaçınma ve değersiz hissetme ile mücadele etmelerinde çözüm odaklı psikolojik rehberliğin etkili olduğu tespit edilmiştir. Sosyal uyum ve sosyal fobi kavramlarının birbirine benzer kavramlar olduğu ve aralarında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bu bağlamda da araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir.

Kvarme ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan çalışmada, sosyalleşmede güçlük yaşayan ve çekingen kişilik özellikleri taşıyan 12 ve 13 yaşlarındaki öğrenciler ile çözüm odaklı uygulama programının öz-yeterlilik düzeyi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Norveç'te yaşayan 12-13 yaş arasındaki çocuklar dâhil edilmiştir. Araştırma neticesinde, öğrencilerin benlik saygı seviyelerinde anlamlı düzeyde bir artış olduğu görülmüştür. Söz konusu araştırmada, çözüm odaklı sosyal hizmet uygulamalarının katılımcıların benlik saygısı oranında artış sağladığı, dolayısıyla araştırmaların birbirini desteklediği tespit edilmiştir. Bu araştırmada, lise

dönemindeki mülteci öğrencilerin benlik saygısı seviyesini artırmak için çözüm odaklı kısa bir danışma programı geliştirilmiştir.

Çözüm odaklı yaklaşımı temel alan sosyal hizmet müdahale programlarının, problemin olmadığı zamanları ve danışanın güçlü yönlerini ve problemlerin çözümlerini vurguladığı bilinmektedir. Süreçte, danışanın yaşayacağı küçük değişimler, büyük değişimleri de beraberinde getirecektir. Çözüm odaklı müdahale sürecinde, bireylere güvenilerek onların kendi problemlerini çözmeleri konusunda uzman olarak görülmeleri, onlara özel bir önem verilmesi, geçmişteki problemlere değil, gelecekteki olumlu beklentilere odaklanmalarının sağlanması, bu şekilde umut aşılıyarak problemlerinin çözümünde onları cesaretlendirebilir (Crawford-Seagram, 1997; Daki ve Savage, 2010; Murphy, 2008; Sarıcı ve Bulut, 2008; Sklare, 2010).

Cepukiene ve Pakrosnis (2011) tarafından yapılan araştırmada, çözüm odaklı müdahale ile geleneksel yöntemin, bakım evinde yaşamını sürdüren adölsanların sorunlu davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda çözüm odaklı yaklaşıma dayalı programın adölsanların sorunlu davranışları alanında pozitif değişikliklere erişebilmek için etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır.

Bazı araştırmalar (Daki ve Savage, 2010; Utterback, 2011) Çözüm Odaklı Kısa Terapinin öz-saygıyı geliştirdiğini göstermiştir. Öz-saygının benlik saygısıyla olan pozitif yönlü ilişkisi göz önüne alındığında Çözüm Odaklı Yaklaşıma Dayalı Grup Sosyal Hizmet Müdahalesinin mülteci öğrencilerin benlik saygısı ve sosyal uyum düzeylerini arttırdığı görülmektedir.

Gingerich ve Peterson (2013) çözüm odaklı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmaların ne düzeyde etkili olduğunun incelenmesini amaçlamışlardır. Söz konusu araştırmada, çözüm odaklı yaklaşıma dayalı 43 bilimsel çalışma incelenmiş ve sonucunda araştırmalardan %23'ünde çözüm odaklı yaklaşımın olumlu bir etkiye sahip olduğu, %74'ünde çözüm odaklı yaklaşımının önemli oranda bir fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda da Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Müdahalesinin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini arttırmada etkili olduğu anlaşılmıştır.

Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale ve danışma programlarının farklı örneklem gruplarında etkinliğini inceleyen çalışmalar, çözüm odaklı yaklaşımı temele alarak yapılan çalışmaların farklı örneklem gruplarında, farklı problem durumlarının

çözümünde ve öğrencilerin yaşadıkları sorunların azaltılmasında etkili sonuçlar verdiğini göstermiştir. Sosyal uyum ve benlik saygısının bu değişkenlerle ilişkileri düşünüldüğünde, yapılan çalışmaların araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini yükseltmesinde, sosyal uyum ve benlik saygısı ile ilgili olumsuz durumlar olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, çözüm odaklı grupla sosyal hizmet müdahalesinin sorunlarının giderilmesinde oldukça önemli etkilere sahip bir yaklaşım olduğu ve mülteci öğrencilerde sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini arttırmada etkili olduğu söylenebilmektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini arttırmaya yönelik sosyal hizmet müdahale programının mültecilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve 16'sı deney, 16'sı kontrol grubu olmak üzere 32 mülteci öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından 8 haftalık sosyal hizmet müdahale programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney grubuna uygulanan müdahaleler birer hafta ara ile 90 dakikalık müdahaleler şeklinde yürütülmüştür. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda deney ve kontrol gruplarında yer alan mültecilere Sosyal Uyum Kendini değerlendirme Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği müdahaleler başladığında, tamamlandığında ve tamamlandıktan 2 ay sonra olmak üzere üç farklı zamanda uygulanmıştır.

Özetle bu araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan sosyal hizmet müdahale programının mültecilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri üzerindeki etkisi, araştırmanın amacı doğrultusunda kurulan hipotezler ile incelenmiştir.

Araştırmanın hipotezi; *“Çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyleri kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde artar ve bu etki izleme ölçümü sonunda değişmez”* şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın hipotezini test etmek için deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin SUKDÖ'den ve RBSÖ'den ön test, son test ve izleme testi puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği

ile test edilmiştir. Araştırmanın temel hipotezine yönelik analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

1. **Müdahale etkisi:** Kontrol ve deney gruplarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında hiçbir ayırım yapmadan Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeklerinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Bu sonuç uygulanan müdahale programının etkili olduğunu göstermektedir
2. **Zaman etkisi:** Grup ayrımı yapılmadan mülteci öğrencilerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Buna göre zaman etkisinin anlamlı olduğu yani kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerinin farklılaştığı sonucuna varılabilir. Özetle, hangi grupta olduklarına bakılmaksızın öğrencilerin ön test, son test ve izleme testi sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyi deneysel işleme bağlı olarak değişmektedir.
3. **Müdahale X zaman ortak etkisi:** Grup ve ölçüm etkisi incelendiğinde, ortaya çıkan değer anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Buna göre kontrol ve deney grubunda bulunan mültecilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerinin deneysel işlem öncesi ile sonrasında ve deneysel işlem sonrası ile izleme ölçümleri arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0.05$). Özetle, deney ve kontrol grubundaki mülteciler öğrencilerin ön test, son test ve izleme testi sonuçlarında Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği sonucu elde edilen puan ortalamaları değişmiştir. Bu çerçevede araştırmada uygulanan program türünün etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Söz konusu bulgular ışığında, çalışmada, sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerine ilişkin kurulan temel hipotezin desteklendiği söylenebilir. Bunun yanında çalışmanın alt hipotezlerinin tek tek incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmüş, kontrol ve deney gruplarının, sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerinin ön test, son test ve izleme testi sonuçlarından ortaya çıkan puanlara bağlı olarak gruplar arası ve ölçümler arası karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar altı alt hipotez ile incelenmiştir.

Birinci alt hipotezde, çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan

mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerinin ön test puan ortalamalarının, son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olacağı düşünülmüş ve bulgular, deney gruplarındaki mültecilerin sosyal uyum ve benlik saygısı ön test puan ortalamalarının son test puan ortalamalarından daha düşük olduğunu göstermiştir ($p<0.05$).

İkinci alt hipotezde, çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ve benlik saygısı ön test puan ortalamalarının, izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olacağı varsayılmış ve bulgular, deney gruplarındaki mültecilerin sosyal uyum ve benlik saygısı ön test puan ortalamalarının izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu göstermiştir ($p<0.05$).

Üçüncü alt hipotezde, çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ve benlik saygısı son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı varsayılmış ve bulgular, deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını ispatlamıştır ($p>0.05$).

Dördüncü alt hipotez de, çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ve benlik saygısı son test puan ortalamaları, kontrol grubundaki mültecilerin son test puan ortalamalarında göre anlamlı düzeyde yüksek olacağı varsayılmış ve bulgular, deney gruplarındaki mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı son test puan ortalamalarının, kontrol grubundaki mültecilerin son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir ($p<0.05$).

Beşinci alt hipotez, çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programına katılan mülteci öğrencilerin, sosyal uyum ve benlik saygısı izleme testi puan ortalamalarının, kontrol grubundaki mülteci öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olacağı varsayılmış ve bulgular, deney gruplarındaki mültecilerin sosyal uyum ve benlik saygısı izleme testi puan ortalamalarının kontrol grubundaki mültecilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir ($p<0.05$).

Altıncı alt hipotezde, kontrol grubunda katılan mülteci öğrencilerin, benlik saygısı ve sosyal uyum ön test, son test ve izleme testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmayacağı varsayılmış ve sonuçlar, kontrol grubundaki mülteci öğrencilerin test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir değişimin olmadığını göstermiştir ($p>0.05$). Bu sonuçlara göre araştırmada sosyal uyum ve benlik saygısı ile ilgili öne sürülen hipotezlerin doğrulandığı söylenebilmektedir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen veriler ışığında, ileride yapılacak olan araştırmalara yol gösterebilecek ve alanda çalışan sosyal hizmet uzmanları ve diğer araştırmacılara yardımcı olabilecek öneriler aşağıda belirtilmiştir.

5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Mülteci öğrencilerin gelişiminin her yönünü etkileyen sosyal uyum ve benlik saygısı, toplumsal uyum sağlanması için daha fazla ön plana çıkmaktadır. Sosyal uyum problemlerinin ve benlik saygısı eksikliğinin bireylerde farklı problemleri ortaya çıkarma ihtimali düşünüldüğünde, okullardaki uzmanların, sosyal uyum ve benlik saygısı konusunda mülteci öğrencilere yardımcı olması önemlidir. Mülteci öğrencilerde sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini artırmaya yönelik geliştirilen, grupta sosyal hizmet müdahale programının anasınıfından itibaren rehber öğretmenler aracılığıyla rehberlik planına alınarak, sosyal hizmet müdahalesi kapsamında uygulamaların yapılması, mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini artırmaya yönelik etkili yöntemlerden biri olabilir.
- Bu çalışmada çözüm odaklı yaklaşımın tekniklerinin mülteci öğrenciler üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Mülteci öğrencilerle gerçekleştirilen benzeri araştırmalarda, buna yakın teknik ve yöntemler kullanılarak farklı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada etkisi sınan müdahale programı grupta sosyal hizmet müdahalesi şeklindedir programın bireysel müdahale formatı ile etkililiği sınanabilir.
- Araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen programın içeriği ihtiyaca göre farklı içeriklerde düzenlenebilir.

5.3.2. İleride Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler

- Bu çalışmada geliştirilen çözüm odaklı sosyal hizmet müdahale programı,

farklı deneysel çalışmalarda ve problem alanlarında kullanılabilir.

- Bu çalışma lise seviyesindeki mülteci öğrenciler ile yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda farklı eğitim seviyesindeki örneklem gruplarıyla uygulamaların yapılması, çözüm odaklı müdahalesinin farklı yaş gruplarındaki etkisini göstermesi için yararlı olabilir.
- Bu araştırmada çözüm odaklı grupla sosyal hizmetin sosyal uyum ve benlik saygısı üzerindeki etkisi incelenirken, farklı bir yaklaşım kullanılarak çalışma yapılmamıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda hazırlanan programa seçenecek olabilecek yaklaşımlarla (Bilişsel Davranışçı Yaklaşım, Gerçeklik Terapisi vb.) karşılaştırılarak çalışmanın etkisi test edilebilir.
- Bu araştırmada sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini ölçmek için birer ölçme aracı kullanılmıştır ve bu ölçme araçlarından elde edilen nicel verilere göre değerlendirmeler yapılmıştır. Bundan sonra yapılacak benzer araştırmalarda sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini ölçen farklı ölçme araçları kullanılarak karşılaştırmalar yapılabilir.
- Okullarda mülteci öğrenciler için sosyal uyum, benlik saygısı ve çözüm odaklı uygulamalar artırılarak farklı içerikte yayımlar oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Abbott A. Professional Choices: Values at Work. Washington, D.C. : NASW Press. 1988.
- Akgür, Zenep Gökçe (1997). Türkiye’de Kırsal Kesimden Kente Göç Ve Bölgeler Arası Dengesizlik. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Akyürek İ. B. Mülteci Hukuku ve Türkiye Uygulaması. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007, Kırıkkale.
- Alavi, H.R. (2007). “Effect Of Self-Esteem On Substance-Abuse, Theft And Prostitution”, Journal of Chinese Clinical Medicine, 1(2), 17-25.
- Alden, L. E., Taylor, C. T., Mellings, T. M., ve Laposas, J. M. (2008). “Social anxiety and the interpretation of positive social events”. Journal of Anxiety Disorders, 22(4), 577-590.
- Alver, B. (1998). *Bireylerin Uyum Düzeyleri ile Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arık, İ. A. (1998). *Psikolojide Bilimsel Yöntem*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Ataman, A. (2005). *Görme Yetersizliğin Çocuklar Üzerindeki Etkileri*. S. Eripek (Der.). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yayınları, No: 1411.
- Ateş, B. (2014). *Üniverite Öğrencilerinin Sosyal Fobi ile Başa Çıkma Yollarında Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Atıcı, M., Özyürek, R. ve Çam, S. (2016). Okul Danışmanlığı Uygulamalarının Yetkinlik Beklentisi Algıları ve Mesleki Benlik Saygısı Üzerindeki Etkilerinin Boylamsal Olarak İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 7-26.
- Atkinson R., Atkinson R. C. & Hillgard E. R. (1995). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aybay, R. (2005). *Yabancılar Hukuku* (Vol. 89), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: 72 TDFO Yayınları.

- Banks, R. (2005). Solution-Focused Group Therapy. *Journal of Family Psychotherapy*, 16(1-2), 16-21.
- Bannink, F. P. (2007). Solution-Focused Brief Therapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37(2), 87-94.
- Bartlett H. The Common Base of Social Practice. New York: National Association of Social Workers, 1970.
- Başaran, İ. (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Noel Yayıncılık.
- Battle, J. (1982). "Culture Free Self Esteem Inventories for Children and Adults", Special Child Publications.
- Bear B.L, Federico R. Educating the baccalaureate social worker. Cambridge, MA: Ballinger Publishing, 1978.
- Berg, I. K. & Miller, S. D. (1992). *Working With The Problem Drinker: A Solution-Focused Approach*. New York: WW Norton & Company.
- Berg, I. K. ve Dolan, Y. (2001). *A Collection of Hope-Inspiring Stories: Tales of Solutions*. New York: Norton.
- Beter Ö.Sınırlar Ötesi Umutlar : Sabev Yayınları Ankara 2006.
- Bingöl, T. Y. (2015). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programının Öz-Yeterlik İnancına Etkisi* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bogence, A.A. (1998). "Grupla Psikolojik Danışmanın Suçlu Gençlerin Kendine Saygı Düzeylerine Etkisi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bosc, M., Dubini, A. & Polin, V. (1997). Development and validation of a social functioning scale, the Social Adaptation Self-evaluation Scale. *European Neuropsychopharmacology*, 7(1), 57-70.
- Bulduk, S. (2003). *Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Çantay Kitabevi
- Bulut, S. S. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Buyukozturk, S., Kilic Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4 Baskı.). Ankara, Turkey: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Deneyisel Desenler. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, G. (1986). *Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarım Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmeler*. (Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Cepukiene, V. & Pakrošnis, R. (2011). The Outcome of Solution-Focused Brief Therapy Among Foster Care Adolescents: The Changes of Behavior And Perceived Somatic And Cognitive Difficulties. *Children And Youth Services Review, 33(6)*, 791-797.
- Cılga İ. Bilim ve Meslek Olarak Türkiye’de Sosyal Hizmet. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayınları, Ankara;2004.
- Corcoran, J. (1997). A Solution-Oriented Approach to Working With Juvenile Offenders. *Child and Adolescent Social Work Journal, 14(4)*, 277-288.
- Corcoran, L., Connolly, I. & O’Moore, M. (2012). Cyberbullying in Irish schools: An investigation of Personality and Self-concept. *The Irish Journal of Psychology, 33(4)*, 153-165.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları*. T. Ergene (Çev.), Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Crawford-Seagram, B. (1997). *The Efficacy of Solution-Focused Therapy With Young Offenders* (Unpublished Doctoral Dissertation). York University.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı* (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceoğlu, D. (2015). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çağlar, A. (1999). Türk Üniversitelerinde Öğrenim Gören Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Toplulukları Öğrencilerinin Sorunları. *TODAİE Amme İdaresi Dergisi, 32(4)*, 133-169.
- Çetin, F., Bilbay, A. A. ve Kaynak, D. A. (2002). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çevik, D.Ş. (2013). “Ergenlerde Benlik Saygısı ve Dini Başa Çıkma”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çitemel, N. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Etkisi* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda Benlik Saygısı*. (Uzmanlık Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Ana Bilim Dalı.

