

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**PROBLEM ÇÖZME TERAPİSİNE DAYALI
BECERİ GELİŞTİRME GRUBUNUN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ, ÖFKEYLE İLİŞKİLİ DAVRANIŞ
VE DÜŞÜNCELER İLE SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Ferah ÇEKİCİ

DOKTORA TEZİ

ADANA, 2009

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**PROBLEM ÇÖZME TERAPİSİNE DAYALI
BECERİ GELİŞTİRME GRUBUNUN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ, ÖFKEYLE İLİŞKİLİ DAVRANIŞ
VE DÜŞÜNCELER İLE SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Ferah ÇEKİCİ

Danışmanı: Prof. Dr. S. SONAY GÜÇRAY

DOKTORA TEZİ

ADANA, 2009

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. S. Sonay GÜÇRAY
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Turan AKBAŞ

Üye: Doç. Dr. Meral ATICI

Üye: Yrd. Doç. Dr. Zülal ERKAN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Filiz YURTAL

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

-----/-----/-----

Doç. Dr. Azmi YALÇIN

Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

PROBLEM ÇÖZME TERAPİSİNE DAYALI BECERİ GELİŞTİRME GRUBUNUN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ, ÖFKEYLE İLGİLİ DAVRANIŞ VE DÜŞÜNCELER İLE SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Ferah ÇEKİCİ

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. S. Sonay GÜÇRAY

Ağustos, 2009, 312 sayfa

Bu araştırmada sosyal problem çözme beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme, öfkeyle ilişkili davranışlar ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalında öğrenimlerine devam eden ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden araştırmaya katılmaya gönüllü bir grup öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma yarı-deneysel desen türündedir. Deney grubunda 17 ve kontrol grubunda 17 olmak üzere toplam 34 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına deneklerin seçiminde araştırmaya katılmaya gönüllü ve aynı zamanda sosyal problem çözme becerisi normalin altında olan öğrenciler dikkate alınmıştır. Gruplara deneklerin atanması ise grupların eşitlenmesi işlemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada deney grubuna Problem Çözme Terapisi (D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007) temel alınarak oluşturulan sekiz oturumluk psiko-eğitimsel içerikli bir program uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney grubuna uygulanan müdahale programı haftada bir gün olmak üzere ortalama 2 - 2,5 saatlik oturumlardan oluşmuştur. Deney grubuna uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimi beceri geliştirme amaçlı, ağırlıklı olarak eğitimsel

içeriğe sahip, çok sayıda çeşitli egzersizlerin yer aldığı, Bilişsel-Davranışçı Terapilerin çeşitli teknik ve yöntemlerinin kullanıldığı, yapılandırılmış oturumlardan oluşan ve aynı zamanda yaşantısal-etkileşimsel süreci de içeren bir psiko-eğitimsel grup müdahalesidir.

Araştırmanın verileri, nicel ve nitel yöntemler kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere veri toplama aracı olarak bu araştırma kapsamında Türkçe’ye uyarlaması yapılan Sosyal Problem Çözme Envanteri –Kısa Formu, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği (Balkaya, 2001)’nin Öfkeyle İlişkili Davranışlar ve Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçekleri ile Durumluk –Sürekli Kaygı Ölçeği (Öner ve LeCompte, 1985)’nin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği uygulanmıştır. Söz konusu ölçekler deney ve kontrol grubuna öntest ve son test ölçümleri olarak uygulanırken kontrol grubundaki öğrencilere ulaşılamadığından izleme ölçümleri sadece deney grubundaki öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde Kovaryans Analizi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Mann Whitney U Testi ve İlişkili Örneklemeler için t Testi istatistiksel tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise deney grubundan araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış soru formları yoluyla elde edilmiştir. Söz konusu dokümanlar deney grubundaki öğrencilerin uygulanan müdahale programından elde ettikleri kazanımlara ilişkin kişisel değerlendirmelerini almak üzere deneysel işlemin bitiminden sonra ve izleme ölçümlerinde olmak üzere iki kez verilmiştir. Nitel verilerin analizi doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitiminin “sosyal problem çözme becerileri” ve “dünyaya yönelik öfke düşünceleri” değişkenleri üzerinde olumlu yönde etkide bulunduğu ve bu etkinin uzun süreli kalıcı olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularından elde edilen bir başka sonuca göre uygulanan deneysel müdahale programı, deneklerin öfkeyle ilişkili davranışlar: saldırgan davranışlar, sakin davranışlar, kaygılı davranışlar boyutlarında ve öfkeyle ilişkili düşünceler: öfkesine yönelik, diğerlerine yönelik, kendisine yönelik öfke düşünceleri boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Araştırmadaki bir başka değişken olan sürekli kaygı değişkeni bakımından ise hem deney hem de kontrol grubunda son test ölçümlerinde olumlu bir değişimin olduğu görülmüştür. Ancak deney grubundan elde edilen izleme ölçümlerinde sürekli kaygı puanlarının son test puanlarından daha düşük olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu deneysel işleme

bağlı olmaksızın her iki gruptaki öğrencilerin değişim yaşadıklarını düşündürmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda sosyal problem çözme beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: üniversite öğrencileri, sosyal problem çözme beceri eğitimi, sosyal problem çözme, öfkeyle ilişkili davranışlar ve düşünceler, sürekli kaygı,

ABSTRACT**THE EFFECTS OF SKILLS ENHANCEMENT GROUP PROGRAM WHICH IS
BASED ON PROBLEM SOLVING THERAPY ON COLLEGE STUDENTS'
SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS, ANGER RELATED BEHAVIOURS
AND COGNITIONS, TRAIT-ANXIETY LEVELS****Ferah ÇEKİCİ****Ph.D. Dissertation, Department of Educational Sciences****Supervizor: Prof.Dr. Sonay GÜÇRAY****August 2009, 312 pages**

In this study, the effects of social problem solving skills training on university students' social problem solving, behaviors and thoughts related with anger and trait anxiety levels is examined.

The research was carried out on the students that are registered at 2008-2009 academic year of Çukurova University from the Department of Education, Primary Education Training, Pre-school Teaching Training and Psychological Counseling and Guidance. Students were chosen from the volunteers of 2nd and 3rd level students that want to take part in the study.

The research is a kind of quasi-experimental study. 34 students took part in the study that 17 of them were in the experiment group and 17 of them were in the control group. During the selection time of students to the groups, volunteered students that want to take part in the study and students having low level of social problem solving skills were considered as test subjects. During the designation time of students to the groups, equalization process was done.

In this research, a psycho-educational program composed of eight sessions which is formed considering the Problem Solving Therapy (D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu and D' Zurilla, 2007) was performed to the experiment group and during this time control group did not take any of them. Each session was composed of 2-2,5

hour program carried out once a week. Problem solving skills training is a psycho-educational group intervention which was carried out on experiment group aimed to improve skills, it has educational content and includes a lot of exercises, also, sessions were composed of Cognitive-Behavioral Therapy's different techniques, including experimental and interactional interaction at the same time.

The data was gathered by using both qualitative and quantitative methods. As a tool for data collection, Social Problem Solving Inventory-Short Form which is adapted from English to Turkish language by the researchers, The Subscales of Multidimensional Anger Inventory ; Anger Related Behaviors and Anger Related Cognitions (Balkaya, 2001) and Trait Anxiety Scale (Öner ve LeCompte, 1985) were applied to experimental group and control groups in order to collect quantitative data. The given scales were applied to both of the experimental group and control group as pretest and post test, but in monitoring process, they were only given to experimental group because the researcher did not reach the control group. In the analysis of the quantitative data, covariance analysis, Wilcoxon signed-rank test, Mann Whitney U test and t test for related samplings were used. The qualitative data were also obtained through a semi-configured question form designed by the researcher and just applied to experimental group. Those documents were given twice in order to see the personnel assessments of the participants as to the gains they had after the intervention programs: firstly after the experiment process and during the monitoring process. The document analysis technique was used to analyse the qualitative data.

Findings was indicated that the intervention program was effective on improving the students' social problem solving skills and anger related cognitions and this effect went on long lasting. Another findings in this research, the intervention program was not any significant effects on the students' anger related behaviors such as aggressive behaviors, calm behaviours, anxious behaviors and anger related cognitions such as his/her anger, the other people, himself/herself.

According to the points of the trait anxiety levels there was a significant differences both the experimental and control groups' posttest results and this results was positive. At the follow-up studies the follow-up results was lower than posttest.

Totally this findings indicated that the differences occurred any other reasons except the intervention program.

Finally it is possible to say that intervention program was effective on enhancing students' social problem solving skills.

Keywords: college students, social problem solving skills training, social problem solving, anger related behaviors and cognitions, trait anxiety

ÖNSÖZ

Dünyaca ünlü bayan şair Emily Dickinson “Problemlerime baktığımda altında daha başka problemlerin yattığı görüyorum” demiştir. Gerçekten de problemlere çözüm bulabilmek için bazen altta yatan problemleri gün yüzüne çıkarabilmek ve çözümlemek gerekebilir. Değişmez bir gerçeklik vardır ki o da hayatın çözülmeyi bekleyen bir dizi sorun yumağından oluşudur. Problemlerin varlığı kaçınılmazdır. Problem kadar bu sözcüğe yakın olan bir başka kavram daha vardır ki o da çözüm. İşte bu noktada problem, problem değildir çözüm problemidir. Sahip olduğumuz problem çözme becerisi kişisel ve çevresel olmak üzere birçok etmenden etkilenmektedir. Gündelik hayatta karşılaşılan problemlere çözüm bulma girişimleri ya da davranış örüntüleri incelendiğinde insanların rastgele çözümleri deneme, modelleri gözleme, varsa önceki deneyimlerine başvurma, sosyal destek arama, görmezden gelme vb gibi farklı yöntemlerle problemlerini çözmeye çalıştıklarını görmek mümkündür. Ancak başvuru bu başa çıkma ya da çözüm yöntemlerinden bazıları etkiliyken bazıları da etkisiz niteliğe sahiptir. Problem çözme becerisi aslında öğretilbilir, geliştirilebilir bir özelliğe sahip bir psikolojik beceridir. Bu bağlamda bu araştırmada öğretilbilir ve geliştirilebilir bir psikolojik beceri olan sosyal problem çözme becerisinin geliştirilebilmesine odaklanılarak deneysel nitelikte bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma süreci boyunca birçok kişinin değerli katkıları olmuştur. Öncelikle hem akademik anlamda hem de öğrencilik hayatım boyunca bana yol gösterici olan, titiz çalışma alışkanlığı edinmemi sağlayan ve öğrencisi olmakla gurur duyduğum çok değerli danışmanım sayın Prof.Dr. S. Sonay GÜÇRAY’ a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezin okunması ve düzeltilmesi sürecinde sundukları geribildirimler için sayın Prof. Dr. Turan AKBAŞ’ a, Doç. Dr. Meral ATICI’ ya, Yrd. Doç. Dr. Zülal ERKAN’ a ve Yrd. Doç. Filiz YURTAL’ a da ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinin tüm aşamaları boyunca sabırla beni dinleyerek her an desteklerini yanımda hissettiğim sayın Doç. Dr. Ragıp ÖZYÜREK’ e ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY’ a da teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirilmesini sağlayan araştırmaya katılan sevgili öğrencilere, Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığına (EF2004D1), Eğitim Bilimleri Bölümü Sekreterliğine, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına, Ç.Ü. Kütüphanesi çalışanlarına da teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bu sayfaya yazmakla isimlerini sığdıramayacağım sevgili arkadaşlarıma, eğitimimi önemseyerek gösterdikleri anlayış ve desteklerinden dolayı Koçak Ailesine, sevgili annem, babam, kardeşim ile eşim ve kızıma da teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
EKLER LİSTESİ	xix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	10
1.3.Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	14
1.4.Sayıtlar (Varsayımlar).....	17
1.5.Sınırlılıklar.....	17
1.6.Tanımlar.....	18

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Problem Çözme Kavramına İlişkin Genel Açıklamalar	20
2.2. Sosyal Problem Çözme Kavramına İlişkin Tanımlamaların Çeşitliliği.....	27
2.3. Sosyal Problem Çözme Sürecinde Düşünce ve Duyguların Rolü.....	32
2.3.1. Düşünceler ve Sosyal Problem Çözme İlişkisi	32
2.3.2. Duygular ve Sosyal Problem Çözme İlişkisi.....	34
2.4. Problem Çözme Kavramıyla İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar	40
2.4.1. Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Yaklaşımı.....	41
2.4.2. İlişkisel/ Problem Çözme Modeli.....	43

2.4.3. Sosyal Problem Çözmede Beş Boyutlu Yaklaşım (Problem Çözme Terapisi)	45
2.4.4. Gerçek Yaşam Problemlerini Çözmede Bilgi-İşleme Modeli	57
2.4.5. Dokuz Basamaklı Problem Çözme Modeli	59
2.5.İlgili Araştırmalar	60
2.5.1. Yurtdışındaki İlgili Araştırmalar	60
2.5.2. Yurtiçindeki İlgili Araştırmalar	68

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	79
3.2. Çalışma Grubu	79
3.2.1. Katılımcıların Seçimi ve Grupların Oluşturulması	80
3.3. Veri Toplama Araçları	84
3.3.1. Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formu	84
3.3.1.1.SPÇE-KF’ nun Araştırma Kapsamında Yapılan Uyarlama, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları	89
3.3.1.1.1.Çeviri Çalışmaları	89
3.3.1.1.2. Geçerlik Çalışmaları	90
3.3.1.1.2.1. Yapı Geçerliği Çalışmaları	91
3.3.1.1.2.2. Ölçüt- Bağıntılı Geçerlik Çalışmaları	105
3.3.1.2.1.Güvenirlilik Çalışmaları	108
3.3.1.2.1.1.Test Tekrar Test Güvenirliliği	108
3.3.1.2.1.2. İç Tutarlılık Katsayı Güvenirliliği	108
3.3.1.2.1.3. Madde Toplam Puan Korelasyon Değerleri	108
3.3.2. Çok Boyutlu Öfke Ölçeği	110
3.3.3. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri	112
3.4. Verilerin Toplanması	113
3.5. Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimine İlişkin Genel Açıklamalar	115
3.5.1. Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimi Programının Dayandığı Temel İlkeler ve Özellikleri	117

3.6. Uygulanan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimi Programı.....	123
3.6.1. Programın Genel Amacı.....	123
3.6.2. Programın İçeriği ve Hazırlanması.....	124
3.6.3. Grup Uygulamasıyla İlgili Kurallar.....	125
3.6.4. Uygulama.....	126
3.7. Verilerin Çözümlemesi.....	129

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	131
4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	132
4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular.....	134
4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular.....	136
4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	137
4.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular.....	139
4.7. Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	141
4.8. Sekizinci ve Dokuzuncu Denencelere İlişkin Bulgular.....	143
4.9. Onuncu Denenceye İlişkin Bulgular.....	144
4.10. On Birinci ve On İkinci Denencelere İlişkin Bulgular.....	145
4.11. On Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular.....	147
4.12. On Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular.....	148
4.13. On Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	149
4.14. On Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular.....	150
4.15. On Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	151
4.16. On Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	151
4.17. On Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular.....	152
4.18. Yirminci Denenceye İlişkin Bulgular.....	153
4.19. Yirmi Birinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	154
4.20. Yirmi İkinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	155
4.21. Deney Grubundaki Öğrencilerin Deneysel Müdahale Programına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	156
4.21.1. Sürece İlişkin Kazanımların Değerlendirilmesine Ait Bulgular.....	157

4.21.2. Kazanımların Kalıcılığına İlişkin Değerlendirmelere Ait Bulgular.....	164
---	-----

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Sosyal Problem Çözme Becerisine İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar.....	169
5.2. Öfkeyle İlişkili Davranışlar ve Düşüncelere İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar	171
5.3. Sürekli Kaygı Düzeyine İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar.....	172

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	175
6.2. Öneriler.....	176
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	176
6.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	176

KAYNAKÇA.....	181
EKLER.....	199
ÖZGEÇMİŞ.....	312

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Sayı Genişliği.....	82
Tablo 2: Katılımcı Adaylarının Ölçeklerden Aldıkları Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Sayı Aralığı Değerleri.....	83
Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçümlere Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri.....	84
Tablo 4: Birinci Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Bölümlere Göre Dağılımları.....	91
Tablo 5: İkinci Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Devam Ettikleri Fakültelere Göre Dağılımları.....	92
Tablo 6: Üçüncü Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Devam Ettikleri Fakültelere Göre Dağılımları.....	93
Tablo 7: Birinci Pilot Uygulama Sonucunda SPÇE-KF' nun Türkçe Deneysel Formuna Ait Elde Edilen Faktörler ve Maddelere İlişkin Faktör Yükleri.....	97
Tablo 8: İkinci Pilot Uygulama Sonucunda SPÇE-KF' nun Türkçe Deneysel Formuna Ait Elde Edilen Faktörler ve Maddelere İlişkin Faktör Yükleri.....	99
Tablo 9: Üçüncü Pilot Uygulama Sonucunda SPÇE-KF' nun Türkçe Deneysel Formuna Ait Elde Edilen Faktörler ve Maddelere İlişkin Faktör Yükleri.....	101
Tablo 10: SPÇE-KF Türkçe Formu Dört Faktörlü Modele İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri Değerleri.....	103
Tablo 11: SPÇE-KF' unun Dört Faktöründe Yer Alan Maddelerin Standardize Edilmiş Lambda -X (λ), t ve Açıklanan Varyans (R^2) Değerleri.....	104
Tablo 12: SPÇE-KF' unun Alt Ölçekleri ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeğinin Alt Ölçekleri ve Yaşam Doyum Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	106
Tablo 13: SPÇE-KF' unun Alt Ölçekleri ile Problem Çözme Envanteri' nin Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	107
Tablo 14: SPÇE-KF' ndaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve	

Madde-Toplam Puan Korelasyon Değerleri.....	109
Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu, ÇBÖ Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Boyutları, ÇBÖ Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Boyutları ile Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	130
Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu (SPÇE-KF) Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri.....	131
Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu Sontest Puanlarına Uygulanan Kovaryans Analizi Sonuçları.....	132
Tablo 18: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri' nin Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Saldırgan Davranışlar Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri.....	133
Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Saldırgan Davranışlar Boyutu Sontest Puanlarına Uygulanan Kovaryans Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 20: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri' nin Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Sakin Davranışlar Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri.....	135
Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Sakin Davranışlar Boyutu Sontest Puanlarına Uygulanan Kovaryans Analizi Sonuçları...	135
Tablo 22: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri' nin Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Kaygılı	

	Davranışlar Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri.....	136
Tablo 23:	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Kaygılı Davranışlar Boyutu Sontest Puanlarına Uygulanan Kovaryans Analizi Sonuçları...	137
Tablo 24:	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri' nin Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri.....	138
Tablo 25:	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu Sontest Puanlarına Uygulanan Kovaryans Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 26:	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri' nin Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri.....	140
Tablo 27:	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Sontest Puanlarına Uygulanan Kovaryans Analizi Sonuçları.....	141
Tablo 28:	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri' nin Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri.....	142
Tablo 29:	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Sontest Puanlarına Uygulanan Kovaryans Analizi Sonuçları.....	

Tablo 30: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları.....	144
Tablo 31: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları.....	145
Tablo 32: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları.....	146
Tablo 33: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları.....	148
Tablo 34: Deney Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu (SPÇE-KF) Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri.....	148
Tablo 35: Deney Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Saldırgan Davranışlar Boyutu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri.....	149
Tablo 36: Deney Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Sakin Davranışlar Boyutu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri.....	150
Tablo 37: Deney Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Kaygılı Davranışlar Boyutu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri.....	151
Tablo 38: Deney Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Öfkesine Yönelik	

Düşünceler Boyutu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri.....	152
Tablo 39: Deney Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri.....	153
Tablo 40: Deney Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri.....	154
Tablo 41: Deney Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları.....	155
Tablo 42: Deney Grubundaki Öğrencilerin Sürekli Kaygı Envanteri Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları.....	155
Tablo 43: Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulanan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimiyle İlgili Genel Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	159
Tablo 44: Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulanan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimiyle İlgili Kazanımlarına İlişkin Değerlendirmeleri ve Frekans Dağılımı.....	160
Tablo 45: Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulanan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimiyle İlgili Kazanımların Kalıcılığına İlişkin Değerlendirmeleri ve Frekans Dağılımı.....	164

ŞEKİLLER LİSTESİ**Sayfa**

Şekil 1: Problem Çözme Terapisinin Bilişsel –Davranışçı Terapilerdeki Konumu.....	46
Şekil 2: Sosyal Problem Çözmede Beş Boyutlu Yaklaşımın Şematik Gösterimi.....	50

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1: Uygulanan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimi Oturum İçerikleri ve Formları.....	199
Ek 2: Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formu (SPÇE-KF).....	304
Ek 3: Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği (ÖİDAÖ).....	306
Ek 4: Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği (ÖİDÜAÖ).....	307
Ek 5: Sürekli Kaygı Alt Ölçeği (SKAÖ).....	308
Ek 6: Oturum Günlüğü Form Örneği.....	309
Ek 7: Sürece İlişkin Kazanımların Değerlendirilmesi Form Örneği.....	310
Ek 8: Kazanımların Kalıcılığına İlişkin Değerlendirmeler Form Örneği.....	311

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Hayat çözülmeyi bekleyen bir yığın sorun yumağından oluşmaktadır. Gerçekten de insanlar günlük yaşamda hemen hemen her gün önemli önemsiz, çözümlü çözümsüz, basit ya da karmaşık birçok sosyal içerikli sorun durumlarıyla karşılaşmaktadırlar. Bunlar cüzdanını kaybetme, eve geç kalma, yakınlar ya da iş arkadaşlarıyla tartışma, mutsuz süren bir evlilik, gelecekle ilgili kaygılar, sabah ne giyeceğine karar verememe, işini kaybetme, sinirlerine hakim olamama gibi farklı nitelikteki sorunlar olabilmektedir.

Problem en genel anlamıyla “içinde bulunulan durumla olması istenilen durum arasındaki farklılık ve çeşitli engeller nedeniyle istenilen duruma ulaşamama durumudur”. Bir başka deyişle “olanla” “olması istenilen” arasındaki fark ve olması istenilene ulaşma sürecinde bir takım engeller nedeniyle hedefe ulaşamama durumunda yaşanılan durumdur (Nezu, Nezu ve D’ Zurilla, 2007).

İnsanın sosyal bir varlık olduğu gerçeğinden hareketle sosyal problem çözme kavramını öne süren D’ Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004)’ ya göre problem, “herhangi bir yaşam durumu ya da başarılması gereken görev durumunda kişinin uyum sağlamak için bir tepkide bulunması gerektiğinde bazı engellerin varlığına bağlı olarak yani belirgin ya da açık etkili bir tepkide bulunamaması durumunda ortaya çıkmaktadır. Aslında problem kişinin “etkili ve uygun olan tepkiyi göstermede yaptığı hata” (D’ Zurilla ve Goldfried, 1971) ya da “şu anda içinde bulunulan durum ile olmasını istediği durum arasında fark” olduğunda ortaya çıkmaktadır (Nezu, Nezu ve D’ Zurilla, 2007).

Sosyal problem çözme kavramı temelde sağlık, davranışsal ve duygusal sorunlar gibi “kişi-içi sorunlar (intrapersonal problems), evlilikteki çatışmalar, iş ortamındaki olumsuzluklar gibi “kişilerarası sorunlar” (interpersonal problems), arabanın bozulması, cüzdanın çalınması, anahtarı kaybetme gibi somut olan “kişisel olmayan sorunlar” (impersonal problems) ve siyasetteki sorunlar, trafik sıkışıklığı, suç oranının

artması gibi “toplumsal sorunlar” (societal problems) gibi dört tür başlık altında toplanan ve insanın işlevselliğini etkileyen her tür sosyal içerikli sorunu kapsamaktadır (D’ Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

İnsanlar genellikle problem kelimesini duyunca ürkütücü bir hisse kapılmaktadırlar. Çünkü problem durumu başa çıkmayı, engellerle uğraşmayı dahası çaba sarfetmeyi ve özellikle de değişimi gerektirir. Yani bulunulan durumdan olması istenilen duruma doğru ulaşmak için harekete geçmek, değişmek gerekir. Değişmek de zorlu ve rahatsızlık verici bir süreç olarak algılanabilmektedir. İşte bu noktada insanların sorun çözme tarzları da farklılaşabilmektedir. Sorunlar karşısında bazı insanlar sorunların çıkmamasını dilemek, sorunları görmezden gelmek, kaçmak, çözümsüz bir problem için aşırı çaresizlik ve çökkünlük duygusu yaşamak gibi pek de işlevsel olmayan tutum ya da beklentiler içerisine girerken bazıları sorunların varlığını “doğal bir olgu” olarak kabul edip sorunla etkili başa çıkma davranışlarında bulunarak sorunun üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Bu iki kişi arasındaki en temel fark, sorun çözme becerileri bakımından birinin yeterli becerileri edinmiş olması diğerkinin ise bu beceriden yoksun olmasıdır. Bu noktada etkili ve etkisiz problem çözme becerilerinin nasıl kazanıldığı ya da ortaya çıktığının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir.

D’ Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) sosyal problem çözme kavramını, “bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorun durumlarla etkili başa çıkma yollarını bulmak üzere kendilerince oluşturulan bilişsel-davranışsal bir süreç” olarak tanımlamışlardır. Bu tanım irdelendiğinde bir sorunun çözümü için kişinin sarfedeceği çabanın önemliliği yani süreci kişinin kendisinin şekillendirdiği dikkati çekmektedir. Ancak çözüm sürecinde kişiyi, kişinin kendisinden kaynaklanan ve kendisi dışındaki engeller engelleyebilmekte ve dolayısıyla birey etkili davranışta bulunamamaktadır.

Bu noktada D’ Zurilla ve Nezu (2007) problem çözme sürecini genel olarak sorunun alışılmadık yani yeni olması, karmaşa içermesi, çatışan amaçların varlığı, beceri eksiklikleri, kaynakların yetersizliği, belirsizlik durumu ve duygusal güçlükler yaşama gibi yedi farklı etmenin etkilediğini ifade etmektedir.

Benzer olarak Bingham (2004) da problem çözme sürecinin yaratıcı düşünme, zeka, duygular, irade ve eyleme geçme, ihtiyaç, amaç, değer, beceri, alışkanlık (geçmiş

deneyimler) ve tutumlar gibi etmenlerden etkilendiğini öne sürmektedir. Bu etmenlerden özellikle kişisel algı, geçmiş yaşantılar onlara verilen anlam sonucunda oluşmaktadır. Buna göre bir kimsenin bir sorun karşısında neyi algıladığı onun problemi ne şekilde çözdüğünü de etkileyebilmektedir. Genellikle problem durumundaki ilk algılama gerçeğin kendisi olamamaktadır. Problem çözme süreci, kişinin sahip olduğu “kişisel algıları” (Bingham, 2004) ya da “bilişsel değerlendirme biçimi” nden etkilenmektedir (Cormier ve Nurius, 2003; D’ Zurilla ve Nezu, 2007; Gorski, 2003). Bu noktada sorunlara çözüm bulmayı güçleştiren engellerden birisi de, bireylerin karşılaştıkları problemlere ilişkin “olumsuz yönelim” e sahip olmalarıdır. Problemlere olumsuz yönelim, sorunlarla ilgili olumsuz düşünceleri, inançları ya da tutumları içermektedir (D’ Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Olumsuz problem yönelimine sahip kişilerin genel karakteristik özellikleri ise şöyledir;

1. Problemi bir tehdit unsuru olarak algılama: Karşılaştığı bir problemi, psikolojik, sosyal ya da ekonomik açıdan iyilik durumlarını bozacak bir tehdit kaynağı olarak görürler.
2. Pesimizm (Kötümserlik): Problemlerin çözülemez olduğuna ilişkin beklentileri yüksektir.
3. Düşük Öz-yeterlik: Problemleri başarılı bir şekilde çözebilmek için kendi problem çözme yetenekleri konusunda şüphecidirler.
4. Düşük Engellenme Toleransı: Problemlerle karşılaştığında kendini engellenmiş ve mutsuz hissetmeye başlarlar (D’ Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 1996; D’ Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Gündelik hayatta kullanılan “bu çok zor, ben yapamam”, “dünya benim hakkımdan gelmek için fırsat kolluyor, ben bu sorunla başa çıkamam!”, “eğer daha fazla imkanım, zamanım, param vs olsaydı ben bu sorunu çözebilirdim” gibi cümleler problemlere ilişkin geliştirilen olumsuz düşüncelerden birkaçıdır (Öğülmüş, 2004).

Olumsuz problem yönelimine sahip kişilerin özellikleri göz önüne alındığında bir insanın herhangi bir sorunla karşılaştığında gösterdiği tutum ve algılama biçiminin ne kadar önemli olduğu dikkati çekmektedir. Daha doğrusu kişinin bir sorunla karşılaştığında verdiği ilk tepkinin doğası, ne şekilde sonlaceğının da habercisi olabilmektedir (Eskin, 2009).

Problem çözme sürecini etkileyen etmenlerden bir başkası ise “hissedilen duygular” dır. Problem teşkil eden bir durum, kayıp, çatışma ya da acı duyma ve zarar görme gibi bazı güçlükleri içerdiği için oldukça stres vericidir. Olumlu ya da olumsuz duygular, problem çözme sürecinin doğal bir parçasıdır. Duygular problem çözme performansına yardımcı olabildikleri gibi engel de olabilirler (Cormier ve Nurius, 2003). Dahası düşük ya da orta düzeydeki duygusal stres, problem çözme sürecinde harekete geçebilmek için motive edici bir işlevdeyken; duygusal stres düzeyinin yüksek olması, problem çözme sürecine zarar vermekte ve depresyon, uyuşukluk ve bitkinlik hissi gibi olumsuz sonuçların oluşmasına da neden olabilmektedir (D’ Zurilla ve Nezu, 1999).

Araştırmalar problem çözmede etkili yolları kullanan kişilerin etkisiz yolları kullananlara kıyasla stres, kaygı ve umutsuzluk gibi olumsuz duyguları daha az yaşadıklarını göstermektedir. Buna göre stres ve strese eşlik eden kaygı, umutsuzluk, depresyon gibi olumsuz duygularla başa çıkamada etkili problem çözme stratejilerini kullanan kişilerin problem çözmede daha başarılı olacakları öne sürülmektedir (Allen, Shah, Nezu, Nezu, Ciambone, Hogan ve Mor, 2002). Dolayısıyla duyguların kontrol edilememesi, problem çözme sürecinde eldeki kanıtların gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesini olumsuz yönde etkilemektedir (D’ Zurilla ve Nezu, 1999).

Heppner (1978) psikolojik danışmaya başvuran danışanların çoğunun problem çözmeye yönelik eylemlerde güçlük çektikleri için danışma yardımı almaya geldiklerini belirtmektedir. Buna göre danışanlar problemlerini çözebilecek planları olmasına rağmen bunları uygulayabilecek sosyal becerilere sahip olmadıklarından ya da aşırı kaygılı hissettiklerinden dolayı problem çözmede başarısız olabilmektedirler. Bunun dışında danışanlar bazen problemi çözebilmek için yeterince zaman ve çaba sarfetmediklerinden yani sabırlı davranmadıklarından dolayı da problemlerini çözemezler ve ardından depresyona girerler. Buradaki sorun, kişinin problemini çözebilmek için gösterdiği çabayı yetersiz algılamasıdır. Bu noktada yapılması gereken, belirli başa çıkma güçlüklerini, sorunlarını belirleyip tanımlayabilmek için problem çözme süreci ile ilgili davranışsal, bilişsel ve duygusal müdahaleleri işe koşarak donanımlı hale gelebilmelerinde danışanlara yardımcı olmaktır.

Heppner (1978)' in görüşlerini destekleyen Bingham (2004) da problem çözme becerilerinin öğrenilmesinin “yardım gerektirdiğini” belirtmektedir. Sonuç olarak problem çözme becerisi yeterli zaman, çaba, enerji ve uygulamalar (alıştırmalar) yaparak geliştirilebilen bir “psikolojik yaşam becerisi” dir. Öyle ki yaşadıkları çevreye etkili uyum sağlayabilmek için tüm nesillerin problem çözme becerilerini öğrenmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir (Davidson ve Strenberg, 2003).

Heppner (1978) ve Bingham (2004) bireylerin sorunlarla etkili bir şekilde baş edememelerinde sahip oldukları “beceri eksikliğinin” önemli rolü olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre bireyler bir sorunla karşılaştıklarında etkili tepkiyi verebilmek için gerekli “beceriler” den yoksun oldukları için nasıl davranacaklarını bilememekte ya da etkisiz başa çıkma davranışlarında bulunmaktadır. İşte bu noktada bireylere ihtiyaç duydukları “etkili başa çıkma becerileri” öğretilmektedir.

Problem çözme becerisinin öğrenilebilen (Heppner ve Petersen, 1982), eğitim yoluyla geliştirilebilen (Webster-Stratton, 2005) bir psikolojik beceri (Bingham, 2004) özelliğine bağlı olarak danışma psikolojisi alanında yer alan psikolojik beceri eğitimi (psychological skills training) uygulamalarıyla danışanlara etkili problem çözme becerileri kazandırılabilir. Adından da anlaşıldığı üzere psikolojik beceri eğitimlerinde, danışanların etkili ve yeterli psikolojik beceriler kazanmalarına yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Psikolojik beceri eğitimi modeli içerisinde çok geniş yelpazede beceri grupları yer alsa da bu modelin asıl olarak başa çıkma becerileri modeli (coping-skills model) (DeNelsky ve Boat, 1986; Golfried, 1980) ve problem çözme modeliyle (D’ Zurilla, 1986) örtüştüğü dikkati çekmektedir. Dahası psikolojik beceri eğitimleri, “öğrenme temelli olması, danışanların edindikleri psikolojik becerileri somut olarak yaşamlarına nasıl aktaracaklarının açıkça gösterilmesi, sürecin daha somut ve kısa süreli olması, kazanılan becerilerin sürekliliğinin sağlanmasına yönelik çalışılması gibi özelliklerin yanı sıra danışanların kazandıkları becerileri ustaca kullanabilmeleri bir başka deyişle “kendilerinin terapisti” olmayı gerçekleştirebilmelerine olanak sağlaması gibi özelliklerinden dolayı son zamanlarda giderek ilgi odağı haline gelmeye başlamıştır. Aslında psikolojik beceri eğitimlerinin temel amacı, insanlara balık vermek değil (klasik terapilerde olduğu gibi), balığı nasıl yakalayacaklarını onlara öğretmektir (beceri eğitimlerinde olduğu gibi) (O’ Donohue ve Krasner, 1995). Bu bağlamda ilgili literatür incelendiğinde araştırmada deneysel işlem olarak uygulanmış olan sosyal

problem çözme beceri eğitimi modelinin (D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007) psikolojik beceri eğitimleri kapsamında yaygın kullanılan bir beceri eğitim modeli olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal problem çözme beceri eğitimlerinde, danışanların etkili problem çözme becerilerini “yaşantısal yolla kazanmalarına yönelik psiko-eğitimsel müdahale” de bulunmaktadır. Müdahale programlarında genel olarak problem çözme sürecini olumsuz etkileyen etmenlerden “düşünceler” boyutu kapsamında olumsuz problem yönelimine sahip danışanların olumsuz yönelimlerini sağlıklı olumlu düşüncelere dönüştürebilmelerinin yöntemi öğretilerek yaşamlarına genelleyebilmeleri sağlanmaya çalışılır. Bu aşamada aynı zamanda “duygular” boyutu kapsamında danışanların problem çözme sürecini olumsuz etkileyen duygularının farkına varması ve bu olumsuz duyguları sağlıklı duygular haline dönüştürmeleri öğretilir. Sosyal problem çözme beceri eğitimlerinin son aşamasında ise sosyal problem çözme basamaklarına göre düşünebilmeleri üzerinde çalışılmaktadır (Gorski, 2003; Gorski, 1996; D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007).

Problem çözme beceri eğitimleri danışma psikolojisi alanında psikolojik beceri eğitim modelleri kapsamında yer alırken terapiler alanında ise “Problem Çözme Terapisi (Problem Solving Therapy) adıyla “Bilişsel-Davranışçı Terapiler” inin bir çeşidi olarak yer almaktadır (McGuire, 2001; Ramirez, Kratochwill ve Morris, 1987; D' Zurilla, 1988). Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında ise “problem çözme beceri eğitimleri”, “önleyici” (Korkut, 2004) ve “çare bulucu” (Cormier ve Nurius, 2003) rehberlik hizmetleri kapsamına giren bir konu alanı olarak ele alınmaktadır.