- Daki, J. & Savage, R. S. (2010) Solution-Focused Brief Therapy: Impacts On Academic And Emotional Difficulties. *Journal Of Education Research*, 103, 309-326.
- Davis, T. E. & Osborn, C. J. (2000). The Solution-Focused School: An Expectational Model. *National Association of Secondary School Principals' Bulletin*, 83, 40-46.
- De Jong, P . & Berg, I. K. (2001). *Interviewing For Solution*. Pacific Grove. CA: Brooks/Cole.
- De Jong, P. & Miller, S.D. (1995). How to Interview for Client Strengths. *Social Work*, 40, 729-736.
- De Shazer, S. & Molnar, A. (1984). Four Useful Interventions in Brief Family Therapy. *Journal of Marital and Family Therap*, 10(3), 297-304.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to Solutions in Brief Therapy*. New York: Ww Norton.
- De Shazer, S. (1987). *Minimal Elegance. The Family Therapy*. Networker.
- De Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating Solutions In Brief Therapy*. New York: Norton.
- De Shazer, S. (1994). *Words Were Originally Magic*. New York: Norton & Co.
- De Shazer, S. Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E. & Berg, I. K. (2007).. *More Than Miracles The State of The Art of Solution- Focused Brief Therapy*. New York: Haworth Press.
- Demirbaş, E. (2009). “Lise Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygılarının Fonksiyonel Olmayan Tutumları Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A.D. (2007). “Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Doğan, S. (1999). Çözüm-Odaklı Kısa Süreli Terapi: Kuramsal Bir İnceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 28-38.
- Doğan, S. (2000). Okul Psikolojik Danışmanları İçin Yeni ve Pratik Bir Yaklaşım: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 5964.
- Dölek, N. ve Kurter, F. M. (2020). *Çözüm Odaklı Kısa Danışmanlık Yaklaşımı Eğitim*. İstanbul: Kim Psikoloji.

- Duman, S. ve Kuru, E. (2010). Spor Yapan ve Spor Yapmayan Türk Öğrencilerin Kişisel Uyum Düzeylerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 18-26.
- Duyan V. Sosyal Hizmet Temelleri, Yaklaşımları, Müdahale Yöntemleri, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayınları, Ankara;2010 s:18-22.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., ve Perry, C. L. (2003). Peer Harassment, School Connectedness, And Academic Achievement. *Journal of School Health*, 73(8), 1-11.
- Emiroğlu, Kudret ve Aydın Suavi. (2003). Antropoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınevi.
- Erdoğan, A. (2010). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 9-34.
- Erdoğan, M. Y. (2012). Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerinin Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerini Yordaması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 123-134.
- Ergün, M. (1995). *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları:SPSS for Windows*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Eripek, S. (2004). Türkiye'de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmalarına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 2-5.
- Erkan G. Sosyal Hizmette Mülakat, Nadir Kitap, Ankara, 1997.
- Fennell, M. (1997). "Low Self-Esteem, A Cognitive Perspective", *Behav Cognitive Psychother*, 25, 1-25.
- Fidan, F. (2004). Çalışan Çocuk Olgusuna Sosyo-Psikolojik Bakış: Sanayide Çalışan Çocuklar Örneği. *Trakya Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 30-45.
- Franden, R. (1994). "Human Motivation", Pacific Grove Cole Publishing.
- Franklin, C., Biever, J., Moore, K., Clemons, D. & Scamardo, M. (2001). The Effectiveness Of Solution Focused Therapy With Children in A School Setting. *Research on Social Work Practice*, 11(4), 411-434.
- Franklin, C., Moore, K. & Hopson, L. (2008). Effectiveness of Solution-Focused Brief Therapy in a School Setting. *Children ve Schools*, 30(1), 15-26.

- Franklin, C., Streeter, C., Kim, J. & Tripodi, S. (2007). The Effectiveness of a Solution-Focused, Public Alternative School For Dropout Prevention and Retrieval. *Children ve Schools*, 29(3), 133-144.
- Freud, S., ve Clark, L. P. (1927). "Inhibition, Sympton and Anxiety", Psychoanalytic institute.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. Annual review of sociology, 8(1), 1-33.
- Geçtan, E. (1995). *Varoluş ve Psikiyatri*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası* (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Gençdoğan, B. (2014). Psikolojik Danışma Kuramları. A. Akın ve R. Şahin. (Ed.). *Çözüm Odaklı Terapi Yaklaşımı* içinde (s. 325-360). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- George, E., Iveson, C. & Ratner, H.(2003). Solution Focused Brief Therapy. *Course Notes*. London: Brief Therapy Practice.
- Gingerich, W. J. & Eisengart, S. (2000). Solution-Focused Brief Therapy: A Review Of The Outcome Research. *Family Process*, 39, 477-498.
- Gingerich, W. J. & Peterson, T. L. (2013). Effectiveness of Solution-Focused Brief Theraphy: A Systematic Qualitative Review of Controlled Outcome Studies. *Research on Social Work Practice*, 23(3), 266-283.
- Gingerich, W. J. & Wabeke, T. (2001). A Solution-Focused Approach To Mental Health Intervention in School Setting. *Children ve Schools*, 23(1), 33-47.
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik Danışma: Kapsamlı Bir Meslek* (6. Baskı), N. Voltan-Acar (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gordon WE. Knowledge and Value: Their Distinction and Clarifying Social Work, July 10 (3), 1965; s: 32-39.
- Gözüylmaz, A. (2011). "Evli Ergenlerde Beden İmgesi ve Benlik Saygısının Gebelik Durumuna Göre İncelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, A. (1989). *Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gürel, Ö. (2007). "Görme Engelli Ergenlerle Gören Ergenlerin Benlik Saygısı Gelişimlerinin Karşılaştırılması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Hanney, P. ve Durlak, J.A. (1998). "Changing Self-Esteem İn Children And Adolescents: A Meta-Analytic Review", *Journal of Clinical and Child Psychology*, 27, 423-433.
- Hanton, P. (2011). *Skills in Solution Focused Brief Counselling and Psychotherapy*. London: Sage.
- Hayes D, Humphries B. *Social Work, Immigration and Asylum*, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia. Londra;2004.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*. VE-GA Yayınları.
- Huitt, W. (2004). "Self Concept And Self-Esteem, Educational Psychology Interactive", Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Hunter, F. T. (1984). Socializing Procedures in Parent–Child and Friendship Relations During Adolescence. *Developmental Psychology*, 20(6),1092.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Iveson, C. (2002). Solution-Focused Brief Therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, (8),149-157.
- İlbay, A. B. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Sakarya.
- İlbay, A. B., Sarıçam H., Çitemel N., Uysal R. ve Bingöl, T. Y. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları*. A. Akın ve Ü. Akın (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İşlek, M. (2006). *Çözüm Odaklı Yaklaşımlara Göre Düzenlenmiş Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma Eğitim Programının Üniversiteye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jones, J. G. & Strowig, R. W.(1968). Adolescent Identity And Self-Perception As Predictors Of Scholastic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 78-82.

- Karaca, R. ve İkiz, F. E. (2014). *Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış: Yaşamla İç İçe Yaşam Boyunca* (3. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yönlemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. (2005). *Ergenlerin Benlik Algıları, Algıladıkları Ebeveyn Tutumları, Ebeveyne ve Akrana Bağlanma Durumları ve Ebeveynlerinden Beklentileri* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kelly, S. M., Kım, S. J. & Franklin, C. (2008). *Solution Focused Brief Therapy in Schools: A 360-Degree View of Research and Practice*. Oxford University Press.
- Kırık, A. M. (2013). Televizyonun Gelişim Çağı Çocukları Üzerindeki Olumsuz Etkileri ve Ebeveynlerin Kontrol Sorunu. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 189-198.
- Kim, J. (2008). Examining The Effectiveness Of Solution-Focused Brief Therapy: A Meta-Analysis. *Research on Social Work Practices*, 18(2), 107-116.
- Kirst Ashman K, Hull GH. Understanding generalist practice. Nelson-Hall Publisher, Chicago;1999.
- Klein, M. (2018). On the Theory of Anxiety and Guilt 1. In *Developments in psychoanalysis* (pp. 271-291). Routledge.
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press
- Korkut, Recep (2010) *Türkiye’de Sığınmacı ve Mülteciler*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi
- Köknel, Ö.(2006). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik* (17. Baskı). İstanbul: Akdeniz Yayıncılık.
- Köktuna, Z. S. (2007). *Çözüm Odaklı Kısa Terapi Tekniğinin Alt Sosyo- Ekonomik Seviyedeki Kadınların Geleceğe Umut ile Bakabilme ve Boyun Eğici Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurç, G. (1990). Kişisel, Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Bazı Değişkenlerin Gençlerin Uyum Alanları ve Uyum Yöntemlerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 14(76), 3-9.
- Kut S. *Sosyal Hizmet Mesleği: Nitelikleri, Temel Unsurları, Müdahale Yöntemleri*, Ankara; 1988,S: 90-95.

- Kvarme, L. G., Helseth, S., Sorum, R., Luth-Hansen, V., Haugland, S. & Natvig, G. K. (2010). The Effect Of A Solution-Focused Approach To Improve Self-Efficacy in Socially Withdrawn School Children: A Non-Randomized Controlled Trial. *International Journal Of Nursing Studies*, 47(11), 1389-1396.
- La Foundatain, R. M., N. E. Garner (1996). Solution Focused Counseling Groups: A Key for School Counselors, *School Counselor*, 43(4), 256-267.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Leggett, M. E. S. (2004). *The Effects of a Solution-Focused Classroom Guidance Intervention With Elementary Students* (Unpublished Doctoral Dissertation). Texas Avem University- Corpus Christi.
- Lethem, J. (2002). Brief Solution Focused Therapy. *Child and Adolescent Mental Heath*, 7, 189-192.
- Littrell, J. M. & Malia, J. A. (1995). Single-session Brief Counseling in a High School. *Journal of Counseling and Development*, 73(4), 451-459.
- MacArthur, J. D., ve MacArthur, C. T. (2004). "Self-esteem". San Francisco, CA: Research Network on Socioeconomic Status and Health.
- Macdonald, J. A. (2007). Brief Therapy in Adult Psychiatry: Results From Fifteen Years of Practice. *Journal of Family Therapy*, 27, 65-75.
- Malkoç, A. ve Akkoyun, F. (2012). *Çözüm Odaklı Terapi. Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mangır, M. ve Aral, N. (1992). Ergenlik Dönemi Özellikleri ve Sorunları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 3-20.
- Mann, M. M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & De Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health education research*, 19(4), 357-372.
- Maslow, A.H. (1968). "Toward A Psychology Of Being", New York: Harper ve Row.
- McManus, F., Waite, P., ve Shafran, R. (2009). Cognitive-behavior therapy for low self esteem: a case example. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16(3), 266-275.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı*. Ankara: T.C. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Gençlerde Uyum Problemleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Molnar, A. & De Shazer, S. (1987). Solution-Focused Therapy: Toward The Identification Of Therapeutic Tasks. *Journal of Marital and Family Therapy*, 13, 349-358.
- Montgomery, E. (2010). Trauma and Resilience in Young Refugees: A 9-Year Follow-Up Study. *Development and Psychopathology*, 22, 477-489.
- Morgan, C. (1998). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Dergisi Yayınları.
- Morris, G. C. (2012). *Psikoloji Anlamak*. B. Ayvaşık ve M. Sayıl (Çev.), Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*. F. Akkoyun (Çev.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Murphy, J. J. (1997). *Solution-Focused Counseling in Middle And High Schools*. New Jersey: Pearson Education Inc.: Pearson Education Inc.
- Murphy, J. J. (2008). *Solution-Focused Counseling in Schools*. Alexandria: American Counseling Association.
- NASW. National Association of Social Workers NASW Standards For the Classification of Social Work Practice, Silver Spring, Author, 1981.
- Newsome, W. S. (2005). The Impact of Solution-Focused Brief Therapy With At-Risk Junior High School Students. *Children and Schools*, 27(2), 83-90.
- Newsome, W. S. (2005). The Impact of Solution-Focused Brief Therapy with At-Risk Junior High School Students, *National Association of Social Workers*, 5, 83-90.
- O'Connell, B. (2001). *Solution-Focused Stress Counselling*. London: Sage Publications.
- O'Hanlon, B. & Beadle, S. (1999). *Guide To Possibility Land, Fifty-One Methods For Doing Brief, Respectful Therapy*. New York: W.W. Norton & Company.
- O'Hanlon, B. & Weiner-Davis, M. (2003). *In Search Of Solutions, A New Direction In Psychotherapy*. New York: W.W. Norton & Company
- O'Hanlon, B. (2000). *Do One Thing Different*. New York: Harper Collins Publishers.
- Onur, B. (1996). *Ergenlik Psikolojisi*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık Ltd. Şti.
- Otacıoğlu, G.S. (2000). Müzik Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygısı Düzeyleri ile Akademik ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Öcal, M. (1998). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencileri Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler* (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdağ, Ş. (1999). *Psikodrama Gruplarının Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Atılğan Davranış Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi* (Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları ve Baş Etme Yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 5-13.
- Özkan, İ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etmenler, İstanbul: Düşünen Adam.
- Öztürk, O. (1994). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Hekimler Yayın Birliği.
- Payne M. Modern Social Work Theory. Consultant Editor: Campling, MacMillan Press, 1997, s:1-3.
- Pierson J. Ve Thomas M. Dictionary Of Social Work :The Defination A To Z Of Social Work And Social Care. 2010.
- Pincus A. ve Minahan A. Social work practice: model and method. Hasca, F. E. Peacock, 1973.
- Pişkin, M. (1999). *Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi, İlköğretimde Rehberlik*. Y. Kuzgun (Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Prochaska, J. & Norcross, J. C. (2003). *Systems of Psychotherapy A Transtheoretical Analysis*. Thomson Brooks/Cole.
- Punamaki, R. L. (2002). The Uninvited Guest of War Enters Childhood: Developmental and Personality Aspects of War and Military Violence. *Traumatology*, 8(3), 181-204.
- Purkey, W. (1988). An Overview Of Self-Concept Theory For Counselors, ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services, Ann Arbor, Mich.
- Quick, E. K. (1996). *Doing What Works in Brief Therapy: A Strategic Solution Focused Approach*. San Diego: Academic Press.
- Ratner, H. (2003). *Solution Focused Brief Therapy, Course Notes*. London: Brief Therapy Practice.
- Roberts, J.E. ve Monroe, S.M. (1994). A Multidimensional Model Of Selfesteem in Depression, *Clinical Psychology Review*, 14, 161-181.

- 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, Erzurum.
- Sarıçam, H. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımına Dayalı Bir Müdahale Programının Ruminasyon Üzerinde Etkisi* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Sakarya.
- Selekman, M. (1999). The Solution-Oriented Parenting Group Revisited. *Journal of Systemic Therapies*, 18, 5-23.
- Selekman, M. D. (2005). *Pathways To Change: Brief Therapy With Difficult Adolescents*. New York: Guilford Press.
- Sharf, S. R. (2011). *Theories of Psychotherapy and Counseling: Concepts and Cases* (Vol.6) USA: Brooks/Cole-Cengage.
- Sharry, J., Madden, B. & Darmody, M. (2003). *Becoming A Solution Detective, Identifying Your Clients' Strengths In Practical Brief Therapy*, New York: The Haworth Clinical Practice Press.
- Sheafor B.W. Horejsi C.R. *Techniques And Guidelines For Social Work*. 2003.
- Sheafor, W. B. & Horejsi, J. C.(2002). *Techniques and Guidelines for Social Work Practice* (Vol. 6). Boston: Pearson.
- Sims, M., Hayden, J., Palmer, G. & Hutchins, T. (2000). Working in early childhood settings with children who have experienced war-related trauma. *Australian Journal of Early Childhood*, 25(4), 41-46.
- Sklare, B. G. (2013). *Okul Danışmanları İçin Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma*. Ç. M. Siyez ve A. Kaya (Çev.). Ankara: Pegem A Yayıncılık. (Eserin orijinali 1997'de yayımlandı).
- Sparrer, I. (2012). *Çözüm Odaklı Yaklaşım ve Sistemik Yapısal Dizime Giriş*. E. Suvarierol (Çev.). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Springer, D. W., Lynch, C. & Rubin, A. (2000). Effects of a Solution-Focused Mutual Aid Group for Hispanic Children of Incarcerated Parents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(b), 431-432.
- Şahin F. Genelci Sosyal Hizmetin Temel Özellikleri. Ankara: H. SHYO Yayınlar. 2002.

- Şensoy, B. (2013). Medyada Beden İmajı: Bazı Televizyon Programlarından Örnekler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Tabachnick, B. G. & Fidell L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (Sixth Ed.) Pearson, Boston.
- TDK (2019). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58f105af35e31.90898750 adresinden 16.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Teater B. Sosyal Hizmet Kuram ve Yöntemleri:Uygulama İçin Bir Giriş, ed. Abdullah Karatay, Nika Yatınevi, Ankara, 2015.
- Temel, F. ve Aksoy, A.B. (2001). *Ergen ve Gelişimi Yetişkinliğe İlk Adım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomas F. The Volume and Dynamics of International Migration and Translational Social Spaces. Oxford University Press, 2000.
- Thompson N. Understanding Social Work. Palgrave Publishers.New York, NY USA; 2005.
- Timuçin, A. (2011). Gençler İçin Felsefe Tarihi, İstanbul: Bulut Yayınları.
- Tomanbay İ. Sosyal Çalışma Sözlüğü: Toplumbilim, Ruhbilim, Eğitimbilim, Yöntembilim, Nüfusbilim, Hukuk ve Ekonomi Boyutlarıyla, Selvi Yayınları, Ankara; 1999, s:55-60.
- Tomanbay, İ. (1999). *Sosyal Çalışma Sözlüğü*. Ankara: Selvi Yayınevi.
- Trevithick P. Revisiting The Knowledge Base Of Social Work: A Framework For Practice. British Journal of Community Psychology, 22, 2008, s:583-592.
- Tufan B, Koşar N. Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Tarihçesine Genel Bir Bakış: Sema KUT'a Armağan Yaşam Boyu Sosyal Hizmet. Hacettepe Üniversitesi, SHYO, Ankara,1999, s.10-20.
- Tukuş, L. (2010). The Self Esteem Rating Scale- Short Form, Türkçe Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Tuna, D. (2012). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Öfke Kontrolü Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü ve İletişim Becerileri Düzeylerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Turan, A. F. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalarını Yordamada Yalnızlık, Benlik Saygısı, Yaş, Cinsiyet ve Romantik İlişki Yaşama Durumunun Rolü* (Master's Thesis). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turan, M. E. (2013). *Ergenlerde Kariyer ve Yetenek Gelişimi Öz-Yeterliliğin, Üstbilişsel Farkındalık, Yaşam Doyumu ve Algılanan Arkadaş Sosyal Desteği ile İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tutkun, Ö. (2006). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesindeki Türkiyeli Öğrencilerin Uyum Sorunları. *Kırgız-Türk Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 255-267.
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM), (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*. B. Çiçekli (Ed.). Cenevre: IOM. No:18. http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_terimleri_sozlugu.pdf adresinden 10.01.2019 tarihinde edinilmiştir.
- UN High Commissioner for REFUGEES (2020).. *UNHCR Antonio Guterres - Written text of speech to the UN Security Council*. New York: UN High Commissioner for Refugees.
- UNHCR. 2006 Global Trends: Refugees, Asylum – Seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons, Division of Operational Services Field Information and Coordination Support Section, 2007.
- Utterback, M. Z. (2011). *Supporting Latino First-Generation Community College Transfer Students: An Approach Using Solution-Focused Brief Therapy and Validation Technique* (Unpublish Master of Thesis). Saint Mary's College of California.
- Uysal, R. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Bir Müdahale Programının Ergenlerde Risk Alma Davranışına Etkisi* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Walter, J. L. & Peller, J. E. (1992). *Becoming Solution-Focused in Brief Therapy*. New York: Brunner-Mazel.
- Wand, T. (2010). Mental Health Nursing From Solution Focused Perspective. *International Journal of Mental Health Nursing*, 210-219.
- Weiner, M. (1996). *Change Your Life and Everyone in It*. Fireside Book, New York: Simon and Schuster.

- Weiner, M.F. (1985). Other Psychodynamic Schools, Comprehensive Textbook of Psychiatry, (Çev. Füsün Çuhadaroğlu), Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri, ABD.
- Winbolt, B. (2011). *Solution Focused Therapy for the Helping Professions*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1993). *Ana-Baba ve Çocuk* (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Eğitim ve Gelişim Özellikleri ile Okul Çağı Çocuğu* (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldız, M. (2012). “Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı ve Kişilik Özelliklerinin Sahip Oldukları Değerler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, M. ve Çapar, B. (2010). Orta Öğretim Öğrencilerinde Benlik Saygısı İle Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(1).
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 117-130.
- Zastrow C. *İntroduction To Social Work And Social Welfare:Empowering People*.2010

EKLER

EK 1: Etik Kurul Onay Formu



Sayı : 20292139-050.01.04
Konu : Etik Kurul Kararları

Yasemin ŞAHİN
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Doktora Öğrencisi

Kurulumuz 31.07.2019 tarihinde toplanarak, "Mülteci Öğrencilere Çözüm Odaklı Grupla Çalışma Müdahalesinin Sosyal Hizmet Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmanızda kullanmak üzere kurula sunmuş olduğunuz Etik Kurul Başvuru Formunuzu onaylayarak imza altına almıştır. Araştırmanızın Etik Kurul Onay Formu ekte yer almaktadır. Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek: Etik Kurul Onay Formu (4 sayfa)

05/08/2019 Yönetici Asistanı

: Zeyneb Funda TEZ

Mevcut Elektronik İmzalar

Evrakı Doğrulamak İçin: <https://ebys.izu.edu.tr/en/Vision/Doğrula/L-C&FA2>
NASUH USLU (Etik Kurulu Başkanlığı - Kurul Başkanı) 06/08/2019 09:15

Adres :Halkalı Caddesi No: 2 Küçükçekmece/İstanbul
Telefon No : 444 97 98 Faks No: +90 (212) 693 82 29
E-Posta : bilgi@izu.edu.tr İnternet Adresi: www.izu.edu.tr
Kep : izu@hs01.kep.tr

Ayrıntılı Bilgi : Zeyneb Funda TEZ
Unvan : Yönetici Asistanı
Tel : 2126929606



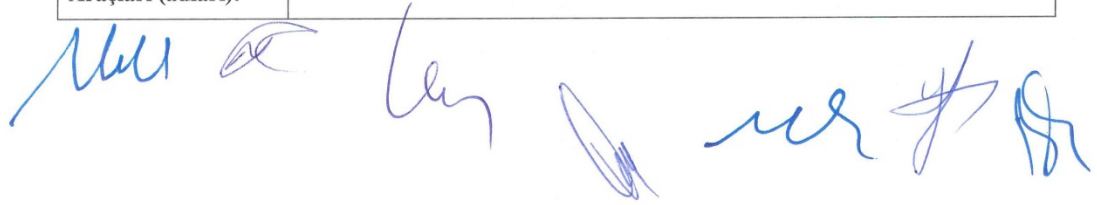
31.07.2019 tarihli ve 2019/07 sayılı Etik Kurulu Kararı ekidir.

 İstanbul Zaim Üniversitesi	İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU														
ARAŞTIRMA ETİK KURUL ONAY FORMU															
Tarih:	31.07.2019														
Sayı:	2019/07														
Ekler:	EK 1: Başvuru Dilekçesi EK 2: Etik Davranış Beyan Formu EK 3: Etik Kurul Başvuru Formu EK 4: Anketler (2 sayfa) EK 5: Aydınlatılmış Onam Formu														
Yer:	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü														
İlgi:	Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 30.07.2019 tarihli ve 4103 sayılı yazısı														
Katılımcılar:	<table border="0"><tr><td>1. Prof. Dr. Nasuh USLU</td><td>Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı</td></tr><tr><td>2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ</td><td>Üye/Dekan V.</td></tr><tr><td>3. Prof. Dr. Mehmet KUTLU</td><td>Üye/Öğretim Üyesi</td></tr><tr><td>4. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ</td><td>Üye/Dekan V.</td></tr><tr><td>5. Prof. Dr. Ömer ÇAHA</td><td>Üye/Müdür V.</td></tr><tr><td>6. Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU</td><td>Üye/Öğretim Üyesi</td></tr><tr><td>7. Bilal ŞAMAT</td><td>Üye/Hukuk Müşaviri</td></tr></table>	1. Prof. Dr. Nasuh USLU	Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı	2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ	Üye/Dekan V.	3. Prof. Dr. Mehmet KUTLU	Üye/Öğretim Üyesi	4. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ	Üye/Dekan V.	5. Prof. Dr. Ömer ÇAHA	Üye/Müdür V.	6. Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU	Üye/Öğretim Üyesi	7. Bilal ŞAMAT	Üye/Hukuk Müşaviri
1. Prof. Dr. Nasuh USLU	Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı														
2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ	Üye/Dekan V.														
3. Prof. Dr. Mehmet KUTLU	Üye/Öğretim Üyesi														
4. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ	Üye/Dekan V.														
5. Prof. Dr. Ömer ÇAHA	Üye/Müdür V.														
6. Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU	Üye/Öğretim Üyesi														
7. Bilal ŞAMAT	Üye/Hukuk Müşaviri														
Planlanan araştırma önerisi özeti aşağıdaki gibidir.															
Araştırmanın Niteliği:	Doktora Tezi														
Araştırmanın Başlığı:	Mülteci Öğrencilere Çözüm Odaklı Grupla Çalışma Müdahalesinin Sosyal Hizmet Açısından Değerlendirilmesi														
Araştırmacılar ve adres bilgisi:	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Yasemin ŞAHİN yaseminsahinn@gmail.com (535)6233550														
Araştırmanın Süresi (ay):	Araştırma için hedeflenen süre 24 (yirmi dört) aydır.														
Araştırmanın Amacı:	Mevcut tez çalışmasının sosyal hizmet alanında gerek akademik alanda gerek uygulama noktasındaki ihtiyaçlara cevap vermesi beklenmektedir. Uygulanacak olan sosyal hizmet müdahalesinin ergenlik dönemindeki mültecilerle çalışan sosyal hizmet uzmanlarına, psikolojik danışmanlara, psikologlara, eğitim uzmanlarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla sosyal hizmet müdahalesinin														

 1 / 4

31.07.2019 tarihli ve 2019/07 sayılı Etik Kurulu Kararı ekidir.

	<p>mülteci öğrencilerin sosyal uyum becerileri ve benlik saygılarının nasıl arttırılacağı konusunda önerilerde bulunup literatüre zenginlik kazandıracağı düşünülmektedir. Benlik saygısı ve sosyal uyumdaki problemlere, bireyin tam bir iyilik hali için ortaya çıktığı dönemde diğer ergenlik sorunları gibi müdahale edilmesi yönünden önemlidir. Bu yüzden çalışmamda, ergenlik dönemindeki mültecilerin sosyal yaşamlarını olumsuz etkileyebilecek faktörlerden sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyinin geliştirilmesi ve sosyal yaşamda bireylerin kişilik gelişimlerine olumlu katkılar sağlaması hedeflenmiştir.</p> <p>Ergenlik dönemindeki mültecilerin karşılaştıkları problemlerin giderilmesinde pek çok yöntem uygulanmakla birlikte, bu çalışmada çözüm odaklı terapi temelli sosyal hizmet müdahalesine dayalı uygulamalar kullanılacaktır. Çözüm odaklı terapi ile yaşanan problemlerin çözümü için ergenlik dönemindeki mültecilerin güçlü yönlerini kullanmaları desteklenecektir.</p> <p>Çalışma süresince bireylere geçmişte yaşadıkları sorunlara değil, gelecekteki beklentilerine odaklanmaları sağlanarak bireylerin gelecek için hedefleri belirginleştirilecektir.</p>
Araştırma Etiği:	<p>Araştırmaya, İstanbul Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak başlanacaktır. Çalışmanın bilimsel araştırma için veri toplama amaçladığı, çalışma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı, çalışmanın sonuçlarının katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacağı, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, cevapların tamamen gizli tutulacağı, çalışmaya katılanların kimliklerini açık edici davranışlardan kaçınılacağı ve çalışmaya katılanların katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeleri durumunda istedikleri zaman katılımlarını sona erdirebilecekleri bilgiler uygulanacak anketlerin başında yer almaktadır.</p>
Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları (adları):	<p>Araştırma kapsamında Sosyal Uyum Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılacaktır.</p>



31.07.2019 tarihli ve 2019/07 sayılı Etik Kurulu Kararı ektir.

Araştırmaya Katılacak Örneklem Sayısı, Örneklem Nereden ve Nasıl Seçileceği:	Araştırmanın İstanbul ili Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Küçükçekmece Anadolu İmam Hatip Lisesin de ön-test son-test, kontrol gruplu seçkisiz desene, yapılması planlanmaktadır. Çalışma evrenini, araştırma tarihleri arasında okulda kayıtlı olan mülteci öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem öğrencilerin tesadüfi şekilde 2(iki) kontrol grubu ve 2(iki) deney grubuna dahil edilmesi şeklinde planlanmaktadır. Her grup 8 (sekiz) öğrenciden oluşturulacak ve toplamda 32 (otuziki) mülteci öğrenci ile sürdürülecektir.
Uygulamanın veya Ölçeklerin Doldurma Süresi	Yapılacak olan grup oturumları öncesi, araştırmaya gönüllü olan bireylerden araştırmaya konu olan değişkenlere yönelik ölçekler doldurmaları istenecek ve sonuncu oturum sonrasında aynı ölçümler yeniden alınacaktır. Kontrol ve deney grubu olarak Küçükçekmece Anadolu İmam Hatip Lisesin de kayıtlı öğrenci olan ve sosyo-demografik denkliği bulunan mülteci öğrencilerden eş zamanlı olarak ölçekleri doldurmaları istenecektir. Programın etkinliğinin kalıcılığını değerlendirme amaçlı 3 ay sonra aynı ölçüm iki gruptan da tekrar alınacaktır. Ölçeklerin tümünün doldurulmasının ortalama 50 dakika süreceği öngörülmektedir. Grup çalışması oturumlarının ortalama 60 dakika sürmesi planlanmaktadır.
KARAR	ARAŞTIRMA İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİNİN ETİK DURUŞUNA AYKIRI DEĞİLDİR.

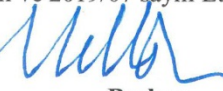
Tarih: 30/07/2019

Sayı: 2019/07

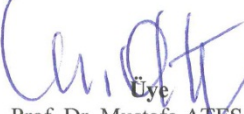
İlgi: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 30.07.2019 tarihli ve 4103 sayılı yazısı

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu tarafından hazırlanmıştır.

31.07.2019 tarihli ve 2019/07 sayılı Etik Kurulu Kararı ekidir.


Başkan
Prof. Dr. Nasuh USLU


Üye
Prof. Dr. Mehmet Emin KOKTAŞ


Üye
Prof. Dr. Mustafa ATES


Üye
Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞUTÇU


Üye
Prof. Dr. Mehmet KUTLU


Üye
Prof. Dr. Ömer ÇAHA


Üye
Av. Bilal ŞAMAT

EK 2: Anket ve Araştırma İzin Talebi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-10.01-E.21345140

31/10/2019

Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 04.10.2019 tarihli ve 19035783 gelen evrak no'lu dilekçeniz.
b) MEB, Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 20.10.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Doktora Öğrencisi Yasemin ŞAHİN'in "Mülteci Öğrencilere Çözüm Odaklı Grupla Çalışması Müdahalesinin Sosyal Hizmet Açısından Değerlendirilmesi" konulu tezi kapsamında, Küçükçekmece İlçesi Küçükçekmece Anadolu İmam Hatip Lisesi Anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçeniz Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Genelge
- 2- Komisyon Tutanağı

OLUR

<...>

Dr. Hasan Hüseyin CAN

Vali a.

Vali Yardımcısı

EK 3: Mülteci Öğrencilerin Sosyal Uyum ve Benlik Saygısı Düzeylerini Artırmaya Yönelik Geliştirilen Çözüm Odaklı Grupla Sosyal Hizmet Müdahale Programı

1.Müdahale: Tanışma, Grup Bilinci ve Pozitif Amaçlar

Amaçlar:

- Tanışmak (Ek.4)
- Araştırmanın önemi, amacı, süresi ve içeriği hakkında bilgilendirmek
- Öğrencilerle birlikte grup kurallarını oluşturmak. (Ek. 3)
- Gruba katılım sözleşmesini imzalamak. (Ek.2)
- Benlik Saygısı/ Uyum hakkında düşünceleri paylaşmak.
- Öğrencilerin bireysel pozitif amaçlarını oluşturmak.
- Derecelendirme ölçeğini uygulamak. (Ek.13)
- Ödevlendirme. (Ek.14)
- Müdahale sürecini sonlandırmak.

Bu amaçlar doğrultusunda, deney grubundaki öğrencilerin birbirini tanımaları, grup kurallarının belirlenmesi, benlik saygısı/sosyal uyum hakkındaki düşüncelerini paylaşmaları, pozitif bireysel amaçlar oluşturmaları için ilk müdahale sürecinin içeriği oluşturulmuştur.