Buna göre önleyici ve çare bulucu nitelikli problem çözme beceri eğitimi çocuklarda, ergenlerde, yetişkinlerde, yaşlılarda (Cormier ve Nurius, 2003; Frauenknecht ve Black, 2004; Nezu, D' Zurilla, Zwick ve Nezu, 2004) ve evli çiftlerde (Cordova ve Mirgain, 2004), ailelerde (Vuchinich, 2004), kanserli hastalar, zihinsel engelliler, madde bağımlıları, öfke denetimi sorunu yaşayanlarda, depresyon, sosyal fobi, obezite hastaları, yatılı psikiyatri hastaları, stresle başa çıkma, intihar girişimi ya da düşünceleri olan bireyler gibi bazı fiziksel ve psikiyatrik tanı almış hasta gruplarında (Nezu, D' Zurilla, Zwick ve Nezu, 2004) sıklıkla uygulanmaktadır.

Literatür incelendiğinde ülkemizde problem çözme kavramıyla ilgili oldukça fazla sayıda betimsel nitelikte araştırmanın yanı sıra az sayıda da olsa problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deneysel nitelikteki çalışmaların ailelerle (Canel, 2007), ebeveynlerle (Armağan-Yıldız, 2003), kanser hastalarıyla (Göner, 1999), şizofren hastalarıyla (Akpınar ve Kelleci, 2008a; Akpınar ve Kelleci, 2008b), anaokulu öğrencileriyle (Dinçer, 1995), ortaöğretim öğrencileriyle (Söylemez, 2002), ve üniversite öğrencileriyle (Çapri ve Gökçakan, 2008; Çam, 1997) yapıldığı görülmüştür. Problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok çocuklar üzerinde yoğunlaştığı yetişkinler üzerinde yapılan araştırmaların ise yetersiz sayıda olduğu dikkati çekmektedir (Armağan-Yıldız, 2007). Bu nedenle genç yetişkinlik döneminde olan üniversite gençliği üzerinde problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Üniversite gençliğinin içinde bulunduğu dönem, ergenlik ile yetişkinlik arasında sıkışmış yetişkin rollerine hazırlık aşaması olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla üniversite gençliği içinde bulundukları gelişimsel döneme bağlı olarak üstesinden gelmek zorunda oldukları birçok sorunla karşı karşıyadırlar. Nitekim ülkemizde üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunlara ilişkin yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, temel olarak akademik (sınavlar, ağır ödevler, akademik başarı vb gibi), sosyal yardım (barınma, beslenme, sağlık, ekonomik güçlükler vb gibi), kişisel ve sosyal ilişkiler (stresle başa çıkma, psikolojik yardım arama, aile ve arkadaşlık ilişkileri, karşı cinsle ilişki kurma güçlüğü, psikolojik gereksinimlerini karşılama, boş zamanlarını değerlendirememesi gibi) ile mesleki kariyer planı yapabilme (geleceğe yönelik kaygılar, mezun olduktan sonra iş bulamama kaygısı gibi) gibi boyutlarda sorunlar yaşadıkları saptanmıştır (Türküm, Kızılkaya ve Sariyer, 2004; Karasar, Hakan, Can, Özdaş ve ark., 1999; Albayrak Kaymak, 1997; Bilgin, 2001; Özden, 1997; Özyurt, 2001; Öngider ve Yüksel, 1999; Tunçbilek, 1993:Akt. Türküm, 2007).

Üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlarla baş etmek için kullandıkları başa çıkma tarzları, sorun çözmede başvuru kaynakları ile yardım arama davranışlarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde gençlerin problemlerle başa çıkmada problem odaklı başa çıkma, uzman yardımına başvurma ve sosyal destek alma gibi sağlıklı yolları seçebildikleri gibi aşırı sigara, içki içme, uyuşturucu ve ilaç kullanma,

düzensiz yeme gibi ruh ve beden sağlıklarını bozucu sağlıksız başa çıkma yollarına da başvurabildikleri saptanmıştır (Türküm, Kızıltaş ve Sarıyer, 2004). Yine benzer olarak sorunlar karşısında sergiledikleri öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre düzensiz cinsel hayat, içki içme, internette dolaşma, rastgele alışveriş yapma, dertleşerek paylaşma, problemin çözümüne yoğunlaşma ve uzman yardımı alma gibi yolları seçebildikleri gibi sorunları aile üyeleri, öğretim elemanları ve profesyoneller gibi kaynaklarla paylaşma yolunu seçtikleri gözlenmiştir (Türküm, Kızıltaş, Bıyık ve Yemenici 2005). Ayrıca bu konuda yapılan bir başka araştırmaya göre (Budak, 1999) aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı görülmüştür (Akt. Türküm, 2007).

Birçok açıdan üniversite gençliği için üniversite yılları yaşamlarının daha önceki dönemlerinde yaşamadıkları güçlüklerle karşılaştıkları bir zorlantı dönemidir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çeşitli araştırmalar saldırganlık (D' Zurilla, Chang ve Sanna, 2003; McMurren, Blair ve Egan, 2002), kaygı (Nezu, Wilkins ve Nezu, 2004; Davey, 1994) depresyon (Chang ve D' Zurilla, 1996), öfke ve düşük özgüven (D' Zurilla, Chang ve Sanna, 2003) ile sosyal problem çözme becerilerindeki yetersizlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Dahası bu konuda yapılan araştırmalar sosyal problem çözme becerilerindeki yetersizlikle yaşam streslerinin birleşiminin (Chang, 2002), yüksek depresyon ve kaygı düzeyi ile algılanan sosyal desteğin düşük olmasının (Özgüven-Demirci, Soykan, Haran ve Gençöz, 2003), yüksek öfke düzeyi ile dürtüsel davranışların (Durak-Batıgün ve Hisli-Şahin, 2003) intihar girişiminde bulunmayı yordadığını göstermektedir.

Bu araştırmaların yanı sıra benzer olarak saldırganlığın (Dodge ve Price, 1994), davranış bozukluklarının (Greening, 1997) yeme bozukluklarının (Holt ve Espelage, 2002) ortaya çıkmasında sosyal problem çözmedeki yetersizliğin etkili olduğuna ilişkin araştırma bulguları da mevcuttur.

Problem çözme becerisiyle ilgili araştırmalardan özellikle genç yetişkinlik döneminde sosyal problem çözme ile öfke ve kaygı ilişkisini inceleyen araştırmalar genel olarak incelendiğinde; öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerisinin intihar girişimini yordama gücüne ilişkin ergen ve yetişkin yaş grubu (14-62 yaş arası; ergenler 14-17 yaş, 18-24 yaş, 25-40 yaş ve 41-62 yaş) üzerinde yapılan bir araştırmaya göre,

14-24 yaş grubundaki gençlerin diğer yaş grubundakilere göre kendilerini problem çözme becerileri konusunda daha yetersiz algıladıkları, daha dürtüsel davrandıkları, daha öfkeli oldukları ve stresli bir yaşam olayı karşısında bir çözüm yolu olarak intiharı ilk seçenek olarak daha sıklıkla akıllarına getirdikleri saptanmıştır (Durak-Batıgün ve Hisli-Şahin, 2003).

Sürekli kaygı ile sosyal problem çözme becerisi ilişkisi konusunda üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir başka araştırma ise yetersiz problem çözme becerilerine yüksek kaygı düzeyinin eşlik ettiği görülmüştür. Bu araştırmaya göre sosyal problem çözmenin kuruntu, kaygı sıklığı, kontrol edilemezlik, bunaltı ve kuruntuyla bağlantısı olan durumu aşırı felaketleştirme (katastrofik düşünme) değişkeni ile olan ilişkisine de bakılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal problem çözmenin üç boyutu (Probleme Olumsuz Yönelme, Rasyonel Problem Çözme ve Dürtüsel/Dikkatsiz tarz) ile kuruntu değişkeni ve katastrofik düşünme arasında ilişki bulunmuştur. Özetle, problem çözmedeki yetersizliğin yüksek kaygılıyla ilişkili olduğu saptanmıştır (Belzer, D' Zurilla ve Maydeu-Olivares, 2002)

Sosyal problem çözme becerisinin genç, orta ve ileri yetişkinlik dönemlerinde - genç yetişkinlik 17-20 arası, orta yaş 40-45 ve yaşlılık 60-80 olarak alınmıştır-yaşa bağlı olarak farklılaşma gösterip göstermediği üzerinde yapılan bir araştırmaya göre ise, sosyal problem çözme becerisinin genç yetişkinlikten orta yaşa doğru artmakta olduğu fakat yaşlılıkta tekrar azaldığı saptanmıştır (D' Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant, 1998). Araştırma sonucuna göre orta yetişkinlik dışındaki genç yetişkinlik ve ileri yetişkinlik dönemindeki kişiler risk grubu içerisinde sayılabilmektedir. Genç yetişkinlik dönemindeki gençlerin sosyal problem çözme becerilerindeki yetersizliklerinin olası nedenleri incelendiğinde gelişimsel olarak bir geçiş dönemi içerisinde olmaları, yaşam deneyimlerinin azlığı, problem çözme sürecinde yaşadıkları öfke ve kaygı duygularının yoğunluğu gibi çeşitli etmenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmalar üniversite gençliğinin etkili problem çözme becerileri konusunda yardıma gereksinim duyduklarını göstermektedir. Nezu, Wilkins ve Nezu (2004)' ya göre sosyal problem çözme süreci, aslında bir genel başa çıkma sürecidir; etkili problem çözme becerisinin kullanılmasıyla durumsal başa çıkma ve davranışsal yeterliklerde de artış ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak D' Zurilla ve Golfried (1971) sosyal problem-

çözme eğitiminin yardımıyla bireylerin, daha pozitif, daha kapsamlı düşünme ve tutarlı davranış değişimleri sergilediklerini yani bu beceri eğitimi sayesinde bireylerin fonksiyonelliklerinin olumlu bir yönetime doğru yönlendiğini ve dolayısıyla gelecekte karşılaştıkları problemlerle daha etkili bir şekilde başa çıkabileceklerini savunmaktadırlar (Akt. D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Üniversite gençliği üzerinde yapılan araştırma sonuçlarının gösterdiği gibi üniversite gençliği için üniversite yılları, yaşamlarının daha önceki dönemlerinde yaşamadıkları güçlüklerle karşılaştıkları ve bunların üstesinden gelebilmek için çoğunlukla etkisiz başa çıkma yöntemlerine başvurdıkları bir dönemdir. Özellikle üniversite gençliğinin içinde bulunduğu genç yetişkinlik döneminin bir geçiş dönemi olduğu göz önüne alınarak gelişim döneminin ödevlerini ve yakın gelecekte kendilerinden beklenen rolleri etkili bir şekilde yerine getirebilmelerinde sosyal problem çözme becerilerini geliştirmelerinin yaşamlarına olumlu katkıda bulunacağı düşünüldükçe bu grup üzerinde araştırma yapılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

Bu amaçla araştırmada D' Zurilla ve Golfried' in ilk olarak 1971' de oluşturdukları ve farklı zamanlarda revize ettikleri Sosyal Problem Çözmede Beş Aşamalı Yaklaşım modeline (D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla (2007) dayalı olarak oluşturulan sosyal problem çözme beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerisi, öfkeyle ilişkili davranışlar ve düşünceler ve sürekli kaygı düzeylerine olumlu yönde etkide bulunup bulunmadığı ve bu etkinin kalıcılığı araştırılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Sosyal Problem Çözmede Beş Aşamalı Yaklaşım Modeline (D' Zurilla ve Nezu , 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla (2007) dayalı olarak oluşturulan sosyal problem çözme beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme, öfkeyle ilişkili davranışlar ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine olan etkisini ve bu etkinin uzun süreli kalıcılığını incelemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde oluşturulan aşağıdaki denenceler test edilmiştir;

- Denence 1 :** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formu öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
- Denence 2:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Saldırgan Davranışlar Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
- Denence 3:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Sakin Davranışlar Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
- Denence 4:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Kaygılı Davranışlar Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
- Denence 5:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
- Denence 6:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
- Denence 7:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

- Denence 8:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
- Denence 9:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Denence 10:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutunun sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- Denence 11:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
- Denence 12:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubunun Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Denence 13:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- Denence 14:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Form' u sontest puanları ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Denence 15:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Saldırgan Davranışlar Boyutu sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Denence 16:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Sakin Davranışlar Boyutu sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

- Denence 17:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Kaygılı Davranışlar Boyutu sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Denence 18:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Denence 19:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Denence 20:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Denence 21:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Denence 22:** Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri Sürekli Kaygı Alt Ölçeği sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu denencelerle birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerin oturumlarda elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşlerini nitel veriler yoluyla incelemek amacıyla şu sorulara yanıt aranmıştır;

* Deney grubu üyelerinin uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimi çalışmasında “süreçte yaşananlarla bağlantılı olarak her bir oturumda elde ettikleri kazanımlara” ilişkin görüşleri/düşünceleri nelerdir?

* Deney grubu üyelerinin uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimi müdahale programının bitiminde genel olarak elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri/düşünceleri nelerdir?

* Deney grubu üyelerinin uygulanan SPÇBE’ nin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Problemlerle nasıl başa çıkılacağı genellikle içinde yaşanılan kültürün etkisiyle “sosyalleşme” sürecinde kazanılmaktadır. Ancak öğrenilen bu model davranışların her zaman doğru ve işe yarar olduklarını söylemek pek olası değildir.

D’ Zurilla ve Nezu (2001) sosyal problem çözme kavramını “kişinin günlük yaşamda karşılaştığı problem durumlarla etkili başa çıkma yollarını bulmak üzere kendisinin oluşturduğu bilişsel-davranışsal bir süreç” olarak tanımlayarak bu süreçte bireylerin aktifliğini vurgulamaktadırlar.

Sosyal problem çözme modeli genel olarak “problem yönelimi” ve “problem çözme becerileri” olmak üzere iki ana öğeden oluşmaktadır. Sosyal problem çözme beceri modeline göre etkili problem çözme davranışı, kişinin problemle karşılaştığında probleme ilişkin olumlu yönelimde (problemleri bir tehdit kaynağı olarak görmektense başa çıkılması gereken bir durum olarak algılama bir anlamda probleme meydan okuma, optimizm, problemlerin çözülebilir olduğuna ilişkin yeterli düzeyde öz-yeterlik gösterme, problemi çözmekten kaçmaktan ziyade çözüme kavuşturmak isteme) bulunmasıyla beraber problem çözme becerilerinden rasyonel problem çözme basamaklarını (problemi tanımlanması ve formüle edilmesi, alternatif çözümlerin oluşturulması, karar verme, çözümün uygulanması ve doğrulanması) izleyerek problemi çözüme kavuşturması olarak ifade edilmektedir.

Etkisiz problem çözme davranışları ise kişinin problemle karşılaştığında probleme ilişkin olumsuz yönelimde (problemi bir tehdit olarak algılama, pesimistik düşünme, problemin çözebileceğine ilişkin düşük özyeterlik gösterme, problem karşısında kendini aşırı mutsuz ve engellenmiş hissederek düşük engellenme eşiği sergileme) bulunması ve problem çözme tarzlarından dikkatsiz/dürtüsel tarz ya da kaçınan tarzı sergileyerek problemi çözmeye ilişkin hiçbir çabada bulunmaması, problemi çözmekten kaçması, aklına gelen ilk fikre göre hareket etmesi gibi problemi çözmek için etkisiz başa çıkma tarzlarında bulunması olarak ifade edilmektedir (D’

Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007).

Problem çözüme, hayatın kaçınılmaz gerçeklerinden biridir. Sosyal hayatta hemen hemen her gün farklı içerik ve yoğunlukta problem durumlarıyla karşılaşmak olasıdır. Problemler genel olarak bireyler için aslında sıkıntı kaynağıdır. Problemlerin varlığı kadar bireylerin problemleri çözüm tarzları da sıkıntı oluşturabilmektedir. Bu bağlamda problemlere yaklaşım biçimi ve ne gibi tepkilerde bulunulduğu problemlerin varlığı kadar önemlidir.

Irving ve Neumark-Sztainer (2002)' a göre genel yaşam becerileri kapsamında başa çıkma, karar verme ve etkili davranma yer almaktadır. Frey, Hirschstein ve Guzzo (2000)' ya göre ise insan yaşamındaki üç sosyal-duygusal yeterlik alanı problem çözme becerisi, empati ve öfke yönetimidir. Stresli yaşam durumlarında bireyi strese karşı koruyan güç ise sosyal problem çözme becerileridir (Goetz, 2001; Quamma ve Greenberg, 1994).

İşte bu noktada amacı, psikolojik uyumsuzluklara odaklanmaktan ziyade bunların nedenlerini ortaya çıkararak pozitif yönde psikolojik işlevselliği sağlamaya yönelik çalışmalara odaklanan “pozitif psikoloji (positive psychology)” (Seligman ve Csikszentihalyi, 2000) akımı kapsamında yer alan “problem çözme beceri eğitimleri” akla gelmektedir. Pozitif psikoloji temelde bireylerin iyilik hallerinin (well-being) artmasını sağlamaya yönelik olarak güçlüklerin iyileştirilmesini amaçlamaktadır (Heppner ve Lee, 2002). Problem çözme beceri eğitimlerinde işlevsel olmayan yani etkisiz problem çözme becerileri yerine etkili problem çözme becerileri kazanmalarına odaklanılarak bireylerin psikolojik uyumları güçlendirilmeye çalışılmaktadır (Heppner ve Lee, 2002; D' Zurilla ve Nezu, 2007).

Psikolojik danışmaya gelen danışanların çoğu problem çözümünde rastgele bir şekilde değişik yaklaşımları denemektedirler (Egan, 1975). Problem çözme beceri eğitimleriyle danışanın amaçlı bir şekilde eylemlerde bulunulmasına yardımcı olunur. Bu bağlamda bireylerin karşılaştıkları problemlerde çözüm sürecini zorlaştıran ve kolaylaştıran ne gibi özelliklere sahip olduklarına dair gerekli farkındalığı kazanabilmelerinin yanı sıra etkili problem çözme becerilerini geliştirebilmeye

ihtiyaçları vardır. Bu amaçla geliştirilen problem çözme beceri eğitimleriyle danışanlara problem çözme sürecinde nasıl düşünceleri ve davranışları gerektiği öğretilmektedir.

Etkili problem çözme becerisinin öğretilbilir bir beceri olduğu gerçeğinden hareketle (Tindal, Parker ve Harsbrouch, 1992) bu araştırmada psiko-eğitimsel bir grup yaşantısı süreciyle üniversite öğrencilerine etkili problem çözme becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu anlamda öğrencilerin problem çözme sürecinde sergiledikleri etkili ve etkisiz başa çıkma tarzlarını farketmeleri ve yeni beceriler kazanarak hayata daha etkin uyum sağlayabilmelerine yardımcı olmasıyla bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde toplumsal değişim hızının artmasıyla, bireylerin salt bilgiyle donanık bir şekilde topluma uyum sağlayan kişiler olarak sosyal hayatta yer almaları yeterli değildir. Hızla değişen ve karmaşık hale gelen toplumda, ortaya çıkan sorunlarla başedebilecek ve bu sorunlar içinde çevresine etkin uyum sağlayabilecek kişilerin yetiştirilmesi de gerekmektedir. Bu gerekçelerden dolayı artık okullardaki eğitim programlarında yaşamda karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri için “problem çözme güçlerinin geliştirilmesi” ne yardımcı olmaya dönük hedefler de konulmaya başlanmıştır (Kuzgun, 1997).

Yükseköğrenim rehberlik hizmetleri, gençlerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gelişim alanlarında yeterlik kazanmaları ve döneme özgü gelişim görevlerini gerçekleştirmelerine yönelik hizmetleri içermektedir. Bu hizmetler, onların bir yetişkin olarak gerekli donanımlarla yaşama atılmalarını, başarılı, mutlu ve üretken bireyler olmalarını destekleyici nitelikteki çalışmalardır. Problem çözme becerisi de yükseköğrenim rehberliğinde kazandırılması istenen yeterliklerden biridir (Gibson ve Mitchell, 1995).

Çayırdağ ve Acar (2006)’ ın yükseköğretimde rehberlik hizmetlerinin durumu ve hizmetlerin iyileştirilmesine yönelik öneriler konusunda yaptıkları araştırmaya göre ülkemizde yükseköğretim rehberliği hizmetleri bünyesinde psikolojik danışmanlık hizmetlerini yürüten merkezlerde en çok bireysel danışmanlık en az ise araştırma-

geliştirme çalışmalarının yapıldığı saptanmıştır. Yükseköğrenime yönelik rehberlik hizmetlerinin istenilen düzeyde olmadığını söylemek mümkündür.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırma, üniversite öğrencilerine sosyal problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik bir “kişisel-sosyal rehberlik” hizmetlerine örnek oluşturması, araştırmada uygulanan müdahale programının “önleyici ve çare bulucu rehberlik modeli” kapsamında öğrencilere sosyal problem çözme becerisi kazandırılması boyutunda neler yapılabileceğine yönelik olarak gelecekteki araştırmalara ışık tutan “araştırma-geliştirme” hizmetine bir örnek oluşturması bakımından önemli sayılabilir.

1.4.Sayıtlılar (Varsayımlar)

1. Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine uygulanan ölçme araçlarını içten ve yansız bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler daha önceden sosyal problem çözme beceri eğitimi konusunda ya da onunla ilgili bir konuda herhangi bir eğitim almamışlardır.
3. Fiziksel ve istatistiksel kontrol yöntemlerinin uygulanmasıyla araştırmada bağımsız değişkenler dışında bağımlı değişkeni etkileyen kontrol değişkenleri kontrol altına alınmakla birlikte kontrol koşulunun yeterince sağlanabildiği kabul edilmiştir.

1.5.Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2008 - 2009 Bahar yarı yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında öğrenimlerine devam eden ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubuna katılan öğrencileri kapsamaktadır. Bu nedenle araştırma bulguları, öncelikle bu gruba ve benzer eğitimi alan benzer nitelikteki öğrencilere genellenebilir.

1.6.Tanımlar

Problem (problem): Üstesinden gelinmesi gereken bir durumda kişi-içi ya da kişi-dışı olmak üzere bir ya da birden çok engel nedeniyle etkili tepkiyi verememe durumu (D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, 12).

Problem çözme (problem solving): Gündelik hayatta karşılaşılan spesifik problem durumları karşısında bireylerin etkili çözümü bulmak üzere kendilerince yönetilen bilişsel-davranışsal bir süreç (D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, 12).

Sosyal problem çözme (social problem solving): Sosyal hayatta karşılaşılan problem durumlarında “problem yönelimi (problem orientation)” ve “problem çözme tarzları” (problem solving style)” olmak üzere kısmen birbirinden bağımsız olan iki farklı bileşenden oluşan problem çözme sürecidir. Sosyal problem çözme kavramındaki “problem yönelimi” olumlu problem yönelim (positive problem orientation) ve olumsuz problem yönelim (negative problem orientation) diye iki boyuttan oluşurken; problem çözme tarzları ise rasyonel problem çözme (rational problem solving), dikkatsiz/dürtüsel tarz (impulsivity/carelessness style), kaçınan tarz (avoidance style) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Sosyal problem çözme kavramı temelde kişi-içi (intrapersonal), kişilerarası (interpersonal), kişisel olmayan (impersonal), toplumsal (societal) sorunlar olmak üzere gerçek hayatta bireylerin işlevselliğini etkileyen çeşitli problem başlıklarını kapsamaktadır. Kişi-içi sorunlar (intrapersonal problems) sağlık, davranışsal ve duygusal sorunları; kişilerarası sorunlar (interpersonal problems) evlilikteki çatışmalar, iş ortamındaki olumsuzluklar gibi insan ilişkilerini; kişisel olmayan sorunlar ((impersonal problems) ise arabanın bozulması, cüzdanın çalınması, anahtarı kaybetme gibi somut problemleri; toplumsal sorunlar (societal problems) ise siyasetteki sorunlar, trafik sıkışıklığı, suç oranının artması gibi sorunlardır (D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, 11-16).

Sosyal problem çözme beceri eğitimi modeli (social problem solving skills model): Bireylerin “düşünce, duygu ve davranışları ve diğer insanlarla olan ilişkilerinde işevuruk değişimlerin sağlanmasını amaç edinen, D' Zurilla ve Golfried (1971)' in “Beş Boyutlu Problem Çözme Modeli” ndeki “problem yönelimi” ve “problem çözme tarzı”

olmak üzere iki yapıya dayalı psiko-eğitimsel içerikli müdahale programıdır (D' Zurilla ve Nezu, 2007, 21; Gorski, 2003, 17-18).

Psiko-eğitim Grubu/Grupları: Eğitimsel içerikli olup beceri geliştirmeyi hedefleyen ve başarılması gereken amaçların yer aldığı bir grup çeşididir. Psiko-eğitim grupları, özellikle problemlerin ortaya çıkmasını “önleme” ye odaklanırlar. Bilgi verme ağırlıklıdırlar. Üyelerin birbiriyle etkileşimleri önemli olmasına rağmen asıl amaç kendilerine sunulan materyalleri öğrenmeleridir. Psiko-eğitim gruplarında özellikle rol oynama, problem çözme, karar verme ve iletişim becerileri gibi “grup temelli eğitim ve gelişim stratejileri” kullanılır. Belirli beceriler öğretilmeye çalışılır ve problemleri önlemek için çaba sarf edilir. Genel olarak okul ortamında kullanılır. Bunun dışında psiko-eğitim grupları hastane, klinik ortamı vb gibi çeşitli kurum ve kuruluşlarda da uygulanmaktadır (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, baskıda)

BÖLÜM II

SOSYAL PROBLEM ÇÖZME KAVRAMIYLA İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal problem çözme kavramı, sosyal problem çözmede yer alan boyutlar ve problem çözme sürecinde duyguların rolü ile ilgili açıklamalara, kuramsal görüşlere ve konuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Problem Çözme Kavramına İlişkin Genel Açıklamalar

Geçmişten günümüze değin problem çözme kavramıyla ilgili araştırma yapan psikoloji alanındaki araştırmacıların bu kavrama ilişkin farklı bakış açılarına sahip oldukları ve bunun doğal sonucu olarak da farklı tanımlamalarda bulundukları görülmektedir.

Problem çözme literatüründe yapılan araştırmalar problem çözme kavramının tanımlanması bakımından iki genel başlık altında kategorilendirilmektedir. Bunlardan birincisi 1950-1960' lı yıllarda “psikolojik uyum çerçevesiyle ilgili olmayan laboratuvar çalışmaları” (Heppner ve Lee, 2002) iken ikincisi ise 1960-1970' li yıllarda yapılan psikolojik uyum kavramı kapsamında “uygulamalı problem çözme (applied problem solving)” kavramının araştırılmaya başlandığı çalışmalardır (Heppner, Witty ve Dixon, 2004).

Tarihsel açıdan başlangıcından günümüze değin yapılan tanımlamalar incelendiğinde, problem çözme kavramıyla ilgili psikoloji alanındaki ilk araştırmaların Gestalt' cıların oldukça basit düzeydeki laboratuvar deneyleriyle başladığı kabul edilmektedir. Bu deneylerden en ünlüsü olan “Hanoi’ nin Kule” deneyinde bireylerin problemi çözerken bilişsel süreçlerinin nasıl işlediği açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır (Funke, 1995).

Gestaltçı yaklaşımın açıklamalarına paralel olarak Davranışçı Kuramcılardan Skinner (1974) de problem çözme sürecini, laboratuvar ortamında yaptığı deneylerle

“öğrenmeye” eşdeğer bir kavram olarak açıklamıştır. Yine aynı yıllarda Newell, Shaw ve Simon (1963) “bilgisayar ortamında simultane problem durumları yaratarak” problem çözme sürecini hazırladıkları bu bilgisayar programlarıyla sınıamışlardır (Akt.Heppner ve Lee, 2002). Newell ve arkadaşları yaptıkları deneylerde, problemleri ortaya koyma tarzlarını ve stratejilerini tanımlamak amacıyla bireylerden problem çözme anında eş zamanlı olarak yaşadıkları içsel düşünce ve duyguları tahlil edip (introspection) sözel olarak dışa vurmalarını, dile getirmelerini yani “düşüncelerini seslendirmelerini” istemişlerdir. Newell ve arkadaşlarının “düşünceni seslendir (think aloud) ” prosedürü ilerleyen yıllarda problem çözme konusundaki çağdaş kuramlara da önemli katkılar sağlamıştır (Davidson ve Sternberg, 2003).

1950-1960’ lı yıllardaki çalışmaların problem çözme kavramını nerdeyse “öğrenme ve yaratıcılık” kavramıyla eşdeğer olarak algıladıkları söylenebilir. Ancak laboratuvar araştırmalarıyla elde edilen bu sonuçların laboratuvar dışındaki yani gerçek yaşamdaki problem çözme süreci için genellenmenin mümkün olmadığı farkedilerek daha çok insanın bireysel problem çözme sürecinin psikolojik boyutuna odaklanılmasının gerekliliğine ihtiyaç duyularak 1960-1970’ lı yıllarda psikolojik uyum kapsamında problem çözme kavramı ortaya çıkmıştır. Ancak yine de laboratuvar ortamında yapılmış olan araştırmalar geçen 20 yıl boyunca gerçek yaşam problemlerini çözme konusu üzerinde çalışmalar yapılması için başlangıç noktası niteliğinde değer taşımaktadır (Funke, 1991).

1960-1970’ li yıllarda problem çözme sürecini tanımlamada daha çok kişisel psikolojik süreçlere odaklanılarak uygulamalı problem çözme (applied problem solving) kavramı hakkında farklı araştırmacılar çalışmalar yapmaya başlamışlardır (D’ Zurilla ve Goldfried, 1971; Shure, 1982; Sternberg, 1982; Akt. Heppner, Witty ve Dixon, 2004). Buna göre uygulamalı problem çözme kavramına ilişkin yapılan araştırmalar genel olarak iki bölüme ayrılmaktadır. Birincisi problem çözmeyi belli aşamaların izlenmesi ya da gerekli becerilerin yerine getirilmesi (stages and skills in problem solving) olarak tanımlayan çalışmalar, ikincisi ise problem çözme sürecinin üstbilişsel değişkenlerle ilişkili olduğunu (metacognitive variables in problem solving) savunan araştırmalardır. Problem çözme sürecini etkileyen metabilişsel değişkenler, problem çözme sürecinde

kişinin kendi düşünme süreçlerini düzenleyebilmesi ve gözleyebilme becerisine ilişkin farkındalığı gibi sürece etki eden bilişsel becerilerinin farkında olmayı ifade etmektedir (Heppner, Neal ve Larson, 1984).

1960' lı ve 1970' li yıllarda bu konuda yapılan ilk çalışmalardan biri Shure, Spivack ve arkadaşlarının problem çözme "bilişsel beceriler ve düşünme süreci" olarak değerlendirdikleri "kişilerarası bilişsel problem çözme (interpersonal cognitive problem solving)" kavramına dair yaptıkları araştırmalardır. Shure ve arkadaşlarının kişilerarası bilişsel problem çözme kavramı; probleme duyarlılık (problem sensitivity), araç-amaç doğrultusunda düşünme (means-ends thinking), alternatif çözümleri düşünme (alternative solution thinking), nedensel düşünme (causal thinking), sonucu dikkate alan düşünme biçimi (consequential thinking) olmak üzere beş farklı aşamadan oluşmaktadır (Heppner ve Lee, 2002; Heppner, Witty ve Dixon, 2004). Shure ve Spivack kişilerarası bilişsel problem çözme kavramıyla ilgili 1970' lerde başlattıkları çalışmalarını 1992' de "Ben Sorun Çözebilirim (I can problem solve: ICPS)" başlığı altında çocuklara sorun çözme becerilerini öğretmek üzere bir program kitapçığı haline getirmişlerdir. Shure ve Spivack' ın "Ben Sorun Çözebilirim" adlı programı, okulöncesinden ilköğretim ikinci kademeye değin farklı gelişimsel özellikleri olan öğrencilere yönelik hazırlanmış üç ayrı programdan oluşmaktadır ve programlar adından da anlaşılacağı üzere "bilişsel yaklaşım" ın ilkelerine dayalı olarak oluşturulmuştur (Öğülmüş, 2004). Shure ve Spivack' ın kişilerarası bilişsel problem çözme yaklaşımı daha çok çocuk yetiştirme alanında geçerli olup eğitimsel içerik taşımaktadır (Mc Guire, 2001).

Uygulamalı problem çözme kavramının kavramsallaştırılmasına dair yapılan ilk çalışmalardan bir başkası D'Zurilla ve Goldfried (1971)'in beş aşamalı problem çözme yaklaşımıdır. D' Zurilla ve Goldfried' in kişilerin gündelik hayatta karşılaştıkları sosyal problemler karşısında sahip oldukları yönelim biçimi ve problem çözme tarzlarını belirlemek üzere 1971' de oluşturdukları "beş aşamalı problem çözme yaklaşımı" problem çözme literatüründe bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşıma göre problem çözmede izlenen beş aşama; probleme genel yönelim, problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, alternatiflerin oluşturulması, karar verme ve değerlendirmedir (Heppner, Witty ve Dixon, 2004; D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-

Olivares, 2004). Bu beş aşamalı yaklaşım aynı zamanda problem çözme beceri eğitimlerinin geliştirilmesine de öncülük etmesi bakımından değerli olduğu gibi (D' Zurilla, 1986; D' Zurilla ve Nezu, 1982; Akt. Heppner ve Lee, 2002;) bu yaklaşım D' Zurilla ve Nezu (1999) ve Nezu, Nezu ve D' Zurilla (2007) tarafından problem çözme beceri eğitimi müdahale uygulamalarında kullanılmak üzere farklı zamanlarda tekrar gözden geçirilerek geliştirilmiştir.

1970 ve 1980' li yıllarda ise psikoloji alanında “üst biliş” (metacognition) kavramıyla ilgili araştırmalarda bir artışın yaşanmasıyla beraber Bandura (1982) ve Antonovsky (1978) gibi araştırmacıların insanların kendi yeteneklerine ilişkin sahip oldukları algılama biçimlerinin performanslarını etkileyebileceğini iddia etmelerinin bir sonucu olarak Butler ve Meichenbaum, problem çözme sürecini kişinin “üstbiliş değişkenlerinin” etkilediğini ifade etmişlerdir. Butler ve Meichenbaum (1981)' a göre kişinin kendi problem çözme becerilerine ilişkin algısı, problem çözme performansını etkilediği gibi aynı zamanda problem çözme sürecini de etkilemektedir (Akt. Heppner, Witty ve Dixon, 2004).

Özetle 1970' lerin sonları ve 1980' lerin başlarında araştırmacılar problem çözme becerilerine ilişkin kişinin algılama biçiminin, insanların sorunlar karşısında nasıl bir yaklaşımda bulunacağını yani etkileyebileceğini ifade etmişlerdir (Heppner, Witty ve Dixon, 2004). Butler ve Meichenbaum (1981), kişinin problem çözme sürecinde problem çözme becerilerine ilişkin algılamalarının problem çözme sürecini etkilediğini vurgulamışlardır. Butler ve Meichenbaum' un görüşlerine paralel olarak Heppner ve Petersen (1982) de bu amaçla “bireylerin problem çözme beceri algılarını” ölçmek üzere Problem Çözme Envanteri (Problem Solving Inventory) isimli bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Heppner ve Petersen (1982)' in geliştirmiş olduğu Problem Çözme Envanteri, genel yönelim, problemin tanımlanması, alternatiflerin oluşturulması, karar verme ve değerlendirme olmak üzere beş basamaktan oluşmaktadır. Ancak yapılan faktör analizi çalışmalarında beş faktörün ortaya çıkmadığı, ölçme aracındaki maddelerin “problem çözme güveni (problem solving confidence), kaçınan yaklaşım (avoidance approach) ve kişisel kontrol (personal control) olmak üzere üç faktör altında toplandığı görülmüştür (Akt. Heppner, Witty ve Dixon, 2004; Heppner ve Lee, 2002).

Aslında başlangıcından bugüne değin danışma psikolojisi, klinik psikoloji ve çocuk yetiştirme eğitimi alanında problem çözme kavramı sıklıkla araştırılmıştır. Literatür incelendiğinde problem çözme kavramına ilişkin kişisel problem çözme ya da problem çözme beceri algısı (Heppner ve Peterson, 1982), sosyal problem çözme (D' Zurilla ve Nezu, 1982), kişilerarası bilişsel problem çözme (Spivack ve arkadaşları, 1976; Spivack ve Shure, 1974), başa çıkma (Coyne ve Lazarus, 1981) gibi farklı tanımlamaların yer aldığı dikkati çekmektedir (Akt.Heppner, Neal ve Larson, 1984).

Ancak bu tanımlamalardan sosyal problem çözme kavramı diğerlerine göre daha kapsamlı olduğu için daha fazla tercih edilmektedir (D' Zurilla ve Chang, 1995). Hatta D' Zurilla ve Goldfried (1971)' in beş aşamalı problem çözme yaklaşımı daha sonraki yıllarda araştırmacıların problem çözme beceri eğitimi programları oluşturmalarında öncü olmuştur (Akt. Heppner, Neal ve Larson, 1984).

Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırma, D' Zurilla ve Goldfried' in ilk kez 1971' de oluşturdukları ve ardından farklı zamanlarda revize ettikleri “sosyal problem çözme becerisi” ya da “sosyal problem çözme beceri eğitimi müdahale programı” üzerine temellendirilmiş bir çalışma olup araştırmanın kuramsal temeli D' Zurilla ve arkadaşlarının oluşturduğu “Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli” ne dayalıdır.

D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004, 12)' e göre sosyal problem çözme, “kişinin günlük yaşamda karşılaştığı problem durumlarla etkili başa çıkma yollarını bulmak üzere kendisinin oluşturduğu bilişsel-davranışsal bir süreç”tir.

Sosyal problem çözme süreci iki ögeyle bağlantılıdır. Bunlar “problem” ve “çözüm” kavramlarıdır. Problem, “herhangi bir yaşam durumu ya da başarılması gereken görev durumunda kişinin uyum sağlamak için bir tepkide bulunması gerektiğinde bazı engellerin varlığına bağlı olarak kişinin belirgin ya da açık etkili bir tepkide bulunamaması durumunda ortaya çıkmaktadır (McGuire, 2001). Aslında problem kişinin “etkili ve uygun olan tepkiyi göstermede yaptığı hata” (D' Zurilla ve

Goldfried, 1971) ya da “şu anda içinde bulunulan durum ile olmasını istediği durum arasındaki farktır” (Nezu, Nezu ve D’ Zurilla, 2007).

Örneğin sabah ayakkabınızı bulamıyorsanız bu durum problem değildir. Ayakkabınızı bulmak için her zamanki bulunduğu yere ayakkabılığa bakmıyorsanız işte bu noktada problem ortaya çıkar ve problemi yaratan da kendiniz olursunuz. Ayakkabılığa bakmak yerine eczadolabına, çöp kutusuna bakarak ayakkabılığa bakmayı ihmal etme davranışlarında bulunuyorsanız, işte bu davranışlar etkili ve uygun davranışlar değildir. Etkili ve uygun tepkiyi vermede yetersiz ya da hatalı davrandığınız için, karşı karşıya kaldığınız bu durum problem haline gelmiştir. Özetle D’ Zurilla ve Goldfried’ e göre problem, “içinde bulunulan durumlar, olaylar değil, o olay ya da duruma verilen tepkinin uygunsuz ya da etkisiz oluşu sonucunda yaşanan durumdur. Yani problemi yaratan unsur, verilen tepkinin uygunsuzluğu ya da etkisizliğidir. Bu noktada “durum problem değil, çözüm problemdir” diyerek D’ Zurilla ve Goldfried problem çözme sürecinde çözümün önemine vurgu yapmışlardır (McKay, Davis ve Fanning, 1981).

Problem çözme sürecindeki ikinci önemli kavram ise çözümdür. Çözüm, spesifik bir problem durumunda başvuru problem çözme sürecinin sonucunda belirli bir durumla ilgili bilişsel ya da davranışsal nitelikteki başa çıkma ya da tepki örüntüsüdür (D’ Zurilla ve Nezu, 2001, 213).

Gündelik hayatta karşılaştığımız problemler uzun süreli, kısa süreli, basit ya da karmaşık; ekonomik, duygusal ve bedensel v.b. gibi çok çeşitli özelliklere sahip olabilmektedir. Dahası bu farklı problemler bir araya gelerek daha karmaşık problemler haline dönüşebilmektedirler. Bu noktada problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişebilmektedir. Yani bazı problemler mantık yoluyla çözülebilirken, bazılarının çözümü için ise duygusal olgunlaşma gerekebilir. Bazılarının çözümünde ise olaylara yeni bir algılama tarzıyla bakılması gerekebilir (Cüceloğlu, 1993).

Sosyal problem çözme kavramı, gerçek yaşamda ortaya çıkan problem çözme durumlarını karşılayan bir kavramdır. Sosyal problem çözme, gündelik hayatta karşılaşılan problem durumları karşısında bireylerin uyumsal ya da etkili yolları keşfetmeleri ya da bulmalarına dönük olan kişi-odaklı bilişsel davranışsal süreçler olarak D' Zurilla ve Nezu (D' Zurilla, 1986; D' Zurilla ve Nezu, 1982) tarafından tanımlanmıştır. Bu bakış açısına göre sosyal problem çözme, aslında kişinin çok sayıdaki stres verici durumla etkili bir biçimde başa çıkma becerisini arttırıcı bilinçli, gerçekçi, çaba gerektiren, hedef yönelimli başa çıkma sürecidir. Bu tanımlara göre, başa çıkma kavramı problem çözmeyi kapsamaktadır. Daha doğrusu başa çıkma tarzları çok çeşitlidir ve etkili başa çıkma tarzlarından birisi de problem çözmenin kendisidir (D' Zurilla ve Chang, 1995).

İşte bu noktada gündelik hayatta karşılaşılan sosyal içerikli problem durumlarında çoğu insan etkili başa çıkma tarzlarını gösteremeyebilmektedir. Şöyle ki psikolojik danışmaya gelen danışanların çoğu problem çözümünde rastgele bir şekilde değişik yaklaşımları denemektedirler (Egan, 1975). Oysa ki problemlerin çözümü için sistematik bir yol izlenmesi gerekir. Bu da belirli aşamaların sıralandığı problem çözme basamaklarıdır (Cormier ve Nurius, 2003).

D' Zurilla ve Nezu (2007)' ya göre sosyal problem çözme süreci;

1. Problem yönelimi(olumsuz yönelim ve olumlu yönelim) (problem orientation: positive problem orientation, negative problem orientation)
2. Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi (problem definition and formulation),
3. Alternatiflerin üretilmesi (generation of alternatives),
4. Karar verme (decision making),
5. Çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama (solution implementation and verification) olmak üzere birbirini izleyen beş aşamadan oluşmaktadır.

Ancak sosyal problem çözme süreci salt problem çözme basamaklarının ardı ardına izlenmesiyle sonuca kolaylıkla erişilebilecek bir süreç değildir. Bu beş basamaklı süreci etkileyen çeşitli etmenler söz konusudur. Bunlar kişinin algılama

biçimi, tutumları, duyguları, problemi değerlendirme biçimi, becerileri gibi çeşitli faktörlerdir. Söz konusu bu faktörler problem çözme sürecini kolaylaştırıcı fonksiyonda olabildikleri gibi engelleyici de olabilirler (D' Zurilla, 1988). Bu nedenle sosyal problem çözme beceri eğitimlerinde bireylere problem çözme sürecini olumlu ve olumsuz etkileyen etmenleri tanımaları ve gerçek hayatta kullanabilecekleri “yeni düşünme, davranma ve duygulanma biçimleri” edinebilmelerine yönelik “ sosyal problem çözme becerisi” kazandırılmaya çalışılmaktadır.

2.2. Sosyal Problem Çözme Kavramına İlişkin Tanımlamaların Çeşitliliği

Literatür incelendiğinde sosyal problem çözme kavramına ilişkin farklı farklı tanımlamaların olduğu dikkati çekmektedir. Tanımlamalara ilişkin bakış açılarının farklılığının ortaya konmasına ihtiyaç duyularak bu bölümde sosyal problem çözme kavramına ilişkin tanımlamalar ve sosyal problem çözme değişkeniyle ilişkili bazı kavramlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Problem çözme, “ bir amaca erişmede karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Problem çözme sürecinde ise, kişi şartlara uyarak veya engelleri azaltarak gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye ulaştırmanın yollarını arar (Bingham, 2004, 23).

Heppner ve Krauskopf (1987,375)' a göre problem çözme ise , “içsel ya da dışsal istekler ya da sıkıntı yaratan durumlarda (challenge) uyum sağlama amacıyla belirli bir amaca yönelik olarak ardışık şekilde işleyen davranışsal, bilişsel ve duygusal tepkide bulunma ” sürecidir. D' Zurilla ve Nezu (1987), Heppner ve Krauskopf (1987)' u problem çözme tanımlamasının oldukça geniş olması ve ne tür bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerin gösterilmesi gerektiğini açıkça belirtilmedikleri için eleştirmektedirler. Öyle ki kişinin amaca yönelik eylemlerinin mantıksız ya da bilinçsiz eylemleri de içerebileceğini belirtmişlerdir.

Heppner ve Krauskopf (1987) yaptıkları bu tanımlamayla problem çözme kavramını “başaçıkma (coping)” kavramıyla eşanlamlı tutmaktadırlar. Aslında bu tanımlama bir dereceye kadar doğrudur.

Şöyle ki başaçıkma kavramının içeriğinde problem çözme aktiviteleri yer alabilmektedir. Ancak tüm başaçıkma tarzları problem çözme değildir. Bazı başaçıkma aktiviteleri problem çözme sürecini kısmen de olsa kapsamakta, bazıları ise problem çözme süreci ile nedensel ilişki göstermekte bazıları ise problem çözme sürecinden bağımsız bir yapı göstermektedirler (D’ Zurilla ve Chang, 1995). Bu noktada Lazarus (1976) başaçıkma çeşitlerini problem-odaklı başaçıkma ve duygu-odaklı başaçıkma olarak ikiye ayırmıştır. Problem odaklı başaçıkma, kişi stres veren tehditle davranışsal olarak ilgilenir ya da sorunlu ilişkisini değiştirerek mücadele eder yani problem çözme yöntemini uygular. Bu nedenle etkili problem çözme, problem-odaklı başaıkmaı kullanabilme ile yakından ilişkilidir. Duygu odaklı başaçıkma ise, kişi stresten kaynaklanan rahatsızlığını duygusal olarak azaltmakta ya da duygularını kontrol etmektedir (MacNair ve Elliott,1992). Problem özme beceri eğitimlerinde bireylere sadece problem-odaklı başaçıkma değil duygu-odaklı başaçıkma yöntemi de öğretilmekte hatta diğer başaçıkma yöntemleri hakkında da danışanların kişisel başaçıkma stratejileri oluşturabilmelerine yönelik çalışmalarda bulunmaktadır. İşte bu nedenlerden dolayı aslında problem çözmenin başaçıkma kavramıyla eşdeğer görülmesi doğru kabul edilebilir.

D’ Zurilla ve Nezu (2001, 212)’ nun tanımlamasına göre sosyal problem çözme, “kişinin günlük yaşamda karşılaştığı problem durumlarında etkili başaçıkma yollarını bulmak üzere kendisinin oluşturduğu bilişsel-davranışsal-duygusal bir süreç” tir. Bu bakış açısına göre sosyal problem çözme, aslında kişinin çok sayıdaki stres verici durumla etkili bir biçimde başaçıkma becerisini arttırıcı bilinçli, gerçekçi, çaba gerektiren, hedef yönelimli başaçıkma sürecidir.

D’Zurilla ve Nezu (2001)’ nun yaptığı tanım irdelendiğinde sosyal problem çözme kavramının “bir başaçıkma” mekanizması olarak ele alındığını görmek mümkündür. Zaten D’ Zurilla ve arkadaşlarının oluşturduğu “Sosyal Problem özmede Beş Aşamalı Modeli” ndeki “sosyal problem çözme” kavramı Lazarus’ un İlişkisel/Problem özme Modelindeki “başaçıkma” kavramına karşılıklı gelmektedir. Bu iki kuram birçok yönden uyuşum içindedir. Bu bilgilere dayanarak problem çözmenin aslında bir başetme yöntemi olarak kabul edildiğini söylemek olasıdır.

Sosyal problem çözme kavramına ilişkin alanyazın tarandığında bu kavramın karar verme kavramıyla eş anlamlı olarak değerlendirilen araştırmalara rastlamak mümkündür. Buna göre bazı araştırmacılar sosyal problem çözme ile karar verme kavramının birbirinin yerine kullanılabileceğini iddia etmektedirler. Dahası araştırmacılar sosyal problem çözme beceri eğitimi ile karar verme beceri eğitimlerinin içeriklerinin de aynı olması gerektiğini belirtmektedirler. Özellikle bu savı ortaya atan araştırmacıların her iki kavrama ait kuramsal bilgiler ve müdahale programlarına ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları için genelleme hatasında bulundukları tahmin edilmektedir (Frauenknecht ve Black, 2004).

Gelatt, Varenhorst ve Carey (1972)' e göre problem çözme ile karar verme birbirlerinden farklı kavramlardır. Problem çözme, “herkes için ya da bireyin kendisi için en iyi veya doğru çözümü bulma yöntemi iken, karar verme ise daha bireysel olup eylemin yönünü belirleme bireysel değerlerin de gözönüne alınmasıdır (Akt.Egan, 1975, 152). Huilt (1992)' e göre ise problem çözme, içinde bulunulan durum ile olmak istenen hedef arasındaki boşluğu algılama ve çözüme kavuşturma süreci iken karar verme ise istenen hedefe ulaşmak için iki ya da daha fazla seçenekten birinin tercih edilmesi yani bir seçim sürecidir ve birbirlerinin yerine kullanılmamalıdır.

Aslında karar verme, sosyal problem çözme becerisindeki aşamalardan biridir bu nedenle iki kavram birbiriyle eş tutulamaz. Tabii ki bir karar verme beceri eğitimi uygulamasında problemin doğru bir şekilde tanımlanması, her bir çözümün sonuçlarının değerlendirilmesi ve karşılaştırma yapılması gibi sosyal problem çözme becerilerinden yararlanılmaktadır (Frauenknecht ve Black, 2004). Aynı şekilde bir sosyal problem çözme beceri eğitiminde de alternatif çözümlerden birini belirlemek amacıyla karar vermeden yararlanılabilmektedir (Güçray, 2005; Frauenknecht ve Black, 2004) .

Literatür incelendiğinde bu iki kavramı birarada kullanan araştırmacılara rastlamak mümkündür. Elias ve ark. (Elias ve Clabby, 1988, 1992; Elias, Gara, Schuyler, Branden-Muller ve Sayette, 1991; Elias ve Tobias, 1992) ilk yıllarda Sosyal Farkındalığı/Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirme Programı (Improving Social Awareness—Social Problem Solving Program) olarak isimlendirdikleri daha

sonraları ise Sosyal Problem Çözme/Karar Verme Becerilerini Geliştirme Programı (Improving Social Problem Solving/Decision Making Process Program) olarak değiştirdikleri programda sosyal problem çözme ve sosyal karar verme kavramını birlikte kullanmaktadırlar. Bu programın amacı, çocuk ve ergenlerde sosyal becerileri geliştirmektir. Programın içeriği kendini-kontrol, sosyal farkındalık, bir gruba dahil olabilme ve eleştirel düşünme süreci gibi konulardan oluşmakta olup beceri gelişimini sağlamaya yöneliktir. Program genel olarak karar vermeye hazırlanma, sosyal problem çözme/karar verme sürecinin nasıl gerçekleştirileceğinin öğretilmesi ve gerçek yaşam durumlarında öğrenilenlerin uygulanması olmak üzere üç genel aşamadan oluşmaktadır (Akt.Bruene-Butler ve ark.,1997).

Ülkemizde problem çözme alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde de bazı araştırmacıların “problem çözme” kavramını bazılarının ise “sorun çözme” kavramını kullanmayı yeğledikleri görülmüştür.

Araştırmacıların (Eskin, 2009; Öğülmüş, 2004) önerilerine göre bu konuda resmi kaynak olan Türk Dil Kurumu Sözlüğünde yer alan tanımlar incelendiğinde problem, bir matematik terimi olarak “önceden öğrenilmiş teoremler ya da kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru” olarak tanımlanmaktadır. Sorun kelimesi ise “araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele, problem” olarak tanımlanmaktadır. Örneğin problem tanımlamasına göre bir matematik problemiyle karşılaşan öğrenci, problemle ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Problemi çözmek için yapılması gerekenler doğrultusunda hareket ederek araştırma yapıp bilgi toplamalıdır. Sorun kavramının tanımlaması ise üzerinde düşünülüp çözümlenmesi gereken durumdur. Sorun kelimesinin tanımına göre ise bir problem durumunun bireyin kendisinin belirleyeceği kişisel hedef ve amaçlar doğrultusunda çözüme kavuşturulması söz konusudur.

Araştırmacılar günümüz Türkçe’ sinde problem ve sorun sözcüklerinin birbirlerinin yerine sıklıkla kullanıldığını ancak literatür incelendiğinde problem (problem) ve sorun (trouble, matter) sözcüklerinin farklı anlamlar taşıdığını ifade etmektedirler. Buna göre problemler, yapılandırılmış problemler (kapalı uçlu) ve

yapılandırılmamış (açık uçlu problemler problemler) olarak sınıflandırılmaktadır. Yapılandırılmış problemler matematik problemleri, bulmacalar gibi belli bir konu alanına özgü, tek boyutlu ve tek bir cevabı olan problemlerdir. Yapılandırılmamış problemler ise, kişilerarası ya da toplumsal problemler gibi çok boyutlu ve birden fazla çözümü olan problemlerdir (Dinçer, 1995; Nepier ve Gershenfeld, 1993; Akt. Öğülmüş, 2004). Sonuç olarak araştırmacılar, Türkçe’ de iyi yapılandırılmış ya da kapalı uçlu problemler için “problem” sözcüğü tercih edilirken, iyi yapılandırılmamış ya da açık uçlu olanlar için “sorun” sözcüğünün tercih edildiğini kanısına varmışlardır. (Öğülmüş, 2004; Eskin, 2009). Sonuç olarak sosyal içerikli çözümü net olmayan durum kapsamına giren problemler için problem kelimesinden ziyade sorun kelimesinin kullanılmasının daha uygun olacağına yönelik tavsiyede bulunmuşlardır.

Ancak araştırmacıların resmi kaynaklara dayanarak sorun kelimesinin kullanılması gerektiğine ilişkin ortaya attıkları kişisel savlarının ne oranla doğru olabileceği de tartışmalıdır. Problem kelimesinin yerine sorun kelimesinin kullanılması iddiasında bulunabilmek için bu iki kelime üzerinde ““anlam bilimsel (semantik)” araştırma yapılabilir. Anlambilimi bilindiği üzere, dilbilimsel bağlamda söylemlerin ve yazılı metinlerin zihindeki çağrışımları olarak tanımlanmaktadır. Bu tür bir araştırma yapılacak çalışma grubu üzerinde kelimelerin anlamları sorularak ardından derlemede bulunulabilir. Sonuçta bir yargıya varırken anlambilimsel inceleme ile resmi kaynakların sunduğu bilgilerin karşılaştırmasını yapmak da mümkündür

Görüldüğü üzere sosyal problem çözme kavramının kavramsallaştırılmasına ilişkin oldukça farklı bakış açıları mevcuttur. Bu alanda araştırma yapacak kişilerin aynen problem çözme sürecinin aşamalarında olduğu gibi kavrama ilişkin “doğru tanımlama ve isimlendirmeye” çalışmaya başlaması görüş açısını netleştirip genişletecektir. Bu nedenle kavrama ilişkin farklı tanımlamaların olduğunu bilmenin fayda sağlayacağı düşünülmüştür.

2.3. Sosyal Problem Çözme Sürecinde Düşünce ve Duyguların Rolü

2.3.1. Düşünceler ve Sosyal Problem Çözme İlişkisi

Sosyal problem çözme sürecini, kişi-içi ve kişi-dışı olmak üzere birçok değişken etkilemektedir. Problem çözme sürecini etkileyen kişi-içi değişkenlerden biri bireylerin bilişsel değerlendirme biçimleri ile duygularıdır. Buna göre bireylerin sahip oldukları bilişsel değerlendirme biçimleri ve duygular problem çözme sürecinde engelleyici olabildiği gibi süreci kolaylaştırıcı/geliştirici nitelikte olabilmektedir.

İnsan “düşünce, duygu, davranışlar” olmak üzere üç ana psikolojik boyuta sahiptir. Bu üç alan birbirleriyle ilişkilidir, çoğunlukla birinde meydana gelen değişiklik diğerlerinde de değişikliklere neden olur. Buna göre kişinin nasıl düşündüğü ile ne hissettiği arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. Duygularımızın nedeni başımızdan geçen olaylar değil olaylara ilişkin yorumlamalarımız, düşüncelerimiz, inançlarımızdır. Sahip olduğumuz düşünceler duygularımızı ortaya çıkarmakta ve hissettiğimiz duyguyla paralel olacak şekilde de davranışlarda bulunuruz (Dryden, 1995; Wilding ve Milne, 2008;Özer, 1990;Köroğlu, 2008; D’ Zurilla ve Nezu, 2007).

Ünlü Yunan düşünürü Aristo’ ya göre mantıklı akıl yürütme ve gerçek yaşamda mantıklı davranabilme insanların sahip olabilecekleri en üst düzeydeki erdemdir (Chang, D’ Zurilla ve Sanna, 2004). Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (Rationale Emotive Behavior Therapy)’ ye göre insanlar mantıklı düşünme kapasitesine sahip oldukları gibi şaşırtıcı şekilde bir o kadar da mantıkdışı düşünme eğilimindedirler. Akılcı Duygusal Terapi başımıza gelen olaylara bağlı olarak duyguları yaşamadığımızı, duygularımızın nedeninin olaya ilişkin sahip olduğumuz düşüncelerimiz olduğunu savunmaktadır. Bu düşünceler akılcı olabildikleri gibi akıldışı düşünceler şeklinde iki farklı çeşittir. Akılcı olmayan düşünceler, dayatmacılık (-meli, -malı cümleleri, engellenme eşiğinin düşük olması (buna katlanamam, dayanamam gibi cümleler), kendine ve başkalarına genel değer biçme (bunun üstesinden gelemesem/gelemezse işe yaramazın tekiyim/tekidir gibi cümleler) ve aşırı felaketleştirme (...bu korkunç gibi cümleler) dir. Ellis’ e göre bu dört çeşit akılcı olmayan düşünceler tek bir çatı altında toplanmaktadır o da “dayatmacılık” tır. Akılcı olmayan düşünceler problem çözme sürecinde özellikle kişinin problemi tanımlamasını güçleştirmektedir. Çünkü bir

problem durumunda ilk algılanan genellikle gerçeğin kendisi değil, “algılanan gerçeklik” tir. Nesnel gerçeklik ise gerçekte varolan durumdur (Dryden, 1990; Wilding ve Milne, 2008;Nezu, Nezu ve D’ Zurilla, 2007; Köroğlu, 2008; D’ Zurilla ve Nezu, 2007).

John Dewey’ e göre “iyi tanımlanmış bir problemin yarısı çözülmüştür” (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2007). Problemleri ele almadan önce problemin ne olduğunun açıkça tanımlanabilmesi gerekmektedir. Bu basitmiş gibi gözükür ama yanlış olanın ne olduğunu görebilmek çoğunlukla gerçekten de zor olabilmektedir. Çünkü bu süreçte kişi algıları ya da çarpıtılmış düşüncelerinin etkisiyle problemi objektif şekilde tanımlamakta güçlük çeker, bu sürece bir de yoğun öfke, suçluluk, depresyon vb gibi duygular eklenince kişinin “gerçeği” görebilmesi daha da zor hale dönüşür (Wilding ve Milne, 2008; D’ Zurilla ve Nezu, 2007) Yani bireyler problemlerini ortaya koyarken “algısal gerçekliklerine” göre hareket ederler ve genellikle bu sürece akılcı olmayan düşüncelerin eşlik etmesiyle problemin doğru bir şekilde tanımlanması olanaksız hale gelir (Dryden, 1990; Wilding ve Milne, 2008;Nezu, Nezu ve D’ Zurilla, 2007; Köroğlu, 2008; D’ Zurilla ve Nezu, 2007).

Sosyal problem çözme sürecinde kişinin probleme ilişkin sahip olduğu düşünceler, algılama biçimi, tutumları ve duyguları problem çözme sürecinde kolaylaştırıcı olabildiği gibi engelleyici işlevde de olabilir. Eğer kişinin algısı ve tutumu yardımcı bir role sahipse, kişi etkili problem çözme girişimlerinde bulunur yani problemi çözmeye yönelik davranışlara yönelir. Bu durumdaki bir kişi problem çözme davranışlarını öğrenmek için gerekli motivasyona sahiptir. Bu kişilerin tam tersine, problem çözme stratejilerini öğrenme çabası içine girmeme tutumuna sahip bireyler ise herhangi bir şekilde harekette bulunmak için motive olmamış ve aynı zamanda sorundan kaçan kişilerdir. Bu nedenle problem çözme beceri eğitimlerinde problem çözmeyi olumsuz etkileyen bilişsel ve duygusal engeller saptanarak bunların yerine yeni davranış biçimleri kazandırılmaya yönelik uygulamalarda bulunulur (D’ Zurilla ve Nezu, 2007).

2.3.2. Duygular ve Sosyal Problem Çözme İlişkisi

Sosyal problem çözme sürecinde bireylerin problem hakkındaki inançları, değerlendirmeleri ve beklentilerine bağlı olarak hissettikleri duygular da bu sürece eşlik etmektedir (D' Zurilla ve Nezu, 1999). Duygular, sadece problemlerin objektif ve gerçekçi bir biçimde tanımlanması aşamasında değil probleme yönelim ve problem çözme tarzları olmak üzere sosyal problem çözmenin tüm aşamaları boyunca etkili olmaktadır (D' Zurilla ve Nezu, 2007).

Sosyal problem çözme sürecinde duygular, problemin tarafsız ve gerçekçi şekilde tanımlanabilmesi, problemin üstesinden gelebilmek için kişinin motive olması, kişisel amaçların belirlenebilmesi, çözüm seçeneklerinin oluşturabilmesi, sonuçları değerlendirme ve gelecekte karşılaşılabilecek olası problem çözme davranışlarında kişinin “psikolojik dayanıklılık” geliştirebilmesi, problem çözmede kişisel öz-yeterlik algısının artması gibi boyutlarda olumlu değişimlerin yaşanması gibi farklı boyutlarda işlevde bulunmaktadır (D' Zurilla ve Nezu, 2007).

Ancak problem çözme sürecine eşlik eden duygular problem çözme kolaylaştırıcı rolde olabildikleri gibi engelleyici rolde de olabilmektedir. Olumlu duygular problem çözme sürecinde performansın artmasını sağlarken bunun tersine olumsuz duygular ise kişinin problem çözme performansını baskılamakta ya da engellemektedir (D' Zurilla ve Nezu, 2007). Örneğin aşırı kaygı, kendini olumsuz değerlendirme, problemi ele almaktan korkma gibi olumsuz duygular problem çözme etkililiğini sınırlandırmakta iken kaygı düzeyinin orta ve görece düşük olması, problemlerin vahim çözülemez bir durum olarak görmektense üstesinden bir şekilde gelinmesi gereken durumlar olarak algılanmasına bağlı olarak hissedilen olumlu duygular ise problem çözme sürecinin etkililiğini kolaylaştırabilmektedir (D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007).

Bu bağlamda Isen (2001) eğlenme, ilgili olma, sevme ve mutluluk gibi anlık pozitif duygulanımların kişinin daha yaratıcı, esnek ve daha sınırsız düşünebilmesini sağladığını ve dolayısıyla bu durumun etkisiyle bilişsel yapının daha esnek ve yaratıcı olduğunu ifade etmektedir. Bir başka deyişle kişinin bakış açısı genişlemektedir.

Bilişsel yapının esnek ve yaratıcılığa açık hale gelmesinin yanı sıra pozitif duygular ayrıca bireylerin etkili kendini-düzenleme (self-regulation) davranışlarında bulunmalarına da yardımcı roldedirler.

Olumlu duyguların yarattığı etkinin tam tersine depresyon, kaygı, saldırganlık ve öfke gibi olumsuz duygular ise problem çözme sürecini ketleyebilmektedir (Nezu, Wilkins ve Nezu, 2004). Buna göre yapılan birçok araştırmada etkili olmayan problem çözme becerilerinin depresyon belirtilerinin şiddetini ve sıklığını yordadığı saptanmıştır (Heppner, Reeder ve Larson, 1983). Özellikle depresif kişilerin olumsuz duygu durumlarını destekleyen varsayımlarının bir kısır döngü halinde depresyon belirtilerini kuvvetlendirdiği ve dolayısıyla depresyon düzeylerinin daha da artmasına neden olduğu görülmüştür. Bu durum depresyona eğilimli olan kişilerde depresyona neden olan olumsuz otomatik düşüncelerin kolaylıkla harekete geçebilmesi şeklinde kendini göstermektedir (Beck ve ark., 1979). Etkili problem çözme becerileri olan kişiler ise daha az olumsuz otomatik düşüncelere sahip oldukları için depresyon eğilimleri daha da düşük olabilmektedir (Heppner, Reeder ve Larson, 1983).

Çeşitli örneklem grupları üzerinde yapılan araştırmalarda - üniversite öğrencileri (Chang ve D' Zurilla, 1996), yetişkinler (D' Zurilla, Chang, Nottingham ve Faccini, 1998), ergenler (Reinecke, DuBois ve Schultz, 2001), psikiyatrik hasta grubu, spinal kord hastalığı olan hastalara bakan bakıcılarda (Elliott, Shewchuck ve Richards, 2001), ergen genç kızlarda (Fryde ve Goodman, 2000), yetişkin kanser hastaları (Nezu ve ark., 1999), lise öğrencileri (Sadowski, Moore ve Kelley, 1994)- problem çözmenin boyutları ile depresyon arasında görülen ilişki düzeyinin farklılaştığı saptanmıştır (Akt. Nezu, Wilkins ve Nezu, 2004). Depresyon ile sosyal problem çözmenin boyutları arasındaki ilişkilerin incelendiği bazı araştırmalarda - psikiyatrik hasta gruplarında ve üniversite öğrencilerinde, spinal kord hastalığı olan hastalara bakan bakıcılarda - Rasyonel Problem Çözme boyutu hariç Probleme Olumlu Yönelim, Kaçınan Tarz, Dikkatsiz Dürtüsel Tarz ve Probleme Olumsuz Yönelim arasında güçlü ilişkiler olduğu saptanırken bazılarında ise – ergen genç kızlarda- Probleme Olumsuz Yönelim, Kaçınan Tarz ve Dikkatsiz Dürtüsel Tarz arasında güçlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür (D' Zurilla ve Nezu, 2007). Sonuç olarak depresif duygu durumu ya da depresyon, sosyal

problem çözme sürecinde hem problem yönelimi boyutunu hem de problem çözme tarzlarını etkileyebilen önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Problem çözme sürecini engelleyici nitelikteki bir başka duygu ise “kaygı”dır.

D’ Zurilla ve Shedy (1992) üniversite öğrencilerinde sosyal problem çözme becerisi ile kaygı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları bir çalışmada, kaygı düzeyi ile problem çözme arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Yani kaygı düzeyi arttıkça problem çözme azalmakta, kaygı azaldıkça da problem çözme becerisi artmaktadır.

Üniversite öğrencilerinde kaygı ile problem çözme ilişkisinin araştırıldığı bir başka araştırmada, sosyal problem çözmenin kuruntu, kaygı sıklığı, kontrol edilemezlik, bunaltı ve kuruntuyla bağlantısı olan durumu aşırı felaketleştirme (katastrofik düşünme) değişkenleriyle ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal problem çözmenin üç boyutu (Probleme Olumsuz Yönelim, Rasyonel Problem Çözme ve Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz) ile kuruntu değişkeni ve katastrofik düşünme arasındaki ilişkinin yüksek olduğu saptanmış ve problem çözmedeki yetersizliğin kaygılı olma durumuyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Belzer, D’ Zurilla ve Maydeu-Olivares, 2002). Bu araştırmaya paralel olarak Bond, Lyle, Tappe ve ark.,(2002) ve Nigro (1996) da yaptıkları çalışmalarda etkili problem çözme becerilerine sahip olan kişilerin kaygılı bireylere göre daha düşük düzeylerde “durumluk ve sürekli kaygı” yaşadıklarını saptamışlardır. Sonuç olarak araştırmalar kaygı düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin düştüğünü göstermektedir.

Problem çözme sürecini engelleyici nitelikteki başka önemli duygu ise “öfke”dir.

Genellikle bir problemle karşılaşıldığında bir “suçlu ya da sorumlu aranma” ya başlanır. Bu tarz bir yaklaşım, problemin daha karmaşık bir hale dönüşmesine ve problemle karşılaşan bireyin çözümden çok “suçlama” üzerinde yoğunlaşmasına neden olur. Kişi suçlamalara başladığında ise, kişinin çözüm seçeneklerini düşünebilmesi ve

üretilebilmesi zorlaşır. Suçlamalarla tanımlanmış problemler, çoğunlukla bir yanılgıya dönüşür ve kutuplaşmalar artar. Böylece çözüm bulmak için çaba harcamak yerine, taraflar arasında bulundukları konumları meşrulaştırmaya yönelik çaba harcanır (Karip, 2000). İşte bu noktada yaşanan öfke çoğunlukla beklenmedik bir şekilde ortaya çıkarır. Ansızın birden bire ortaya çıktığı gibi bireyi kontrolü altına alır. Tjosvold (1991)' a göre “bizi başkaları kızdırmaz, bireylerin eylemlerini haksız, kasıtlı ve sinir bozucu olarak yorumlamaları öfkeye neden olur”. Böylece düşüncelerin değiştirilmesiyle duygular değiştirilebilir. Bu durumda öfkenin kişiyi yönetmesi, kontrol etmesi yerine kişi öfkesini kontrol edebilir yani yönetir hale gelmektedir (Akt.Karip, 2000). Sonuç olarak öfkelenmek küçük bir problemi felakete dönüştürebileceği gibi, problem çözmede gerekli enerjiyi sağlayan etkili bir tepki biçimi olarak da kullanılabilir.

Weisinger (1995) biliş, duygu, iletişim, duyuş ve davranış olmak üzere beş farklı boyutun, öfke duygusu yaşanırken birbirleri ile iç içe geçmiş halde öfke duygusuyla eş zamanlı olarak yaşandığını ifade etmiştir. Bu beş boyutun tanımlamaları ise şöyledir;

1. Biliş: Öfke ortaya çıktığı andaki düşüncelerimiz
2. Duygu: Öfkeyi ortaya çıkaran psikolojik uyarım
3. İletişim: Başkalarına öfkeli olduğumuzu nasıl ilettiğimiz
4. Duyuş: Öfkeli olduğumuz anda çevreyi nasıl gördüğümüz, o andaki yaşantımız
5. Davranış: Öfkeli olduğumuzda nasıl davrandığımız (Akt. Karip, 2000).

Bu boyutlardan her biri öfkenin nasıl yönetileceğini etkilemektedir. Ayrıca boyutlar arasında da anlık bir etkileşim vardır. Yani öfkeli bir anda ne düşünüldüğü ne hissedildiğini, ne hissedildiği de öfkenin nasıl iletildiğini, nasıl iletildiği de ne düşünüldüğünü ve son olarak da ne düşünüldüğü de nasıl davranıldığını etkilemektedir (Karip, 2000).

Weisinger (1995) düşünme biçiminin öfke tepkisini etkilediğini ifade etmiştir. Çoğunlukla öfke duygusunu oluşturan bir olayın kendisinden çok, kişinin olay hakkında ürettiği “çarptılmış düşünce biçimleri” dir. Öfkelendikçe düşünme biçimi katılaşır ve

bireyler belirli bir açıdan olayları değerlendirerek alternatif bakış açılarını göremez duruma gelirler (Akt. Karip, 2000). Bu çarpıtılmış düşünce biçimleri, abartma, etiketleme, zorunluluk yükleme ve karşı tarafın zihninden geçenleri okuma gibi farklı şekillerde yaşanabilmektedir.

Problem çözme ile saldırganlık ve öfke konusundaki araştırmalar incelendiğinde; Haines ve Williams (2003) kendini yaralama davranışında (bileklerini kesme, derisini yakma gibi) bulunan mahkum grubu, kendini yaralama davranışı olmayan mahkum grubu ve kontrol grubu üzerinde yaptıkları araştırmada, saldırgan davranışlar kapsamına giren kendini-yaralama davranışında bulunan kişilerin yetersiz problem çözme becerilerine sahip olduklarını saptamışlardır.