Süre: 90 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- Yazı tahtası, tahta kalemi.
- Büyük Karton,
- Cetvel,
- Değerlendirme Ölçeği,
- Gruba Katılım Sözleşmesi
- Projeksiyon cihazı

1. Müdahale Süreci:

Müdahale deney grubundaki öğrencilerin katılımıyla Küçükçekmece Anadolu İmam Hatip Lisesi okuma salonunda 10 Şubat 2020 Pazartesi saat 14:00'te başlamıştır. Araştırmacı, öğrencileri içten ve güler yüzle sıcak bir şekilde karşıladıktan sonra programın ilerleyişi hakkındaki kısa bilgilendirme sunusunu projeksiyon cihazı

aracılığıyla yapmış ve öğrencilerden gelen soruları yanıtlamıştır. Yapılacak çalışmada; kendilerine ve çevrelerine zarar veren olumsuz olarak tanımlanan durumların nasıl olumlu durumlara dönüştürülebileceğini, var olan güçlerinin keşfedilmesini ve kullanılmasını sağlayarak karşılaşılan zor ve olumsuz durumlara nasıl çözümler bulunabileceklerini ve birbirlerinden öğrenebileceklerini belirterek oturumu başlatmıştır.

Öğrencilerin birbirlerini tanımalarına yönelik tanışma etkinliği yapılmıştır. Tanışma etkinlikleriyle öğrencilerin kendisini ifade edebilme becerisi kazanması, çevresindeki insanlarla iletişim kurabilmesi ve benlik algısını keşfetmesi, dikkatini yeni durumlar üzerine yoğunlaştırması sağlanmıştır. Etkinlik sonunda; sağlıklı bir iletişim kurmak için, anlatmanın ve dinlemenin gerekliliği ve bu aktivitede olduğu gibi içten ve rahat olmanın önemli olduğu belirtilmiştir. Anlatılanların dikkatle dinlenmesinin iletişim için bir başlangıç olduğu ve iyi bir iletişim için insanların kendini tanıması ve rahat ifade etmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. İletişimde, bireylerin duygularını, düşüncelerini, tutum ve davranışlarını yargılamadan gözlemlemesi ve çözümlemesi gerektiğinin önemli olduğu; kişinin kendini tanıması, iyi ve kötü ya da olumlu, olumsuz yönlerini bilmesi, hayatta neyi yapıp yapamayacağını, yaşanılanlara karşı hissettiklerini ve yapabileceklerini öngörebilmesinin, kendisindeki istek ve gereksinimlerini bilmesi ile yakından ilgili olduğu anlatılmıştır.

Tanışma etkinliğinden sonra araştırmacı 6 hafta devam edecek olan benlik saygısı/sosyal uyum geliştirmeye yönelik Çözüm Odaklı Müdahale Programı'nın amaçlarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

- Benlik saygısı ile sosyal uyum becerilerini geliştirmek,
- Problemlere karşı etkili çözüm yolları bulmak ve bunları farklı problemlerin çözümü için kullanmak,
- Bireysel amaçlar oluşturmak,
- Geleceğe olumlu bakmak, gelecek için pozitif düşünmek,
- Çözüm odaklı düşünce becerisi geliştirmek,
- Güçlü yönleri, yetenekleri ve sahip olunan kaynakları ortaya çıkarmak,
- Olumlu değişim için motive olmak.

Araştırmacı, bu müdahale sürecinde, öğrencilerin düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşmasının önemli olduğunu ve çalışmalarda öğrenilen bilgilerin ve edinilen kazanımların günlük hayatta kullanılması gerektiğini söylemiştir. Öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılmasının “Kartopu Etkisi” yaratacağı; yani küçük bir

kartopunun yuvarlanarak büyümesi gibi, öğrenilenlerin günlük hayatta kullanıldıkça büyük değişimlere neden olabileceği vurgulanmıştır. Çevremizdeki insanlarla iletişim kurulması gerekliliği, kendimizi değerli hissetmek için yapabileceklerimiz ve karşılaşılan sorunlara kalıcı çözümler bulunması vb. gibi konuların konuşulacağı açıklaması yapılmıştır.

Araştırmacı, öğrencilerin çalışma hakkında ne düşündüklerini ve neler hissettiklerini öğrenmek için sorular sormuştur. Öğrencilerin paylaşımında bulunması için onları desteklemiştir. Öğrencilerin paylaşımlarından sonra, çalışmanın etkili ve yararlı olması için dikkat edilmesi gereken konulardan bahsetmiş ve bazı kuralların belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Çalışmanın kurallarının birlikte oluşturulacağını ifade ederek, ilk kuralı tahtaya yazdıktan sonra öğrencilerden de kurallar yazmalarını istemiştir. Kuralların öğrencilerle belirlenmesi, öğrencilerin çalışma için sorumluluk almasını ve kuralların benimsenmesini sağlamıştır. Uzman ve öğrenciler tarafından oluşturulan çalışma kuralları, somut olsun diye büyük bir kartona yazılmış ve her öğrenci altına imza attıktan sonra okuma salonuna asılmıştır.

Araştırmacı, öğrencilere “Gruba Katılım Sözleşmesi”ni dağıtmış ve öğrenciler sırayla ayağa kalkıp yüksek sesle sözleşmeyi okumuş ve imzalamıştır. Böylece öğrencilerin çalışmaya karşı sorumluluğunun artırılması sağlanmıştır. Sözleşmenin okunup imzalanmasından sonra, araştırmacı öğrencilerle “Benim için benlik saygısı/sosyal uyum” etkinliği yapılmıştır (Ek.11). Bu sayede araştırmacı, benlik saygısı ve sosyal uyum kavramlarının öğrenciler için ne anlama geldiğini belirlemiştir.

Gönüllü öğrencilerin yazdıklarını paylaşmasından sonra araştırmacı teşekkür ederek, her öğrencinin doğru şeyler yazdığını belirtmiştir. Bu sayede öğrencileri çalışma sürecinde paylaşım yapmaları için cesaretlendirmiştir. En son aşamada araştırmacı, benlik saygısı ve sosyal uyum kavramlarını tanımlayarak kısa bilgi vermiştir. Bu iki kavramın önemli kişilik özellikleri olduğunu; sağlıklı, mutlu ve başarılı bireyler için kavramların önemini belirtmiştir. Bireyin “Ben kimim?” sorusuna anlaşılır ve gerçek cevaplar verilebilmenin önemini belirtmiş ve verilen cevapların benlik algımızı oluşturduğunu vurgulamıştır.

Gerçekçi olmayan bir benlik algısına sahip bireyler (Eiaenberg 1979):

- Başkalarına ve kendilerine güvenmezler.
- Yeni yaşantı ve fikirlere endişe ile yaklaşırlar.

- Kendileri ile yüzleşmekten kaçarlar.
- Sürekli ve nedensiz, başkalarını kızdırmamak duygusunu yaşarlar.
- Dikkat çekmekten kaçınırlar ve sosyal ilişkiler kurmada başarısızdırlar.
- Bu bireyler dostça ilişkiler kuramazlar, zira çevre onlar için güvenilmezdir.
- Kendi kararları yoktur; daima diğerleri tarafından kullanılmış ve risksiz kararlar alırlar, gibi özellikleri vardır.

Araştırmacı, öğrencilerin benlik saygısı ve sosyal uyum problemlerini anlamak için öğrencilere “benlik saygım yüksek olduğu için” ve “sosyal uyum problemi yaşamadığım için.....yaparım/yapmam” ifadelerin yazılı olduğu kağıtları dağıtmış ve öğrencilerden boşlukları tamamlamalarını istemiştir (Ek.12). Öğrencilerin sınıf içinde veya dışında kendileri ve arkadaşları için sorun olan davranışlarını anlatmalarını istemiştir. Paylaşımlardan sonra bu davranışları değiştirmeyi isteyip istemedikleri sorulmuştur.

Araştırmacı, amaç belirleme etkinliğini yapmıştır. Amaç belirlenirken öğrencilerin olumsuz olarak ifade ettikleri amaçları olumlu ifade etmeleri sağlanarak negatif amaçların pozitif amaca dönüştürülmesi sağlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin yapmayı istemedikleri veya vazgeçebilecekleri amaçlar üzerine değil, neleri veya neyi yapmak istedikleri üzerine amaçlar oluşturulmuştur.

Araştırmacı “---yerine---” nı öğrencilere ileterek imkânsız, zararlı amaçları ulaşılabilir olumlu amaçlara dönüştürmüştür. “Bilmiyorum” amaçlarında ise öğrenciye “Eğer biliyor olsaydın,” şeklinde sorular yönelterek öğrencilerin amaçlarını somut ve davranışsal amaçlara dönüştürmüştür. Öğrencilerin zararlı, bilmiyorum ya da imkânsız amaçlar oluşturması durumunda araştırmacı bunları yararlı, olumlu ve ulaşılabilir amaçlara dönüştürmüştür.

Araştırmacı, hazırladığı “Oturum Öncesi Değişim” tekniğiyle ilgili sunum yapmıştır. Böylece teknik uygulanmadan önce öğrencilere bilgilendirme yapmıştır. Öğrencilerin kendilerindeki ilk değişimi fark edebilmeleri ve değişim konusunda cesaretlenmeleri için “Oturum Öncesi Değişim” tekniğine göre öğrencilere sorular sormuştur.

Araştırmacı, “Sizce Çocuklar Neler Hissediyor?” etkinliğini yapmıştır (Ek.16). Bu etkinlik ile günlük hayatta yaşanan olaylar karşısında herkesin bir şey hissettiği ve öğrencilerin, karşılarındaki insanların hissettiklerini anladığı sürece ilişkilerin daha yararlı olacağı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin çevrelerindeki bireylerin neler

hissedebileceğine karşı farkındalıkları arttırılmıştır. Benlik saygısı ve sosyal uyum kavramları ile ilgili yaşamdan çeşitli örnekler verilerek öğrencilerin katılımları sağlanmıştır. Öğrencilerin bu kavramlara gerçek hayattan örneklerle cevap vermelerine çalışılmıştır.

Araştırmacı, benlik saygısı ve sosyal uyum düzeylerini değerlendirmeleri için öğrencilere değerlendirme ölçekleri dağıtmış ve ölçekler üzerinde iki kavram için kendilerine değer vermelerini istemiştir. Dağıtılan ölçeklerde “0” dan “10” kadar kendilerini değerlendirmelerini istemiş onlara “Derecelendirme soruları” tekniğine dayalı sorular sormuştur (Ek.13). Öğrencilerin cevapları bir sonraki hafta hatırlayabilmeleri için not almalarını istemiştir. Öğrencilerden, bir sonraki haftadaki müdahale sürecine kadar, bu ölçeklerde bir puan artacak davranışlarda bulunmaya söz vermelerini istemiştir. Hangi davranışlar olduğunu yazmalarını söylemiştir. Değerlendirme sonuçlarını paylaşmak isteyen gönüllü öğrencilere söz hakkı vermiş ve bir derece daha ilerlemek için ne yapmaları gerektiğini sormuştur.

Oturuma 5-10 dakika ara verilmiştir. Aradan sonra, araştırmacı oturumu özetlemiş ve “ilk oturumun görevini formüle etmek” tekniğe göre ödev vermiştir.

Araştırmacı, öğrencilere, yaptıkları paylaşım ve katkılarından dolayı teşekkür etmiş ve öğrencileri cesaretlendirici övgülerde bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı, olumlu geri bildirimlerde bulunarak öğrencilerin güçlü yanlarına ve kaynaklarına dikkat çekmiştir.

2. Müdahale: Mucize Soru, Değişimler ve Farkındalık

Araştırmacı, ikinci müdahalede öğrencilerin amaçlarını netleştirilmesini, değişen gelişimi fark etmelerini ve problemlere odaklanmak yerine çözümlere odaklanmalarını desteklemeyi amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda 2. müdahale süreci başlamıştır.

- Öğrencilerin kendilerinde meydana gelen değişimlerin, yalnızca kendilerini değil çevrelerindeki bireyleri de etkilediğini fark etmelerini sağlamak.
- “Daha başka neler?” soruları ile değişime alternatif çözümler bulmak, karşı farkındalık kazandırmak.
- İletişim ve kişilerarası ilişkiler, öz farkındalık, eleştirel düşünme becerilerini anlamak.
- Gelecekte Mektup Var
- Öğrencilerin ödevlerini grupta paylaşmalarını sağlamak
- Öğrencileri pozitif değişimlere motive etmek.

- Değerlendirme yapmak
- Ev ödevi (mucize olsa neler olurdu)
- Müdahale sürecini sonlandırmak.

Süre: 90 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- Yazı tahtası,
- Tahta kalemi,
- Kâğıt, Kalem,
- Projeksiyon cihazı

2. müdahale 20 Şubat Perşembe günü saat 13:40' ta okuma salonunda, öğrencilerin sınıflarından çağırılması ile başlamıştır. Araştırmacı, öğrencilere bu hafta kendilerini nasıl hissettiklerini sormuş ve gönüllü öğrenciler iyi olduklarını belirttikten sonra müdahale sürecini başlatmıştır. Araştırmacı bir önceki hafta verdiği ödevler ile ilgili sorular sorarak öğrencileri paylaşımda bulunmaya cesaretlendirmek için onlara iltifat etmiştir.

Öğrencileri, bir önceki müdahale sürecinde, kendileriyle ilgili düşünceleri ve yeteneklerini, güçlü yanlarını ve sahip oldukları kaynakları paylaşımları konusunda onları teşvik etmiştir. Mucize soru tekniği hakkında bilgilendirme sunumu yaparak öğrencilere müdahalenin amacını açıklamıştır.

Araştırmacı, öğrencilerden kötü hissedilen alanlara vurguda bulunarak bu alanların olumlu düşünce ile nasıl düzeltilebileceği üzerinde düşüncelerini istemiştir. Öğrencilerin düşündükleri olumlu çözümleri not etmeleri için öğrencilere kâğıt kalem verilmiştir. Daha sonra öğrencileri, yazdıkları düşünceleri paylaşmaları için teşvik etmiş ve uygulamaya katkı yapmalarını sağlanmıştır. Öğrencilerin olumlu yönlerinin ön plana çıkarılması ve olumlu düşünme sürecinin tamamlanmasından sonra; pozitif düşünmenin, sorunlardan çok çözümlere odaklanmanın, eksik olduğumuz yanlarımızdan ziyade sahip olduğumuz yeteneklerin, güçlü yanların ve kaynakların olmasının hayatlarına nasıl katkı sağlayacağı ile ilgili olarak öğrencilerden, gerçek yaşam çevresindeki kişilerden ve özellikle kendilerinden örnekler vermeleri istenmiştir.

Araştırmacı, öğrencilere mucize soruyu sorarak benlik saygıları yüksek olduğunda veya sosyal uyum problemi yaşamadıklarında nelerin değişeceği ve nasıl davranacakları konusunda farkındalık sağlamaya çalışmıştır. Mucizelerin gerçekleşmesi için yapmaları gerekenleri paylaşmaları desteklenmiştir. Böylece öğrencilerin kendi sorumluluklarını ve değiştirmek istedikleri yönleri fark etmeleri sağlanmıştır. Amaçlarına ulaőmaları, alternatif çözüm yolları oluőturabilmeleri için “Daha başka neler farklı olurdu?” gibi sorular sorarak öğrencilerin farklı çözümler bulmalarına yardımcı olmuştur. Böylece öğrencilerin benlik saygısı ve sosyal uyum konusunda belirledikleri hedeflere ulaőabilmeleri için, sahip oldukları kaynaklarına ve güçlü yönlerine farkındalık sağlanmıştır.

Hedefledikleri değişimi gerçekleştirebilmek için çevrelerindeki bireyleri ve çevrenin etki gücüne ilişkin görüşlerini paylaşmaları, öğrencilerin birbirlerini desteklemeleri ve birbirlerine katkı vermeleri sağlanmıştır. Özellikle ‘beyin fırtınası’ metodu kullanılarak farklı çözümlerin üretilmesi, öncelikli önemi olan içsel kontrolün ön plana çıkarılması teşvik edilmiştir. Amaçlarını gerçekleştirmek için karőılaőabilecekleri engellerin neler olduğuyla ilgili düşünmeleri ve not almaları istenmiştir.

Daha sonra, öğrencilerin kişiler arası ilişkilerini ve öz farkındalık becerilerini anlamaya yönelik etkinlik yapılmıştır. Öğrencilerin benlik saygısı ve sosyal uyum ile ilgili sorun yaşadıkları durumlar karşısında neler hissettiklerini paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin paylaşımda bulunurken olumsuz ifadeleri yakalayıp onların yerine olumlu ifadelerde bulunmaları teşvik edilmiştir. Böylece öğrenciler olumsuz düşünce ve inançlarını deėiőtirdiklerinde olumlu deėiőtimler olacağını fark etmişlerdir.

Öğrencilerin değerlendirme ölçeğinde kendilerini tekrar değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmacı, derecelendirme tekniğine göre sorular sorarak öğrencilerin ölçekte nerede olduklarını ve bir derece daha ilerlemek için neler yapmaları gerektiği hakkındaki düşüncelerini paylaşmalarını desteklemiő ve öğrencilerin bir puan daha ilerlemeleri için güçlü yönlerine, kaynaklarına ve yeteneklerine iltifat etmiştir. Ölçekte bir puan ilerlemek için neler yapmaları gerektiğini yazmaları istenmiştir, Şu anda hangi puanda oldukları ve neden o puanda oldukları sorulmuőt ve paylaşımda bulunmaları için teşvik edilmişlerdir.

Oturuma 5-10 dakika ara verilmiştir. Aradan sonra, araştırmacı, oturumu özetlemiş ve öğrencilere ev ödevi olarak “mucize olmuş” gibi davranmalarını ve mucizenin onlarda ve çevrelerinde ne gibi değişimler meydana getirdiğini not etmelerini istemiştir.

3. Müdahale Süreci: İstisnalar

Öğrencilere, benlik saygılarının yüksek olduğu ve sosyal uyum sorunlarını yaşamadıkları zamanlar hatırlatılıp, bu zamanlarda kullandıkları güçlü yönlerini, kaynaklarını ve çözümleri düşünmelerini sağlamaya yönelik içerik oluşturulmuştur.

- İstisnai durumlara dikkat çekmek
- Değişim için cesaretlendirmek, motivasyonu arttırmak
- Çözümleri keşfetme etkinliği
- Güçlü yönlere, kaynaklara, yeteneklere dikkat çekmek
- Benlik saygısının ve sosyal uyum düzeylerinin yüksek olduğu durumlara dikkat etmelerini sağlamak,
- Benlik saygısı etkinliği ile benlik saygılarını geliştirmeye yönelik ilerlemelerini ve değişimlerini güçlendirmeyi sağlamak.
- Değişimi ve gelişimi somutlaştırmak için değerlendirme yapmak
- Övgü ve iltifatlarla olumlu değişimleri güçlendirmek
- Ev ödevi

Süre: 90 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- Yazı tahtası,
- Tahta kalemi,
- Kâğıt, kalem,
- Sihirli cetvel
- Projeksiyon cihazı

Müdahale süreci, önceki müdahalelerin yapıldığı okuma salonunda 27 Şubat Perşembe günü saat 14:00’te başlamıştır. Araştırmacı, öğrencilere kendilerini nasıl hissettiklerini sormuş ve 2. müdahaleden beri hayatlarında güzel olan, olumlu değişimlerden bahsetmelerini istemiştir. Böylece öğrencilerin küçük değişimleri fark etmeleri sağlanmıştır. Mucizenin olması için öğrencilerin belirledikleri eylemlerden, yaptıklarından ve hafta boyunca yaşadıkları değişimlerden paylaşımda bulunmaları

istenmiş ve amigoluk kartları verilerek olumlu değişimlerin pekişmesi sağlanmıştır. Öğrencilerden, mucize için kullandıkları işe yarar çözümleri unutmamaları ve onları geliştirerek kullanmaları, işe yaramayan çözümlerden vazgeçerek farklı çözümler denemeleri istenmiştir. Mucize gerçekleşmediyse bile denemekten vazgeçmemeleri için öğrenciler motive edilmiştir. Paylaşımların yapılmasından sonra, bir önceki müdahalede verilen ödevlere yönelik sorular sorulmuş; öğrencilerin ödevlerini paylaşmalarını sağlamak için paylaşımlardan sonra iltifat ve övgü tekniği kullanılmıştır.

Araştırmacı, müdahalenin amacını kısaca açıkladıktan sonra istisnalar/nadir durumlar tekniği hakkında kısa bilgilendirme sunumu yapmış ve öğrencileri teknik hakkında bilgilendirmiştir. Geçmişte ve şu anda çözüme götürecek istisnalara dikkat çekerek öğrencilerin kendi güçlerini anlamalarını ve motive olmalarını sağlamak için “İstisnalar/Nadir durumlar” tekniğine dayalı sorular sormuştur. Böylece, istisnai durumların ortaya çıkarılması ve geçmişte kullanılan çözüm yollarının hatırlanması sağlanmıştır. Geçmişteki istisna durumların, başarıların hatırlanması, öğrencilerin hangi güçlü yönlerini, hangi kaynaklarını kullandıklarını keşfetmesine yardımcı olmuştur. Özellikle sorunlara odaklanmadan çözüm bulmaları ve sorunun olmadığı zamanlar hatırlatılmış, çözümlere odaklanmalarına yardımcı olunmuştur. Öğrencilerin kendilerinde var olan çözümleri bulmaları sağlanmıştır. İstisnai soru tekniği kullanılarak öğrencilerin sorunlarını geçmişte çözebildiklerini ve bunun farkında olmadıklarını anlamaları sağlanmıştır.

Ardından araştırmacı, muş gibi etkinliği (Ek.8) yaparak bir problem yaşandığında, sorunla karşılaştığında yapılan hatanın ve hissedilen duyguların farkına varılmasının, o problem karşısında olumsuz tepkiler verilmemesine yardımcı olduğunun altını çizmiştir.

Yalnız kalmak istemeyen ve çevresine uyumlu olmak isteyen bir çocuk, öfkeyle oyunu bozabileceği gibi rica ederek oyuna katılmak isteyebilir. Olaylara karşı sergilediğimiz davranışların öneminden bahsedilmiştir. Daha sonra öğrencilerin hatalar yapılabildiğini anlamaları sağlanmaya çalışılmış; fakat önemli olanın hataların düzeltilebileceğini kavramaları olduğu söylenmiştir. Hata yaptıkları zaman neler hissettikleri, nasıl davrandıkları ve nasıl çözümler bulduklarını paylaşmaları istenmiştir. Çevrelerindeki insanlara ve kendilerine karşı yanlış yaptıkları zaman bunların üstesinden gelebilmek için neler yaptıkları, hangi çözümleri kullandıkları

sorularak öğrencilerin paylaşımda bulunmaları istenmiştir. Araştırmacı, ucuna ip bağladığı ve sihirli sopa adını verdiği cetveli çıkarıp her öğrenciden sopayı sallamasını ve yaşanan olumsuz durumların değişmesi için kendilerinde ve çevrelerinde nelerin değişmesi gerektiğini ve bu değişimlerin gerçekleştiğini düşünerek neler hissettiklerini paylaşımlarını sağlamıştır (İsteyen öğrenciler ile bu etkinliği sihirli lamba kullanarak yapmıştır Ek.5). Değişim olduğu zaman neler hissedeceklerini fark edebilmeleri sağlanmıştır. Araştırmacı, benlik saygıları/sosyal uyum sorunu yaşamadıklarında başka neler yaptıklarını sorarak öğrencileri paylaşımda bulunmaları için motive etmiştir. Böylece öğrencilerin benlik saygısı/sosyal uyum düzeylerini fark etmeleri sağlanmıştır. Yüksek olduğu ve olmadığı zamanlarda nasıl davrandıklarını anlamaları ve çözümler bulmaları sağlanmıştır.

Araştırmacı, öğrencilerden bu hafta da derecelendirme ölçeğinde kendilerini değerlendirmelerini istemiştir. Değerlendirme sonucuna göre bir puan daha ilerlemek için neler yapmaları gerektiği konuşulmuştur. Bir önceki müdahale sürecinden şu ana kadar bir gelişme varsa bunu nasıl başardıkları sorulmuş ve iltifatlarla öğrenciler pekiştirilmiştir.

Müdahale sürecine 5-10 dakika ara verildikten sonra öğrencilere bir sonraki müdahale sürecine kadar karşılaştıkları istisnai durumları not etmeleri ve bu hafta hedeflerine ulaşabilmek için neler yapabileceklerini düşünmeleri söylemiştir.

4. Müdahale: Farkındalık Geliştirme ve Sorunlarla Başa Çıkma

Bu müdahalede, öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı ile ilgili hedeflediklerine ulaşmak için etkili faktörlerin neler olduğunu anlamalarını, karşılaşılan sorunlarla başa çıkma becerileri geliştirmelerini, çevrelerindeki destekçileri fark etmelerini sağlamak ve sahip oldukları kaynaklar ve yararlı çözüm yollarına ilişkin farkındalık yaratmak amacıyla içerik oluşturulmuştur.

- Bireysel gelişimde sosyal ilişkilerin önemini kavramak
- Benlik gelişiminde geleceğe dönük hedefler belirlemenin etkisini kavramak
- Problemlerle başa çıkma becerilerini tartışmak
- Çözümler için zihinsel haritalar oluşturmak
- İşe yarar çözüm stratejileri keşfetme
- Kazı kazan etkinliği (Ek.6)
- İşe yarar çözümleri transfer ederek daha çok denemek

- Var olan kaynakların farkına varılması
- Güçlü yanların fark edilmesi
- Değerlendirmeyi somutlaştırmak

Süre: 90 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- Yazı tahtası,
- Tahta kalemi,
- Kâğıt, Kalem.

Müdahale süreci önceki müdahalelerin yapıldığı okuma salonunda 5 Mart Perşembe günü saat 14:00’te başlamıştır. Araştırmacı, öğrencilere öncelikle bir önceki müdahale sürecinde verilen ödevi paylaşmaya yönelik sorular sormuştur.

Paylaşımında bulunan öğrencilere iltifat etmiştir. Önceki müdahale sürecinden bugüne, iyiye giden olayların neler olduğuna dair paylaşımları desteklemiştir. Böylece küçük değişimlerin fark edilmesi sağlanmıştır. Çünkü küçük değişimler beraberinde büyük değişimleri getirir ve bu çözüm odaklı kuramın varsayımları arasındadır. Oturumun amacı açıklandıktan sonra araştırmacı, öğrencilerin sorunlarla başa çıkma becerilerini, problem çözme stratejilerini fark etmeleri için “başa çıkma soruları” tekniğine göre sorular sormuştur. Ayrıca, işe yarar kullanışlı ve transfer edilebilen çözümler üzerinden paylaşımların yapılması sağlanmıştır. Kazı – kazan etkinliği uygulanarak öğrencilerin karşılaşılan sorunlara karşı faydalı çözümler bulmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin başkalarıyla yaşadıkları sorunlar hakkında konuşulmuş, böylece öğrencilerin sosyal uyumları ve benlik saygısı düzeyleri ile bireysel davranışları arasındaki ilişkiyi görmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilere, hayatlarının en önemli evresinde oldukları ve bu yaş dönemini sağlıklı şekilde atlatabilmeleri ve bağımsız bir birey olmaları için benlik saygısı ve sosyal uyum sorunlarının olmaması gerektiğinden bahsedilmiştir.

Araştırmacı, öğrencilerin, güçlü yönleri ve yetenekleriyle sorunları çözdüklerinde etrafındaki kişilerin kendilerinde oluşan değişimi nasıl anladıklarını anlatmalarını istemiştir. “Ne yapıyordunuz?” “Nasıl başarıyordunuz?” soruları ile başarılarını detaylı şekilde anlatmaları sağlanmıştır.

Araştırmacı öğrencilerin işe yaradığına inandıkları çözümleri düşünmelerini sağlamak için ‘beyin fırtınası’ tekniğini kullanarak, sorun yaşadıkları zamanlar işe yaradığına inandıkları çözümleri düşünmeleri ve paylaşmaları sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin çözüm odaklı düşünmesi desteklenmiştir. Araştırmacı, öğrencilere, “Bu yeteneklerinizi ve güçlü yönlerinizi nerelerde kullandınız? Başarılı oldunuz mu? Bu güçlü yönlerinizi farklı sorunlarının çözümünde kullanabilir misiniz?” tarzında sorular yöneltmiştir. Böylece, öğrenciler kendilerinde var olan güçlü yönleri fark etmiş ve buldukları kullanışlı çözümleri farklı sorunların çözümü için kullanmış, sorunlara karşı zihinsel haritalar ve yollar oluşturmuştur.

“Öğrencilerden, sorunlarının olmadığı zamanları hatırlamaları veya sorunların üstesinden geldikleri, başarılı oldukları zamanları paylaşmalarını istemiştir. Böylece araştırmacı, öğrenciler başarılı oldukları zaman, onları nelerin mutlu ettiğini anlayacaktır.

Araştırmacı, öğrencilerin kullandığı kaynakları, izlediği stratejileri ve şu anda onların işe yarar şekilde kullanılması için neler yapabileceklerini anlamaya çalışır ve öğrencilerin farkındalığını artırır. Böylece öğrenciler, kendilerinde var olan güçlü yönleri ve yetenekleriyle bu davranışları değiştirebileceklerini kavramışlardır. (Bu konuşmalar arasında sınıf arkadaşları ile konuşmamak, derse katılmamak, sınıf içi aktivitelerde çekimser olmak, derslerde söz hakkı almamak) Daha sonra değiştirilmesi amaçlanan bu davranışların, öğrencilerin hayatlarını nasıl ve ne derecede etkilendiğini fark edebilmeleri istenmiştir. Ayrıca bu değişimin sonuçlarını anlamak için, ‘ derecelendirme soru’ tekniği kullanmaları ve öğrencilerde bu değişimin etkisini görebilmek için, derecelendirme ölçeğinde ona bir değer vermeleri istenmiştir. Bir dahaki müdahale sürecinde bu davranış değişikliğini devam ettirmek için neler yapmaları gerektiğini düşünmeleri istenmiştir.

5 dakika ara verilmiştir. Aradan sonra, araştırmacı öğrencilerin kaynaklarına, yeteneklerine, becerilerine ve güçlü yönlerine övgüde bulunmuştur. Ve ev ödevi vererek oturumu sonlandırmıştır.

5. Müdahale Süreci- Hedefe Giden Yol

Öğrencilerin sorun yaşamadıkları geleceği hayal etmeleri, geleceğe umutla bakabilmeleri ve hayal edilen geleceğe ulaşmak için yapılması gerekenleri paylaşmaları amacıyla oturumun içeriği oluşturulmuştur.

- Gelecekteki hedeflerin gerçekleştirilmesinin önündeki engelleri konuşmak
- Gelecekte karşılaşılabilecekleri engeller
- Hedeflerin gerçekleşmesinin önündeki engel olabilme ihtimali olan durumları dinlemeye yönelik plan yapmak.
- Mayın tarlasını temizlemek
- Etkinlik (Ek. 10)
- Ev ödevi

Süre: 90 dakika

Kullanılan Malzemeler:

- Kâğıt ve kalem
- Tahta ve yazı kalemi
- Amigoluk kartları (Ek. 17)

Müdahale süreci, önceki müdahalelerin yapıldığı okuma salonunda 9 Mart Pazartesi günü saat 14:00'te başlamıştır. Araştırmacı, bir önceki müdahale sürecinde verdiği ödevlerin paylaşımını sağlamak için ödevlere yönelik sorular sormuş ve paylaşımda bulunan öğrencilere övgüde bulunmuştur. Öğrencilere, oturumlar arasındaki günlerde iyi giden şeylerin neler olduğu sormuştur. Oturumun amacını detaylı belirtmiş ve “Geleceği Okuma Tekniği” kullanmıştır.

“Gelecekte kendine saygılı ve toplumla uyumlu bireyler olduğunuzda, kendiniz ve çevrelerindeki kişiler için hayat nasıl olacak?” sorusunu sormuştur. Araştırmacı, müdahale sürecinde özellikle öğrencilerin hedefledikleri geleceğe nasıl ulaşabilecekleri hakkındaki fikirlerini paylaşmalarını ve tartışmalarını teşvik etmiştir.

Öğrencilerden, hedeflerine ulaşmak için önlerinde duran engelleri tanımları istenmiştir. Amaçlarını gerçekleştirirken veya sorunların çözümlerini ararken yaşayabilecekleri olası sorunları, engelleri düşünmeleri ve değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece öğrenciler, karşılaşılabilecekleri problemlere karşı öngörü kazanmışlardır. Yaptıkları planlarla, karşılaştıkları sorunları kolayca çözebilmelerine olarak sağlanmıştır. Problemlerin önceden tahmin edilmesi ve tedbir alınması ile öğrencilerin problemler yaşadıkları zaman cesaretlerinin kırılmasını engellenmiştir.

Araştırmacı öğrencilere “Planın harika duruyor; fakat hepimiz biliyoruz ki bazen başarmak niyetinde olduğumuz şeyler için çabalarken engellerle karşılaşabileceğimiz ortamlar ya da durumlar olabilir. Sizin engelleriniz neler olabilir?” sorusunu yöneltmiş ve öğrencilerden tüm olasılıkları düşünmesini ve paylaşmasını istemiştir. Ayrıca öğrencilerin karşılaşacakları engeller karşısında neler yapabileceklerini düşünmeleri sağlanmıştır. “Böyle durumlarla karşılaşırsanız ne yaparsınız, nasıl bir çözüm düşünürsünüz?” sorularını yöneltmiştir. Böylece öğrenciler, engellerle karşılaşmadan önce çözümlerini keşfetmişlerdir. “Geçmişte bu tip sorunlar yaşadığınızda neler yapmıştınız?”

Bu tip sorunlarla karşılaşmamak için neler yapabilirsiniz?” sorularını yönelttikten sonra öğrencilerin amaçlarına ulaşırken karşılaşabilecekleri engelleri fark etmesi ve alternatif çözümler üretmesi sağlanmıştır.