Bu konuda yapılan bir başka araştırmada da saldırgan ve saldırgan olmayan ergenlerin sosyal problem çözme stratejileri karşılaştırılmıştır. Araştırmada saldırgan ergenlerin problem çözme stratejilerinde saldırgan tarzları kullanırken, sosyal ergenlerin ise yapıcı, uzlaşmacı tarzı kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür (Keltikangas-Jarvinen, 2001)

Ülkemizde de Durak-Batıgün ve Hisli-Şahin (2003)' in 14-62 yaş grubu üzerinde öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerinin intiharın yordayıcısı olup olmadığına ilişkin yaptıkları araştırmada 14-24 yaş grubundaki gençlerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini yetersiz algıladıkları, dürtüsel davrandıkları, daha öfkeli oldukları ve bir problem durumunda intiharı daha sıklıkla düşündükleri görülmüştür.

Bu bilgiler doğrultusunda D' Zurilla ve Nezu (1999) kişinin duygusal tepkilerini yönetmesiyle problem çözme sürecinin etkililiğinin arttırılabileceğine vurgu yaparak sosyal problem çözme beceri eğitimlerinde geçerli olan bazı ilkeler öne sürmüşlerdir. Söz konusu bu ilkeler;

1. Hissedilen olumsuz duygular neyin elenmesi gerektiğini araştırmak için bir tetikleyici görevi görerek problemin farkına varılması için bir ipucu niteliği taşıyabilirler.
2. Problem çözmeye yönelik harekete geçmek için kişi motivasyon durumunu, problemi tehdit edici bir unsur olarak görmekten ziyade problemin başaçekilabilir bir unsur olduğu yönünde biçimlendirmelidir.
3. Öfke ya da kaygı gibi olumsuz duygulanımlar problem çözme sürecini olumsuz yönde etkilemektedirler, bu nedenle bu türden duygusal tepkilerin şiddetinin azaltılması gerekir.
4. Umut gibi başarıya dönük duygular problem çözmede başarılı sonuçlara ulaşmada olumlu etkiye sahiptirler.
5. Duygular problem çözmede sonuçları etkileyebilecek güçte olabilir. Örneğin problem çözme sürecinin önemli bir parçası olan çözüm seçeneklerinin değerlendirilmesinde, duygular çeşitli alternatiflerle birleşerek karar vermenin düşünme boyutunu etkileyebilirler.

Görüldüğü üzere problem çözme sürecini engelleyici işlevdeki hissedilen olumsuz duyguların tanımlanabilmesi yani farkına varılması ve kontrol edilmesi ardından bunların yerine işe yarar olumlu duyguların yerleştirilebilmesi gerekmektedir. Problem çözme beceri eğitimlerinde bilişsel yeniden yapılandırma, kendine-yönerge verme (başaçıkma cümleleleri, olumlu içsel konuşma yapma gibi) ve gevşeme eğitimi gibi çalışmaların uygulanması suretiyle danışanların duygularının farkına varabilmeleri ve kontrol edebilmeleri öğretilir ve bunu gündelik yaşamlarının bir parçası haline getirmeye yönelik uygulamalarda bulunulur (D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007). Bu tekniklerin yanı sıra olumsuz duyguların kontrol edilmesinde, bir değerlendirme yapılarak stres verici bir durum üzerinde etkili olan duyguları azaltmak ve kontrol etmek için kişinin hangi tür kaynaklara sahip olduğu da belirlenebilmektedir. Örneğin kişi sosyal destek, dikkati başka yöne odaklama, egzersiz yapma, bilgi verici kaynakları kullanma ya da somut kaynaklardan yararlanma gibi başaçıkma kaynaklarına sahip olabilir. Bazı kişiler için duygu-odaklı başaçıkma teknikleri yeterli olup kişilerin bunlara ihtiyaçları varken, bazıları için ise daha sınırlandırılmış eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyulur. Bu bağlamda problem çözme beceri eğitimi oturumlarında

danışanlar; a) yıkıcı düşünce ve duyguları fark edebilmeleri, b) yıkıcı duygu ve düşüncelerin yarattığı olumsuz etkilerle başa çıkmak için sahip olduğu çeşitli başa çıkma kaynaklarının farkına varabilmeleri, c) sahip olduğu bu kaynakları, yıkıcı duygu ve düşüncelerin yarattığı olumsuz etkileri azaltmada, olumsuz etkilerle başa çıkmada ve olumsuz etkilerden kendilerini korumada nasıl kullanabileceklerinin öğretilmesi (D' Zurilla ve Nezu, 1999; D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007) gibi çeşitli konularda eğitilmektedir.

2.4. Problem Çözme Kavramıyla İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar

Psikoloji alanında problem çözme kavramına ilişkin yapılan çeşitli araştırmalar ve kuramlar incelendiğinde problem çözme kavramına ilişkin açıklamaların, 1950-1960' lı yıllar ve 1960-1970' li yıllarda farklılaştığı görülmektedir.

1950-1960' lı yıllarda Gestaltçılar, Skinner (1974), Newell ve Simon (1963) gibi araştırmacılar laboratuvar ortamında çeşitli deney düzenekleri kurarak problem çözme sürecini gözlemlemiştir. Yaptıkları araştırmalar sonucunda problem çözmenin “doğru çözüme ulaşmada zihinde gerçekleşen faaliyetler” şeklinde oluştuğuna yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır (Akt. Heppner ve Lee, 2002).

1960-1970' li yıllarda ise araştırmacılar problem çözme kavramını, “psikolojik uyum” boyutu kapsamında bireylerin kişisel psikolojik süreçlerine odaklanarak bireysel ve sosyal boyutta ele almışlardır. Buna göre “Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme” (Shure, Spivack ve ark., 1970; 1992), “İlişkisel/Problem Çözme Modeli” (Lazarus, 1981, 1999; Lazarus ve Folkman, 1984), Sosyal Problem Çözme Modeli (D' Zurilla ve Goldfried , 1971), “Heppner ve Krauskopf” un Gerçek Yaşam Problemlerini Çözmede Bilgi-İşleme Modeli (Information-processing Model of Real-life Problem Solving) (Akt. D' Zurilla ve Nezu, 2007) olmak üzere problem çözme kavramına ilişkin farklı açıklamalarda bulunan kuramlar ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu kuramlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.4.1. Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Yaklaşımı (Interpersonal Cognitive Problem Solving Model)

Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Yaklaşımı ya da yeni ismiyle “Ben Sorun Çözebilirim (I Can Problem Solve)”, okulöncesi, anasınıfı ve ilköğretim seviyesindeki öğrencilere kişilerarası bilişsel sorun çözme becerileri kazandırmak üzere Spivack, Platt ve Shure (1976) tarafından oluşturulmuştur (Akt. Frauenknecht ve Black, 2004).

Spivack ve arkadaşlarının Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) modeli, sorun çözmek için gerekli önbecerilerin öğretilmesi ile sorun çözme becerilerinin öğretilmesi olmak üzere iki genel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, sözcük dağarcığının öğretilmesi (-dır/değildir, ve/veya, bazı/hepsi, -den önce/-den sonra, şimdi/sonra, aynı/farklı), kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, diğerlerinin bakış açısını dikkate alma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise, birden fazla çözüm yolu düşünme, her çözümün olası sonuçlarını dikkate alma, hangi çözüm yolunun seçileceğine karar verme olmak üzere üç aşamalı bir süreçten oluşmakta olup söz konusu üç temel sorun çözme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. BSÇ programında sorun çözmek için gerekli önbeceriler ile sorun çözme becerileri “oyun” şeklinde tasarlanmış derslerle öğrencilere öğretilmektedir (Öğülmüş, 2004).

BSÇ yaklaşımında çocuklara kişilerarası problemleri çözmede nasıl bir dil kullanmaları gerektiği, empati becerisi kurabilmeleri ve alternatif çözümler düşünebilmeleri, sonucu dikkate alan düşünme, kararı dikkate alan düşünme gibi problem çözme sürecindeki üstbilişsel (metacognitive) öğeleri uygulayabilmeleri gibi beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Frauenknecht ve Black, 2004)

Bu modelin temel amacı, problem çözme sürecinde çocuklara “ne düşünmeleri gerektiği” değil “nasıl” düşüneceklerini öğrenmelerine yardım etmektir. Bu model çocukların sorunlar üzerinde düşünmesini ve sorunlarla ilgili kendi görüşlerini dile getirebilmelerine olanak tanır (Öğülmüş, 2004).

BSÇ programında yer alan bölümler ve her bir bölümde neler yapılması gerektiğine ilişkin gerekli bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Birinci Bölüm: Sorun çözmede gerekli önbecerileri kazandırma: Sözcük dağarcının öğretilmesi ve duyguları tanıma –kendisinin ve diğerlerinin- olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sözcük dağarcıklarının öğretilmesi bölümünde, kişilerarası sorunla mücadele etmeleri gerektiğinde daha önceden öğretilen bu sözcükleri kullanarak olayın akışını anlatabilmeleri sağlanmaya çalışılır. Eğitim programına ilk olarak altı sözcük çiftinin öğretilmesiyle başlanır. Bu kelime çiftleri, “- dır/değildir, ve/veya, bazı/hepsi, -den önce/-den sonra, şimdi/sonra, aynı/farklı” şeklinde oluşturulan ifadelerdir. Sorun çözmede gerekli önbeceriler kapsamında öğretilen bir diğer unsur ise “duyarlılık eğitimi” de denilebilen kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilme ve doğru tanımlayabilme becerisidir. Bu amaçla çocuklara temel duygular öğretildiği gibi diğer insanların ne gibi duygular yaşayabileceklerine ilişkin duyguları tanıma ve adlandırma çalışmaları yapılır (Frauenknecht ve Black, 2004; Öğülmüş, 2004).

İkinci Bölüm: Sorun çözme becerilerinin öğretilmesi: Bu bölümde etkili sorun çözme becerilerini kazanmak amacıyla alternatif çözümleri düşünme, sonucu dikkate alan düşünme ve karar vermeye yönelik düşünme olmak üzere üç farklı düşünme becerisi öğretilmeye çalışılır.

Alternatif çözümleri düşünme aşamasında, çocuklara karşılaştıkları bir sorunun çözümünde buldukları çözümün etkili ve iyi bir çözüm olmadığını fark etmeleri istenir. Ardından daha başka düşünceler üretmeleri istenir. Alternatif düşünceleri üretme sürecinde çocukların gelişim dönemi özellikleri dikkate alınarak resimler, kuklalar ya da hikaye oluşturma gibi eğitimsel yöntemler kullanılarak ders eğlenceli ve öğretici şekilde sunulur. Bu aşamada çocukların ürettikleri düşüncelerin doğruluğu ya da yanlışlığı üzerinde durulmaz önemli olan çok sayıda alternatif üretebilmeye çocukları yönlendirebilmektir.

Sonucu dikkate alan düşünme aşamasında ise, her bir çözüm yolunun olası sonuçlarını dikkate alma, değerlendirme yapma öğretilir. Sonucu dikkate alma düşüncesinin geliştirilmesiyle çocukların “nedensellik ilişkisini” anlama kapasiteleri arttırılmış olunur. Örneğin çocuklara bir kişinin yaptığı bir davranışın diğerleri üzerinde ne gibi duygu ve düşüncelere neden olabileceği üzerinde odaklanmaları sağlandıktan

sonra “neden-sonuç ilişkisi bağlamında” hangi alternatif çözümün hangi sonucu doğurabileceğine ilişkin öngöründe bulunmaları istenir. Çocukların bunu algılayabilmeleri için “Böyle olunca sonuçta neler olabilir?”, “Böyle yapınca o neler hissediyor olabilir?” gibi sorular sorulur. Amaç, çocukları çözüm önerilerinin olası sonuçlarını düşünmeye teşvik edebilmektir (Frauenknecht ve Black, 2004; Öğülmüş, 2004).

Karar vermeye yönelik düşünme aşamasında kişilerarası bir amaca ulaşmada kendilerini engelleyen potansiyel engellerin farkına varabilmeleri, düşünebilmeleri sağlanmaya çalışılır. Bu düşünme tarzı belli bilişsel olgunluğa erişmeyi gerektirdiği için ancak dördüncü sınıf ve sonrası çocuklar için daha uygundur. Bu düşünme biçimini öğretebilmek için de hikaye oluşturma gibi yöntemlerden yararlanılmaktadır. Karar vermeye yönelik düşünme biçiminde, çocuğa “Sence bu iyi bir fikir mi?” diye sorularak çözüm üzerinde düşünmeye teşvik edilir, özellikle de sonucu göz önüne alarak düşünmesi sağlanmaya çalışılır. Eğer çocuk “Evet iyi bir çözüm” derse bu sefer neden böyle düşündüğü sorulur. Bulduğu çözüm uygunsa çocuktan bu çözümü uygulamaya koymasına istenir (Frauenknecht ve Black, 2004; Öğülmüş, 2004).

2.4.2. İlişkisel/ Problem Çözme Modeli (The Relational/Problem Solving Model)

İlişkisel/Problem Çözme Modeli’ nin ilkeleri ve varsayımları Lazarus’ un İlişkisel Stres kuramına dayalıdır. Lazarus’ un modeline göre insan Davranışçı Yaklaşımın iddia ettiği gibi pasif değil aksine sahip olduğu çevresel koşulları değiştirme gayretinde aktiftir. İlişkisel modele göre stres, ne sadece çevresel etmenlere bağlı olarak ne de sadece kişisel etmenlere bağlı olarak oluşur. Her ikisinin etkileşimi sonucunda kişi etkili başa çıkma yolunu bulmaya çalışır. Lazarus’ a göre bilişsel değer biçme (cognitive appraisal) ve başa çıkma (coping) stres tepkisinin niteliğini ve yoğunluğunu etkilemektedir.

Bilişsel değer biçme, kişinin belirgin bir stres durumuyla karşılaştığında o duruma ilişkin değerlendirmesini belirleyen bir süreçtir. Bilişsel değerlendirmenin birincil bilişsel değerlendirme ve ikincil bilişsel değerlendirme olmak üzere iki farklı çeşidi vardır. Birincil bilişsel değerlendirme, kişinin değerlendirmelerini fiziksel, sosyal

ya da psikolojik iyi olma hali açısından yapması iken ikincil bilişsel değerlendirme ise değerlendirmenin kişisel başa çıkma kaynaklarına dayalı olarak yapılmasıdır. Her iki değerlendirme çeşidi stresin yoğunluğunu ve niteliğini etkilemektedir.

Birincil ve ikinci bilişsel değerlendirmeler, olumlu ve olumsuz bilişsel değerlendirmeler olarak kendi içinde çeşitlere ayrılmaktadır. Buna göre problemi olumsuz bir durum değil de üstesinden gelinmesi gereken bir durum ya da fırsat olarak görme “olumlu birincil değerlendirme” ye; kontrol algısının kendisinde olduğunu hissetme ise “olumlu ikincil değerlendirme” ye bir örnek iken endişelenme, felaketleştirme, kendini malup hissetme gibi davranışlar “olumsuz birincil değerlendirme” ye; belirsizlik duygusu içinde olma, kontrol algısını yitirme gibi davranışlar ise “olumsuz ikincil değerlendirme” ye birer örneklerdir.

Genel olarak olumsuz değerlendirmeler, olumsuz stres tepkilerinin artmasına neden olurken; olumlu değerlendirmeler ise umut, duygusal rahatlık içinde olma gibi olumlu tepkilerin artmasına neden olmaktadırlar (D’ Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, D’ Zurilla, Zwick ve Nezu, 2004).

Lazarus’ un İlişkisel Stres Modeline göre, bilişsel açıdan olumsuz değer biçme ve başa çıkmadaki yetersizliklerden dolayı stres ve strese bağlı hastalıklar ortaya çıkmaktadır. Bu noktada başa çıkma ve bilişsel değerlendirme biçimi, kişinin stresli bir durum ile göstereceği duygusal stres tepkileri arasındaki ilişkiyi biçimlendiren bir değişkendir. Daha açık bir ifadeyle olumsuz bilişsel değerlendirme (negative cognitive appraisal) ve başa çıkma yetersizlikleri (coping deficits) stres ve strese bağlı hastalıkların temel nedenidir (D’ Zurilla ve Nezu, 2007).

Lazarus’ un bilişsel değer biçme kavramı D’ Zurilla ve Goldfried (1971)’ in Sosyal Problem Çözme Modeli’ ndeki problem çözme sürecindeki “problem yönelimi” boyutu içerisinde değerlendirilebilir (D’ Zurilla ve Nezu, 2007).

Lazarus’ un modelinde yer alan önemli kavramlardan biri de başa çıkma (coping) kavramıdır. Başa çıkma, dışsal ve içsel talepleri ya da bunlar arasında ortaya çıkan çatışmayı kontrol etmeye yönelik, kişinin kaynaklarını geliştirici ya da sınırlandırıcı

bilişsel ve davranışsal çabalar. Başa çıkmadaki temel amaç, algılanan problemi ya da tehdidi hafifletmektir. Buna göre başa çıkma tepkileri, doğrudan eylemler (problem odaklı başa çıkma) ve hafifletici eylemler (duygu odaklı başa çıkma) olarak ikiye ayrılmaktadır.

Problem odaklı başa çıkma, kişi stres veren tehditle davranışsal olarak ilgilenir ya da sorunlu ilişkisini değiştirerek mücadele eder. Duygu odaklı başa çıkma ise kişi stresten kaynaklanan rahatsızlığını duygusal olarak azaltmakta ya da duygularını kontrol etmektedir (Lazarus, 1999; D' Zurilla ve Nezu, 2007)

Sonuç olarak İlişkisel/Problem Çözme Modeli ile Sosyal Problem Çözme Modelinde yer alan kavramlardan bazıları birbirlerini karşılamaktadır. Lazarus' un İlişkisel/ Problem Çözme Modeli' ndeki “stres, bilişsel değer biçme ve başa çıkma kavramları” D' Zurilla ve Goldfried (1971)' in Sosyal Problem Çözme Modeli ya da Problem Çözme Terapisinde yer alan “problem, problem çözme, çözüm” kavramlarına karşılık gelmektedir (D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, D' Zurilla, Zwick ve Nezu, 2004). Dolayısıyla Lazarus' un İlişkisel Stres Modeli ile D' Zurilla ve Goldfried (1971)' in Sosyal Problem Çözme Modeli birçok bakımdan uyum içerisinde (D' Zurilla ve Nezu, 2007).

2.4.3.Sosyal Problem Çözmede Beş Boyutlu Yaklaşım (Problem Çözme Terapisi)

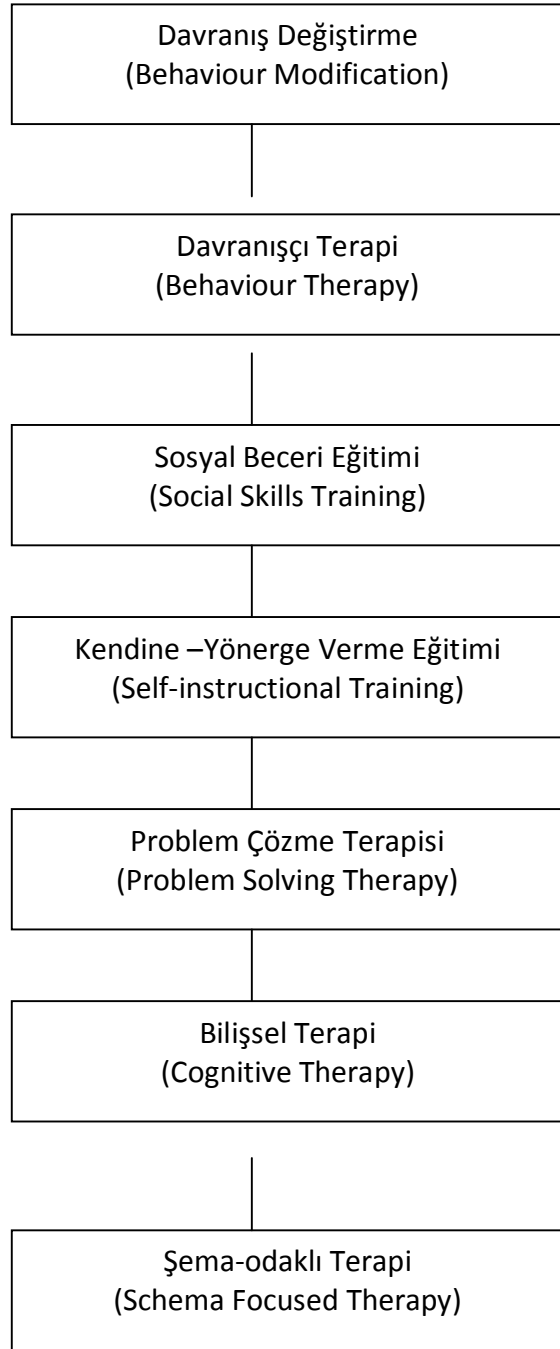
Bilişsel-Davranışçı Terapiler' in bir çeşidi olan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimi ya da Problem Çözme Terapisi (Problem Solving Therapy) yaklaşımı, 1960' ların sonu ve 1970' lerin başında ortaya çıkmıştır (Dobson, 2002).

D' Zurilla ve Goldfried (1971)' in sosyal problem çözme modeli problem çözme beceri eğitimlerinin oluşturulmasında öncü olduğu gibi aynı zamanda problem çözme becerisi alanında yapılan pek çok araştırmaya da öncülük etmiştir. Şekil 2' de Problem Çözme Terapisinin Bilişsel –Davranışçı Terapilerdeki konumu sunulmuştur.

Davranışsal Yönelimli



Bilişsel Yönelimli



Şekil 1: Problem Çözme Terapisinin Bilişsel –Davranışçı Terapilerdeki Konumu
(Mc Guire, 2001, 216)

D' Zurilla ve Golfried (1971) bu modeli oluştururken, sosyal problem çözüme yaklaşımı ile Lazarus ve Folkman' ın Stres Kuramını (Lazarus, 1981; Lazarus ve Folkman, 1984) bütünleştirmişlerdir. Bu model Transaksiyonel/Problem Çözüme Modeli (Transactional/Problem Solving Model) olarak da isimlendirilmektedir (D' Zurilla, 1986). İlerleyen yıllarda D' Zurilla ve Nezu (1990) Sosyal Problem Çözüme Envanteri (Social Problem-Solving Inventory-SPSI) isimli bir ölçme aracı geliştirerek oluşturdukları modeli sınamışlardır (Akt. D' Zurilla ve Nezu, 2007).

D' Zurilla ve Nezu (1990) sosyal problem çözmeyi, “gerçek yaşam durumlarında yer alan bir süreç” ve “sosyal öğrenmeyle ilişkili olan bir takım bilişsel ve davranışsal becerilerin yer aldığı bir süreç” olmak üzere iki bölüm şeklinde kategorize etmişlerdir.

Buna göre problem çözüme süreci aslında temelde üç ögeyle bağlantılıdır. Bunlar “problem”, “çözüm” ve “problem çözüme” kavramlarıdır.

Problem, kişinin uğraş vermesine neden olan unsurdur. D' Zurilla ve Nezu' ya göre problem, “herhangi bir yaşam durumu ya da başarılması gereken görev durumunda kişinin uyum sağlamak için etkili bir tepkide bulunması gerektiği noktada bazı engellerin varlığına bağlı olarak kişinin belirgin ya da açık şekilde etkili bir tepkide bulunamaması durumunda ortaya çıkmaktadır (McGuire, 2001). Aslında problem, kişinin “etkili ve uygun olan tepkiyi göstermede yaptığı hata” (D' Zurilla ve Goldfried, 1971) ya da “şu anda içinde bulunduğunuz durum ile olmak istediğiniz durum arasındaki farktır” (Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007).

Çözüm ise problem çözüme sürecindeki ikinci önemli kavramdır. Çözüm, problem çözüme sürecinde spesifik bir problem durumunda başvuru belirlir bir durumla ilgili bilişsel ya da davranışsal özellikteki başa çıkma biçimi ya da tepki örüntüsüdür (D' Zurilla ve Nezu, 2001).

Problem çözüme ise, gündelik hayatta karşılaşılan problemler karşısında etkili çözümü bulmak üzere kişinin kendisince yürütölen bilişsel-davranışsal bir süreçtir.

Problem çözme süreci, bilinçli çabalardan oluşan, gerçekçi, çaba sarfetmeyi gerektiren amaçlı bir eylemdir. Problem çözmede, kişi varolan durumu değiştirebilmeyi amaçladığı gibi değiştirilemeyecek bir durum karşısında hissettiği duygusal rahatsızlığın derecesini azaltmayı da gerçekleştirebilmekte ya da aynı anda her ikisini ortaya koyabilmektedir (D' Zurilla ve Nezu, 2007).

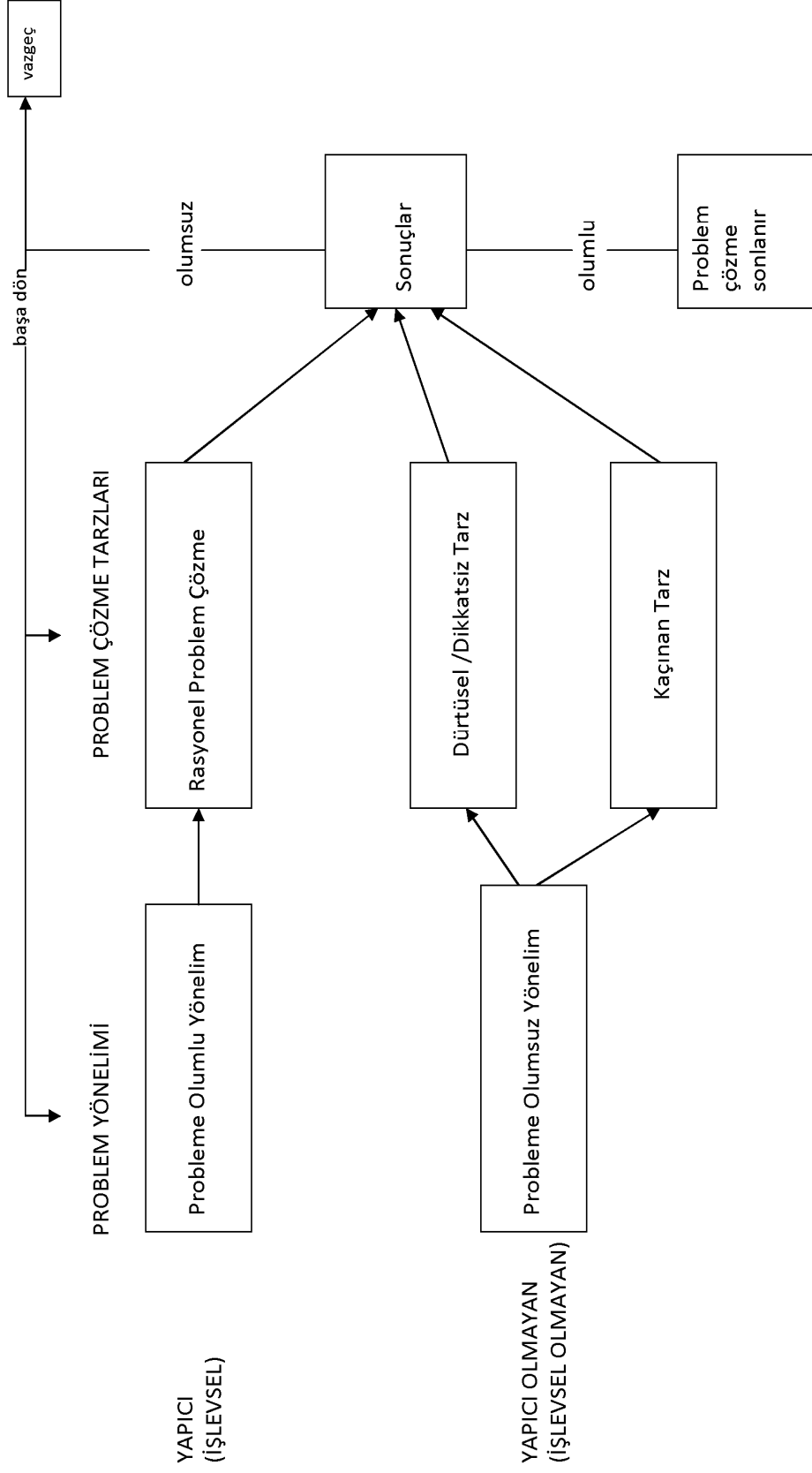
D' Zurilla ve Goldfried (1971)' nin Sosyal Problem Çözme Envanteri (Social Problem Solving Inventory; SPSI) isimli ölçme aracıyla sınıadıkları Sosyal Problem Çözme Modeli, gerçek hayatta karşılaşılan problem çözme süreci üzerine kurulmuş bir model olup temelde iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar “Problem Yönelimi (Problem Orientation)” ve “Problem Çözme Tarzları (Problem Solving Styles)” dır (D' Zurilla, 1986; D' Zurilla ve Nezu, 1990).

Problem Yönelimi, yaşanan durumla ilgili belirgin olan değişmez bilişsel-duygusal şemaların olduğu motivasyonel bir süreçtir. Bu şemalar yapıcı olabildiği gibi yıkıcı da olabilir. Problem yönelimindeki şemalar, kişinin kendi problem çözme becerisi kadar problemi yaşarken genellikle nasıl düşünüyor ve hissediyor olduğunu ifade eden bir süreçtir. Problem çözme tarzları ise, problem çözme becerilerinin ve tekniklerinin uygulanmasında çözüme doğru gerçekçi bir araştırma yapmayı içermektedir.

Problem yönelimi, genel olarak kişinin bir problemle karşılaştığında ilk algısı ve tutumunun süreci etkilediği savından hareketle işlevsel ve işlevsel olmayan diye ikiye ayrılmaktadır. Probleme olumlu yönelim, işlevsel yani yapıcı iken probleme olumsuz yönelim ise işlevsel olmayan yani yapıcı olmayan bir niteliğe sahiptir. Problem çözme tarzları da yine problem yönelimi boyutları gibi işlevsel ve işlevsel olmayan diye iki genel kategoriye ayrılmaktadır. Problem çözme tarzlarından Rasyonel Problem Çözme işlevsel yani yapıcı nitelikteyken; Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz ve Kaçınan Tarz ise işlevsel olmayan yani yapıcı olmayan niteliktedir (D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Maydeu-Olivares ve D' Zurilla (1996) Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPÇE) üzerinde yaptıkları faktör analitik çalışmalar sonucunda Probleme Yönelim alt ölçeğinde Probleme Olumlu Yönelim ve Probleme Olumsuz Yönelim olmak üzere iki

boyutun; Problem Çözme Tarzları alt ölçeğinde ise Rasyonel Problem Çözme, Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz ve Kaçınan Tarz olmak üzere üç boyutun yer aldığını saptamışlardır. Şekil 1’ de bu boyutların şematik gösterimi sunulmuştur;



Şekil 2: Sosyal Problem Çözmede Beş Boyutlu Yaklaşımın Şematik Gösterimi
(D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, 17)

1.Probleme Olumlu Yönelim (Positive Problem Orientation): Problemlere ilişkin bilişsel-duygusal şemaların olumlu nitelikte olduğu genel bir bakış açısıdır. Bu alt ölçekte sorunların üstesinden gelinebileceğine ilişkin olumlu bakış açısı, öz-yeterlik, pozitif sonuç beklentisi gibi özellikler ölçülmektedir. Probleme Olumlu Yönelim özelliğine sahip kişilerde görülen davranışlar şöyledir;

- a) Problemlere meydan okuma: Bir problemi, bir tehdit kaynağı olarak görmekten ziyade, problemi başa çıkılması gereken ya da meydan okunması gereken bir durum olarak görürler.
- b) Optimizm (iyimserlik): Problemlerin çözülebilir olduğuna inanırlar.
- c) Öz-yeterlik: Problemleri başarılı bir şekilde çözebilmek için kendi kişisel problem çözme yeteneğine ilişkin inançları yeterli düzeydedir.
- d) Zaman ve çaba sarfetme: Başarılı bir problem çözme sürecinin zaman ve gerekli çabanın sarf edilmesiyle gerçekleştiğine inanırlar.
- e) Problemleri çözme isteği: Problemlerden kaçınmak yerine onları çözümlemeye girişirler.

2. Probleme Olumsuz Yönelim (Negative Problem Orientation): Probleme Olumlu Yönelim' in tersine Probleme Olumsuz Yönelim, problem çözme sürecinde işlevsel olmayan bir yaklaşımdır. Problemleri çözmeye ilişkin işlevsel olmayan bilişsel-duygusal şemaların var olduğu ve sorunları tehdit edici unsur olarak algılama, düşük öz-yeterlik, negatif sonuç beklentisi, düşük engellenme toleransı gibi niteliklerin olduğu genel bir bakış açısından oluşur. Probleme Olumsuz Yönelim tarzına sahip kişilerde görülen davranışlar ise şöyledir;

- a) Problemi bir tehdit unsuru olarak algılama: Karşılaştıkları bir problemi, psikolojik, sosyal ya da ekonomik açıdan iyilik durumlarını bozacak bir tehdit kaynağı olarak görürler.
- b) Pesimizm (kötümserlik): Problemlerin çözülemez olduğuna ilişkin beklentileri yüksektir.
- c) Düşük Öz-yeterlik: Problemleri başarılı bir şekilde çözebilmeye ilişkin kendi problem çözme yeteneğine dair şüphecidirler.
- d) Düşük Engellenme Toleransı: Problemlerle karşılaştıklarında kendilerini engellenmiş ve mutsuz hissetmeye başlarlar.

3. Rasyonel Problem Çözme (Rationale Problem Solving): Rasyonel Problem Çözme, problem çözme sürecinde yer alan yapıcı problem çözme tarzıdır. Problem durumu gerçekçi bir bakış açısından görebilmeyi, üzerinde tartışma yapabilmeyi, sistematik olmayı ve problemin etkili çözümü için gerekli problem çözme becerilerini ve tekniklerini uygulayabilmeyi içermektedir.

Rasyonel problem çözme boyutunda problem çözme sürecinde sırayla izlenmesi gereken dört aşama vardır. Bunlar;

- a) Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi,
- b) Alternatif çözümlerin oluşturulması,
- c) Karar verme,
- d) Çözümün uygulanması ve doğrulanmasıdır.

Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi aşamasında, bireyler problemi tanımlayabilmek ve açıklığa kavuşturmak için problemle ilgili mümkün olduğunca somut ve spesifik bilgiler toplarlar. Bu bağlamda istek ve engellerin neler olduğu tanımlanır özellikle gerçekçi bir problem çözme süreci için ulaşılmak istenen amaçlar belirginleştirilir. Söz konusu bu amaçlar “kişinin içinde bulunduğu durumdan daha iyi bir duruma doğru değişmek istemesi, durumu kabul etmesi ya da yaşadığı duygusal stres düzeyini azaltmak istemesi” gibi olabilir. Alternatif çözümlerin oluşturulması aşamasında ise, birey ulaşmak istediği amaçlara odaklanarak amacına ulaşmasında kendisine yardımcı olacak nitelikte alternatif çözümler üretir. Bu aşamada mümkün olduğunca çok sayıda alternatif çözüm üretebilmek çok önemlidir. Karar verme aşamasında ise birey bir önceki aşamada oluşturmuş olduğu alternatif çözümleri karşılaştırarak kıyaslamada bulunur ve her birinin olası sonuçlarına ilişkin öngörude bulunur. Sonunda en iyi çözüm olarak düşündüğüne karar verir. Son aşama olan çözümün uygulanması ve doğrulanması aşamasında ise, karar verdiği çözümü gerçek hayatta uygular ve özellikle çözümün getirdiği sonuçları dikkatlice değerlendirir.

Rasyonel problem çözme tarzına sahip kişiler aynen yukarıda belirtilen aşamalarda olduğu gibi bir problemle karşılaştıklarında sistematik ve dikkatli bir şekilde o problemlili durumla ilgili gerekli bilgi ve gerçekleri toplarlar. Ardından ulaşmak istedikleri istekleri ve bu isteklere engel oluşturan engellerin neler olduğunu tanımlarlar.

Böylelikle problem çözme sürecinde kendilerine belirgin bir hedef oluştururlar. Çok çeşitli alternatif çözüm yolları oluşturduktan sonra her bir seçeneğin olası sonuçlarını değerlendirir, alternatifleri birbiriyle karşılaştırır ve değerlendirmede bulunurlar. Daha sonra bir çözümü seçer ve o çözümü uygulamaya koyarlar ve en son olarak da bulduğu çözümün sonucunun ne olabileceğine ilişkin değerlendirmede bulunurlar.