Öğrencilere derecelendirme soruları sorulmuş; ölçekte 1 puan arttırmak için kimlerin neler yapması gerektiği vurgulanmış ve yapabilecekleri girişimleri yapmaları istenmiştir. Ayrıca bu müdahalede, öğrencilerden bir önceki müdahale sürecinde hazırladıkları amaçlar ağacındaki notlarını paylaşmaları istenmiştir (etkili iletişim kuramamak, kendini değersiz hissetmek, sosyal aktivitelere katılamamak). Bu alanların nasıl geliştirilebileceğiyle ilgili öğrencilerin düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Dolayısıyla farklı çözüm yollarının geliştirilebileceğine ve olumlu özelliklere yoğunlaşmanın önemine değinilmiş ve değişim etkinliği uygulanmıştır.

Araştırmacı, öğrencilere farklı bakış açısı sağlamak için amaç ağacına yazılan ve bu müdahale sürecinde farklı yollarla değiştirilmek istenen özelliklerin, benlik saygısı ve sosyal uyum davranışlarında nasıl bir etkide bulunabileceği ile ilgili örnekler vermiştir. Araştırmacı, yine öğrencilerin bu özelliklerinin benlik saygısı ve sosyal uyum düzeyini nasıl şekillendirdiğiyle ilgili örnekler vermesini sağlamıştır. Böylece benlik saygılarını ve sosyal uyum davranışlarını kontrol etme konusundaki durumlarını anlayabilmeleri için yol göstermiştir.

6. Müdahale:

Müdahale süreçlerinde gerçekteleşen değişimleri, kazanımları değerlendirerek 6 hafta boyunca öğrencilerin hissettiklerini ve düşüncelerini paylaşmak, müdahale süreci hakkında bireysel değerlendirmeler yapmak ve müdahale sürecini sonlandırmak amacıyla müdahalenin içeriği oluşturulmuştur.

- Çalışmadan elde edilen kazanımları ve oluşan bireysel değişimleri değerlendirmek
- Çalışma ile ilgili duygu ve düşünceleri paylaşmak
- Çalışmanın genel değerlendirmesini yapmak
- Katılım belgesi hedef zincirlerinin teslimini yapmak.

Son müdahale süreci de önceki 5 müdahale sürecinde olduğu gibi okuma salonunda 13 Mart Cuma günü saat 11:00'de başlamıştır. Aslında 5. müdahale süreci sonunda 6. müdahalenin 17 Mart Salı günü yapılması planlanmıştır. Fakat Covid-19 salgınından dolayı eğitim öğretime 15 gün ara verileceği duyurusu yapıldığı için araştırmacı çalışmaya katılan öğrencileri acil olarak okuma salonuna çağırarak ve son müdahale sürecini gerçekleştirmiştir.

Öncelikle 5. müdahalenin özeti yapılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin çalışmanın başında belirledikleri amaçlara ulaşmış olup ulaşamadıklarını değerlendirmek için derecelendirme soruları sormuştur. İlk müdahaledeki ölçek puanları ve bu oturumdaki ölçek puanlarını karşılaştırmalarını istemiştir. Araştırmacı öğrencilerle, gelişmelerin neler olduğu hakkında konuşmuştur. Araştırmacı, öğrencilerin değişimlerine övgüde bulunarak öğrencileri olumlu yönlendirmiştir.

İyiye giden değişimlerin, öğrencilerin çevresindeki kişileri nasıl etkilediğini paylaşmalarını istemiştir. Böylece öğrencilerin kendilerini değiştirebildikleri gibi çevrelerini de değiştirebileceklerini anlamalarını sağlamıştır. Bu müdahalede araştırmacı, öğrencilerin benlik saygılarının ve sosyal uyum düzeylerinin yaşamları üzerinde nasıl etkili olduğunu söylemiş, bu alanlarda kendilerini nasıl geliştirebileceklerini ve bireysel özelliklerin ne kadar önemli olduğunu fark etmeleri için bu davranışlarda, bireysel kontrolü fark etmelerinin öneminden bahsetmiştir. Verdiği örneklerle öğrencilerin paylaşımlarını arttırmıştır. Bu müdahalede, bütün süreçler ve çözüm odaklı yaklaşımın ana prensibi olan ana problemden uzaklaşarak çözümlere odaklanma ve bireysel güçlerin önemiyle ilgili örnekler verilmiş ve beyin fırtınası tekniği ile kısa hatırlatmalar yapılmıştır.

Araştırmacı ve öğrenciler çalışma sürecini özetleyerek detaylı bir değerlendirme yapmışlardır. Ayrıca araştırmacı, öğrencilere, paylaşımlarından, çalışma hakkında yaptıkları değerlendirmelerden dolayı övgüde bulunmuş, çalışmaya yaptıkları katkılardan ve gönüllü olmalarından dolayı teşekkür etmiştir. Ayrıca, öğrencilere

teşekkür belgesi ve amaç zincirlerini dağıtmıştır. Araştırmacı, öğrencilerle vedalaşmış ve son son-testin yapılacağı oturuma kadar görüşemeyeceklerini fakat ne zaman isterse kendisini arayabileceklerini belirtmiştir.



EK 4: Çözüm Odaklı Müdahale Programına Katılım Sözleşmesi

Yasemin Şahin tarafından yapılacak bu araştırmada veriler, çalışma için kullanılacak olup, öğrencilere ait kimlik bilgileri dâhil hiçbir bilgi açığa çıkarılmayacaktır. Bu sözleşmeye sadık kalarak çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. Çalışmaya katılım sağlayabilmek için, çalışma sürecinde verilen ödevlerimi yapacağıma, grup üyeleri ve çevremdeki kişilerle çalışma hakkında görüşmeyeceğime, gizliliğe uygun davranacağıma, oturumlara zamanında katılacağıma ve üzerime düşen sorumluluklarımı yerine getireceğime söz veriyorum.

Adı ve Soyadı

İmza



EK 5: Grup Kuralları

1. Gizlilik Kuralı: Burada yapılan çalışmalar, söylediklerimiz ve yaptıklarımız özeldir ve aramızda kalır.
2. Müdahale süreci dışında öğrenciler dışarıda çalışma hakkında konuşmayacaklar.
3. Herkes çalışma zamanında okuma salonunda hazır olacak.
4. Herkes müdahale sürecinde paylaşımına da bulunup, etkin katılım gösterecek.
5. Herkes aktivitelere katılacak.
6. Herkes söz hakkı olarak konuşacak. Kimse kimsenin konuşmasına müdahale etmeyecek.
7. Çalışma sürecinde kırıncı tartışmalardan kaçınmak gerekir.
8. Kimse kimseyi ayıplama ve yargılama hakkına sahip değildir.
9. İsteyen istediği zamanda çalışmadan ayrılabilir.
10. Çalışma süresince herkesin hem kendisine hem de diğer öğrencilere karşı sorumluluğu vardır. Dolayısıyla birlikte alınan kararlarda herkes üstüne düşen sorumlulukları yerine getirmelidir. Örn: verilen ev ödevlerini herkes zamanında yapmaya özen göstermelidir.

Özellikle müdahalelere planlanan zamanda gelmenin, doğru paylaşımda bulunmak gerektiğinin, tüm müdahale sürecine katılmanın ve yapılanları gerçek hayatta uygulamanın gerektiğinin altı çizildi.

EK 6: Tanışma Etkinliği

Araştırmacı ve öğrenciler ayağa kalkar ve geniş bir daire oluştururlar.

“Şimdi her birimiz isimlerimizi söyleyeceğiz. Ama isimlerimizin başına aynı harfle başlayan ve bizi niteleyen olumlu bir sıfat ekleyeceğiz. Örneğin; Azimli Ayşe, Biricik Berna, Özel Özlem gibi. Unutmayın olumsuz bir sıfat yok. Önce ben başlıyorum. Sonra yanımdaki arkadaşınız önce benim ismimi sıfatla beraber söyleyecek, sonra kendi ismini sıfatıyla beraber söyleyecek. Bir sonraki arkadaşınız önce benden başlayacak, sonra arkadaşınızın sıfatını ve ismini söyleyecek, sonra da kendi sıfatıyla ismini söyleyecek ve böyle devam edeceğiz. Anlaştık mı?”

Etkinlik Süreci: Aşağıdaki sorular sorularak gruptaki herkese sırayla söz verilir. Her turda, 1 soru sorulur ve oyun 2 turda biter.

- Yüzde kaç buradasın? Burada olamayan tarafınız nerede?
- Kendinle ilgili herkesten farklı olduğun düşündüğün bir tarafın hakkında bilgi verebilir misin? (Örn: Batıl inançların, tiklerin vb. gibi).

Not: Yüzde kaç buradasınız? sorusu sorulmadan önce şu açıklama yapılır “Buradaki amaç %100 burada olmak ve bugünün en iyi öğrencisi olmak değildir. Zaten %100 burada olmak mümkün değildir. Oyunun amacı, bugün burada olmayan tarafımızı, karşılayamadığımız ihtiyaçlarımızı fark etmek ve onları bildiğimizi göstermektir. Böylece bu ihtiyaçlarımızın, akımızı meşgul etmesini önlemektir. Örn: Derste olmak yerine neden bu eğitime katıldım? Neden buradayım? sorularını görmezden gelmediğimi ve bu ihtiyaçlarımızın farkında olduğumu belirtmek isterim. Örn: Benim %70'im burada, %10'um öğretmenler odasında çünkü teneffüse çıktık ve öğretmen arkadaşlarım orada. %20'im çalışmadan sonra yazmam gereken raporda vb. gibi.

EK 7: Sihirli Lamba Etkinliği



Bu etkinlik ile öğrencilerin geçmişteki problemlere karşı kullandıkları çözüm yolları, kaynakları ve güçlerini fark etmeleri sağlanır. Öğrencilerden hayal gücünü kullanarak kendilerini olmak istedikleri yerde hissetmeleri ve şu anda yaşadıklarını düşünmeleri söylenir. Bu sırada avuçlarına Alâeddin'in Sihirli Lambası koyulur ve lambanın içinden bir peri çıkıp "Merhaba ben senin perinim, ülkenden uzak yaşadığımı biliyorum. Sana yardımcı olmak istiyorum ve sana gök yüzünde yapman gerekenlerin yazılı olduğu bir bulut bıraktım. Bu kilimi al ve senin için yaptığım sihrin nasıl gerçekleşeceğinin, kimleri etkileyeceğinin ve sana kendini nasıl hissettireceğinin yazılı olduğu buluta uç ve yazılanları oku" desin. Kilimin seni uçurduğu bulutta ne yazıyor olabilir? Bizimle paylaşır mısın?

EK 8: Etkinlik: Hoşça Kalın Yapamadıklarım, Merhaba Yapabileceklerim

Konu Alanı: Benlik Algısı

Süre: 30 dakika

Gerekli Malzemeler: Birer parça kâğıt, kalem, bir küçük kutu ve yapışkan bant

Amaç:

1. Benlik algısını kişinin kendisinin yarattığını fark edebilme
2. Katılımcıların benlik saygılarını zedeleyen düşüncelerinden kurtarıp, beceri duygularını geliştirmelerini sağlama

Etkinlik Süreci: Katılımcılara kalem ve kâğıt dağıtılarak “kendileri ve çevresindeki insanlarla yapamadıkları şeyleri” birer cümle halinde yazmaları istenir. (Örneğin. “Bazı matematik problemlerini çözemem”, “Sınıfta arkadaşlarımla konuşamam”, “Tek başıma ödevimi yapamam”. Yazma işlemi tamamlanınca, kağıtlar toplanıp küçük bir kutuya konur ve kutu bantlanır. Öğrenciler birlikte bahçeye çıkar, çember olur ve ortaya uygun büyüklükte bir çukur kazılıp, kutu çukurun içine yerleştirilir. Bu işlem sırasında şunlar söylenir:

“Sevgili öğrenciler, şu anda burada olmamızın nedeni, bugüne kadar yanımızdan hiç ayrılmayan dostlarımıza veda etmek. Onlardan ayrılmak üzücü olabilir, ama bizim onlara ihtiyacımız yok. Artık onları görmek, onlarla yaşamak istemiyoruz. Hoş çakalın yapamadıklarım.” Öğrenciler çukurun içindeki kutuyu yakar ve okuma salonuna dönerler. Salona döndüklerinde öğrencilere bir kâğıt daha dağıtılır. Buna “yeni arkadaşları davet etmek” denebilir. Bu kağıtlara da “yapmak istedikleri şeyleri” yazmaları söylenir (Ödevimi tek başıma yapabilmeyi istiyorum, daha çok arkadaş edinmek istiyorum). Yazılanlar toplanıp okuma salonun duvarına yapıştırılır.

Geri Bildirim: Etkinliğin ardından aşağıdaki sorular üzerinde konuşulduktan sonra süreç sonlandırılır:

- Eski alışkanlıklarınızı kâğıda dökmek zor geldi mi?
- Onları gömmek size kendinizi nasıl hissettirdi?
- Yeni arkadaşlarınızla hayatınız nasıl değişir?

Sonuç: Yapamadığımız şeyler çoğu zaman aslında yapamayacağımız için değil yapamayacağımızı düşündüğümüz için bize imkânsız gelir. Düşünce biçimimizi değiştirdiğimizde, hayatımızda farklılıklar gözlemleyebiliriz.

EK 9: Yaz, Oku, Yak

Bu teknikte ilk üç hafta öğrencilerden sosyal uyum ve benlik saygısı ile ilgili olarak bir şeyler yazmaları istenir, son üç haftada ise yazdıklarını haftalık olarak okuması ve hemen yakması istenir.

Burada, öğrenci düzenli olarak yazma, okuma ve yakma işlerini kararlaştırılmış olan bir tarihe kadar yapmaya çalışır. De Shazer'e göre bu teknik danışanın endişelerinden kurtulup, daha objektif olmasına yardımcı olur.

Danışanların çoğu, bu uygulamayı yaptıktan birkaç gün sonra bu problem üzerine düşünmek yerine yapacakları daha iyi işlerinin olduğunu keşfetmişlerdir.



EK 10: ...mış gibi

Konu Alanı: Problem-özme sürecinde farklılıkları kavrayabilme

1. Her sorun durumunda birden fazla çözüm yolu olduğunun farkına varma
2. Farklı özüm önerilerini fark edebilme

Etkinlik Süreci: Öğrencilere, birlikte bir tahmin oyunu oynayacakları söylenir. Bu oyunda bazı öğrenciler sanki o sorunu yaşıyormuş gibi yaparlar. Ortaya dört öğrenci çıkarılır. Diğerleri duymadan onlara ne yapacakları söylenir. Öğrencilerden biri ip atlıyormuş gibi, diğer ikisi de ipi sallıyormuş gibi yaparlar. Dördüncü öğrenci da bu üçünün oyununu bozuyormuş gibi yapar. Öğrenciler bu sahneyi canlandırdıktan sonra izleyen öğrencilere “Burada sorunun ne olduğunu düşünüyorsunuz?” diye sorulur. Doğru tahmin yapılana kadar “Başka ne olabilir?” diye sormaya devam edilir. Öğrenciler sorunu bulduktan sonra “Bu kişiyi böyle itmek iyi bir fikir mi?”, “Sizce bu kişi neden böyle davranıyor olabilir?” (Birden fazla alternatif üretmeleri gerekmektedir.) sorularını cevaplamaları istenir.

Dördüncü öğrenciyi değiştirerek aynı oyunu tekrar canlandırmaları istenir. Fakat bu sefer dördüncü öğrenciden “Sizce bu kişi neden böyle davranıyor olabilir?” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, amaca ulaşabilmek için kimseyi incitmeyecek bir davranışta bulunması istenir. Canlandırma bittikten sonra süreç sonlandırılır.

Geri Bildirim: Lider, ikinci canlandırmadaki dördüncü kişi seçimini grup dinamiğini göz önünde bulundurarak yapar. Bu davranışları canlandırabilecek birini seçmeye özen gösterir. Çalışma sonunda tahtaya yazılan aşağıdaki sorular tüm katılımcılarla birlikte tartışılır:

- 1.Hangi canlandırmada sorun çıkmadı?
- 2.Hangi canlandırmada dördüncü çocuk istediklerini doğru yollarla elde etti?

Sonuç: Bir problem yaşadığımızda, bir sorunla karşılaştığımızda duygularımızın farkına varmamız, o problem karşısında sorun yaşamadan tepki vermemizi sağlar.

Yalnız kalmak istemeyen, oyunun içinde olmak isteyen bir çocuk öfkeyle oyunu da bozabilir, oyuna girmek istediğı için ricada da bulunabilir. Bu tutum bizim seçimimizdir.