4. Dikkatsiz / Dürtüsel Tarz (Impulsivity/Carelessness Style): Dikkatsiz /Dürtüsel Tarz, etkisiz problem çözme tarzlarından biridir. Genellikle bu tarzı kullanan kişiler, problem çözme stratejilerini ve tekniklerini oldukça aceleci ve dikkatsiz bir şekilde kullanırlar. Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz’ a sahip kişiler problem çözme sürecinde dürtüsel davranma, dikkatsizlik, acelecilik, bir işi tamamlamadan yarıda bırakma gibi davranışlarda bulunurlar. Bunların yanı sıra bu tarza sahip kişiler, genellikle çok az sayıda alternatif çözüm yolları saptayabilirler. Dahası bu çoğunlukla akıllarına gelen ilk iyi fikre göre hareket ettikleri için alternatif çözüm yollarını ve sonuçlarını derinlemesine değil de hızlı bir biçimde gözden geçirirler. Sonuç olarak bu tarzı benimsemiş olan kişiler, genellikle dikkatsizce ve sistematik olmayan bir biçimde davranışta bulunurlar. Ayrıca uygulamaya koydukları çözümün sonuçlarını değerlendirme konusunda da yine dikkatsizce davrandıkları gibi bu konuda değerlendirme yapmada da yetersizlik gösterirler.

5. Kaçınan Tarz (Avoidance Style): Etkisiz problem çözme tarzlarından bir başkası da Kaçınan Tarz’ ır. Bu tarzı benimsemiş olan kişilerde görülen davranışlar ise şöyledir;

- a) Sıklıkla erteleme davranışında bulunma: Erteleme davranışını (karşılaşılan bir problemi çözmek için hemen bir girişimde bulunmayarak problemle uğraşmayı hep ertelemek) çok sık kullanırlar.
- b) Çaba harcamamaya eğilimli: Hareketsiz olmayı ya da pasif davranmayı seçerler.
- c) Problemi çözmeyi üstelenecek birileri bulma arayışı: Problemi çözecek birileri bulma anlamında “bağımlılık” geliştirirler.
- d) Problemleri çözme sorumluluğunu hissetmeme: Problemleri çözme sorumluluğunu üzerine almayarak bu sorumluluğu başkalarına yüklerler.
- e) Problemleri çözmekten kaçınma ve çözümsüz hale gelinceye değin erteleme: Problemlerle yüzleşmek (karşı karşıya kalmak) yerine onlardan kaçınmayı

yeğlerler ve artık problemle ilgili hiçbir şey yapılamayacak hale gelinceye değin problemle uğraşmayı ertelerler.

- f) Problemlerin kendi kendine çözülmesini beklerler (D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 1996; D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; D' Zurilla ve Nezu, 2007).

Sosyal problem çözme beceri eğitimlerinde danışanların etkili birer problem çözücü olabilmeleri için uyumsal ve işlevsel olmayan algılama ve problem çözme tarzlarının – probleme olumsuz yönelme ve dikkatsiz/dürtüsel tarz ve kaçınan tarz- yerine uyumsal işlevsel bakış açısı ve problem çözme tarzı - probleme olumlu yönelme ve rasyonel problem çözme tarzı gibi- kazanabilmelerine yönelik uygulamalar yapılır.

Bu bilgilere dayanarak sosyal problem çözme beceri eğitimlerinin genel amacı;

- Problemlere olumlu yönelimi artırmak,
- Problemlere olumsuz yönelimi azaltmak,
- Rasyonel problem çözme becerisini geliştirmek,
- Dikkatsiz/dürtüsel problem çözme tarzını azaltmak,
- Kaçınan problem çözme tarzını önlemek,
- Çözümü uygulama becerilerini arttırmaktır (D' Zurilla ve Nezu, 2007, 68).

Bu genel amaca ulaşmak için sosyal problem çözme beceri eğitimi müdahale programlarında izlenen aşamalar ise şu şekildedir;

1. Probleme yönelme,
2. Problemin tanımlanması,
3. Alternatiflerin üretilmesi,
4. Karar verme,
5. Çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama olmak üzere birbirini izleyen beş aşamadan oluşmaktadır (D' Zurilla, 1986, 1988; Akt.Cormier ve Nurius, 2003).

Ancak sosyal problem çözme beceri eğitimi sadece yukarıdaki beş aşamanın sırasıyla izlendiği otomatik bir süreç değildir. Bu beş basamaklı süreci etkileyen çeşitli

etmenler olduğu için sosyal problem çözme beceri eğitimlerinde başka bileşenler de yer almaktadır. Öncelikle sosyal problem çözme kavramının kişilerarası ilişkilere dayalı olmasından dolayı problem çözme beceri eğitimi boyunca “sosyal beceriler” kullanılmaktadır. Problem çözme beceri eğitimi programlarında ele alınan diğer yardımcı beceriler ise benlik-farkındalığını genişletme, diğer insanların bakış açısını alabilme ve onların ihtiyaçlarını, isteklerini anlayabilme farkındalığına sahip olma, atılğan davranışta bulunma, bilişsel ve fizyolojik başačkma becerileri, duyguları kontrol edebilme gibi becerilerdir (Bedell ve Lennox, 1997).

D’ Zurilla (1986) problem çözme beceri eğitimlerinde danışanlara problem çözme becerisini kazandırabilmek amacıyla oturumların genel hatlarıyla nasıl yapılandırılabilineceğine ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Bu aşamalar sırasıyla şu şekildedir;

1. Müdahalenin temel mantığının açıklanması,
2. Problem yönelimi üzerinde çalışılması,
3. Rasyonel problem çözme tarzı üzerinde çalışılması: problemin tanımlanması ve formüle edilmesi
4. Rasyonel problem çözme tarzı üzerinde çalışılması: alternatif çözümlerin oluşturulması
5. Rasyonel problem çözme tarzı üzerinde çalışılması: karar verme
6. Rasyonel problem çözme tarzı üzerinde çalışılması: çözümün uygulanması ve doğrulanması

Her bir aşamada genel hatlarıyla neler yapılması gerektiği aşağıda açıklanmıştır;

1. Müdahalenin temel mantığının açıklanması: Müdahalenin temel mantığının açıklanmasına “başlangıcın yapılandırılması” da denilmektedir. Bu aşamada amaç, müdahalenin temel mantığı ve eğitim programının genel formatı hakkında danışanları bilgilendirmektir. Müdahalenin temel mantığının açıklanması aşamasında ayrıca problem çözme sürecinde kendini-gözleme yöntemi kullanılarak sorunların farkına varılması, sorunların isimlendirilmesi ve problem çözme sürecini engelleyici nitelikteki bilişsel özellikler hakkında tartışılması gibi uygulamalara da yer verilmektedir.

2.Problem Yönelimi: Problem Yönelimi aşamasında danışanların problem çözme sürecinde gösterdikleri başa çıkma tarzları belirlenerek danışanlar etkili ve etkisiz başa çıkma becerileri hakkında eğitilirler. Bu amaçla danışanların problem çözme sürecini olumsuz etkileyen bilişsel ve duygusal engelleri saptanır ve özellikle bu bilişsel ve duygusal engellerle nasıl başa çıkabileceklerine ilişkin uygulamalarda bulunulur. Bu aşamada sorunların avantajlı yönleri, zaman ve enerji gerektirmeleri ve çözüme kavuşturmak üzere karara varılması gibi konular üzerinde de durulmaktadır.

3.Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi: Sorunu anlaması için danışanların sorunla ilgili bilgi edinmelerine yardımcı olunur. Karşı karşıya kalınan problem durumu, problem-odaklı veya duygu-odaklı başa çıkma tarzları açısından değerlendirilir. Son olarak problem-çözmede ulaşılmak istenen amaç ya da amaçlar somut bir biçimde ortaya konur.

4. Alternatif Çözümlerin Oluşturulması: Amaca ulaşmada danışanların farklı yolları düşünebilmesi için uygulamalarda bulunulur. Buna göre her bir amaç için farklı seçenekler oluşturma, çözümlerin niteliği (özellikleri) ve varılan yargının ertelenmesi gibi çalışmalar yapılır.

5. Karar verme: Danışanlar alternatif çözüm yollarını listelerler ve her bir amaç için sunulan çözüm önerilerinin sonuçlarına dair değerlendirmelerde bulunurlar. Bu değerlendirme seçeneklerin eleştirilmesi ve seçeneklerin karşılaştırılması şeklinde gerçekleştirilir. Son olarak danışanlar bir çözüm planı oluşturmak üzere çözüm seçeneklerinden birine karar verirler.

6. Çözümün uygulanması ve doğrulanması: Eş zamanlı olarak ortaya çıkan birçok alternatif çözümü uygulaması için danışanlar cesaretlendirilir. Çözümleri uygulama aşamasında, danışanların kendini-izleme (self-monitoring), değerlendirme ve ödüllendirme prosedürlerini kullanmalarına yönelik teşvikte bulunulur. Eğer belirlenen çözümler işe yaramadıysa danışanların problem çözme sürecine yeniden başlamasına ve aksaklıkları saptayıp çözmelerine yardımcı olunur (Akt. Cormier ve Nurius, 2003).

Problem çözme terapisi bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç bileşeni kapsayan ve aynı zamanda içinde yaşanılan kültürle de ilişkili bir başa çıkma

stratejisidir. Asıl olarak yeni davranış, düşünce ve duygu kalıplarını yerleştirmeye yönelik bir prosedür olarak da ifade edilebilir (D' Zurilla, 1988).

2.4.4. Gerçek Yaşam Problemlerini Çözmede Bilgi-İşleme Modeli (Information-processing Model of Real-life Problem Solving)

Problem çözmede bilgi-işleme modeli, Heppner ve Krauskopf (1987) tarafından oluşturulmuş bir modeldir. Problem çözmede bilgi-işleme kuramı, adından da anlaşılacağı üzere insanların problem çözerken öncelikle problemle ilgili bilgiyi aldıklarını ardından topladıkları bilgi ile problemin çözümüne yönelik eylem planları geliştirdikleri ve son aşamada ise bu eylem planlarını uygulamaya koydukları bir süreçten oluşmaktadır.

Problem çözmede bilgi-işleme modelini oluştururken Heppner ve Petersen (1982) bireylerin sosyal problem çözmeye karşı olan tutumları ve problem çözme stillerine karşı olan algısını ölçmek amacıyla “Problem Çözme Envanteri (Problem Solving Inventory) isimli kişisel bildirim dayalı likert tipi bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri bu ölçme aracıyla problem çözmede bilgi-işleme modelini sınamışlardır. Problem Çözme Envanteri (PÇE), kişinin kendi problem çözme stilini hem de problem çözme yeteneğini değerlendiren bir ölçme aracıdır. Ölçek problem çözme yeteneğine güven, kişisel kontrol ve yaklaşma-kaçınma olmak üzere üç ayrı faktörden oluşmaktadır (Akt. Savaşır ve Hisli-Şahin, 1997). PÇE, halen yurtdışında ve ülkemizdeki problem çözme alanındaki araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır.

Heppner ve Petersen (1982)' nin Problem Çözme Envanteri' ni geliştirirken D' Zurilla ve Goldfried (1971)' in ortaya koyduğu Sosyal Problem Çözme Modeli' nin boyutlarından –o zamanki isimleriyle genel problem yönelimi ve problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, alternatiflerin oluşturulması, karar verme ve doğrulanması gibi dört aşamadan oluşan problem çözme becerileri- esinlenerek ölçme aracını oluşturdukları iddia edilmektedir. Bu ölçme aracına yönelik en ciddi eleştirilerden biri ölçme aracının belli bir sosyal problem çözme kuramına dayalı olarak oluşturulmamış olmasıdır (Akt. D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Aslında Heppner ve Krauskopf (1987)' un problem çözmede bilgi-işleme modeli, problem çözme sürecini üstbilişsel (metacognition) boyutta ele alan bir kuramdır. Kurama göre kişi bir problem durumunda belleğinde önceden varolan bilgileri yoklayarak problemi değerlendirmekte ve eylem planı oluşturmaktadır. Bu kurama göre insanlar problem çözme sürecinde sırasıyla dört aşamayı izlemektedirler. Bunlar; kodlama (encoding), amaç oluşturma (goal setting), planlama ve örüntü eşleşmesi (pattern matching) ve problem çözme işlemi (problem solving process)dir.

Kodlama aşaması, bireylerin bir problemle karşılaştıklarında problemi algılayabilmesidir. Algılama sürecinde tabii ki problemi kodlama boyutu “öznellik” içerdiği için kişi problemi çarpıtabilmektedir. Yani problemi kendi takmış olduğu gözlüklerin ardından görmektedir. Bu aşamada özellikle kişinin problemi nasıl değerlendirdiği (problemin neden olacağı zararlar yani kişiye getireceği yük, sıkıntı, problemin zorluğuna ilişkin kişisel algısı, problemin içsel ya da dışsal kaynaklı olarak ortaya çıktığı) ve problemin üstesinden başarıyla gelebilmeye ilişkin kendi problem çözme becerisine ilişkin algısı gibi değişkenler önemli rol oynamaktadır. Tüm bunların yanı sıra geçmiş yaşantılar, düşünme biçimi, ruhsal durum gibi değişkenler de problemlerin nasıl kodlanacağını yani problemin farkına varılabilmesi ve doğru tanımlanabilmesini etkilemektedir.

Amaç belirleme aşamasında ise, kişi problemin sonucunda elde edeceği amacı oluşturmakta ve ona ulaşmaya çalışmaktadır. Bu kurama göre amaç belirlemede bir önceki aşamanın sağlıklı bir şekilde geçirilmiş olması gerekmektedir. Yani kişi problemi iyi kodlamış olmalıdır ki ardından ulaşmak istediği belli bir amaç oluşturabilsin. Amaçların oluşturulmasında ulaşılabilirlik, gerçekçilik ve ulaşmak için belli bir zaman dilimi belirleme gibi ölçütler dikkate alınmaktadır.

Planlama ve örüntü eşleştirmesi aşamasında ise, kişi daha önceden benzer bir problemle karşılaştığında neler yaptığını, şu anda neler yapabileceğini ve bulduğu çözümlerin sonuçlarının neler olabileceğini düşünerek “zihninde bir eşleşme ve eleme” yapar. Eşleme sürecini eleme takip eder ve ardından kişi bir çözüme karar verip onu uygular. Tabii ki her birey bu aşamayı başarılı bir şekilde gerçekleştiremeyebilir.

Son aşama olan problem çözme işlemi aşamasında ise, problemin çözümü aşamasında etkili problem çözme becerisini ortaya çıkarmaya yönelik kişinin sahip olduğu bilişsel davranışlar, duygusal davranışlar ve eylemsel davranışların uyumlu bir şekilde işlev görebilmesi üzerinde durulur. Görüldüğü üzere problem çözme süreci üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel davranışlar boyutunda kişinin problemle ilk karşılaştığındaki sahip olduğu düşünceler; duygusal davranışlar boyutunda ise problem karşısında hissettiği duygular; eylemsel davranışlar boyutunda ise sorunu çözmek yani üstesinden gelmek için ne gibi davranışlarda bulunduğu üzerinde durulur (Heppner ve Krauskopf, 1987).

Problem çözmede bilgi-işleme kuramına göre problem çözme becerisi, “öğretilebilir” nitelikteki bir psikolojik beceridir. Bu bağlamda Heppner ve Krauskopf (1987) bilgi-işleme kuramında yer alan aşamaları kapsayan müdahale programlarının uygulanmasıyla bireylere etkili problem çözme becerileri kazandırılabilceğini iddia etmişlerdir.

2.4.5. Dokuz Basamaklı Problem Çözme Modeli

Black, Sherba ve Threlfall (Black, 1978, 1987, 1989; Black ve Scherba, 1983; Black ve Threlfall, 1986) temelde dokuz basamaktan oluşan bir sosyal problem çözme modeli geliştirmişlerdir. Black ve arkadaşlarının oluşturduğu Dokuz Basamaklı Problem Çözme Modeli “otomatik süreç ve değerlendirme” olmak üzere iki süreçten oluşmaktadır. Otomatik süreç, geçmişte problem çözmede kullanılan başarılı stratejilerin kullanılmasına dayalı informal bir yöntemdir (Black, 1978; Schneider ve Shiffrin, 1977). Bu stratejiler “gerçekler” (bilgi ya da birikim), “kurallar” (değerler ve inançlar) ve “teknikler” (beceriler ya da prosedür) olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Değerlendirme süreci ise, bireylerin otomatik süreci kullanmalarının sonucunda problem için başarılı bir çözüm ya da açık bir çözüm bulunamadığı durumda kullanılabilen formal bir yöntemdir (Akt. Black ve Frauenknecht, 1990; Frauenknecht ve Black, 1995).

Black, Sherba ve Threlfall, Ergenler için Sosyal Problem Çözme Envanteri (Social Problem-Solving Inventory for Adolescents –SPSI-A) ismiyle oluşturdukları ölçme aracı ile oluşturdukları bu modeli sınamışlardır. Ölçme aracını oluşturan alt

faktörler ise şöyledir; 1. Otomatik süreç, 2. Problem Yönelimi (bilişsel, duygusal ve davranışsal) 3. Problem Çözme Becerileri (problemi tanımlama, alternatif üretme, sonucu kestirme, uygulama/değerlendirme/tekrar organize etme) dir (Black ve Frauenknecht, 1990; Frauenknecht ve Black, 1995).

2.5.İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurtdışındaki İlgili Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde problem çözme beceri eğitimlerinin oldukça farklı çalışma grupları –çocuklar ve ergenler, yetişkinler, şizofren hastaları, depresyon, intihar girişimi, sosyal fobi, anksiyete bozuklukları, travma sonrası stres bozukluğu, evli çiftler, ebeveyn-ergen ilişkileri, stresle başa çıkma, madde bağımlılığı, suç işlemiş insanlar, obezite hastaları ve bazı kronik hasta grupları- üzerinde uygulandığı ve uygulanan müdahale programlarının etkili sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu bölümde sosyal problem çözme beceri eğitimine ilişkin yapılan deneysel çalışmalar sunulmuştur.

De Castro, Bosch, Veerman ve Koops (2003) 7-12 yaş grubundaki toplam 63 saldırgan erkek çocuğu üzerinde yaptıkları araştırmada, duyguları yönetme, atfetme tarzının değiştirilmesi ve tepkiyi geciktirme uygulamalarının sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın deney grubunu saldırgan davranış sorunlarına sahip 31 saldırgan erkek çocuğu oluştururken, kontrol grubunu ise formal eğitime devam eden 32 normal çocuk oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama araçları olarak davranış sorunlarını belirlemek amacıyla Öğretmen Bilgi Formu (Teacher' s Report Form, TRF; Achenbach, 1991; Almanca versiyonu Verhulst, Van Der Ende ve Kott, 1997) kullanılırken sosyal bilgi işleme sürecini ölçmek için ise Orobio ve Castro (2000)' nun oluşturduğu ses kasetine alınmış iki paralel anekdot takımı kullanılmıştır.

Araştırmanın deneysel müdahale programında, saldırgan çocuklara yönelik olarak kullanılan bazı bilişsel-davranışçı müdahale yaklaşımları kullanılmıştır. Bunlar Alternatif Düşünme Stratejilerini Geliştirme (Promoting Alternative Thinking Strategies; PATHS; Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma, 1995), Öfkeyle Başa çıkma (Anger Coping; Lochman ve Lenhart, 1993) ve kendini-gözleme, duyguları düzenleme, diğerlerinin

duygularını ve niyetlerini anlayabilme ve tepkinin ertelenmesi gibi bilişsel ödevleri içeren Hudley ve Graham (1993)' in Atfetme Müdahale (attribution intervention)' sidir.

Araştırma sonucunda, bilişsel süreçler açısından saldırganlık tepkisinin farklılaştığı görülmüştür. Duygularını gözleme ve düzenleme uygulamalarının saldırgan grubun saldırganlıklarını azalttığı saptanmıştır. Akranının duygularını ve niyetini anlama eğiliminde olma, kontrol grubunun saldırganlıklarını azaltırken saldırgan grubun saldırganlıklarını arttırdığı gözlenmiştir. Tepkinin geciktirilmesi (örneğin bir tepkide bulunmadan önce on saniye beklemek gibi) ise saldırgan grubun saldırganlıklarını arttırmıştır.

Ang (2003) yaş ortalaması 14-15 arasında değişen toplam 105 genç üzerinde uyguladığı sekiz haftalık bir Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitiminin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın deney grubunu 58, kontrol grubunu ise 47 suçlu genç oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; deneklerin saldırganlık düzeylerini ölçmek için Buss ve Warren (2000) tarafından geliştirilmiş olan Saldırganlık Ölçeği (The Aggression Questionnaire) kullanılmıştır.

Araştırmanın deneysel işlem aşamasında uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimi programının içeriği antisosyal, saldırgan ve antisosyal olmayan, saldırgan olmayan ergenlere göre farklı farklı oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında uygulanan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitiminde ele alınan temel noktalar ise; empati, çevresel ve sosyal ipuçlarını doğru bir şekilde dikkate alma, diğerlerinin niyetlerini gerçekçi bir biçimde yorumlayabilme, diğerlerinin bakış açısını anlayabilme ve problem çözme becerileridir. Bu becerileri kazandırmak için ise oyunlar, hikâyeler, rol oynama ve grup tartışması tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, saldırganlığın beş alt ölçeğinden –Fiziksel Saldırganlık, Sözel Saldırganlık, Öfke, Düşmanlık, Dolaylı Saldırganlık- sadece Dolaylı Saldırganlık alt ölçeğinde deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubunun aldığı puan ortalamasının daha düşük olduğu görülmüştür. Dolaylı Saldırganlık alt ölçeğinde görülen bu anlamlı farklılığın izleme ölçümünde de devam ettiği gözlenmiştir. Diğer

geriye kalan dört alt ölçeklerde ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Beth-Harris ve Franklin (2003) yaşları 14 ile 18 arasında değişen toplam 85 ergen anne adayı üzerinde uyguladıkları okul tabanlı bir bilişsel-davranışçı grup müdahale programının ergenlerin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla ergenlerin problem çözme becerilerini ölçmek için Sosyal Problem Çözme Envanteri-R Ölçeğinin (D' Zurilla ve Nezu, 2000) alt ölçeklerinden biri olan Rasyonel Problem Çözme alt ölçeği kullanılmıştır. Ergenlerin problem-odaklı başa çıkma davranışlarını ölçmek için ise Ergenler için Problem Yaşantılarında Başa çıkma Yönelimi Ölçeği'nin (Adolescent Coping Orientation for Problem Experience; Patterson ve McCubbin, 1983) alt ölçeklerinden 3 alt ölçek - (kendini-rahatlatma (self-reliance) ve optimizm, sosyal destek geliştirme (developing social support), aile problemlerini çözme (solving family problems) - kullanılmıştır.

Araştırma deneysel desenli bir araştırma olup ölçümler öntest, sontest ve 30 günlük izleme ölçümü olarak alınmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan bilişsel-davranışçı müdahale programı, Sosyal Öğrenme Kuramı (Bandura, 1999), Transaksiyonel Başa çıkma Kuramı (Transactional Coping Theory; Lazarus ve Folkman, 1984) ve Problem Çözme Modeli (D' Zurilla ve Nezu, 1982) temel alınarak hazırlanmıştır. Müdahale programı haftada bir saatlik oturumlar şeklinde toplam sekiz oturumdan oluşmaktadır. Sekiz oturumluk programın ilk iki oturumunda grup kuralları ve kişisel amaç oluşturma süreci üzerinde durulmuştur. Diğer dört oturum boyunca da üyelerin kişisel amaçlarını oluşturmaları üzerinde çalışılmaya devam edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların eğitim, kişisel ilişkiler, ebeveynlik yapma ve iş bulma konularından en az ikisi hakkında amaçlarını oluşturma sürecine girmeleri için yardımcı olunmuştur. Yedinci oturumda başarılmış işler ya da görevler hakkında konuşulmuş ve tamamlanabilir olanlar açıklığa kavuşturulmuştur. Son oturumda ise grup oturumlarının gözden geçirilmesi ve amaçlara ulaşmayı engelleyen etmenler süreci hakkında konuşulmuştur.

Araştırma sonucunda; problem-odaklı başa çıkma becerileri ve rasyonel problem çözme becerileri açısından deney ve kontrol grubunun son ölçümleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle uygulanan müdahale programının sosyal problem çözme becerileri üzerinde güçlü bir etki yarattığı görülmüştür.

Hemphill ve Littlefield (2001) dışsallaştırma davranış sorunu gösteren 6-14 yaşları arasındaki 106 çocuk ve ergen ile ebeveynleri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada Bilişsel Davranışçı Terapiye dayalı kısa süreli bir müdahale programı uygulamışlardır.

Araştırmada çalışma grubu olarak beş farklı grup oluşturulmuştur. Söz konusu bu gruplar; birinci grup: çocuk ve ergen grubu, ikinci grup: ebeveynler grubu, üçüncü grup: çocuklar ve ebeveynleri grubu, dördüncü grup: ebeveyn destek grubu ve beşinci grup: öğretmen grubudur.

Araştırmada ölçme aracı olarak Achenbach (1991)' in Çocukların Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist, CBCL) ve Öğretmen Bilgi Formu (Teacher' s Report Form, TRF) kullanılmıştır.

Deneysel müdahale oturumları (4-8 kişilik gruplarda) 8 ile 10 oturum arasında devam etmiş ve ortalama olarak her bir oturum 1,5 saat sürmüştür. Öğretmen grubuyla ise sadece iki oturum gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadaki her bir çalışma grubunda gerçekleşmesi beklenen amaçlar ve uygulanan müdahale programının içeriği farklı farklı oluşturulmuştur. Buna göre grupların amaçları ve uygulanan müdahale programlarının içeriği şöyledir;

Birinci grup olan “çocuk ve ergen grubu” nda amaç dışsallaştırma sorun davranışlarının azalması ve sosyal problem çözme becerilerinin artmasıdır. Bu gruba uygulanan deneysel müdahale programının içeriğinde, bilişsel ve davranışsal becerileri geliştirici tekniklere yer verilmiştir. Bunlar sosyal yaşam durumlarında kendine yönerge verme, performans değerlendirmesinde bulunma ve kendini-ödüllendirme prosedürü, davranışı prova etme ve olumlu pekiştirme gibi tekniklerdir.

İkinci grup olan “ebeveynler grubu” nun amacı ise ebeveynlerin çocuklarının dışsallaştırma sorun davranışlar göstermeleri durumunda a) çocuklarının dışsallaştırma sorunlarını neden gösterdiğine ilişkin yani hastalığa ilişkin gerekli bilgileri edinmeleri, b) çocuklarının durumuyla ilgili sahip oldukları irrasyonel düşünceler ve olumsuz algılamalarının farkına varmaları ve olumluya çevirebilmeleri, c) sosyal izolasyon, depresyon, gırişkenliğin azalması, düşük özgüven, evlilikte yaşanan sorunlar, ebeveyn olmada yaşanan güçlükler gibi kişisel olarak yaşadıkları güçlüklerin farkına varabilmeleri d) çocuk yetiştirmede davranış değıştirme ilkelerini uygulayabilmeleri, e) daha etkili başaşıkmaları için sahip oldukları kişisel başaşıkmaya kaynaklarını fark etmeleri ve hayata geçirebilmelerini sağlamaktır. Bu grupta uygulanan deneysel müdahale programının içeriğinde genel olarak Bilişsel Davranışçı Terapi ile Aile Terapisi’ ndeki bazı teknikler ve temel danışmanlık becerileri yer almaktadır.

Üçüncü grubu oluşturan “çocuk ve ebeveyn grubu” nda ise çocuklar ve ebeveynleri aynı grupta yer almıştır. Bu grubun amacı ebeveyn-çocuk iletişiminin güçlenmesi, problem çözme konusunda işbirliği şeklinde hareket edebilmeleri ve birbirlerine karşı daha kabul edici olabilmelerini sağlamaktır.

Dördüncü grup olan “ebeveyn destek grubu” nda eşler ebeveyn olarak gruba katılmışlar dolayısıyla çocuklar alınmamıştır. Bu grubun amacı, her bir eşin ailedeki problemlere ilişkin bakış açılarının ne olduğunu fark etmelerini sağlamak ve çocuk yetiştirme konusunda birbirlerini desteklemelerine yardımcı olabilmektir.

Beşinci grup olan “öğretmen grubu” nda ise ev ve okul arasındaki bağlantıyı kurabilmede uygulanan program hakkında öğretmenler bilgilendirilmiştir. Programın genel amacı ve kullanılan tekniklerle ilgili bilgi verildikten sonra öğretmenler dışsallaştırma sorun davranışlarla karşılaştıklarında neler yapabilecekleri konusunda eğitilmişlerdir.

Araştırma sonucunda uygulanan deneysel müdahaleler sonucunda çocuk ve ergenlerin ev ortamında gösterdikleri problem davranışlarda azalma görülürken sosyal becerilerinin de arttığı saptanmıştır. Ayrıca elde edilen bu sonucun 6 ile 12 aylık sürelerde de kalıcılığının sürdüğü görülmüştür.

Hemphill ve Littlefield (2006) yaşları 5-11 ve 12-14 arasında değişen dışsallaştırma sorun davranışları gösteren toplam 106 çocuk ve ailelerine yönelik Bilişsel Davranışçı Terapiye dayalı kısa süreli bir müdahale programı uygulamışlardır.

Araştırmanın çalışma grubunu çocuk ve ergenler ile ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırma birinci grup “çocuk ve ergen grubu”, ikinci grup “ebeveynler grubu” ve üçüncü grup “çocuklar ve ebeveynleri grubu” olmak üzere üç ayrı grup üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ölçme aracı olarak Achenbach (1991)’ in Çocukların Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist, CBCL), Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Deneyimler Ölçeği (Child Rearing Practices Questionnaires), Beck Depresyon Envanteri, Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi: Çocuğun Davranışlarına İlişkin Algılanan Zorluk (Parent-Child Interaction: Perceived Difficulty of Child Behavior) ve Yaşam Stresi Ölçeği kullanılmıştır.

Deneyisel müdahale oturumları (4-8 kişilik gruplarda) 8 ile 10 oturum arasında devam etmiş ve ortalama olarak her bir oturum 1,5 saat sürmüştür.

Araştırmadaki her bir çalışma grubunda gerçekleşmesi beklenen amaçlar ve uygulanan müdahale programının içeriği farklı farklı oluşturulmuştur. Buna göre grupların amaçları ve uygulanan müdahale programlarının içeriği şöyledir;

Araştırmanın birinci grubu olan “çocuk ve ergen grubu” nda öfke yönetimi ve sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmiştir.

İkinci grup olan “ebeveynler grubu” nda ise ebeveynlik becerileri eğitimi ile kişisel, ailesel ve ilişkilerden kaynaklı sorunlarla baş edebilmeye yönelik uygulamalara yer verilmiştir.

Üçüncü grup olan “çocuklar ve ebeveynleri grubu” nda çocukları ile ebeveynleri arasındaki etkileşimi geliştirmeye yönelik uygulamalara yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda çocuk ve ergenlerin ev ortamında gösterdikleri dışsallaştırma ve içselleştirme sorun davranışlarında azalma görülmüştür.

Sukhodolsky, Golub, Stone ve Orban (2005) yaşları 7 ile 11 arasında değişen ve öfke sorunu olan 57 erkek çocuğu üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada “Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirme Grubu” ve “Sosyal Beceri Geliştirme Grubu” olmak üzere iki farklı grubun etkililiğini sınamışlardır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların saldırganlık, davranış sorunları ve sosyal beceri düzeylerini ölçmek için ebeveynleri tarafından yanıtlanan Çocuklar İçin Davranışsal Değerlendirme Sistemi Ölçeği (BASC-PRS; Reynolds&Kamphaus, 1992), Çocukların Bildirimine Dayalı Davranış Değerlendirme Sistemi (BASC-SPR; Reynolds&Kamphaus, 1992), Çocuklar için Öfke Ölçeği (ChIA; Finch, Saylor&Nelson, 1987), Yaşça Küçük Çocuklara Yönelik Öfke İfade Envanteri (PAES; Jacobs, Phelps&Rohrs, 1989), Ev Görüşme Ölçeği (HIS, Dodge, 1980) ve Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPSM; Dodge, Bates ve Pettit, 1990) kullanılmıştır.

Araştırmada uygulanan her iki deneysel müdahale programı, her bir oturumu 50 dakika sürmek üzere toplam 10’ ar oturumdan oluşmaktadır. Müdahale programlarından birincisi olan sosyal problem çözme beceri eğitiminin içeriğinde, bilişsel yeniden yapılandırma, nedensel yükleme biçiminin yeniden oluşturulması ve öfke duygusuna eşlik eden sosyal-bilişsel engelleri gidermeye yönelik problem çözmede çözümün uygulamaya konmasıyla ilgili uygulamalara yer verilmiştir. İkinci müdahale programı olan sosyal beceri eğitimi grup uygulamasında ise temelde “model alma tekniği” izlenmiştir. Bunun yanı sıra davranışın prova edilmesi, kişilerarası çatışma çözme ve öfkeyle etkili başa çıkma yöntemleri gibi uygulamalara da yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda öfke düzeyinin azalmasında her iki müdahale programının olumlu etkide olduğu ancak sosyal becerilerin gelişmesi bakımından anlamlı bir etkide bulunamadıkları görülmüştür.

Sukhodolsky, Kassinove ve Gorman (2004) çocuk ve ergenlerde öfke problemleri konusuna ilişkin Bilişsel Davranışçı Terapiler kapsamında yapılan toplam 40 sonuç araştırması (outcome studies) üzerinde meta-analitik inceleme

gerçekleştirmişlerdir. Uygulanan müdahale programları, “beceri eğitime dayalı”, “problem çözme beceri eğitimi”, “duyguların eğitimi” ve “çoklu modele dayalı müdahaleler” olmak üzere dört ayrı kategoride sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda öfkenin azaltılması ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde, beceri eğitimi ve çoklu modele dayalı oluşturulan müdahale programlarının diğerlerine kıyasla daha etkili olduğu görülmüştür. Problem çözme beceri eğitime dayalı müdahale programlarının ise özellikle öznel öfke yaşantıları (subjective anger experiences) üzerinde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca müdahale programlarında sunulan model olma, geribildirimde bulunma ve çeşitli ev ödevleri verilmesinin etki büyüklüğünü pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Timmerman, Emmelkamp ve Sanderman (1998) yaşları 18 ile 65 arasında değişen toplam 156 yetişkin üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada uyguladıkları stresle başa çıkma beceri eğitiminin ruh sağlığını riske sokan davranışlar üzerindeki etkisini (risk developing mental health complaints) sınamışlardır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Eysenck Kişilik Envanteri, Yaşam Olayları Ölçeği, Kişilerarası Davranış Ölçeği (Arrindell ve ark., 1984), Sosyal Destek Listesi (Van Sonderen, 1990) ve Utrechste Başa çıkma Listesi (Schreurs ve ark., 1988), Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ve Somatik Şikayetler Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını 78’ er kişi oluşturmuştur. Her bir grupta en fazla sekiz kişi olacak şekilde gruplar ayarlanmış ve grup lideri olarak bu alanda deneyimli olan terapistlerce grup oturumları gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada uygulanan deneysel müdahale programı her hafta 2,5 saatlik oturumlar şeklinde toplam 8 oturum olarak gerçekleştirilmiştir.

Deney gruplarına uygulanan stresle başa çıkma programı, gevşeme egzersizlerinin öğretilmesi, problem çözme becerileri ve sosyal becerilerin geliştirilmesi ile sağlıklı olmayan yaşam biçimiyle ilişkili alışkanlıkların değiştirilmesine yönelik çeşitli uygulamalardan oluşmuştur.

Araştırma sonucunda deney grubundaki deneklerin kontrol grubundakilere kıyasla kaygı, duygusal rahatsızlık, gündelik sıkıntı düzeylerinin daha düşük olduğu girişkenlik ve sosyal destek bakımından tatmin düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonucun 6 ay sonrasında yapılan izleme ölçümlerinde de devam ettiği görülmüştür.

2.5.2.Yurtiçindeki İlgili Araştırmalar

Problem çözme becerisiyle ilgili araştırmalar incelendiğinde, konuyla ilgili betimsel nitelikteki çalışmaların oldukça fazla olmasına karşın uygulamalı araştırmaların sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Literatürde yer alan uygulamalı araştırmalar incelendiğinde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik beceri eğitimlerinde problem çözme becerisiyle beraber mantıkdışı inançlar, sürekli kaygı, mantıklı karar verme, çatışma çözme, yetkinlik–akademik, sosyal ve duygusal-, duygusal zeka, depresyon, anksiyete ve umutsuzluk gibi değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmüştür.