EK 11: Amaçlarım

Gerekli Malzemeler: “Kişisel Amaç Kartları” ve Zinciri Kırmadan Devam Et

Amaç:

1. Kendi amaçlarını belirleme.
2. Kısa vadeli ve uzun amaçların belirlenmesindeki farkları kavrayabilme.

Etkinlik süreci: Öğrencilere, kimseye göstermemesi söylenerek kişisel amaç kartları dağıtılır. Öğrencilerden, gelecek müdahale sürecine kadar gerçekleştirebilecekleri bir amaç belirlemeleri istenir. Bunu “Kısa Süreli Amaçlar” kartına yazarlar. 2020 Eğitim-Öğretim Yılı tamamladıktan sonra gerçekleşmesini diledikleri bir amaç bulmaları söylenir. Bunu ise “Uzun Süreli Amaçlar” kartına yazarlar. Amaçların belirlenmesinin ardından, bu amaçlara ulaşmak için yardıma ihtiyaç duydukları noktaları belirleyip yazmaları istenir. Tüm yazım işleri tamamlandıktan sonra katılımcılardan, bu yazdıklarını kimseye göstermeden okuyup bunlar üzerinde düşünmeleri istenir.

Geri Bildirim: Etkinlik bitiminde öğrenciler, belirledikleri amaca ulaşmak için ne yapmaları ve nasıl yardımlar almaları gerektiği konusunda tartışılır.

Kısa süreli amaçlardan birini gerçekleştirebilmek için birbirlerini cesaretlendirirler.

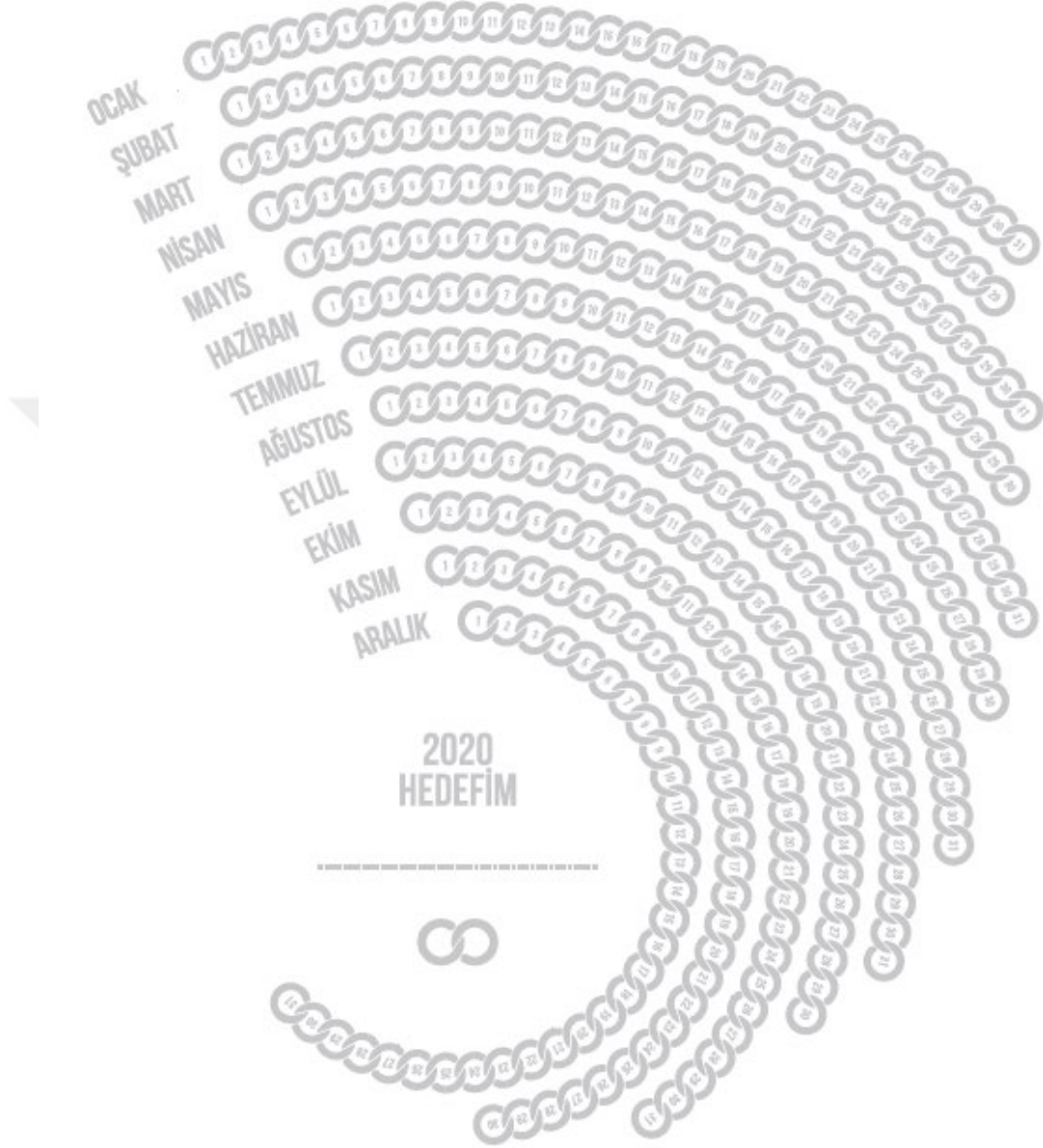
UZUN SÜRELİ AMAÇLAR	
AMAÇ 1	AMAÇ 2
YAPILACAKLAR	YAPILACAKLAR
KISA SÜRELİ AMAÇLAR	
AMAÇ 1	AMAÇ 2

EK 12: 2020'de Zinciri Kırma!

HEDEFİM:

	PT	SL	ÇR	PR	CM	CT	PZ	PT	SL	ÇR	PR	CM	CT	PZ
OCAK			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ŞUBAT	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	24	25	26	27	28	29	1	2	3	4	5	6	7	8
MART	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5
NİSAN	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3
MAYIS	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
HAZİRAN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
TEMMUZ	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9
AĞUSTOS	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6
EYLÜL	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4
EKİM	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1
KASIM	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
ARALIK	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
	28	29	30	31										

2020'DE ZİNCİRİ KIRMA!



Amaç Ağacı



EK 13: Benim İçin

Duvara büyük bir ağaç çizilir. Bu da bizim çözüm ağacımız olsun denebilir.
Öğrencilere,

Benim için benlik saygısı.....

Benim için sosyal uyum.....

Yazılı post-itler dağıtılır ve boşlukları doldurmaları istenir. Yazma işlemi bittikten sonra yazdıklarını duvara çizili olan ağacın dallarına yapıştırmaları istenir. Ayrıca, isteyen öğrencilere yazdıklarını paylaşmaları söylenir. Paylaşımlardan sonra öğrencilere iltifat edilerek paylaşımların artması için öğrenciler cesaretlendirilir.



EK 14: Benlik Saygım Yüksek / Sosyal Uyum Problemin Yok

Benlik saygım yüksek olduğunda BEN

Sosyal uyum problemi yaşamadığımda BEN.....



EK 15: Değerlendirme Ölçeği

Şu anda sahip olduğunuz sosyal uyum düzeyinizin en düşük 0 en yüksek 10 olmak üzere kaç derece olduğunu düşünüyorsanız aşağıdaki 1.ölçeğe işaretleyiniz.

Şu anda sahip olduğunuz benlik saygı düzeyinizin en düşük 0 en yüksek 10 olmak üzere kaç derece olduğunu düşünüyorsanız aşağıdaki 2. ölçek üzerinde işaretleyiniz.

1. Ölçek



2. Ölçek



.....dereceye gelmek için neler yaptın? Bunu nasıl başardın?

Neler yaparsan bulunduğun dereceden 1-2 derece daha ileri gidersin? Bunu nasıl başarırısın? Neye ihtiyacın var?

En son ulaşabileceğin derecenin kaç olabileceğini düşünüyorsun? (De Jong ve Beerg, 1998).

Ölçek üzerinde bir derece ilerlediğini nasıl anlarsın? Senin için farklı olan ne olur? (Sparrer,2012).

EK 16: Ödevler

1. İLK OTURUM GÖREVİNİ FORMÜLE ETME TEKNİĞİ

Bugün buradan ayrıldıktan sonra gelecek hafta boyunca devam ettirmek istediğiniz eylemlere ilişkin gözlemlerde bulununuz (Doğan,1999).

2. MÜDAHALE ÖNCESİ DEĞİŞİM

Çalışmaya katılma kararı aldıktan sonra, ilk müdahaleye kadar geçen sürede sizde ve çevrenizde sosyal uyum ve benlik saygısı kavramları ile ilgili nelere dikkat ettiniz?

3. GELECEKTEN MEKTUP VAR

Gelecekte mektup var

“Bugün 35 yaşında olsaydınız şimdiki yaşınıza;

Kendiniz hakkında,

Arkadaş ilişkileriniz hakkında neler söylerdiniz?” detaylı bir şekilde yazınız.

4. NADİR DURUMLAR

Nadir Durumlar/ İstisnalar

Son günlerde sosyal uyum veya benlik saygınızla ilgili bir problem yaşadınız mı?

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

Bu anlarda neler yaptınız?

Sorunu yaşarken farklı olan neydi?.....

Ne zaman?

5. MUCİZE OLDU

Gelecek müdahale sürecine kadar bir günlüğüne kendinize ve çevrenize karşı mucize olmuş gibi davranın. Mucize gerçekleşmiş gibi davrandığınız da, kendinizde ve çevrenizde olumlu olan değişimler nelerdi, bu değişimler sizi ve çevrenizdekileri nasıl etkiledi?, okul da ve evde nelerin daha iyi gitmesini sağlayabildiniz?

1. Mucizenin gerçekleştiği gün:
2. Hissettiklerin

3. Daha iyisi için yaptıkların
4. Çevrendeki insanların hissettikleri/ değişimi

6. KILIÇ BALIĞI

Bir kağıda büyük bir balık kılıcı çizin. Mucizenin gerçekleşmesi sürecinde size engel olabilecek durumları kılıcın bir tarafına yazın. Kılıcın diğer tarafına ise bu engellerin herbirinin üstesinden gelebilmeniz için yapılması gerekenleri yazın. (Gelecek müdahaleye geldiğinde kılıcın engellerle dolu kısmı kesilip,yakılacak. Diğer tarafta yazılan çözümler ise birlikte değerlendirilecek).

7. MÜDAHALE DEĞERLENDİRME FORMU

1. Müdahale süreçlerinde kendinizi nasıl hissettiniz?
2. Müdahalelerde kendinizi rahat ve dürüst olarak ifade edebildiniz mi?
3. Neler öğrendiniz?
4. Öğrendiklerinizi hayatınızda kullanabilir misiniz?
5. Araştırma hakkında düşüncelerinizi yazınız

EK 17: Kullanılan Teknikler

Çözüm Evi

Öğrencilerden kâğıt ve kalemler dağıtır. Her birinden kâğıtlara 6 odalı bir ev çizmeleri istenir. Evin çatısına Tanımlayın, bir odaya Sakinleşin, diğer odaya En uygun çözümü uygula, diğer odaya Nasıl çözülür? Değerlendir, Problemin çözümü ve en son kapıya En İyi Üç Çözüm...yazmaları istenir.

Drama (Bağımsız Rol Yapma) Tekniği: Öğrencilerin hangi durumda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenmelerini sağlayan bir öğretme tekniğidir. Drama da birey olaya kendi açısından yaklaşır ve ne yapması gerektiğine ilişkin (doğaçlama) rol yapar. Problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir. Öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini, başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir tekniktir.

Altı Şapka Tekniği: Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan bir grup tartışması tekniğidir. Düşünme öğretiminde kullanılır. Eleştirel ve çok yönlü düşünmeyi sağlar. Bu teknikte altı değişik renkte şapka ve anlamlarını temsil eden düşünceler bulunmaktadır. Öğrenciler sırasıyla kartondan yapılan bütün şapkaları takarak, görüşlerini belirtirler. Böylece olaylara farklı yönlerden yaklaşmayı öğrenirler.

Beyaz Şapka: Tarafsız bir şekilde, bilgiyi temele alarak düşünür.

Kırmızı Şapka: Öncekilere dayalı, olaylara duygusal tepki vermeyi temel alır.

Siyah Şapka: Olaylara eleştirel ve karamsar yönden bakar.

Sarı Şapka: Olaylara iyimser ve yapıcı yönden bakar.

Yeşil Şapka: Olaylara yeni ve farklı çözüm yolları bulmak için yaratıcı ve yenilikçi fikirler üretmeye dayalı düşünür.

Mavi Şapka: Olayları tüm olası yönleriyle gören ve değişkenleri kontrol altında tutan bakış açısıdır.

Dedikodu Tekniği: Öğrencilerin konuyu kavramaya çalışmasını, o konuda düşünmesini ve konu hakkındaki çeşitli düşüncelerini öğrenip onları değerlendirmesini sağlar. Öğrenciler ikiye gruplara ayrılır, verilen konuyla ya da soruyla ilgili düşüncelerini birbirlerine söylerler. Eşler birbirinden ayrılıp yeni ikililer

oluşturur. Yeni eşlerine hem kendi düşüncelerini hem de önceki eşinin düşüncelerini iletir ve tartışırlar. Sonunda fikirler sınıf içinde tartışırlar.

Konuşma Biletleri Tekniği: Öğrencilerin eşit konuşma sürelerine sahip olmasına önem verilir. Bunu sağlayabilmek için her bir öğrenciye üç bilet verilir. Her bir biletin belirli konuşma süresi (yolculuk süresi) vardır. Öğrenciler biletleri bitene kadar konuşabilirler. Bileti biten öğrencilerin konuşma hakkı da biter.

Arkası Yarım Tekniği: Arkası yarım tekniğinde öğretmen bir hikâye okurken veya öğrenciye bir film izletirken daha önceden belirlediği bir noktada hikâyeyi durdurur. “Bundan sonra ne olabilir? Niçin?” gibi sorular sorar ve çok sayıda öğrencinin yanıtlarını gerekçeli olarak tahtaya yazar. Görüşler alındıktan sonra hikâye veya film devam ettirilir ve öğrenci tahminleri ile karşılaştırılır. Öğrencilerin nerede yanlış oldukları kendilerine buldurulur. Her bölümden sonra sınıfta tartışma açılmalı ve bir sonuca varılmalıdır.

Balık Kılıcı Haritası (Neden-Sonuç Diyagramı) Tekniği: Ishikawa diyagramı olarak da bilinen balık kılıcı tekniği, bir problemin nedenlerini ve alt nedenlerini ortaya çıkarmaya yardım eder. Ayrıca, tüm öğrencilerin derin ve nesnel bir görüş kazanmalarını ve problemin çeşitli bölümleri arasındaki önemli ilişkileri görmelerini öğrencilerin daha derin bir şekilde problem üzerinde yoğunlaşmalarını sağlar. Öğrencilerin düşüncelerini organize etmeye yardım eder; ancak, problem için çözümler sağlamaz. Bu teknik; birlikte çalışmayı, gerçeği aramayı, değişik görüşlere açık olmayı ve karşıt görüşlerin ortaya çıkmasını sağlar.

EK 18: Sizce Çocuklar Neler Hissediyor?

Konu Alanı: Benlik Algısı

Amaç: Duyguların tanınmasının ve farklı zamanlarda yaşanan duyguların rahatlıkla tespit edilmesinin sağlanması

Gerekli Malzemeler: Ek-15, kâğıt, kalem

Süreç:

1. Bu çalışmada ilk olarak Ek-15 öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerin bunu kendilerine göre doldurmaları sağlanır.
2. Daha sonra her öğrencinin doldurduğu çalışma sayfası tahtaya asılır ve tüm öğrencilerin tahtada asılanları incelemeleri sağlanır.
3. Öğrenciler incelerken kendilerine doğru gelen tüm ifadeleri işaretlerler.
4. Daha sonra sınıfça tüm ifadeler ve duygular tartışılır ve her bir resim için, uyan tüm duygular listelenir.

Geri Bildirim: Günlük hayatımızda yaşadığımız her olayda hissettiğimiz bir duygu vardır. Çoğu zaman davranışlarımızı bu duygular yönlendirir.

- Yaşantımızda, özellikle olayda kendimizin neler hissettiğini fark etmek, sonra karşıdaki kişinin neler hissedebileceğini fark edebilmek, bizim diğer insanlarla olan ilişkilerimizin daha olumlu olacağını ifade eder.

Sonuç: Öğrencilerin etkinlik sonucunda yaşanan duygularla ilgili daha detaylı bilgi sahibi olmaları sağlanır. Aynı zamanda bir kişinin karşılaştığı olayda neler hissedebileceği konusundaki farkındalığı ve karşıdaki kişinin neler hissedebileceğine ilişkin farkındalığı artırılır.



EK 19: Amigoluk Kartlar

Uzman, öğrencilerin olumlu değişimlerini pekiştirmek için oturumlar esnasında amigoluk kartları dağıtır. Amigoluk Kartları ile öğrencilerin davranışlarını tekrar etmeleri desteklenir. Müdahale sürecinde belirlenen sayıda kart kazanan öğrenciler ödüllendirilir.