Söylemez (2002) yaşları 15 ile 17 arasında değişen toplam 16 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, problem çözme beceri eğitiminin problem çözme becerilerinin kazanılmasındaki etkisini sınamıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında sekizer öğrenci yer almıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gruplara seçiminde öğrencilere Problem Çözme Envanteri (PÇE) uygulanmıştır. PÇE’ den yüksek alan yani problem çözme becerisi düşük olan öğrenciler arasından seçme yapılarak deney ve kontrol gruplarına eşit sayıda öğrenci atanmıştır. Deney grubuna uygulanan beceri eğitimi haftada 1 kez ve 50 dakikalık oturumlar şeklinde toplam 8 oturum olarak gerçekleştirilirken kontrol grubundaki öğrenciler ise herhangi bir beceri eğitimine tabii tutulmamışlardır. Beceri eğitimi oturumları bittikten sonra deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerilerinde farklılaşma olup olmadığını görmek amacıyla her iki gruba da Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre problem çözme beceri puanları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada elde edilen en temel bulgu ise ergenlerde problem çözme becerisinin, beceri eğitimi yoluyla

geliştirebildiğinin görülmesidir. Sonuç olarak uygulanan problem çözme beceri eğitimi problem çözme becerisini olumlu yönde etkilemiştir.

Çivitçi (2005) ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında Akılcı Duygusal Eğitimin öğrencilerin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisini araştırmıştır.

Araştırma deney, plasebo ve kontrol gruplarının her birinde 17'ser öğrenci olmak üzere toplam 51 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (Çivitçi, 2006) Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Ölçeği (Özusta, 1993), Karar Stratejileri Ölçeği'nin Mantıklı Karar Verme alt ölçeği (Kuzgun, 1993) kullanılmıştır.

Araştırmanın deneysel deseninde, deney grubuna haftada bir oturum olmak üzere 12 hafta süre ile Akılcı Duygusal Eğitim programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna, deney grubuyla eş zamanlı olarak kişilerarası ilişkileri konu alan bilgiler verilmiş; kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney, plasebo ve kontrol gruplarına işlem öncesinde, işlem sonrasında ve işlemin tamamlanmasından üç ay sonra veri toplama araçları uygulanmıştır.

Deney ve plasebo grubuna uygulanan müdahale programları, 40-50 dakikalık oturumlar şeklinde toplam 12 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Deney grubuna uygulanan müdahale programının içeriğinin oluşturulmasında Vernon (1989) tarafından geliştirilen ve Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi' nin ilke ve kavramlarının okul çağı çocuklarına bir uyarlaması olan Ergenler için Duygusal Eğitim Programı' ndan (Thinking, feeling and behaving: An emotional curriculum for adolescents) yararlanılmıştır. Plasebo grubuna uygulanan programın içeriğinde ise ana-babayla ilişkiler, arkadaş ilişkileri, öğretmenlerle ilişkiler, nezaket kuralları, özürülü bireylerle ilişkiler gibi kişilerarası ilişkileri konu alan tartışma oturumları yürütülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Akılcı Duygusal Eğitim programının öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerinin azalmasında etkili olduğu ve bu etkinin üç aylık izleme döneminde de devam ettiği gözlemlenmiştir. Ancak söz konusu müdahale programının öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin azalmasında ve mantıklı karar verme düzeylerinin artmasında herhangi anlamlı bir etkide bulunmadığı gözlenmiştir.

Uysal (2006) ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada çatışma çözme eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisini araştırmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grubunda 15' er öğrenci olup araştırma toplam 30 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (Koruklu, 1998) kullanılmıştır. Bu ölçek çatışma çözme davranışlarını Saldırganlık (küfür, kavga, tehdit, susarak saldırma) ve Problem Çözme (uzlaşma, işbirliği) olarak iki temel boyutta ölçmektedir.

Araştırmada deney grubuna çatışma çözme eğitim programı uygulanırken kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama sunulmamıştır. Deney grubuna uygulanan müdahale programı, her hafta ortalama 50 dakikalık oturumlardan oluşmakta olup toplamda 9 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Deney grubuna uygulanan çatışma çözme eğitim programının içeriğinde, öğrencileri çatışma ve çatışma çözme davranışları hakkında bilgilendirme, iletişim becerileri kazandırma, çatışma çözme basamaklarına göre çatışmaların çözümünde problem çözme yöntemini kullanabilmelerine yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Programda öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerini kazanabilmeleri için farklı teknik ve etkinliklerden yararlanılmıştır. Bunlar ev ve okul ortamında yani gerçek yaşamda yaşadıkları ya da yaşayabilecekleri çatışma durumlarını rol oynama tekniğiyle canlandırma, kendini gözleme, ev ödevlerinin verilmesi, bilgi verme, tartışma ve açık uçlu sorular sorma gibi çalışmalardır.

Araştırma sonucunda deney grubundaki deneklerin olumlu çatışma çözme becerilerinde artış olduğu ve bu artışın çalışmanın bitiminden 1 ay sonra yapılan izleme ölçümünde de devam ettiği görülmüştür.

Gökçakan, Çapri ve Akbay (2008) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada Akılcı Duygusal Davranışçı Terapisine dayalı grupla psikolojik danışmanın yetkinlik inançlarının artmasında etkisinin olup olmadığını sınımlılardır. Araştırma deney grubunda 10, kontrol grubunda 10 öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (Çelikkaleli, Gündoğru ve Kıran-Esen, 2006) kullanılmıştır.

Araştırmanın deneysel müdahale programı, haftada iki saat süren oturumlardan oluşmakta olup toplamda sekiz oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Deney grubundaki deneklere Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT)' sine dayalı grupla psikolojik danışma uygulanırken kontrol grubundaki deneklere ise herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır. Deney grubuna uygulanan sekiz oturumluk müdahale programının içeriği incelendiğinde, ilk oturumda Ellis' in ABC kuramı hakkında bilgi verilmiş, yanlış inançlar konusunda açıklama yapılmıştır. Sonraki altı oturumda her birine ikişer oturum olmak üzere duygusal, sosyal ve akademik yetkinlik inançlarına ve bunlarda düşüklüğe neden olan altta yatan yanlış ve hatalı inançların keşfedilmesine, ortadan kaldırılmasına ve yerlerine yeni, gerçekçi inançlar koyulmasına ayrılmıştır. Son oturumda ise genel değerlendirme yapılmıştır.

Uygulanan deneysel müdahale programında ADDT' nin temel ilkelerinin, temel felsefesinin ve ABC' lerin öğretilmesi, soru-cevap, alıştırma, kendini izleme, düşüncüyü durdurma, akılcı olmayan inançları arama, akılcı olmayan düşünceleri tespit etme, akılcı olmayan inançları akılcı inançlardan ayırıştırma, akılcı olmayan inançları tartışma, akılcı olmayan inançları çürütme, bilişsel yeniden yapılandırma, bilişsel ve davranışsal ev ödevi verme, davranış değiştirme, destekleme, sosyalleştirme, cesaretlendirme, risk alma, benliği ortaya çıkarma, ödüllendirme, model olma, direkt ve dolaylı müdahale, gözlem yapma, mizah ve geribildirim teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda uygulanan ADDT' ne dayalı grupla psikolojik danışmanın

deney grubundaki deneklerin akademik, sosyal, duygusal ve toplam yetkinlik inançlarının yükselmesinde anlamlı etkide olduğu görülmüştür. Söz konusu bu etkinin bir ay sonrasında yapılan izleme testi ölçümlerinde de sürdüğü gözlenmiştir.

Çapri ve Gökçakan (2008) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi' ye dayalı grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin problem çözme beceri algıları üzerindeki etkisini incelemiştir.

Araştırma deney ve kontrol gruplarında 11' şer öğrenci olmak üzere toplam 22 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna uygulanan ADDT' ye dayalı grupla psikolojik danışma uygulaması haftalık 90 dakikalık oturumlar şeklinde toplam 8 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Deney grubuna uygulanan deneysel müdahale programında, ADDT' nin temel ilkeleri, temel felsefesinin ve ABC' nin öğretilmesi, soru-cevap, alıştırma, kendini izleme, düşünceyi durdurma, akılcı olmayan inançları arama, akılcı olmayan inançları tespit etme, akılcı olmayan inançları akılcı inançlardan ayırma, akılcı olmayan inançları tartışma, akılcı olmayan inançları çürütme, bilişsel yeniden yapılandırma, bilişsel ve davranışsal ev ödevi verme, davranış değiştirme, destekleme, sosyalleştirme, cesaretlendirme, risk alma, benliği ortaya çıkarma, ödüllendirme, model alma, direkt ve dolaylı müdahale, gözlem yapma, mizah, geribildirim teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular üniversite öğrencilerine uygulanan ADDT' ye dayalı grupla psikolojik danışma programının öğrencilerin problem çözme beceri algılarını yükseltmede etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca gözlenen bu etkinin çalışmanın bitiminden sonra 2 ve 12 aylık sürelerde uygulanan izleme ölçümlerinde de devam ettiği görülmüştür.

Karahan ve Yalçın (2009) bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada duygusal zeka becerilerini geliştirme programının duygusal zeka düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır.

Araştırma deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere 40 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Zeka Öz Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada deney grubuna beceri geliştirme programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır. Deney grubuna uygulanan beceri geliştirme programı, her hafta 90 dakikalık oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiş olup toplamda 12 oturumdan oluşmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre uygulanan beceri geliştirme programı deney grubundaki öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin artmasını sağlamıştır. Söz konusu bu artışın çalışmanın bitiminden 3 ve 6 ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de devam ettiği gözlenmiştir.

Sardoğan, Kaygusuz ve Karahan (2006) bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada uyguladıkları insan ilişkileri beceri eğitiminin denetim odağı üzerindeki etkisini incelemişlerdir.

Araştırmaya deney ve kontrol gruplarında 16' şar öğrenci olmak üzere toplam 32 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği (RIDKOÖ; Dağ, 1991) kullanılmıştır.

Araştırmanın deneysel müdahale programı, haftada iki saatlik oturumlar şeklinde toplam on oturum olarak uygulanmıştır.

Araştırmada uygulanan deneysel müdahale programının içeriği eklektik yaklaşıma dayalı olarak oluşturulmuştur. İlk oturumda üyeler arasında tanışma, oturumlara devam ve grubun işleyişi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonraki oturumlarda ise etkin dinleme becerisini kullanabilme, ben dili kullanma, somut olabilme ve soyut ifadelerden kaçınma, başkalarının beden dilini anlayabilme, kabul, anlayış ve saygı ifade eden tepkiler verebilme ve gerekli durumlarda empatik yüzleştirme yapabilme, kabul, anlayış ve saygı ifade eden tepkiler verebilme, bilgiye dayalı-akılcı karar verme becerisini kazanabilme, içtenlik ifade eden tepkiler verebilme, duygularını ifade edebilme, eleştiriye karşı dayanıklılık, kendisine yöneltilen eleştiriye

akılcı bir şekilde değerlendirebilme, karşı eleştiri geliştirebilme, gerekli gördüğünde özeleştiri yapabilme gibi etkinliklere yer verilmiştir.

Oturumlarda genel olarak beceri ile ilgili yapılandırılmış bilgi sunma, beceri ile ilgili yaşantıya ve senaryoya dayalı rol oynama ve beceri ile ilgili ödev verme gibi uygulamalara yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda uygulanan insan ilişkileri beceri eğitim programının üniversite öğrencilerinin denetim odağı üzerinde anlamlı etkide bulunduğu saptanmıştır. Elde edilen bu anlamlı etkinin 3 ay sonra yapılan izleme ölçümünde de sürdüğü gözlenmiştir.

Ortakale (2008) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada uyguladığı “Akılcı Davranış Eğitimi” nin öğrencilerin akılcı olmayan düşünce, duygu ve davranışlarını azaltma ile akılcı düşünce, duygu ve davranış becerilerini artırma ve geliştirmedeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, deney ve kontrol gruplarında 15’ er kişi olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (Türküm, 1996) kullanılmıştır.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna Akılcı Davranış Eğitimi uygulanırken kontrol grubuna ise herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır. Deney grubuna sunulan müdahale programı her hafta 1,5-2 saatlik oturumlar şeklinde toplam 14 oturumdan oluşmuştur.

Deney grubuna uygulanan müdahale programının içeriği, Psikodrama ile Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT)’ yi bütünleştiren bir yaklaşıma dayalıdır.

Araştırmanın sonucunda, uygulanan Akılcı Davranış Eğitimi programının öğrencilerin akılcı davranışta bulunmayı artırma ve akılcı olmayan düşünceleri azaltmada etkili olduğu ve söz konusu bu etkinin çalışmanın bitiminden 5 ay sonra uygulanan izleme testi ölçümlerinde de devam ettiği görülmüştür.

Çam (1997) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programının öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme beceri algıları üzerindeki etkisini incelemiştir.

Araştırmada deney grubu 14, kontrol grubu ise 16 öğrenciden oluşmakta olup toplam 30 öğrenci üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın deneysel işlemini oluşturan iletişim becerileri eğitim programı, haftada 1,5- 2 saatlik oturumlar şeklinde toplam 12 oturum olarak deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir müdahale programı sunulmamıştır. Araştırmada ölçme araçları olarak Sıfat Tarama Listesi ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programının öğretmen adaylarının ego durumlarından -Doğal Çocuk ego durumu hariç- Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin Ebeveyn ve Uygulu Çocuk ego puanları ile problem çözme beceri algısı üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu bulunmuştur.

Canel (2007) evli çiftler üzerinde yaptığı araştırmasında ailede problem çözme beceri eğitiminin ailede problem çözme ve evlilik doyumu üzerindeki etkisini araştırmıştır.

Araştırmanın deneysel deseninde öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına en az 5 senelik evli olup çocuk sahibi olan 10' ar evli çift alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Evlilik Doyum Ölçeği (EDÖ), Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) kullanılmıştır.

Deney grubuna 8 hafta süresince haftada bir gün iki saat süren oturumlarla evlilik iletişimlerini destekleyici ve ilişki içerisindeki problemlerin çözümünü geliştirici, evlilik doyumlarını arttırmaya yönelik ailede problem çözme müdahale programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır.

Deney grubuna uygulanan müdahale programı Davranışçı, Bilişsel-Davranışçı, Rasyonel-Emotif, yaşantısal ve deneysel metodlara dayalı eklektik bir yaklaşıma dayalıdır. Uygulanan müdahale programının içeriğinde her oturumda kısa öğretici bilgilendirmelere, deneysel öğrenme fırsatlarına, yapılandırılmış ve beceri geliştirici egzersizlere, imajinasyon uygulamalarına, metafor kullanımına ve performans geri dönütlerine, ev ödevlerine yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre uygulanan müdahale programının evli bireylerin evlilik doyumlarını, evlilik uyumlarını, evlilik ilişkilerinden duydukları mutluluğu, eşlerine duydukları yakınlığı arttırmakta olduğu stresle başa çıkma tarzları açısından kendilerine güvenlerini arttırdığı ve son olarak yaşanan çatışmaları ve eşlerine karşı öfkelerini azaltmada etkili olduğu saptanmıştır.

Ancak uygulanan müdahale programının evli bireylerin eşlerinin ailelerinden kaynaklanan problemler, evlilik ilişkilerine yansıyan maddi kaynaklı problemler ve ebeveynlik anlayışıyla ilgili problemler konusunda etkili olmadığı görülmüştür.

Armağan-Yıldız (2003) ebeveynler üzerinde yaptığı araştırmada ebeveynlerin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı hazırlayarak bu programın problem çözme davranışları üzerindeki etkisini sınamıştır.

Araştırma deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 denek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneklerin yaşları 20-40 arasında değişmekte olup okul öncesi dönemde çocukları bulunmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri (PÇE), Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği kullanılmıştır.

Deney grubuna uygulanan müdahale programı haftada bir kez 90 dakikalık oturumlar şeklinde toplam 10 oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan müdahale programının içeriği genel olarak ebeveynlerin problem yönelimli olup olmaması, problem karşısındaki genel tutumu, etkili iletişim becerilerini kullanıp kullanmaması, aile içi ilişkiler konusundaki farkındalık düzeyi, sahip olunan ana-baba tutumlarının türü, yüksek düzeyli düşünme süreçlerini etkin bir biçimde kullanıp kullanamaması,

karar verme ve çatışma çözme stratejilerinin yeterliliği gibi boyutlar kapsamında şekillendirilmiştir.

Araştırma sonucunda uygulanan ebeveynlerin problem çözme becerisini geliştirme programının ebeveynlerin problem çözme becerilerinin artmasında olumlu etkide olduğu görülmüştür.

Göner (1999) göğüs kanserli kadın hastalarla gerçekleştirdiği araştırmasında bireysel ve grupla problem çözme beceri eğitiminin depresyon, anksiyete ve umutsuzluk duyguları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda bireysel problem çözme eğitimi alan hastaların depresyon, anksiyete ve umutsuzluk düzeylerinde azalma olduğu görülmüştür. Grupla problem çözme beceri eğitimi programına katılan kadın hastalarda ise sadece depresyon düzeylerinde azalma olduğu umutsuzluk ve anksiyete düzeylerinde ise anlamlı bir farklılığın yaşanmadığı gözlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak bireysel problem çözme beceri eğitiminin grupla problem çözme beceri eğitimine kıyasla daha etkili sonuçlar verdiği söylenebilir.

Sosyal problem çözme becerisiyle ilgili literatür incelendiğinde ülkemizde problem çözme kavramıyla ilgili betimsel ve yordayıcı nitelikte çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Ancak problem çözme konusunda deneysel nitelikte yapılmış araştırma sayısının ise betimsel nitelikteki araştırmalara kıyasla oldukça sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Problem çözme beceri eğitimi alanında ülkemizde yapılan araştırmaların Armağan-Yıldız (2007)' in da ifade ettiği gibi genellikle çocuklar üzerinde yoğunlaştığı yetişkinlere yönelik araştırmaların ise sayıca daha az olduğu dikkati çekmektedir. Aslında problem çözme beceri eğitimleri çocuklar ve ergenler dışında farklı gruplara da verilebilir. Söz konusu bu gruplardan biri de üniversite gençliğidir.

Ülkemizde problem çözme beceri eğitimi kapsamında üniversite gençliği üzerinde yapılan deneysel nitelikteki araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların özellikle temel danışmanlık becerileri, iletişim becerileri, Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Bilişsel-Davranışçı Terapi' nin tekniklerinden yararlanarak müdahale programlarını oluşturdukları görülmektedir. Bu araştırmada uygulanan problem çözme beceri eğitimi programı temelde D' Zurilla ve Goldfried (1971)' in "Problem Çözme Terapisi (Problem Solving Therapy)" ile Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT)'

nin ilke, teknik ve yöntemlerinin bütünleştirildiği psiko-eğitimsel bir müdahale programıdır. Söz konusu oluşturulan müdahale programıyla öğrencilerin sosyal problem çözme, öfkeyle ilişkili davranışlar, öfkeyle ilişkili düşünceler ve sürekli kaygı düzeylerine etkisi araştırılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel teknikler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada sosyal problem çözme beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranışlar ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bu çalışma yarı-deneysel desende olup, araştırmada deneysel desenin türlerinden biri olan “öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model” (Karasar, 2004) kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelin simgesel gösterimi aşağıda sunulmuştur

G1	Ö 1.1	X	Ö 1.2.	Ö1.3
G2	Ö 2.1.		Ö 2.2.	----

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol grubu

Ö1.1.: Deney grubunun ön ölçümü

Ö2.1.: Kontrol grubunun ön ölçümü

Ö1.2.: Deney grubunun son ölçümü

Ö 2.2.: Kontrol grubunun son ölçümü

Ö 1.3.: Deney grubunun izleme ölçümü

X: Sosyal problem çözme beceri eğitimi

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ nde 2008-2009 öğretim yılında öğrenimlerine devam eden Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler oluşturmaktadır.

3.2.1. Katılımcıların Seçimi ve Grupların Oluşturulması

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin seçimi sürecinde öğrencilerden gönüllü olanlara Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği – Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Boyutu ve Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Boyutu ve Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği uygulanarak öntest ölçümleri yapılmıştır.

Katılımcıların seçimi aşamasında bağımlı değişkenler dışında öğrencilerin sahip oldukları kişisel değişkenler açısından da kontrol edilebilmeleri önemlidir. Yansız atamanın gerçekleştirilemediği yarı–deneysel desende, araştırmacı cinsiyet, yaş, engelli olma düzeyi, işitme kaybının derecesi, etnik kimlik gibi önemli değişkenler açısından denekleri eşitlemeye çalışır. Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin sahip oldukları değişkenler açısından eşitlenmeleriyle araştırmacı bazı dışsal değişkenleri de kontrol edebilme fırsatı yakalamış olur (Mertens, 2005).

Bu araştırma kapsamında araştırmacı, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere ölçme araçlarının yanı sıra kişisel değişkenleri saptamak ve kontrol altına alabilmek amacıyla hazırladığı bir kişisel bilgi formu uygulamıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formunda öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, daha önce benzer bir beceri eğitimi programına katılıp katılmadıkları, yakın bir zamanda travmatik bir olay yaşayıp yaşamadıkları, psikiyatrik tedavi görüp görmedikleri vb gibi araştırmanın sürecini ve sonuçlarını etkileyici niteliğe sahip olduğu düşünülen faktörlerin belirlenmesi amacıyla çeşitli sorular yer almaktadır. Bu bağlamda katılımcı adaylarından psikiyatrik tedavi görmüş ya da görüyor olanlar, yakın zamanda ağır travmatik yaşantı geçirenler çalışmaya dahil edilmemişlerdir.

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencileri belirleyebilmek için araştırmacı araştırmayı tanıtan bir afiş hazırlayarak afişi Eğitim Fakültesi binasının ve dersliklerinin çeşitli yerlerine asmıştır. Ayrıca araştırmacı ders saatinde dersliklere girerek daha önceden hazırlamış olduğu el ilanlarını ilgilenen öğrencilere dağıtmıştır. El ilanlarında araştırma hakkında detaylı bilgiler ve araştırmacıyla iletişime nasıl geçileceğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya katılmaya istekli olan öğrencilerle bir öngörüşme yapılacağı yönünde bilgilendirmede bulunulmuştur. Araştırmacı gönüllü öğrencilerin

isimlerini belirleyerek ölçme araçlarını doldurmak ve öngörüşmede bulunmak üzere ofisine davet etmiştir. Araştırmacı öğrencilerin bireysel olarak ölçme aracını doldurabilmeleri ve gönüllü adaylarla bireysel öngörüşme yapabilmek için her bir öğrenciye “özel davetiyeler” hazırlayarak şahsen ellerine ulaştırmıştır. Davetiyede yer alan randevu gün ve saatinin öğrencilere uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Öngörüşme aşamasında gönüllü olan öğrencilerden ölçekleri yanıtlamaları istenmiştir. Ayrıca ölçekleri yanıtlamaya başlamadan önce öğrencilere bilimsel nitelikteki bir çalışma nedeniyle ölçeklerin uygulandığı ve ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle ilgili olarak sonuçların kendilerine açıklanacağı söylenmiştir. Ölçme araçlarını doldurmak için yeterli zamanı olmadığını ve okula dersten önce erken gelemeyeceklerini belirten öğrencilere seçenek tanınarak ölçme aracını evde doldurmalarına izin verilmiştir.

Toplam 82 öğrenci araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Yapılan analizler sonucunda uç değer özelliği gösteren öğrenciler çıkarılmıştır (Tabanick ve Fidell, 2001). Araştırmaya katılım kriterlerini sağlayan uygun öğrencileri seçebilmek ve genel olarak öğrencilerin ölçme araçlarına verdikleri yanıtların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normal dağılıma uygunluğun saptanmasında başvurulan yöntemlerden olan “Basıklık ve Çarpıklık Katsayı Değerleri ” hesaplanmıştır. “Basıklık Katsayısı”nın 10’nu, “Çarpıklık Katsayısı”nın ise 3’ü geçmesi durumunda dağılımın normal dağılım özelliği göstermediği bilgisine dayanarak (Tabanick ve Fidell, 2001) 75 öğrencinin araştırmaya katılmaya uygun olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve ranj değerleri incelendiğinde dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır. Öntest uygulamasına ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur;

Tablo 1. Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Sayı Genişliği

Ölçekler	$\bar{X}$	Ss	Minimum-Maksimum Değerler
SPÇE-KF	64.30	11.96	30-90
ODAV-SALDIRGAN	23.86	5.06	14-38
ODAV- SAKİN DAV	31.34	5.34	18-41
ODAV-KAYGILI	13.00	2.63	6-18
ODUS-DİĞER	19.41	5.06	10-30
ODUS-KENDİ	15.70	4.99	7-32
ODUS-DÜNYA	10.80	4.23	5-22
ODUS-KENDİ ÖFKE	18.90	6.55	9-34
SÜREKLİ KAYGI	47.58	7.13	30-63

(N=75; Kız=55, Erkek=20)

SPÇE-KF (Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu)

ÖDAV-SALDIRGAN (Öfkeyle İlişkili Davranışlar Saldırganlık Alt Ölçeği)

ÖDAV-SAKİN (Öfkeyle İlişkili Davranışlar Sakin Davranışlar Alt Ölçeği)

ÖDAV-KAYGILI (Öfkeyle İlişkili Davranışlar Kaygılı Davranışlar Alt Ölçeği)

ÖDÜS-DİĞER (Öfkeyle İlişkili Düşünceler Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Alt Ölçeği)

ÖDÜS-KENDİ (Öfkeyle İlişkili Düşünceler Kendine Yönelik Öfke Düşünceleri Alt Ölçeği)

ÖDÜS-DÜNYA (Öfkeyle İlişkili Düşünceler Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Alt Ölçeği)

ÖDÜS-KENDİ ÖFKE (Öfkeyle İlişkili Düşünceler Kendi Öfkesine Yönelik Düşünceler Alt Ölçeği)

SÜREKLİ KAYGI (Sürekli Kaygı Alt Ölçeği)

Heppner, Kivlighan ve Wampold (1999)’a göre öntest ölçümleri deneklerin seçimi ya da elenmesinde kullanılabilir. Bu bilgiden hareketle araştırmanın katılımcılarını seçme işlemi, katılımcı adaylarından 75 gönüllü öğrencinin öntestlerden aldıkları puanlara göre yapılmıştır.

Tablo 1’ de görüldüğü üzere SPÇE-KF’ ndan alınan en düşük puan 30 iken en yüksek puan ise 90’ dır. Bu ölçekten öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 64.30 ve standart sapma değeri 11.96’ dır. Bu değerlerin elde edilmesinden sonra “Aralık Yöntemi” (Alpar, 2003; Alpar, 2006) kullanılarak elde edilen değerlerin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiştir. Denek sayısının az olduğu ve çan eğrisi şeklinde simetrik bir histograma sahip dağılımlar için kolay bir yöntem olan aralık yöntemine başvurulmaktadır. Aralık yöntemine göre dağılımın % 68, 26’ sını elde etmek için aritmetik ortalama değerinin 1 standart sapma altı ve üstü değerleri hesaplanır (Alpar, 2003; Alpar, 2006). Buna göre katılımcı adayların SPÇE-KF

ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin dağılımın % 68,26' sına denk gelen değerleri hesaplamak için grubun aritmetik ortalamasına ($\bar{X}=64,30$) 1 standart sapma değeri bir kere eklenip bir kere de çıkarılarak alt ve üst değerler (52.33; 76.27) elde edilmiştir. Aritmetik ortalamanın bir standart sapma üstü ve altı sınırlar arasında puan alan 57 katılımcı adayından 34 kişi deney ve kontrol gruplarını oluşturmak üzere seçilmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçiminde öğrencilerin SPÇE-KF' ndan aldıkları puanların normal dağılım göstermesinin yanı sıra deneysel müdahale programına devam edebilecek durumda olabilmeleri ve gruplarda cinsiyet dengesinin sağlanması kriterleri de dikkate alınmıştır.

Tablo 2' de aritmetik ortalama değerinin 1 standart sapma altı ve üstü sınırları arasında kalan 57 katılımcı adaya ait aritmetik ortalama, standart sapma ve sayı aralığı değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcı Adaylarının Ölçeklerden Aldıkları Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Sayı Aralığı Değerleri

Ölçekler	$\bar{X}$	Ss	Minimum-Maksimum Değerler
SPÇE-KF	65.50	6.40	53-75
ODAV-SALDIRGAN	23.66	4.76	14-33
ODAV- SAKİN DAV	31.57	5.30	19-41
ODAV-KAYGILI	12.96	2.63	8-18
ODUS-DİGER	19.82	4.64	10-28
ODUS-KENDİ	15.59	4.51	8-26
ODUS-DUNYA	10.61	3.72	5-19
ODUS-KENDİ OFKE	18.78	6.25	9-32
SUREKLI KAYGI	47.31	6.38	30-61

(n=57)

Bir sonraki adım olan katılımcıların gruba atanması işlemi ise denek çiftlerinin oluşturulması yani eşleştirme yöntemine göre yapılmıştır. Böylelikle deney ve kontrol grubunda 17' şer öğrenci olmak üzere gruplara toplam 34 öğrenci gruplarına atanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarından aldıkları puanlara ilişkin elde edilen değerler Tablo 3' de sunulmuştur;

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçümlere Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçekler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		t	P
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
SPÇE-KF	66.75	6.42	66.62	6.76	.05	.95
ODAV-SALDIRGAN	24.18	4.98	22.81	5.08	.77	.44
ODAV- SAKİN DAV	33.50	4.81	31.62	5.28	1.04	.30
ODAV-KAYGILI	13.06	2.59	12.81	2.63	.27	.78
ODUS-DİĞER	20.06	4.18	19.93	4.73	.07	.93
ODUS-KENDİ	17.06	4.38	14.18	4.60	1.80	.08
ODUS-DUNYA	11.12	3.86	10.12	3.22	.79	.43
ODUS-KENDİ OFKE	19.56	5.57	17.75	6.58	.84	.40
SUREKLI KAYGI	49.18	5.29	48.06	5.19	.60	.54

(Deney Grubu=17; Kontrol Grubu=17)

Tablo 3’ de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubuna atanan öğrenciler arasında ölçme araçlarında ölçülen değişkenler bakımından anlamlı bir farklılık yoktur.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1.Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formu (SPÇE-KF) (Social Problem Solving Inventory-Short Form)

D’ Zurilla ve arkadaşları (D’ Zurilla ve ark., 1995; Maydeu-Olivares ve D’ Zurilla, 1996; Social Problem Solving Inventory; SPSI) geliştirdikleri Sosyal Problem Çözme Envanterini ilerleyen yıllarda gözden geçirerek yenilemişler ve oluşturdukları bu yeni ölçeğe Revize Edilmiş Sosyal Problem Çözme Envanteri (D’ Zurilla ve ark., 2002; Social Problem Solving Inventory-Revised ;SPSI-R) adını vermişlerdir (Akt. D’ Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Araştırmada sosyal problem çözme becerileri ile ilgili verileri toplamak amacıyla D’ Zurilla ve ark. (2002) tarafından geliştirilen 25 maddelik Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu (Social Problem Solving Inventor-Short Form)’ nun kullanılmasına karar verilerek araştırma kapsamında Türkçe’ ye uyarlaması ve bazı geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Form (SPÇE-KF)' u “problem yönelimi (problem orientation)” ve “problem çözme tarzları (problem solving styles)” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Problem yönelimi boyutunda, probleme olumlu yönelim (positive problem orientation) ve probleme olumsuz yönelim (negative problem orientation) olmak üzere iki alt ölçek yer almaktadır. Problem çözme tarzı boyutu ise, rasyonel problem çözme (rationale problem solving), dikkatsiz/dürtüsel tarz (impulsivity/carelessness styles), kaçınan tarz (avoidance styles) olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçme aracı toplamda 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte toplam 25 madde yer almaktadır. Maddeler 0 (hiç uygun değil) ile 4 (tamamen uygun) arasında olmak üzere beşli olarak derecelendirilmektedir. Her bir alt ölçeğe ait toplam puan elde edilebildiği gibi ölçekten genel toplam puan da elde edilebilmektedir. Her bir alt ölçeğe ait maddeler şöyledir; Probleme Olumlu Yönelim alt ölçeğinde madde 4, 5, 13, 15 ve 22; Probleme Olumsuz Yönelim alt ölçeğinde madde 1, 3, 7, 8 ve 11; Rasyonel Problem Çözme alt ölçeğinde madde 12, 16, 19, 21 ve 23; Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz alt ölçeğinde madde 2, 14, 20, 24 ve 25; Kaçınan Tarz alt ölçeğinde ise madde 6, 9, 10, 17 ve 18 yer almaktadır. Ölçme aracında tersten puanlanan maddeler yoktur. Her bir alt ölçeğe ait toplam puan elde etmek için o alt ölçeğe giren maddelere ait puanların toplanması yeterlidir. Ancak ölçekten genel toplam puan elde edebilmek için özel bir formülün uygulanması gerekir. Genel toplam puan için uygulanması gereken formül şöyledir;

SPÇE-KF Genel Toplam Puan =

$$POY \text{ tp} + RPÇ \text{ tp} + (20 - POSY \text{ tp}) + (20 - DDT \text{ tp}) + (20 - KT \text{ tp})$$

Not: POY tp: Probleme Olumlu Yönelim Toplam Puanı; RPÇ tp: Rasyonel Problem Çözme Toplam Puanı; POSY tp: Probleme Olumsuz Yönelim Toplam Puanı; DDT tp: Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz Toplam Puanı; KT tp: Kaçınan Tarz Toplam Puanı

Ölçekten alınan en düşük puan 0, en yüksek puan ise 100' dür. Yüksek puan sosyal problem çözme becerisinin “iyi düzeyde olduğunu” gösterirken düşük puanlar ise sosyal problem çözme becerisinin düşük düzeyde olduğunu gösterir.

Alt ölçeklerden Probleme Olumlu Yönelim ve Rasyonel Problem Çözme sosyal problem çözmeye “yapıcı (işlevsel) yaklaşım” ı; Probleme Olumsuz Yönelim, Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz ve Kaçınan Tarz ise “yapıcı olmayan (işlevsel olmayan)

yaklaşım” ı temsil etmektedir. Her bir alt ölçeğe ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur;

1. Probleme Olumlu Yönelim: Sosyal problem çözmeyi bilişsel olarak kurgulamayı ifade eden yapılandırmacı bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Bu alt ölçekte sorunlara ilişkin üstesinden gelinebileceğine/ başa çıkabileceğine ilişkin olumlu bakış açısı, öz-yeterlik, pozitif sonuç beklentisi gibi özellikler ölçülmektedir. Bu alt ölçekte toplam 5 madde bulunmaktadır.

2. Probleme Olumsuz Yönelim: Bu alt ölçekte sosyal problem durumlarında işlevsel olmayan (yapıcı olmayan) bilişsel-duygusal şemalar sorunları tehdit edici unsur olarak algılama, düşük öz-yeterlik, negatif sonuç beklentisi, düşük engellenme eşiği gibi özellikler yer almaktadır. Bu alt ölçekte toplam 5 madde bulunmaktadır.

3. Rasyonel Problem Çözme: Problem çözme tarzlarından yapıcı olanıdır. Etkili problem çözme becerilerinin uygulanmasında gerçekçi, sistematik ve üzerinde düşünülüp tartışılmış uygulamalarda bulunmak gibi özellikleri içermektedir. Bunlar problemlerin tanımlanması ve formüle edilmesi, alternatiflerin oluşturulması, karar verme, çözümün uygulanması ve doğrulanmasıdır. Bu alt ölçekte toplam 5 madde bulunmaktadır.

4. Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz: Yapıcı olmayan problem çözme tarzlarından biridir. Problem çözme sürecinde sınırlandırılmış, dürtüsel, dikkatsiz, acele ve tamamlanmamış (yarım kalmış) davranışlardan oluşur. Bu alt ölçekte toplam 5 madde bulunmaktadır.

5. Kaçınan Tarz: Yapıcı olmayan problem çözme tarzlarından bir başkasıdır. Erteleme, pasif davranma ya da tepkide bulunmama, problem çözmede sorumluluğu başkalarına atma kaçınan tarzda görülen davranış örnekleridir. Bu alt ölçekte toplam 5 madde bulunmaktadır.

Sosyal problem çözme alanındaki ölçme araçları ““süreç ölçümü (process measures) ” ve “sonuç ölçümü (outcome measures)” yapan araçlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Süreç ölçümü, problem-çözme sürecini oluşturan güçlü (etkili) ve zayıf

(yetersiz) bilişsel-davranışsal aktivitelerin değerlendirilmesidir. Örneğin bir probleme çözüm “bulma “ süreci gibi. Sonuç ölçümü ise, belirli problemler için bulunan belirli çözümlerin kalitesinin (niteliğinin) değerlendirilmesini içermektedir (D’ Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Sosyal Problem Çözme Envanteri – Revize Edilmiş Formu (SPÇE-R) süreç ölçümü kategorisine giren bir ölçme aracıdır.