Amigoluk Kartı1:

Amigoluk Kartı 2

**“Bu durum karşısında
sakin kalman muhteşem”**

**“.....
yapabilmen hayranlık verici.**

**Bunu başarmış olman
gerçekten inanılmaz”**

**“Bunu yapman beni
gerçekten etkiledi.
Gerçekten harika”**

EK 20: Benlik Saygısı Geliştirme

Konu Alanı: Benlik Algısı

Gerekli Malzemeler: “işaret tabelası”, “skor kartı”, her çocuk için kâğıt kalem.

Amaç: İletişim ve kişilerarası ilişkiler, öz farkındalık ve eleştirel düşünme becerilerini anlama

Etkinlik Süreci: Girişkenliğin, kararlılığın kişinin güçlenmesi için bir yol olduğu, birçok insanın girişken olmanın zor olduğunu düşündüğü ve bu nedenle problem yaşamaktan korktuğu açıklanır. “İnsanlar sessiz kalmayı ve olumsuz durumun sona ermesini bekleyebilir. İsteklerine şiddete başvurarak ulaşma yolunu seçebilirler. Girişken ve kararlı olmak bazen daha zor olabilir. Özellikle karşımızdaki kişi yaşça bizden büyükse.” İletişimde girişken ve kararlı olmak için iki temel yol vardır:

1. İsteddiği şeyi ifade etme
2. İstemediği şeyi ifade etme
3. Nasıl Girişken ve Kararlı Olunur?
4. İhtiyaç ve isteği açıkça ifade etme
5. İhtiyaç ve isteğe yönelik hakları savunmak
6. Düşünce ve hisleri ifade etmek
7. İstenmeyen şeyleri reddetmek
8. Saygılı olmak
9. Tehditkâr olmamak
10. Cezalandırmamak ve aşağılamamak

Her öğrenciye kâğıt ve kalem verilir ve 16 tane farklı durum cümlesi öğrencilere okunur. Okunan her cümleden sonra, öğrencilere bu durumu ne kadar sıklıkla yaşadıklarını “Hep- Bazen- Hiç” olarak not almaları söylenir.

Durum Cümleleri:

1. Arkadaşlarımla aynı fikirde olmasam bile fikrimi açıkça söylerim.
2. Kafam karıştığında ya da bir sorunla karşılaştığımda yardım isterim.
3. Doğru olduğunu düşündüğüm şeyi dışlanacağımı bilsem bile yaparım.
4. İnsanlar beni hayal kırıklığına uğrattığında veya üzüldüğümde bunu onlara söylerim.

5. Bir arkadaşım benden geçici olarak bir eşyayı istediğinde ve bana geri vermeyi geciktirdiğinde bunu ona hatırlatırım.
6. Ders sırasında bir arkadaşım konuşur ve gürültü yaparsa ona sessiz olmasını söylerim.
7. Eğer buluşmaya sürekli geç kalan bir arkadaşım varsa, ona bunun bana ne hissettirdiğini ifade ederim.
8. Arkadaşımdan ihtiyacım olduğunda bana yardımcı olmasını isterim.
9. Eğer yanlış olduğumu düşündüğüm bir şey yapmam istenirse bunu reddederim.
10. Önemli konularda başkaları bana katılmayacak olsa bile görüşümü ifade ederim.
11. Arkadaşlarımla beni tehlikeye atacak şeyler yapmam.
12. Birinin bana anlattıklarını anlamazsam ona sorular sorarım.
13. Yapılması gereken bir şeyi kimse yapmıyorsa onlara bunu yapmalarını söylerim.
14. Duygularım incindiğinde bunu yapan kişiye ne hissettiğimi anlatırım.
15. Okul kurallarına her zaman uyarım.

Her bir öğrenciden kendi kağıdına işaretlediği HEP'lerin toplamda kaç tane olduğunu saymaları istenir. Katılımcılar skorlarını grupta paylaşmak zorunda değildir. Daha sonra skor kartı tahtaya yazılır ve şu açıklama yapılır: “Skoru yedinin üstünde olan insanlar, isteklerini ifade etmeyi ve istemediklerine hayır demeyi öğrenmişlerdir. Skoru altının altında olanlar, girişkenlik veya kararlılık davranışlarını kolaylıkla geliştirebilirler.” Açıklamanın ardından öğrencilere şu soru sorulur: “Sizin için bunlardan hangisinde girişken ya da kararlı olmak daha zordur;

- Senden daha güçlü ya da daha büyük birine karşı
- Samimiyetin olan birine karşı

Geri Bildirim: Çalışmanın sonunda aşağıdaki sorular tüm katılımcılarla birlikte tartışılır:

1. Gerçek hayatta girişken ve kararlı olduğunuzu düşündüğünüz, kendi haklarınızı savunan biri var mı?
2. Daha önceden girişken ve kararlı olduğunuz bir durumu hatırlamaya çalışın, neler olmuştu?

3. Agresif olmadan nasıl girişken ve kararlı olunur? (Örneğin isteklerini tehditkâr olmadan sakin, istikrarlı ve normal ses tonu kullanıp ifade ederek, beden dilini yumuşak kullanarak ve 'ben' dilini kullanarak)
4. Girişken/kararlı olmayı öğrenmesi gerektiğine inandığınız bir arkadaşınız var mı? Anlatın. Ona nasıl yardımcı olursunuz?



EK 21: Kişisel Bilgi Formu

Vereceğiniz cevapların doğru ve samimi olması, araştırmadan sağlıklı sonuçların elde edilmesinde büyük önem arz etmektedir. Aşağıdaki soruları, verilmiş olan seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek (X) ya da sorulan sorunun cevabını boşluğa yazarak cevaplandırınız. Her soruya cevap veriniz. Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Ad soyadı vb. kişisel bilgilerinizi yazmayınız. Katılımınız için teşekkürler.

Yasemin ŞAHİN

1. Cinsiyetiniz:

Kız Erkek

2. Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz?

9 10 11 12

3. Hangi ülkeden geldiniz?

Suriye Irak Mısır Diğer.....

4. Göç etme nedeniniz?

Savaş nedeniyle Siyasal nedenler Diğer.....

5. Kaç yıldır Türkiye'de kalıyorsunuz?

1-3 3-5 5-7 7-9

6. Yaşadığınız yere uyumunuzu nasıl tanımlıyorsunuz?

Düşük Orta İyi Çok iyi

7. Okul başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?

Düşük Orta İyi çok iyi

8. Arkadaşlık ilişkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Düşük Orta iyi Çok iyi

9. Kimlerle beraber yaşıyorsun?

() Annem ve babamla birlikte yaşıyorum.

() Annem, babam ve kardeşim/kardeşlerimle birlikte yaşıyorum.

() Ebeveynlerimden sadece biri (annem veya babam) la birlikte yaşıyorum.

() Ebeveynlerimden sadece biri (annem veya babam) ve kardeşim/kardeşlerimle birlikte yaşıyorum. Diğer (Kim olduğunu belirtiniz): _____

10. Türkiye'ye taşındığınız zaman kaç yaşındaydın? _____

11. Türkiye'deki ilk yılınızı hatırlamaya çalışınız. Aşağıda belirtilen konulardaki deneyimleriniz nasıldı?

	ÇOK KÖTÜ	KÖTÜ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
1.Aile ile olan ilişkiler	1	2	3	4	5
2.Okul başarısı	1	2	3	4	5
3.Arkadaşlık kurma	1	2	3	4	5
4.Öğretmenler ile ilişkiler	1	2	3	4	5
5.Şehir hayatına ve ortamına uyum sağlama	1	2	3	4	5

12. Aşağıdaki sorular sizin Türkçe dil seviyenizle ilgilidir. Verilen cümleleri okuduktan sonra size uygun olan cevabı daire içine alarak işaretleyiniz.

TÜRKÇEYİ NE KADAR İYİ ...	Hiç	Az	Biraz	İyi	Çok iyi
1.Anlayabiliyorsun?	1	2	3	4	5
2.Konuşabiliyorsun?	1	2	3	4	5
3.Okuyabiliyorsun?	1	2	3	4	5
4.Yazabiliyorsun?	1	2	3	4	5

EK 22: Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği

Ad, Soyad:

Yaş:

Cinsiyet:

Aşağıdaki soruları şu anki fikrinize göre cevaplamamız istenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplayınız ve her soru için bir cevabı işaretleyiniz. Teşekkür ederiz.

Bir işiniz var mı? () Evet () Hayır

Cevabınız Evet ise:

1. İşinize ilginiz nasıl?

() Çok () Orta () Az () Hiç yok

Cevabınız Hayır ise:

2. Ev işlerine ilginiz nasıl?

() Çok () Orta () Az () Hiç yok

3. İşinizi ya da ev işlerini yaparken:

() Çok zevk alıyorum () Orta düzeyde zevk alıyorum

() Az zevk alıyorum () Hiç zevk almıyorum

4. Hobi ya da boş zaman etkinliklerine ilginiz var mı?

() Çok () Orta () Az () Hiç yok

5. Boş zamanlarınızın niteliği nasıl?

() Çok iyi () İyi

() Fena değil () Tatmin edici değil

6. Aile fertlerinizle (eş, çocuklar, ebeveyn vb.) ne sıklıkla temas kurmaya çalışırsınız?

() Çok sık () Sık

() Nadiren () Hiç

7. Aile içi ilişkilerinizin durumu nasıl?
- Çok iyi İyi
- Fena değil Tatmin edici değil
8. Ailenizin dışında sosyal ilişkileriniz var mı?
- Birçok insanla var Birkaç insanla var
- Pek az insanla var Hiç kimseyle yok
9. Başkalarıyla ilişki kurmaya ne kadar gayret edersiniz?
- Çok gayret ederim Gayret ederim
- Orta derecede gayret ederim Gayret etmem
10. Başkalarıyla olan ilişkilerinizi genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?
- Çok iyi İyi
- Fena değil Tatmin edici değil
11. Başkalarıyla ilişkinize ne kadar değer verirsiniz?
- Çok değer veririm Değer veririm
- Çok az değer veririm Hiç değer vermem
12. Sosyal çevrenizdeki insanlar sizinle ne sıklıkla temas kurmaya çalışırlar?
- Çok sık Sık
- Nadiren Hiç
13. Sosyal kurallara, iyi davranışlara, nezakete vb. dikkat eder misiniz?
- Her zaman Sıklıkla
- Nadiren Hiç
14. Sosyal hayatın (cemiyet, toplantı ve benzerleri) ne ölçüde içindesiniz?
- Tamamen Orta derecede
- Az Hiç

15. Çeşitli şeyleri, durumları ve insanları daha iyi anlamak için bilgi edinmekten ne kadar hoşlanırsınız?
- Çok Orta Az Hiç
16. Bilimsel, teknik ya da kültürel bilgiye ne kadar ilgi duyarsınız?
- Çok Orta Az Hiç
17. İnsanlara fikirlerinizi ifade etmekte ne sıklıkla güçlük çekersiniz?
- Her zaman Sıklıkla Bazen Hiçbir zaman
18. Kendinizi çevrenizden ne sıklıkla reddedilmiş, dışlanmış hissedersiniz?
- Her zaman Sıklıkla Bazen Hiçbir zaman
19. Fiziksel görünümünüzü ne kadar önemzersiniz?
- çok Orta Pek değil Hiç
20. Geçim kaynaklarınızı ve gelirinizi idare etmekte ne kadar zorluk çekersiniz?
- Her zaman Sıklıkla Bazen Hiçbir zaman
21. Çevrenizi kendi istek ve ihtiyaçlarınıza göre düzenleyebileceğinizi hissedermisiniz?
- Fazlasıyla Orta Pek değil Hiç

EK 23: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

MADDE 1

1. Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

2. Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

3. Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 2

4. Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar birŐeyler yapabilirim.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

5. Kendimde gurur duyacak fazla birŐey bulamıyorum.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 3

6. Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 4

7. Genel olarak kendimden memnunum.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 5

8. Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 6

9. Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını düşünüyorum.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

10. Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığını düşünüyorum.

a. ÇOK DOĞRU b. DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

EK 24: Bilgilendirilmiş Onam, Gönüllü Katılım Formu

(Çocuk/Ergen için)

Değerli Katılımcı;

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı'nda Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Müdahalesinin Mülteci Öğrencilerin Sosyal uyum ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi başlıklı doktora tezi hazırlamaktayım. Araştırmanın yapılması için gerekli olan İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Komisyonu izni alınmıştır.

Bu tez çalışmasının amacı mülteci öğrencilerin sosyal yaşamlarını olumsuz etkileyebilecek faktörlerden sosyal uyum ve benlik saygısı düzeyini geliştirmek ve sosyal yaşamda öğrencilerin kimlik gelişimine olumlu katkılar sağlamaktır. Size, “Çözüm Odaklı Grupla Çalışma Müdahalesi” uygulamak istiyorum.

Grupla çalışma müdahalesinde yapılan çalışmalar ve vereceğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve sadece yukarıda belirtilen doktora tezi kapsamında kullanılacaktır. Bu çalışma gönüllülük esasına göre yapılmaktadır ve siz de çalışmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Çalışmaya katılmaya onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir sorunuz ya da belirtmek istediğiniz bir durum varsa lütfen rahatlıkla ifade ediniz. Çalışmaya katkı verdiğiniz için çok teşekkür ederim.

Tarih:

Çocuğun/Ergenin

Adı Soyadı:

İmza:

EK 25: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayın Veli,

Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Müdahalesinin Mülteci Öğrencilerin Sosyal uyum ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi başlıklı doktora tezi hazırlamaktayım. Araştırmanın yapılması için gerekli olan İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Komisyonu izni alınmıştır.

Bu tez çalışmasının amacı, mülteci öğrencilerin sosyal yaşamlarını olumsuz etkileyebilecek faktörlerden sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerini geliştirmek ve sosyal yaşamda öğrencilerin kişilik gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, çocuğunuzun çalışmamıza katılımına izin vermektir. Çocuğunuzla yapacağım görüşmeler kesinlikle gizli tutulacak ve sadece yukarıda belirtilen doktora tezi kapsamında kullanılacaktır. Bu tez çalışması kapsamındaki uygulamalara katılmak gönüllülük esasına dayalıdır ve çocuğunuzun çalışmaya katılıp katılmamasına izin vermek konusunda özgürsünüz.

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya çocuğunuzun katılmasını kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, araştırmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda araştırmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Eğer araştırmanın amacıyla ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya yaseminsahinn@gmail.com e-posta adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın çocuğumun katılmasını kabul ediyorum.

Araştırmacı: Yasemin Şahin

Katılımcının Velisinin:

Adı Soyadı:

İmzası:

İletişim Bilgileri:

Telefon:

E-posta:

EK 26: Sertifikalar

Belge Tarihi 12-07-2019	Belge No AP - PE 2019-02291
<h1>Katılım Belgesi</h1> <h2>Kısa Süreli Çözüm Odaklı Danışmanlık Eğitimi II. Modül</h2>	
Sayın: Yasemin ŞAHİN	
12 Temmuz 2019 tarihinde Apamer Aktüel Psikolojik Araştırmalar Merkezi tarafından düzenlenen "Kısa Süreli Çözüm Odaklı Danışmanlık Yaklaşımı" II. Modül Eğitiminde toplam 8 akademik saatlik programı tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.	
Maruf BEÇENE Apamer Eğitim Koordinatörü	Dr. Nevin DÖLEK

 MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Kurs Belgesi		
Kursiyerin	Adı Soyadı: Yasemin ŞAHİN	T.C. Kimlik No: 40291710172
Eğitim Faaliyetinin	Adı: 1.02.02.01.002 - Eğitim Koçluğu Kursu	
	Yeri: Papatya Anaokulu KÜÇÜKÇEKMECE / İSTANBUL	
	Tarihi: 08/04/2019 - 12/04/2019	
	Numarası: 2019341348	Süresi (Saat): 30
Yukarıda adı geçen kişi, belirtilen kursu başarıyla tamamladığından bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.		
Burcu Asena GÜRBÜZELİ Eğitim Yöneticisi		a. Ramazan AŞCI İl Millî Eğitim Müdürü
L46444139965		

Bu belge elektronik ortamda düzenlenmiş olup ıslak izlak imza İÇERİMEKTEDİR. Belgeyi yukarıdaki belge numarası ile <http://mebbis.meb.gov.tr/hizmetleri/hes0006.aspx> adresinden doğrulayabilirsiniz.



ÖZGEÇMİŞ

Yasemin ŞAHİN

A. EĞİTİM

Doktora: İZÜ, Sosyal Hizmet, 2021, İstanbul

Yüksek Lisans: İZÜ, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, 2013, İstanbul

Lisans : Kocaeli Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği, 2006, Kocaeli

B. AKADEMİK DENEYİM

2009 – 2010 İstanbul Aydın Üniversitesi Hazırlık Bölümü

Misafir Öğretim Üyesi

C. İLGİ ALANLARI

Yüzme, Kürek, Tiyatro