Sosyal problem çözme kavramını süreç ve sonuç olarak ölçmek üzere çok sayıda ölçme aracı geliştirilmiştir. Ne yazık ki bu ölçme araçlarının psikometrik özellikleri ya da testin yapısı hakkında ya çok az bilgi bulunmakta ya da hiç bilgi bulunmamaktadır.

Problem çözme “süreç (process) ölçümü” nde yaygın olarak kullanılan nitelikli bazı ölçekler aşağıda tanıtılmıştır;

- Ergenler için Sosyal Problem-Çözme Envanteri (Social Problem-Solving Inventory for Adolescence; SPSI-A; Frauenknecht ve Black, 1995, 2003).
- Başarımda Problem-Odaklı Stil (Problem-Focused Style of Coping; PF-SOC; Heppner, Cook, Wright ve Johnson, 1995).
- Süreci Değerlendirmede Algılanan Tarz Ölçeği-Rasyonel Süreç (Perceived Modes of Processing Inventory-Rational Processing (RP) Scale (Burns ve D’ Zurilla, 1999).

Sosyal problem çözme araştırmalarında kullanılan “sonuç” ölçümünde kullanılan yaygın ölçekler (bazıları “süreci” de ölçmektedir) ise şunlardır;

- Kişilerarası Problem-Çözmeyi Değerlendirme Tekniği (Interpersonal Problem-Solving Assesment Technique, IPSAT; Getter ve Nowinski, 1981).
- Ergen Sorunları Envanteri (Adolescent Problems Inventory, API; Freedman ve ark., 1978).
- Sosyal Problem Çözmeyi Değerlendirme Bataryası (Social Problem Solving Assessment Battery, SPSAB; Sayers ve Bellack, 1995).

- Kişilerarası Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme (Assessment of Interpersonal Problem-Solving Skills; AIPSS; Donahoe ve ark., 1990).
- Kararlar, Değerlendirmeler ve Eylemler Envanteri (Inventory of Decisions, Evaluations, and Actions (IDEA; Goddard ve McFall, 1992).
- Günlük Yaşam Problemlerini Çözme Envanteri (Everyday Problem Solving Inventory, EPSI; Cornelius ve Caspi, 1987).
- Pratik Problemler Testi (Practical Problems Test, PP; Denney ve Pearce, 1898)
- Günlük Yaşam Olayları Problem Testi (Everyday Problems Test, EPT; Willis ve Marsiske, 1993; Akt. D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004)

Ne yazık ki problem çözmede sonuç ölçümünde (outcomes) kullanılan çoğu ölçme aracının temel sorunu yapı geçerliği için gerekli görgül desteğin eksik olmasıdır. Örneğin Marsiske ve Willis (1995) Günlük Yaşam Problemleri Çözme Envanteri (Everyday Problem Solving Inventory), Günlük Yaşam Olayları Problem Testi (Everyday Problems Test) ve Pratik Problemler Testi (Practical Problems Test) üzerinde yaptıkları doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları sonucunda, bu üç testin tutarlılığının düşük olduğu sonucuyla karşılaşmışlardır. Faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular, testlerin birbirleriyle hemen hemen neredeyse ilişkisiz olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra testlerin % 5' in altında varyansı açıklama oranını paylaştıkları da saptanmıştır. Sonuç olarak bu üç test birbirinden oldukça farklı başaıkma yapılarını ölçmektedir (D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Aslında ortaya çıkan bulgular hiç de şaşırtıcı değildir. Çünkü bu testlerin hiç biri herhangi bir sosyal problem çözme kuramına dayalı olarak hazırlanmamışlardır. En azından ölçek maddelerinin seçimi ve yapısı (gerçek ya da hipotetik problem durumlarında) “problem”, “problem çözme” ve “çözüm” terimlerinin açık ve spesifik tanımlamalarına dayalı olmalıydı (D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Bu bilgilere dayanarak araştırma kapsamında Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu' nun Türkçe' ye uyarlanması isabetli olacağı düşünülerek 25 maddelik kısa formunun Türkçe' ye uyarlamasına karar verilmiştir.

3.3.1.1.Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formu’ nun (SPÇE-KF) Araştırma Kapsamında Yapılan Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Ölçek uyarlama sürecinde; maddelerin orijinal (kaynak) dilden hedef dile çevrilmesi, çevirinin değerlendirilmesi ve deneysel formun geliştirilmesi, orijinal formla deneysel formdaki maddelerin eşdeğer olduğunun saptanması, yeni formun geçerlik ve güvenilirliğinin saptanması şeklinde dört aşama izlenmektedir (Spielberger ve Sharma, 1976; Akt. Savaşır, 1994).

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan SPÇE-KF’ unun Türkçe’ ye uyarlanması sürecinde ise sırasıyla şu çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.1.1. Çeviri Çalışmaları

Ölçeğin çeviri çalışmaları için Spielberger ve Sharma (1976) tarafından ölçek uyarlama sürecinde izlenen dört aşamadan ilk üç aşamada gerçekleştirilmesi gereken çalışmalar yapılmıştır.

Ölçek uyarlama sürecinin birinci aşaması olan ölçek maddelerinin orijinal (kaynak) dilden hedef dile çevrilmesi işlemi için SPÇE-KF orijinal İngilizce formunda yer alan maddelerin Türkçe’ ye çevrilmesi araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir.

İkinci aşamada ise, yapılan İngilizce çevirinin değerlendirilmesi ve Türkçe deneysel formun geliştirilmesi gerçekleştirilmiştir. İngilizce’ den Türkçe’ ye çevrilmiş olan ölçeğin çevirisinin değerlendirilmesi için, “Çevirinin Başka Çevirmenlerce Değerlendirilmesi” (Hambleton ve Bollwark, 1991; Akt. Savaşır, 1994) yapılmıştır. Bu amaçla İngilizce’ den Türkçe’ ye çevirisi yapılmış ölçme aracı, Ç.Ü. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümünden üç öğretim elemanına ve Ç. Ü. Yabancı Diller Eğitim Merkezi’ nde görev yapmakta olan üç İngilizce Okutmanına verilerek İngilizce ölçek maddelerinin Türkçe karşılıklarının uygun olup olmadığıyla ilgili görüşleri alınmıştır. Her iki uzman grubunun önerdikleri maddeler karşılaştırılarak, anlam ve anlaşılabilirlik açısından uyumlu maddeler belirlenmiştir.

Üçüncü aşamada ise orijinal İngilizce form ile deneysel Türkçe formun eşdeğerliliğinin sınanması için “geri çevirme yöntemi” ne başvurulmuştur. Geri çevirme işlemi için Ç.Ü. Yabancı Diller Eğitim Merkezi’ nde çalışmakta olan iki İngilizce Okutmanından Türkçe’ ye çevrilmiş olan formu tekrar orijinal dile yani İngilizce’ ye çevirmeleri istenmiştir. Bu geri çevirme yöntemi sonucunda maddelerin orijinali temsil ettiğine inanılan deneysel form, Türkçe karşılıklarının uygunluğunun değerlendirilmesi için Ç.Ü. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümünde çalışmakta olan iki öğretim elemanına ve Ç. Ü. Türkçe Öğretmenliği Bölümünde görev yapmakta olan bir öğretim üyesine verilmiştir. Dilbilimsel açıdan gerekli olan düzeltmeler yapıldıktan sonra “Çeviri Sonrası Sorgulama” kapsamında oluşturulan Türkçe deneysel form, uygulama yapılacak evrenden seçilen 20 üniversite öğrenci grubuna verilerek, öğrencilerden “maddelerin anlaşılabilir olup olmadığını” belirtmeleri istenmiştir. Tüm bu çalışmalardan sonra ölçeğin Türkçe deneysel formu oluşturulmuştur.

3.3.1.1.2. Geçerlik Çalışmaları

Ölçek uyarlama çalışmalarında ölçek eşdeğerliliğini değerlendirmek amacıyla çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır. Ölçeğin uyarlanmasındaki amaçlara göre hangi yöntemin kullanılacağına karar verilebilir. Eğer ölçek kültürlerarası araştırmalarda kullanılacaksa madde yanlılığının ileri istatistiksel yöntemlerle saptanması gerekir. Ölçek hedef dilde ya da kültürde belli bir yapının (construct) ölçümü amacıyla kullanılıyorsa maddelerin zorluk sıralamaları, madde toplam korelasyonları, varyans analizi, faktör analizi gibi yöntemlerin kullanılmasına öncelik verilir (Savaşır, 1994).

Araştırmada Türkçe deneysel formun oluşturulmasının ardından, uyarlama çalışmalarının dördüncü ve son aşaması olan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam geçerliği, yapı geçerliği için faktör analizi, ölçüt-bağıntılı geçerlik için benzer ölçek geçerliği; güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise madde-toplam puan korelasyon değerleri ile ölçek maddelerinin değişmezliğini sınamak amacıyla test-tekrar-test güvenilirliği ve iç tutarlılık sınamasına ilişkin Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır.

3.3.1.1.2.1. Yapı Geçerliği Çalışmaları

Uyarlanan Türkçe formun yapı geçerliğini sınamak amacıyla üç farklı örneklem grubundan elde edilen veriler üzerinde üç kez açıklayıcı faktör analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Faktör analizi çalışmaları kapsamında yapılan pilot uygulamalardan birincisi, 2006 yılının Ekim ile Kasım ayları arasında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi' nin yedi farklı bölümünde öğrenimlerine devam etmekte olan toplam 276 öğrenciden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

İkinci pilot uygulama çalışması, 2006 Aralık ayında Çukurova Üniversitesi' nin beş farklı fakültesinde öğrenim görmektedir olan toplam 670 öğrenciden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü pilot uygulama çalışması ise 2006 yılı Temmuz-Ağustos ayları arasında Çukurova Üniversitesi'nin dört farklı fakültesinde öğrenimlerine devam eden toplam 520 öğrenciden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulamaların gerçekleştirildiği üç farklı örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyet, devam etmekte oldukları bölüm ve fakülteye göre dağılımları sırasıyla Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 4.Birinci Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Bölümlere Göre Dağılımları

Bölümler	Cinsiyet				Toplam	
	Erkek		Kız			
	n	%	n	%	n	%
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	18	6.5	18	6.5	36	13.0
Fen Bilgisi Öğretmenliği	16	5.8	13	4.7	29	10.5
Okul Öncesi Öğretmenliği	8	2.9	40	14.5	48	17.4
Sınıf Öğretmenliği	11	4	26	9.4	37	13.4
BÖTE	25	9.1	20	7.2	45	16.3
PDR	29	10.5	33	12	62	22.5
Fransızca Öğretmenliği	1	0.4	18	6.5	19	6.9
Toplam	108	39.1	168	60.9	276	100.00

Tablo 4’ de görüldüğü gibi birinci pilot uygulama çalışmasına Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı ve Fransızca Öğretmenliği’ nde öğrenimlerine devam eden toplam 276 öğrenci dahil edilmiştir. Örneklemin % 39.1’ ini (n=108) erkekler, % 60.9’ unu (n=168) ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemdaki öğrencilerin yaşları 18 ile 28 arasında değişmektedir.

Tablo 5’ de ikinci pilot uygulama çalışmasını oluşturan örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine ve devam ettikleri fakültelere göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 5.İkinci Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Devam Ettikleri Fakülteleere Göre Dağılımları

Ç.Ü. Fakülteler	Cinsiyet				Toplam	
	Erkek		Kız			
	n	%	n	%	n	%
Eğitim Fakültesi	67	10.0	91	13.6	158	23.6
Fen-Edebiyat Fakültesi	82	12.2	108	16.1	190	28.4
İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi	42	6.2	28	4.1	70	10.4
Ziraat Fakültesi	85	12.7	69	10.3	154	23.0
Mühendislik Fakültesi	75	1.2	23	3.4	98	14.6
Toplam	351	52.4	319	47.6	670	100.0

Tablo 5’ de de görüldüğü gibi ikinci pilot uygulama çalışmasına Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi, Ziraat Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi’ nde öğrenim gören toplam 670 öğrenci dahil edilmiştir. Örneklemin % 52.4’ sini (n=351) erkekler, % 47.6’ sını (n=319) ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemdaki öğrencilerin yaşları 17 ile 26 arasında değişmektedir.

Tablo 6’ da üçüncü pilot uygulamaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve devam ettikleri fakülteleere göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 6.Üçüncü Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Devam Ettikleri Fakültelere Göre Dağılımları

Fakülteler	Cinsiyet				Toplam	
	Erkek		Kız			
	n	%	n	%	n	%
Mühendislik Fakültesi	111	21.3	27	5.2	138	26.5
Fen-Edebiyat Fakültesi	100	19.2	84	16.2	184	35.4
Ziraat Fakültesi	103	19.8	38	7.3	141	27.1
Eğitim Fakültesi	43	8.3	14	2.7	57	11.0
Toplam	357	68.7	163	31.3	520	100.0

Tablo 6’ da da görüldüğü gibi ikinci pilot uygulamaya Mühendislik Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Ziraat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi’ nde öğrenim gören toplam 520 öğrenci dahil edilmiştir. Örneklemenin % 68.7’ sini (n=357) erkek, % 31.3’ ünü (n=163) ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemdeki öğrencilerin yaşları 18 ile 26 arasında değişmektedir.

Ölçeğin Türkçe deneysel formunun yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla yapılan üç ayrı açıklayıcı faktör analizi işleminde izlenen aşamaların kolaylıkla anlaşılabilmesi amacıyla iki genel başlık altında aşağıda özetlenerek sunulmuştur.

Birinci Aşama: Verilerin faktör analizi yapmaya elverişli olup olmadığının sınanması;

Faktör analizi işlemi yapmadan önce önkoşul olarak veri setinin faktör analizi yapmaya elverişli olup olmadığına bakılması gerekir. Bu amaçla korelasyon matrisi değerleri tablosu, Barlett Küresellik (Barlett Sphericity Test) testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Testi değerleri incelenmelidir (Büyüköztürk, 2007; Şencan, 2005).

Verilerin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığını belirlemek için ilk olarak korelasyon matrisi değerleri incelenmiştir. Faktör analizinde değişkenler arasında yüksek korelasyon ilişkisinin olması istenir. Bunun anlamı, aralarında korelasyon ilişkisi çok güçlü olan değişkenlerin genellikle aynı faktör içinde olmalarıdır (Nakip,

2003; Şencan, 2005). Korelasyon matrisi tablosunda özellikle .30' un altında ve .90'nın üstündeki değerler incelenmektedir (Şencan, 2005). Araştırmada üç farklı örneklemden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen analizler sonucunda değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin tatminkar düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

İkinci adım olarak Barlett Küresellik Testi ve Kaiser-Maiyer Örneklem Yeterliği Testi sonuçlarının incelenerek verilerin ve örneklem büyüklüğünün uygunluğuna bakılmıştır. Barlett Küresellik testi, verilerin çoklu normal dağılım gösterip göstermediği hakkında bilgi veren bir testtir. Bu test sonucunda maddelerin değişkenliği hakkında bilgi edinilir (Tatlıdil, 2002). Barlett Küresellik Testi' nin anlamlı çıkması durumunda veri setinin faktör analizi yapmaya elverişli olduğu sonucuna varılır (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmada üç ayrı örneklem grubundan elde edilen veriler üzerinde Barlett Küresellik testi değerleri hesaplanmıştır. Sırasıyla birinci, ikinci ve üçüncü örneklem grubu için Barlett testinin; yaklaşık ki kare değerlerinin= 2628.055, sd= 300; 475.600, sd= 300 ve 3806.268, sd= 300 olduğu ve söz konusu bu değerlerin .000 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Barlett testi değerleri incelendiğinde verilerin faktör analizi yapmaya elverişli olduğuna karar verilmiştir.

Kaiser-Maiyer Örneklem Yeterliği Testi, adından da anlaşılacağı üzere örneklemin yeterli olup olmadığını ölçen bir testtir (Nakip, 2003). Kaiser-Maiyer Örneklem Yeterliği Testi değeri, .60 ise örneklem yeterliliğinin orta düzeyde, .70 ise iyi düzeyde, .80 ise çok iyi ve .90 ise mükemmel düzeyde olduğu kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002) Kaiser-Maiyer Örneklem Yeterliği Testi değerinin .50' nin altında çıkması durumunda, verilerin faktör analizi yapmaya elverişli olmadığı sonucuna varılarak faktör analizi işlemine devam edilmez (Nakip, 2003).

Araştırmada üç ayrı örneklem grubuna ait Kaiser-Maiyer Örneklem Yeterliği Testi değerleri incelendiğinde birinci ve ikinci örneklem grubunun .90 ve üçüncü örneklem grubunun ise .89 değerinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre birinci, ikinci ve üçüncü pilot uygulama çalışmalarının yapıldığı örneklem grubuna ait verilerin faktör analizi yapmaya oldukça elverişli olduğunu söylemek mümkündür.

İkinci Aşama: Faktör sayısının belirlenmesi, Faktörlerin rotasyona tabii tutulması ve Faktörlerin isimlendirilmesi

Üç farklı örneklemden elde edilen verilerin her birinin faktör analizi yapmaya elverişli olduğuna karar verildikten sonra, ikinci aşamadaki “faktör sayısının belirlenmesi”, “faktörlerin rotasyona tabii tutulması” ve “faktörlerin isimlendirilmesi” işlemlerine geçilmiş ve gerekli analizler yapılmıştır.

Literatürde faktör yapısını belirlemek için birçok yöntem kullanılmaktadır; bunlar özdeğer (eigenvalue) istatistiği, çizgi grafiği (scree plot) testi, toplam varyansın yüzdesi yöntemi, açıklanan varyans yüzdesi ve faktör sayısının araştırmacı tarafından belirlenmesidir (Kalaycı, 2005).

Araştırmada Türkçe’ ye uyarlaması yapılan SPÇE-KF’ unda yer alan “faktör sayısına karar verebilmek için” için özdeğer (eigenvalue) istatistiği, çizgi grafiği testi ve açıklanan varyans oranı (Büyüköztürk, 2007) sonuçları ölçüt olarak alınmıştır. Buna göre ölçme aracında yer alan faktör sayısını belirlemek için, her bir faktörün özdeğerinin 1 ya da 1’ den daha büyük olması, açıklanan varyans oranının % 30’ u geçmesi, faktörlerin özdeğerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiğinin (scree plot) incelenmesi (Büyüköztürk, 2007) koşullarının sağlanması gerekmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada üç ayrı örneklem grubundan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen faktör analizi işlemi sonucunda birinci ve ikinci örneklem grubunda özdeğeri 1’ den büyük olan beş faktör; üçüncü örneklem grubunda ise dört faktör elde edilmiştir. Örneklem gruplarından elde edilen özdeğerler Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’ da ayrıntılı olarak sunulmuştur. Özdeğerlere dayalı olarak çizilen çizgi grafikleri incelendiğinde ise, her üç örneklem grubunda da dördüncü faktörden sonra varyansı açıklama oranlarında keskin ve hızlı bir düşüşün yaşandığı gözlenmiştir.

Faktör sayısına karar vermede kullanılan bir başka ölçüt olan açıklanan varyans yüzdesi, her bir faktöre ait toplam varyansın yüzdesini vermektedir. Bir faktörün toplam varyanstaki yüzde değeri büyüdükçe faktörün gücü de artmaktadır (Şencan, 2005). Bu araştırmada üç ayrı örneklem grubundan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen faktör analizi işlemi sonucunda birinci faktörde yer alan maddelerin toplam varyansı açıklama oranlarının en yüksek değerlere sahip olduğu, diğer faktörlerin ise görece daha

düşük değerlerde oldukları görülmüştür. Her üç örneklem grubundan elde edilen faktör analizi işlemi sonucunda tüm faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesinin % 40' ın üzerinde olduğu gözlenmiştir. Açıklanan varyans yüzdesi ve toplam varyans yüzdesine ilişkin değerler Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9' da sunulmuştur.

Faktör sayısını belirlemeye yönelik istatistiksel analiz değerlerinin incelenmesinin ardından “faktörlerin rotasyona tabii tutulması” işlemine geçilmiştir. Faktör rotasyonunun amacı, isimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmektir. Rotasyon işlemlerinde, dik döndürme (orthogonal rotation) ve eğik döndürme (oblique rotation) olmak üzere iki farklı yöntem kullanılır. Dik döndürmede, elde edilen faktörlerin birbirleriyle korelasyona girmemesi sağlanırken; eğik döndürmede ise faktörlerin birbirleriyle ilişkide olmalarına izin verilir (Tavşancıl, 2002; Büyüköztürk, 2007).

Araştırmada faktörlerin rotasyonunda “eğik (oblique) döndürme” yöntemi uygulanarak, bir sonraki aşamada oblik döndürme yöntemlerinden biri olan “Promax” seçeneği seçilerek gerekli analizler yapılmıştır. Promax, literatürde “melez döndürme yöntemi” olarak da tanınmaktadır. Promax seçeneği, ilişkili basit yapıları ortaya çıkarmak için kullanılırken, eğik açılı döndürme yöntemini değil, dik açılı döndürme yöntemini uygular. Bu özelliğinden dolayı hem dik açılı döndürme yöntemleri hem de eğik döndürme yöntemleri içinde sayılabilmektedir. Bu özelliğinin yanı sıra “Promax”, “Oblik Döndürme” yönteminin diğer bir çeşidi olan “Direkt Oblimin” seçeneğine göre daha hızlı hesaplama yaptığından büyük veri gruplarında kullanılması önerilen bir yöntemdir. Faktörlerin rotasyonu sonucunda çıkan değerlere karar vermek amacıyla, “Oblik Dönüştürme” işlemi sonucunda ortaya çıkan “Örüntü Matrisi” (Pattern Matrix) tablosuna bakılarak faktör yükleri incelenmiştir (Tabanick ve Fidell, 1996). Faktör yükleri tablosuna göre aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin en az .30 olması, maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine diğer faktörlerde ise düşük yük değerlerine sahip olması ya da bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması (Büyüköztürk, 2007) kriterlerine uyulmuştur. Araştırmada üç ayrı örneklem grubundan elde edilen faktör analizi işlemi sonucunda, maddelerin yüklendikleri faktörler ve yüklenme katsayıları Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9' da sunulmuştur. Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9' da birinci, ikinci ve üçüncü pilot

uygulama çalışmalarında yapılan faktör analizi sonucunda faktörlere ait elde edilen özdeğer, varyans ve toplam varyans yüzdeleri ile maddelere ait faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 7. Birinci Pilot Uygulama Sonucunda SPÇE-KF' nun Türkçe Deneysel Formuna Ait Elde Edilen Faktörler ve Maddelere İlişkin Faktör Yükleri

Madde Numaraları ve Orijinal Faktörü	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Madde 22 POY	.80				
Madde 16 RPÇ	.77				
Madde 19 RPÇ	.74				
Madde 23 RPÇ	.66				
Madde 21 RPÇ	.66				
Madde 4 POY	.65				.17
Madde 15 POY	.61			.15	
Madde 12 RPÇ	.54		.18		.20
Madde 13 POY	.53				.14
Madde 5 POY	.51				.20
Madde 17 KT		.79		.19	
Madde 18 KT		.75			
Madde 9 KT		.71			
Madde 10 KT		.60			
Madde 6 KT	.22	.38			
Madde11 POSY			.71		
Madde1 POSY			.64		
Madde 7 POSY			.58	.24	
Madde3 POSY		.18	.51		
Madde8 POSY		.16	.42		
Madde24 DDT				.61	
Madde 20 DDT				.56	
Madde25 DDT			.18	.55	
Madde14 DDT	.18			.50	
Madde 2 DDT				.35	
Özdeğer	8.03	2.27	1.79	1.26	1.09
Varyans	32.13	9.11	7.16	5.05	4.37
Toplam varyansın yüzdesi	32.13	41.24	48.40	53.45	57.82

Not: İzleme kolaylığı olması açısından .15 değerinin altındaki faktör yükleri yazılmamıştır.

Faktörlerin isimleri; POY: Probleme Olumlu Yönelim, POSY: Probleme Olumsuz Yönelim,

RPÇ: Rasyonel Problem Çözme, DDT: Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz, KT:Kaçınan Tarz

Tablo 7 incelendiğinde en yüksek faktör yükünün .80, en düşük faktör yükünün ise .35 olduğu görülmektedir.

Faktör sayısını belirlemek için Tablo 7’ deki özdeğer katsayı değerleri ve açıklanan varyans oranı değerleri incelendiğinde, faktörlerin özdeğerlerinin 1’ in üzerinde olduğu, faktörlerin açıklanan varyans oranlarının ise 32.13 ile 4.37 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi ise 57.82’ dir.

Faktör analizi sonucunda birinci pilot uygulama çalışmasında ölçeğin Türkçe deneysel formuna ait faktör sayısının orijinal versiyonunda olduğu gibi beşli faktör olarak ortaya çıkmadığı dört faktör çıktığı görülmüştür. Yapılan faktör analizi sonucunda Faktör 1’ e iki ayrı yapı olan Rasyonel Problem Çözme ve Probleme Olumlu Yönelim Alt Ölçeklerindeki maddelerin yüklendiği görülmüştür. Dolayısıyla, Faktör 1 ayrılaşmış bir faktör yapısı özelliği göstermemektedir. Diğer faktörlerde ise maddelerin orijinal formda olduğu gibi ait oldukları alt ölçeklere yüklendikleri görülmüştür. Elde edilen bu bulgular sonucunda, Probleme Olumlu Yönelim alt ölçeğindeki maddelerin Türkçe ifade edilişlerinin tekrar düzeltilmesine karar verilmiştir. Düzeltilen yeni maddelerin olduğu yeni denemelik formun ikinci bir örneklem grubuna uygulanmasından sonra elde edilen verilere faktör analizi yapılmıştır. İkinci pilot uygulama çalışması, 670 öğrenciden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

İkinci Pilot Uygulama Çalışmasında Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 8’ de ikinci pilot uygulama çalışmasında yapılan faktör analizi sonucunda faktörlere ait elde edilen özdeğer, varyans ve toplam varyans yüzdeleri ile maddelere ait faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 8. İkinci Pilot Uygulama Sonucunda SPÇE-KF’ nun Türkçe Deneysel Formuna Ait Elde Edilen Faktörler ve Maddelere İlişkin Faktör Yükleri

Madde Numaraları ve Orijinal Faktörleri	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Madde 23 RPÇ	.71				
Madde 16 RPÇ	.59				
Madde21 RPÇ	.59				
Madde12 RPÇ	.57	.16			
Madde19 RPÇ	.51				
Madde22 POY *	.45				
Madde 6 KT *	.32		.27	.15	
Madde13 POY *	.28	.23			.21
Madde1 POSY		.62			
Madde3 POSY		.62			
Madde11 POSY		.59			
Madde 7 POSY		.48		.20	
Madde 8 POSY		.32			
Madde 18 KT			.73		
Madde 17 KT			.70		
Madde 10 KT		.25	.66		.15
Madde 9 KT			.54		
Madde 24 DDT				.70	
Madde 25 DDT				.53	
Madde 20 DDT			.19	.37	
Madde 2 DDT		.21		.33	
Madde 14 DDT				.28	.17
Madde 15 POY	.26			.19	.54
Madde 5 POY	.23				.38
Madde 4 POY	.17				.35
Özdeğer	6.58	2.18	1.79	1.25	1.00
Varyans	26.35	8.73	7.16	5.00	4.02
Toplam varyansın yüzdesi	26.35	35.08	42.24	47.24	51.26

Not: İzleme kolaylığı olması açısından .15 değerinin altındaki faktör yükleri yazılmamıştır.

Faktörlerin isimleri; POY: Probleme Olumlu Yönelim, POSY: Probleme Olumsuz Yönelim,

RPÇ: Rasyonel Problem Çözme, DDT: Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz,

KT:Kaçınan Tarz

Tablo 8 incelendiğinde en yüksek faktör yükünün .73, en düşük faktör yükünün ise .28 olduğu görülmektedir.

Faktör sayısını belirlemek için Tablo 8’ deki özdeğer katsayı değerleri ve açıklanan varyans oranı değerleri incelendiğinde, faktörlerin özdeğerlerinin 1’ in üzerinde olduğu, faktörlerin açıklanan varyans oranlarının ise 26.35 ile 4.02 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi ise 51.26’ dır.

Tablo 8 incelendiğinde birinci pilot uygulama çalışmasından elde edilen sonuçlardan farklı olarak ikinci pilot uygulamasında, 4., 5. ve 15. maddelerin beşinci faktöre yüklendiği gözlenmiştir.

İkinci pilot uygulama çalışmasında yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda Madde 4, Madde 5 ve Madde 15 ilgili bulundukları faktör olan Faktör 5’ e (POY; Probleme Olumlu Yönelim) .35, .38, .54 değerleri ile yüklenirken, aynı faktöre yüklenmesi beklenen Madde 13 ve Madde 22’ nin ise -birinci pilot uygulama çalışmasındaki açıklayıcı faktör analizi sonucunda görüldüğü gibi- Faktör 1’ e yüklendikleri görülmüştür.

Ayrıca Madde 6’ nın ait olduğu alt ölçeğe değil de kuramsal olarak yüklenmemesi beklenen bir faktör olan Faktör 1’ e .32 değeriyle yüklendiği görülmüştür. Madde 14’ ün ise ölçüt olarak alınan .30 faktör yükünden düşük bir faktör yüküyle kendi ait olduğu faktöre yüklendiği gözlenmektedir. Birinci pilot çalışma sonucunda faktör yükünün .50 olması dikkate alındığı için söz konusu madde değiştirilmeden ölçme aracında bırakılmıştır. Ölçme aracında yer alan diğer maddeler ise .32 ile .73 arasında çeşitli değerler alarak kendi ait oldukları faktörlere yüklenmişlerdir.

İkinci pilot uygulama çalışmasında yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirildiğinde, ait olmaları gereken faktörlere yüklenmeyen maddelerin (Madde 22, Madde 6 ve Madde 13) Türkçe ifadelerinin tekrar düzeltilmesine karar verilmiştir. Daha kararlı bir faktör yapısı elde edebilmek için yapılan bu uygulamayla elde edilen yeni form, üçüncü bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Üçüncü pilot uygulama çalışması, 520 üniversite öğrencisinden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü Pilot Uygulama Çalışmasında Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 9’ da üçüncü pilot uygulama çalışmasında yapılan faktör analizi sonucunda faktörlere ait özdeğer, varyans ve toplam varyans yüzdeleri ile maddelere ait faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 9. Üçüncü Pilot Uygulama Sonucunda SPÇE-KF’ nun Türkçe Deneysel Formuna Ait Elde Edilen Faktörler ve Maddelere İlişkin Faktör Yükleri

Madde Numaraları ve Orijinal Faktörleri	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Madde 19 RPC	.75			
Madde 21 RPC	.75			
Madde 12 RPC	.70	.27		
Madde 23 RPC	.67		.23	
Madde 22 POY	.62			
Madde 16 RPC	.57			
Madde 15 POY	.47			.24
Madde 4 POY	.46			
Madde 13 POY	.35			
Madde 5 POY	.28			.23
Madde 1 POSY		.75		
Madde 7 POSY		.75		
Madde 3 POSY		.71		
Madde 8 POSY		.66		
Madde 11 POSY		.63	.22	
Madde 17 KT			.84	
Madde 18 KT			.78	
Madde 9 KT			.75	
Madde 10 KT			.65	
Madde 6 KT			.51	
Madde 24 DDT				.68
Madde 25 DDT				.64
Madde 14 DDT	.21			.59
Madde 2 DDT				.37
Madde 20 DDT			.20	.34
Özdeğer	6.68	2.09	1.81	1.30
Varyans	26.73	8.37	7.24	5.21
Toplam varyansın yüzdesi	26.73	35.09	42.34	47.55

Not: İzleme kolaylığı olması açısından .15 değerinin altındaki faktör yükleri yazılmamıştır.

Faktörlerin isimleri; POY: Probleme Olumlu Yönelim, POSY: Probleme Olumsuz Yönelim,

RPC: Rasyonel Problem Çözme, DDT: Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz,

KT:Kaçınan Tarz

Tablo 9 incelendiğinde en yüksek faktör yükünün .78, en düşük faktör yükünün ise .28 olduğu görülmektedir.

Faktör sayısını belirlemek için Tablo 9’ daki özdeğer katsayı değerleri ve açıklanan varyans oranı değerleri incelendiğinde, faktörlerin özdeğerlerinin 1’ in üzerinde olduğu, faktörlerin açıklanan varyans oranlarının ise 26.73 ile 5.21 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi ise 47.55’ dir.

Üçüncü pilot uygulama çalışmasında ölçme aracının orijinal formunda olduğu gibi beşli faktör yapısı istendiğinde faktörlerin dağıldığı gözlemlendiği için, faktör analizi işlemi sürecinde faktör sayısı olarak dört faktör üzerinden analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. Üçüncü çalışma sonucunda da birinci pilot uygulama çalışmasındaki gibi Rasyonel Problem Çözme (RPÇ) ve Probleme Olumlu Yönelim (POY) alt ölçeklerine ait maddelerin Faktör 1’ in yapısı altında yer aldıkları görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, söz konusu ölçme aracının, beş faktörlü bir yapı göstermediği dört faktörlü bir yapının ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Bu araştırma dahilinde, Faktör 1’ e giren maddelerin kuramsal açıdan birbiriyle çok ilişkili ve benzer iki yapıyı barındırdığı düşünülerek birinci faktörün “iki bileşenli bir yapı” olarak kabul edilmesine karar verilmiştir. Bu husus dikkate alınarak araştırmada söz konusu ölçme aracıyla yapılan analizlerde alt ölçek puanları değil, genel toplam puan üzerinden hesaplamalar yapılmıştır.

Üçüncü pilot çalışmada sonucunda, SPÇE-KF Türkçe versiyonunun dört faktörlü yapı gösterdiği ortaya çıkmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ile elde edilen bu sonuçlar ölçeğin yapı geçerliği konusunda bir fikir verse de, gözlenen verinin dört faktörlü önerilen modele ne oranda uyum gösterdiği ve maddelerin kalitesi hakkında pek bilgi verememektedir (Sümer, 2000). Bu amaçla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), bir hipotezin test edilmesi ile yapısal geçerlik çalışmalarında sıklıkla kullanılır (Kline, 1998). Ölçeğin belirlenen faktör yapısının geçerliğini test etmek için LISREL 8.70 for Windows (Jöreskog ve Sörbom, 2004) kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 10’ da modele ilişkin uyum indeksleri değerleri sunulmuştur.

Tablo 10. SPÇE-KF Türkçe Formu Dört Faktörlü Modele İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri Değerleri

SPÇE-KF uyum indeksleri değerleri
CFI =.95
$\chi^2 / sd = 746.11/269) \quad 2.77$
RMSEA =.057
SRMR= .056
NNFI=.95
GFI=.90

Bu araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi işleminde, açıklayıcı faktör analizi işlemi sonucunda elde edilen dört faktörlü yapı ölçüt alınarak, elde edilen bu dört faktörlü yapının veri tabanına uygunluğunu değerlendirmek üzere çeşitli uyum indeksleri değerleri hesaplanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde DFA sonucunda modelin uyum iyiliği değerleri değerlendirilirken Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının (χ^2 / sd) 2 ve altı, GFI, CFI ve AGFI katsayı değerlerinin .95’ değerinden büyük olması, RMSEA, RMR ve SRMR katsayı değerlerinin ise .05’ den küçük olması halinde modelin “iyi bir uyum iyiliği değerine” sahip olduğu; Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (χ^2 / sd) 5’ den küçük, GFI, CFI ve AGFI katsayı değerleri .90’ dan büyük ve RMSEA, RMR ve SRMR katsayı değerleri .08’ den küçük ise modelin “kabul edilebilir bir uyum değerine” sahip olduğu kabul edilmektedir (McDonald ve Moon-Ho, 2002; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Thompson, 2000; Akt. Şimşek, 2007).

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört faktörlü yapı incelendiğinde ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının (χ^2 / sd) 2.77, GFI=.90, NNFI=.95, CFI=.95 ve RMSEA=.057, SRMR=.056 olduğu görülmüştür. Bu uyum indeksleri değerleri, dört faktörlü yapı ile veri seti arasındaki uyumun yeterli düzeyde olduğunu kanıtlamaktadır.

Tablo 11’ de yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda SPÇE-KF Türkçe Formunda yer alan her bir maddeye ilişkin faktör yükleri ile toplam varyansı açıklama oranları sunulmuştur.

Tablo 11. SPÇE-KF’ unun Dört Faktöründe Yer Alan Maddelerin Standardize Edilmiş Lambda –X (λ), t ve Açıklanan Varyans (R^2) Değerleri

Alt Ölçekler ve Maddeler	λ	t	R^2
Faktör 1			
Madde 1 POSY	.57	12.69	.29
Madde 3 POSY	.72	15.23	.40
Madde 7 POSY	.70	15.19	.40
Madde 8 POSY	.68	13.26	.47
Madde 11 POSY	.75	15.57	.41
Faktör 2			
Madde 4 POY	.53	11.98	.25
Madde 5 POY	.42	10.60	.20
Madde 12 RPÇ	.40	11.64	.24
Madde 13 POY	.56	12.08	.25
Madde 15 POY	.52	14.46	.35
Madde 16 RPÇ	.51	14.16	.33
Madde 19 RPÇ	.63	17.39	.46
Madde 21 RPÇ	.51	15.65	.39
Madde 22 POY	.58	15.72	.40
Madde 23 RPÇ	.52	12.20	.26
Faktör 3			
Madde 6 KT	.33	6.64	.08
Madde 9 KT	.75	20.61	.60
Madde 10 KT	.60	15.53	.39
Madde 17 KT	.67	17.52	.47
Madde 18 KT	.75	20.24	.59
Faktör 4			
Madde 2 DDT	.54	11.91	.29
Madde 14 DDT	.26	4.81	.05
Madde 20 DDT	.51	12.48	.32
Madde 24 DDT	.58	12.16	.30
Madde 25 DDT	.61	12.55	.32

Tablo 11’ de DFA işlemi sonucunda maddelerin standardize edilmiş Lambda X değerleri, t değerleri ve çoklu korelasyon kareleri görülmektedir. Faktör yüklerini gösteren Lambda-X değerleri .26 ile .75 arasında değişmektedir. DFA’ nde örtük

değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını t değerleri vermektedir. Kritik t değerinin, literatüre göre anlamlılık düzeyi .05 için 1.96'dır. Elde edilen t değerlerinin söz konusu 1.96 değerinin altında olması durumunda gözlenen değişken ile örtük değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna varılır (Şimşek, 2007). Tablo 11'deki t değerlerinin 4.8 ile 20.6 arasında olmak üzere çeşitli değerler aldığı ve bu değerlerin anlamlı olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen çoklu korelasyon kareleri (R kare) değerleri, her bir değişkende açıklanan varyansı vermektedir (Şimşek, 2007). Tablo 11'de görüldüğü üzere örtük değişkenler, çoğunlukla gözlenen değişkenleri .20 ile .60 düzeyleri arasında açıklama değerlerine sahiptirler. Sadece Dikkatsiz Dürtüsel Tarz (DDT) örtük değişkeninde madde 14'ün .05 ve Kaçman Tarz (KT) örtük değişkeninde ise madde 6'nın .08 değerleriyle ait oldukları faktörleri düşük düzeyde açıkladıkları görülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında ölçme aracının yapı geçerliğini sınamak amacıyla üniversite öğrencileri üzerinde yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe formunun dört faktörlü bir yapı gösterdiği söylenebilir.

3.3.1.1.2.2. Ölçüt- Bağıntılı Geçerlik Çalışmaları

Araştırmada ölçüt bağıntılı geçerlik türlerinden biri olan eşzaman geçerliği çalışması (concurrent validity) (Büyüköztürk, 2007) yapılmıştır. Eşzaman geçerliğinde, geçerliği incelenen dış ölçüt niteliğinde olan test ile aynı davranışı ölçtüğü bilinen bir test ya da ilişkili bir başka davranışı ölçen bir testten alınan puanlar arasındaki korelasyona bakılmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada eşzaman geçerliliği, SPÇE-KF ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (Şahin ve Durak, 1990), Yaşam Doyum Ölçeği (Yetim, 1991) ve Problem Çözme Envanteri (Taylan, 1990) arasındaki korelasyon değerleri hesaplanarak incelenmiştir.

SPÇE-KF'nun ilişkili olduğu düşünülen stresle başa çıkma tarzları ve yaşam doyumu değişkenleriyle aralarındaki ilişkileri incelemek amacıyla bu değişkenlerle SPÇE-KF'nun alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar hesaplanarak Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. SPÇE-KF’ unun Alt Ölçekleri ile Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeğinin Alt Ölçekleri ve Yaşam Doyum Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri

SPÇE-KF Alt Ölçekleri	POYRPÇ	POSY	DDT	KT
SBTÖ- KGY	.61**	-.61**	-.35*	-.51**
SBTÖ- ÇY	-.33	.77**	.11	.48**
SBTÖ-BY	-.35*	.53**	.31*	.54**
SBTÖ-İY	.48**	-.37**	-.48	-.22
SBTÖ-SDA	.19	-.18	-.35*	-.25
YDÖ	.34*	-.15	-.29*	-.22

(n=47) * p < .05; ** p< .01

SBTÖ- KGY: Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği- Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Ölçeği

SBTÖ- ÇY: Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği- Çaresiz Yaklaşım Alt Ölçeği

SBTÖ-BY: Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği- Boyun Eğici Yaklaşım Alt Ölçeği

SBTÖ-İY: Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği- İyimser Yaklaşım Alt Ölçeği

SBTÖ-SDA: Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği- Sosyal Destek Arama Alt Ölçeği

YDÖ: Yaşam Doyumu Ölçeği

Tablo 12’ de görüldüğü gibi SPÇE-KF’ unun birinci alt boyutu olan Probleme Olumlu Yönelim-Rasyonel Problem Çözme ile Stresle Başaçıkma Ölçeğinin Kendine Güvenli Yaklaşım ($r=.61$) ve İyimser Yaklaşım ($r=.48$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; Boyun Eğici Yaklaşım ($r= -.35$) ile negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

SPÇE-KF’ unun ikinci alt boyutu olan Probleme Olumsuz Yönelim ile Çaresiz Yaklaşım ($r= .77$) ve Boyun Eğici Yaklaşım ($r = .53$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bir bulunurken; Kendine Güvenli Yaklaşım ($r = -.61$) ve İyimser Yaklaşım ($r= -.37$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

SPÇE-KF’ unun üçüncü alt boyutu olan Dikkatsiz Dürtüsel Tarz ile Boyun Eğici Yaklaşım ($r = .31$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, Kendine Güvenli Yaklaşım ($r= -.35$), İyimser Yaklaşım ($r= - .48$) ve Sosyal Destek Arama ($r = -.35$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

SPÇE-KF’ unun dördüncü alt boyutu olan Kaçınan Tarz ile Çaresiz Yaklaşım ($r= .48$) ve Boyun Eğici Yaklaşım ($r = .54$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki

bulunurken, Kendine Güvenli Yaklaşım ($r = -.51$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ayrıca Yaşam Doyumu Ölçeği puanları ile SPÇE-KF' nun birinci boyutu olan Probleme Olumlu Yönelim-Rasyonel Problem Çözme arasında ($r = .34$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterirken, Dikkatsiz Dürtüsel Tarz ($r = -.29$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmada ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında benzer ölçek geçerliği için, “problem çözme algısı” nı ölçmek üzere Heppner ve Heppner (1982)' in geliştirdiği ve Türkçe' ye uyarlamasının Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapıldığı ülkemizde ve yurtdışında yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. Bu bağlamda PÇE ile SPÇE-KF alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır. Tablo 13' de PÇE ile SPÇE-KF alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri sunulmuştur.

Tablo 13. SPÇE-KF' unun Alt Ölçekleri ile Problem Çözme Envanteri' nin Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

	POYRPÇ	POSY	DDT	KT
PÇE-Problem Çözme Güveni	-.66**	.67**	.35**	.62**
PÇE-Yaklaşma-Kaçınma Tarzı	-.74**	.23	.81**	.37**
PÇE- Kişisel Kontrol	-.45**	.45**	.29*	.26

(n=47) * $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 13' de SPÇE-KF' unun birinci alt boyutu olan Probleme Olumlu Yönelim-Rasyonel Problem Çözme ile Problem Çözme Envanterinin birinci boyutu olan Problem Çözme Güveni ($r = -.66$), Yaklaşma-Kaçınma Tarzı ($r = -.74$) ve Kişisel Kontrol ($r = -.45$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. SPÇE-KF' unun ikinci alt boyutu olan Probleme Olumsuz Yönelim ile Problem Çözme Güveni ($r = .67$) ve Kişisel Kontrol ($r = .45$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. SPÇE-KF' unun üçüncü alt boyutu Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz ile Problem Çözme Güveni ($r = .35$), Yaklaşma-Kaçınma Tarzı ($r = .81$) ve Kişisel Kontrol ($r = .29$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. SPÇE-KF' unun dördüncü alt boyutu Kaçınan Tarz ile Problem Çözme Güveni ($r = .62$) ve

Yaklaşma-Kaçınma Tarzı ($r = .37$) arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

3.3.1.2.1. Güvenirlik Çalışmaları

SPÇE-KF' nun güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçek maddelerinin değişmezliğini sınamak amacıyla test-tekrar-test güvenirliliği ve iç tutarlılık sınamasına ilişkin ise Cronbach alfa değeri ile madde-toplam puan korelasyonu güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

3.3.1.2.1.1. Test Tekrar Test Güvenirliliği

SPÇE-KF' nun kararlı bir ölçme yapıp yapmadığını belirlemek için Ç.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında öğrenimlerine devam eden ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan 74 kişilik gruba, üç hafta arayla iki kez ölçme aracının uygulanmasıyla test tekrar test güvenirlilik katsayı değeri elde edilmiştir. Test-tekrar-test yöntemi ile yapılan güvenirlik analizi sonucunda, ölçeğin güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu korelasyon katsayı değerine göre ölçeğin zamana bağlı olarak oldukça kararlı/ tutarlı bir şekilde ölçüm yapabildiğini söylemek mümkündür.

3.3.1.2.1.2. İç Tutarlılık Katsayı Güvenirliliği

Ölçeğe ait güvenirlik çalışmaları kapsamında alt ölçeklerin iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Her bir alt ölçeğe ilişkin elde edilen iç tutarlılık katsayı değerleri RPCPOY için=.81, POSY için=.76, KT için= .74 ve DDT için= .61' dir. Elde edilen bu korelasyon katsayı değerleri alt ölçeklerde yer alan maddelerin ölçtüğü özelliklerin benzeşik/tutarlı olduğunu göstermektedir.

3.3.1.2.1.3. Madde Toplam Puan Korelasyon Değerleri

Maddelerin güvenirliklerini belirlemek ve bireyleri ölçülen özellik bakımından ne derece ayırt ettiğini yorumlamak amacıyla ölçeğin madde-toplam puan korelasyon değerleri hesaplanmıştır (Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2007). Tablo 14' de SPÇE-KF' ndaki maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma ve madde-toplam puan korelasyon değerleri sunulmuştur.

Tablo 14. SPÇE-KF' ndaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Madde-Toplam Puan Korelasyon Değerleri

Madde No	$\bar{X}$	Ss	Madde -Toplam Puan Korelasyonu
1	1.28	1.05	.46 **
2	.98	1.00	.51 **
3	1.50	1.15	.54 **
4	2.78	1.05	.49 **
5	2.88	.92	.47 **
6	1.32	1.14	.32 **
7	1.92	1.10	.52 **
8	1.07	1.02	.61 **
9	.78	.99	.64 **
10	.66	.98	.54 **
11	1.71	1.16	.55 **
12	3.19	.81	.41 **
13	2.24	1.11	.54 **
14	2.07	1.12	.20 **
15	3.03	.90	.54 **
16	2.84	.88	.52 **
17	.73	.98	.55 **
18	.73	1.00	.63 **
19	2.68	.92	.55 **
20	.58	.90	.53 **
21	2.83	.82	.52 **
22	2.70	.93	.55 **
23	2.64	1.03	.43 **
24	1.34	1.05	.48 **
25	.91	1.08	.48 **

** p<.01

Madde-toplam korelasyonunu yorumlamada, istatistiksel anlamlılık ölçüt olarak alınabilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada anlamlılık düzeyi .01 olarak

alınmıştır. Tablo 14’ de görüldüğü gibi ölçme aracındaki tüm maddelerin toplam puanla korelasyonları .01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Maddelerin toplam puanla olan korelasyon değerleri .20 ile .64 arasında değişmektedir. Literatürde madde toplam korelasyonunu yorumlamada bazı sınır değerlerin ölçüt olarak alındığına rastlamak mümkündür. Genel olarak madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20 ile .30 arasında kalan maddelerin sorunlu görülmesi durumunda maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20’ den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2007). Tablo 14 incelendiğinde Madde 14’ ün toplam puanla korelasyon değerinin .20 olduğu görülmektedir. Ölçekteki diğer maddelerin ise toplam puanla korelasyon değerlerinin .32 ile .64 arasında değiştiği bu değerlerinde tatminkar düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin toplam puanıyla korelasyonu .20 düzeyinde olan madde 14’ ün korelasyon ilişkisinin anlamlı çıkması ve ölçeğin orijinal yapısının bozulmaması gözetilerek söz konusu maddenin ölçme aracından çıkarılmamasına karar verilmiştir.

3.3.2. Çok Boyutlu Öfke Ölçeği (ÇBÖÖ)

Bu araştırmada Balkaya (2001) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Öfke Ölçeği’ nin “Öfkeyle İlişkili Davranışlar ve Öfkeyle İlişkili Düşünceler” alt ölçekleri kullanılmıştır. Öfkeyle İlişkili Davranışlar boyutu toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği, Saldırgan Davranışlar, Sakin Davranışlar ve Kaygılı Davranışlar olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Saldırgan Davranışlar boyutu 12 maddeden (madde 2, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 23, 24 ve 26), Sakin Davranışlar boyutu ise 10 maddeden (madde 1, 8, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 25) ve Kaygılı Davranışlar boyutu ise 4 maddeden (madde 3, 4, 5 ve 6) oluşmaktadır.

Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği ise Öfkesine Yönelik Düşünceler, Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri, Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri ve Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Öfkesine Yönelik Düşünceler boyutu (madde 6, 8, 10, 11, 12, 13, 19, 21 ve 28) ile Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri boyutu (madde 7, 14, 15, 20, 22, 24, 26, 27 ve 30) 9’ ar maddeden, Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri boyutu ise 7 maddeden (madde 1, 2, 3, 4, 5, 23, 29) ve Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri boyutu 5 maddeden (madde 9, 16, 17, 18 ve 25) oluşmaktadır.

Her iki alt ölçekteki maddeler yanıtlanırken 5'li likert tipi derecelendirme (hiç, nadiren, arada sırada, sıklıkla, her zaman) kullanılmaktadır. Her iki alt ölçekten toplam puan elde edilememekte boyutlar üzerinden analizler yapılabilmektedir.

Çok Boyutlu Öfke Ölçeği' nin geliştirilmesi sürecinde Balkaya (2001) tarafından Öfkeyle İlişkili Davranışlar ve Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeklerine ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonuçlarına ait bulgular şöyledir;

Yapı geçerliği kapsamında yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; Öfkeyle İlişkili Davranışlar boyutu toplam varyansın %44.29' unu açıklayan 3 faktörden oluşurken, Öfkeyle İlişkili Düşünceler boyutu varyansın % 46' sını açıklayan 4 faktörden oluşmaktadır.

Her iki alt ölçeğe ve boyutlarına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayı değerleri incelendiğinde, Öfkeyle İlişkili Davranışlar alt ölçeğinin .83, Saldırgan Davranışlar boyutunun .84, Sakin Davranışlar boyutunun .83, Kaygılı Davranışlar boyutunun ise .68 olduğu; Öfkeyle İlişkili Düşünceler alt ölçeğinin .92, Öfkesine Yönelik Düşünceler boyutunun .87, Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri boyutunun .77, Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri boyutunun .73 ve Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri boyutunun ise .79 düzeyinde güvenirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür.

Alt ölçekler ve boyutlar arasındaki korelasyon değerlerine ilişkin bulgular ise şöyledir: Öfkeyle İlişkili Davranışlar alt ölçeğinin boyutları (Saldırgan, Sakin ve Kaygılı Davranışlar) arasındaki korelasyonlar incelendiğinde Saldırgan Davranışlar ile Sakin Davranışlar arasında anlamlı düzeyde olmasa da ters yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun dışında Sakin Davranışlar boyutu ile Kaygılı Davranışlar boyutu arasında .38 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Öfkeyle İlişkili Düşünceler alt ölçeğinin boyutları (Öfkesine Yönelik Düşünceler, Diğerlerine Yönelik Düşünceler, Kendisine Yönelik Düşünceler, Dünyaya Yönelik Düşünceler) arasındaki korelasyon değerlerinin ise .53 ile .66 arasında değiştiği görülmüştür.

3.3.3. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (SKE)

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Türkçe' ye Öner ve Le Compte (1985) tarafından uyarlanmıştır. Envanterin her biri 20 maddelik iki ayrı ölçeği vardır. Bunlar “Durumluk Kaygı Ölçeği” ve “Sürekli Kaygı Ölçeği” dir. Durumluk Kaygı Ölçeği, bireylerin belirli bir anda ve belirli bir koşulda kendini nasıl hissettiğini belirlemeye yönelikken; Sürekli Kaygı Ölçeği ise bireyin içinde bulunduğu durum ve koşullardan bağımsız olarak, genellikle kendini nasıl hissettiğini belirler (Akt. Öner, 2006).

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri' nin yanıtlanması kısa ifadelerden oluşan, kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Durumluk Kaygı Ölçeği' nde birey maddelerin ifade ettiği duyuyu, düşünce ya da davranışları şiddet derecesine göre “hiç”, “biraz”, “çok”, “tamamıyla” şıklarından birini seçerken; Sürekli Kaygı Ölçeği' nde ise maddelerin ifade ettiği duyuyu, düşünce ya da davranışları sıklık derecesine göre “hemen hemen hiçbir zaman”, “bazen”, “çok zaman” ve “hemen her zaman” şıklarından birini seçerek yanıtlamada bulunur.

Bu çalışmada Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri' nin Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ) kullanılmıştır. Bunun nedeni ise durumluk kaygı formunun sadece o anda hissedilenler ile ilgili bilgi vermesi, sürekli kaygı formunun ise genel olarak kişinin kaygı durumu hakkında bilgi vermesidir.

Sürekli Kaygı Ölçeği' nden alınan en düşük puan 20, en yüksek puan ise 80' dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar kaygı düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puanlar ise kaygının düşük olduğunu gösterir. Ölçekte düz ve ters ifade edilmiş maddeler yer almaktadır. Sürekli Kaygı Ölçeği' nde 7 tane (madde 21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39) tersine çevrilmiş madde bulunurken; Durumluk Kaygı Ölçeği' nde ise 10 tane (madde 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20) bulunmaktadır (Öner, 2006).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; Sürekli Kaygı Ölçeği' nin normal ve psikiyatrik hasta örnekleriyle yapılan çalışmalar sonucu elde edilen güvenirlik katsayılarının .83 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür (Öner ve LeCompte, 1985).

Almanya'dan dönüş yapmış olan ve Türkiye' de yaşayan olmak üzere toplam 1399 ortaokul ve lise öğrencisi üzerinde yapılan bir başka çalışmada da, ölçeğin Almanya'dan dönüş yapan öğrenciler ile Türkiye' de yaşayan öğrencileri başarılı bir biçimde ayırt edebildiği görülmüştür. Ayrıca geri dönüş yapan 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin daha küçük yaştaki öğrencilere göre sürekli kaygı puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır (Şahin, 1990).

11-19 yaş arası toplam 957 ergen ile yapılan başka bir çalışmada ise sosyal içerikli çeşitli kaygılar ile SKÖ arasında anlamlı korelasyonlar bildirilmektedir (örneğin: sosyal kimlik ile ilgili kaygılar $r = .32$, $p < .001$; madde kullanımı ile ilgili kaygılar $r = .11$, $p < .05$) (Şahin ve Şahin, 1995). 14-20 yaş arasındaki 146 öğrenci ile yapılan bir başka çalışmada da ölçeğin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu $.59$ ($p < .001$), Otomatik Düşünceler Ölçeği ile ise $.58$ ($p < .001$) olarak bildirilmektedir. Ayrıca ölçeğin uyumlu ve uyumsuz öğrencileri başarılı bir biçimde ayırt edebildiği belirtilmektedir (Şahin, 1990).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarına seçilecek öğrencilerin belirlenmesi için araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği Öfkeyle İlişkili Davranışlar ve Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçekleri, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerin yanı sıra araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bir kişisel bilgi formu da öğrencilere sunulmuştur. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden uygun olanlarıyla bireysel ön görüşme yapılmıştır. Başvuran kişi sayısının fazla oluşu nedeniyle tüm adaylarla ön görüşme yapılamamıştır. Bu durumda araştırmacı ön görüşme sorularını anket soruları haline dönüştürerek adaylara sunmuştur. Öğrencilerin ölçme araçlarını doldurabilmeleri için randevu verilerek adayların aynı anda ölçme aracını yanıtlamaları sağlanmış ancak zaman sorunu olan adaylar için ise bu koşul sağlanamamıştır. Dolayısıyla bu adaylar başka bir zaman ölçme araçlarını doldurarak araştırmacıya teslim etmişlerdir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan adaylardan toplanan bu veriler aynı zamanda öntest ölçümü olarak kabul edilmiştir.

Aynı ölçekler deney grubuna uygulanan deneysel müdahale programının bitiminden sonraki iki hafta içerisinde sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Sontestin son oturumda verilmeyişinin nedeni öğrencilerin son oturumun duygusal ortamından etkilenerek yanlış cevaplama da bulunabilme ihtimalidir. Sontest ölçümleri deney ve kontrol grubundaki deneklerden toplanmıştır. Araştırmacı her bir öğrenciye ulaşmak amacıyla dersliklerine giderek ölçme araçlarını doldurmaları için randevu vermiştir. Belirlenen gün ve saatte öğrenciler araştırmacının yanına gelerek ölçme araçlarını doldurmuşlardır.

Araştırmada deneysel müdahale programının etkisiyle elde edilen kazanımların kalıcılığını test etmek üzere sontest ölçümlerinin bitiminden iki ay sonra izleme ölçümleri yapılmıştır. İzleme ölçümleri için kontrol grubundaki öğrencilere ulaşamadığı için izleme ölçümleri verileri sadece deney grubundaki - bir üye hariç- toplam 16 denekten toplanabilmiştir. İzleme ölçümü verilerinin toplanması sürecinde - öğrenciler tatilde oldukları için- ölçme araçları internetten elektronik posta yoluyla öğrencilerin elektronik posta adreslerine gönderilmiştir. Öğrencilerden ölçme aracı doldurarak elektronik posta yoluyla araştırmacıya ulaştırmaları istenmiştir. Süreçte teknolojik olarak bazı aksaklık yaşayan öğrencilere telefon yoluyla ulaşılarak yardımcı olunmuş ve ölçme araçlarını eksiksiz bir şekilde doldurup göndermeleri sağlanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri deney grubundaki öğrencilerden toplanmıştır. Nitel veriler kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulan “oturum günlükleri”, “oturum sonuç değerlendirmeleri” ve “elde edilen kazanımların kişisel değerlendirilmesi” olmak üzere üç ayrı doküman formu oluşturulmuştur. Deney grubundaki üyelerden her bir oturumdan sonra bir önceki oturumun günlüğünü oturuma getirerek uygulama yapılan salondaki dolapta duran kişisel dosyalarına koymaları istenmiştir. Lider her oturumdan sonra günlükleri okumuştur. Oturum sonuç değerlendirmelerini yapmaları için tüm oturumlar bittikten sonra öğrencilere iki hafta süre verilmiştir. Elde edilen kazanımların kişisel değerlendirmesi ise izleme ölçümleriyle birlikte deney grubundaki öğrencilere gönderilen elektronik posta yoluyla elde edilmiştir.

3.5. Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitime İlişkin Genel Açıklamalar

Bu bölümde sosyal problem çözme beceri eğitiminin kapsamı, eğitim programının içeriği ve araştırmada uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitiminin genel özelliklerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Yaklaşık olarak yirmiden fazla terapi “bilişsel” ya da “ bilişsel davranışçı” olarak nitelendirilmektedir (Dattilio ve Padesley, 1990; Mahoney ve Lyddan, 1988; Akt. Corey, 2005). Bilişsel Davranışçı Terapiler (BDT) çatısı altında yer alan bazı temel terapi yaklaşımları sıralanacak olunursa; Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (Rational Emotive Behavior Therapy; Albert Ellis, 1950), Akılcı Davranış Terapisi (Rationale Behavior Therapy; Maxie C. Maultsby, 1960), Bilişsel Terapi (Cognitive Therapy; Aaron Beck, 1963), Sistematik Gerçekçi Yeniden Yapılandırma Terapisi (Systematic Rational Restructing; Marvin Goldfried, 1971), Kaygıyı Yönetme Eğitimi (Anxiety Management Training; Suinn ve Richardson, 1971), Problem Çözme Terapisi (Problem Solving Therapy; D’ Zurilla ve Goldfried, 1971), Bilişsel Davranışçı Terapi (Cognitive Behavior Therapy) ya da Bilişsel Davranış Değişimi (Cognitive Behavior Modification; Donald Meichenbaum, 1977), Yapısal ve Yapılandırmacı Psikoterapi (Structural and Contructivist Psychotherapy; Guidano ve Liotti, 1983) gibi terapilerin BDT çatısı altında yer aldığı görülmektedir.

Bunların dışında Rasyonel Yaşam Terapisi (Rational Living Therapy), Şema Odaklı Terapi (Schema Focused Therapy) ve Diyalektik Terapi (Dialectical Therapy) de Bilişsel Davranışçı Terapiler çatısı altında yer alan diğer terapi çeşitlerindendir (www.nacbt.org/historyofcft.htm03.02.2008).

Görüldüğü üzere Problem Çözme Terapisi, Bilişsel-Davranışçı Terapiler kapsamında yer alan sistemleşmiş bir terapi yaklaşımıdır.

Bilişsel-Davranışçı Terapiler genel olarak Bilişsel Yeniden Yapılandırma (Cognitive Restructuring), Başačkma Becerileri Terapileri (Coping Skills Therapies) ve Problem Çözme Terapileri (Problem Solving Therapies) olmak üzere üç genel başlık altında ele alınmaktadır (Mahoney ve Arknoff, 1978; Akt. Dobson, 2002).

Bu yaklaşımlardan Bilişsel Yeniden Yapılandırma (Cognitive Restructing)’ ya göre yaşanan duygusal rahatsızlık uyumsuz (maladaptive) düşüncenin sonucunda gerçekleşir. Terapide amaç, daha uyumsal (adaptive) olan düşünceyi yerleştirmektir (Dobson, 2002). Örneğin Beck’ in Bilişsel Terapisi (Beck, 1976; Beck, Rush, Shaw, Emery, 1979; De Rubeis, Tang, Beck, 2001) bilişsel yeniden yapılandırmanın bir örneğidir (Akt. Capuzzi ve Gross, 2003).

Başalıkma Becerileri Terapileri (Coping Skills Therapies)’ nde çeşitli stres verici durumlarla başalıkmasında danışana gerekli olan becerileri kazandırma yani beceri geliştirme üzerinde odaklanılır (Dobson, 2002). Örneğin Meichenbaum’ un Stres Aşılama Eğitimi (Stres inoculation training; 1985) ve Kendine Yönerge Verme Eğitimi (Self-instruction training; 1977) başalıkma becerileri terapilerine ilişkin birer örnektir (Akt. Capuzzi ve Gross, 2003).

Problem Çözme Terapileri (Problem Solving Therapies) ise bilişsel yeniden yapılandırma ile başalıkma becerilerinin bir bileşimi olarak düşünülmektedir. Problem çözme terapileri’ nde, danışman ile danışan arasındaki işbirlikçi tedavi programının uygulanmasıyla danışanların kişisel problemleriyle başederken kullanacakları genel stratejiler geliştirmeleri ve bunları uygulamaya koyabilmeleri amaçlanır (Akt. Dobson, 2002). Problem Çözme Terapileri, Bilişsel-Davranışçı Terapilerin bir çeşidi olarak D’ Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından oluşturulmuş sistematik ve yaygın kullanım alanına sahip bir yaklaşımdır.

Problem Çözme Terapisi, Bilişsel Davranışçı Terapiler içinde yer alan Bilişsel Yeniden Yapılandırma Terapileri ile Başalıkma Becerileri Terapilerinin birleşimidir. Literatür incelendiğinde Problem Çözme Terapileri (PÇT) kapsamlı içeriğe sahip olmasıyla ve çok farklı popülasyon gruplarında etkili bir model olarak yaygın kullanım alanına sahip olmasıyla dikkati çekmektedir.

Problem Çözme Terapileri (PÇT), Bilişsel-Davranışçı Terapilerin bir çeşidi olmasının doğal bir sonucu olarak Bilişsel-Davranışçı Terapinin dayandığı ilke ve yöntemleri de içeriğinde barındırmaktadır. Araştırmada uygulanan Problem Çözme Terapisi ya da Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitiminin dayandığı temel ilkeler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

3.5.1. Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimi Programının Dayandığı Temel İlkeler ve Özellikleri

1. Problem Çözme Terapisi temellidir: Araştırmanın müdahale programı, Bilişsel-Davranışçı Terapiler (BDT) çatısı altında sistemleşmiş ve yaygın kullanım alanına sahip bir yaklaşım olan Problem Çözme Terapisi (PÇT ; D’ Zurilla ve Goldfried, 1971)’ ne dayalı bir müdahale programıdır.

2. Oturumlar, Sosyal Problem Çözmede Beş Aşamalı Yaklaşım (D’ Zurilla ve Nezu, 2007)’ ın boyutlarına göre oluşturulmuştur: Araştırmanın müdahale programı, ilk olarak 1971’ de D’ Zurilla ve Goldfried tarafından ortaya koydukları ve 2007 yılına kadar sıklıkla revize çalışmalarında bulundukları “Sosyal Problem Çözmede Beş Aşamalı Yaklaşım” daki kuramsal temeller doğrultusunda oluşturulmuştur. Oturumların içeriğinin belirlenmesinde özellikle D’ Zurilla ve Nezu’ nun 2007 yılında -üçüncü baskı- çıkardıkları “Problem Solving Therapy: A Positive Approach to Clinical Intervention” adlı kitaptaki sosyal problem çözme beceri eğitimleri için sundukları örnek modüllerden yararlanılmıştır.

3. SPÇBE, bütünleştirilmiş bir programdır: SPÇBE’ nde D’ Zurilla ve Nezu (2007)’ nun önerdiği gibi Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT)’ nin ilke ve tekniklerinden de yararlanılmıştır. Bu anlamda araştırmada uygulanan program bütünleştirilmiş bir yaklaşıma dayalıdır.

4. SPÇBE, “psiko-eğitimsel” içerikli bir grup müdahalesidir: Bilişsel Davranışçı Terapilerin (BDT) psiko-eğitimsel içerikli olmalarının doğal bir sonucu olarak uygulanan SPÇBE grup müdahale programı da “psiko-eğitimsel içeriğe” uygun olarak hazırlanmıştır (Brown, 1998; D’ Zurilla ve Nezu, 2007). Bilindiği üzere psiko-eğitim grupları eğitimsel içerikli olup beceri geliştirmeyi hedefleyen ve başarılması gereken amaçların yer aldığı bir grup çeşididir. Bu grupların genel özellikleri ise;

- Önleme odaklıdır: Özellikle problemlerin ortaya çıkmasını önlemeye odaklanırlar.
- Bilgi verme ağırlıklıdır: Oturumlarda özellikle “kısa bilgilendirmeler” de bulunur.
- Oturumlar önceden yapılandırılmıştır: Oturumların içeriği kısa bilgilendirme ve yaşantısal egzersizlere dayalı olarak oluşturulur.

- Beceri geliştirme odaklıdır: Bu amaçla çeşitli egzersizlere bol bol yer verilir.
- Lider bir öğretici ve modeldir: Lider üyeleri yönlendirici roledir.
- Kendini açmaya izin verilir ama çok da desteklenmez: Üyelerin kendilerini açmalarına izin verilir ama odak noktası haline gelmemesi için çok da desteklenmez.
- Oturumların sayısı ve süresi de bellidir: Oturum sayısı 6 ile 20 arasında hatta bazen bir oturum dahi olabilir. Oturumların süresi çocuklarda 30-45 dakika, ergenlerde 45-60 dakika ve yetişkinler için ise 90 dakikadır (Güçray, Çekici ve Çolakadıoğlu, baskıda).

Uygulanan SPÇBE müdahale programının bir psiko-eğitimsel grup programında olması gereken yukarıdaki özellikleri barındırmasının yanı sıra sahip olduğu diğer özellikler aşağıda ifade edilmiştir. Aşağıda SPÇBE programının özellikleri ve programın son şeklini almasında yapılan çalışmalar yer almaktadır.

4.1. Program “önleme” odaklıdır.

4.2. Program beceri geliştirme odaklı olup programda üyelerin “sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir.

4.3. Programdaki oturumlar yapılandırılmıştır: Buna göre her bir oturumda ulaşılabilecek amaçlar, kullanılacak materyaller ve oturum sürecinin işleyişi ve süreçte beceri geliştirmedeki yardımcı egzersizlerin ne zaman ve nasıl kullanılacağı en ince ayrıntılarına değin düşünülerek oluşturulmuş, yazılı hale getirilmiş, hatta gerçek deneme öncesi farklı zamanlarda oluşturulan iki pilot çalışma grubu üzerinde taslak program denenmiştir. Pilot çalışma grubu üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak gerçek deneme için program hazır hale getirilmiştir.

4.4. Oturumlar, literatürde problem çözme terapilerinin içeriğinde olması gerektiği gibi üyelerin “bilişsel, duygusal ve davranışsal” boyutlarına (Gorski, 2003) hitap edecek şekilde oluşturulmuştur.

4.5. Programdaki oturumların içeriğinin planlanmasında sadece bilişsel yöne ağırlık verilmemiş “didaktik”, “yaşantısal” ve “süreç” boyutlarını (Furr, 2000) içerecek şekilde oturumlar planlanmıştır. Bu üç boyut oturumların her birinin konusuna bağlı olarak her bir oturumda farklı oranlarda bulunmaktadır.

4.6. Programdaki oturumların her biri amacına uygun olacak şekilde genel olarak “kısa bilgilendirmeler ve “yaşantısal egzersizler/aktiviteler” i içerecek şekilde planlanmıştır (Furr, 2000). Her bir oturumun amacına bağlı olarak kısa bilgilendirmelerle beraber sunulan egzersizlerle grup yaşantısına ilişkin üyelerin motivasyonlarının daha da artması sağlanabilmiştir.

4.7. Oturumlarda kullanılan yaşantısal egzersizlerin seçimi, planlaması ve uygulanması aşamalarında literatürden yararlanılmıştır. Buna göre her bir egzersizin ne amaçla, ne zaman, nerede ve nasıl uygulanacağına ilişkin gerekli bilgiler edinildikten sonra her bir oturumun içeriğine uygun olarak egzersizlerin kullanımına ilişkin planlamada bulunulmuştur. Bu konuda “Grup Uygulamalarında Aktiviteler/Egzersizler Kullanım Amaçları ve Çeşitleri” (Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, baskıda) isimli makaleye başvurulmuştur. Genel olarak oturumlarda kullanılan egzersizler; oturumların başlangıcında ve sonunda kullanılan açılış-kapanış egzersizleri ile oturumların asıl çalışma aşamasındaki süreç kısmında kullanılan egzersizler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu bağlamda her bir oturumdaki başlangıç, çalışma ve sonlanma aşamalarında SPÇBE programının amacıyla ilişkili olarak kullanılan egzersiz ve teknikler aşağıda özetlenmiştir;

Oturumların başlangıç ve sonlandırma aşamasında kullanılan açılış ve kapanış egzersizleri: Bu egzersizler temelde üyelerin gruba ilişkin motivasyonlarını sağlama, eğlenmeleri ve rahatlamalarını sağlayabilmek gibi amaçlarla (Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, baskıda) kullanılmıştır. Oturumlarda kullanılan enerji verici ve üyelerin motivasyonlarını arttırıcı bazı egzersizler, penguenler ve flamingolar, çorap oyunu, ben bir kurbağayım böcek yerim, karışık salata, hareketimi tekrar et, sevgi balonları gibi egzersizlerdir. Bu egzersizlerden bazılarına ilişkin detaylı açıklamalar Ekler bölümünde sunulmuştur.

Uygulanan beceri eğitiminin amacına paralel olacak şekilde oturumların çalışma aşamasında uygulanmış olan bazı egzersiz örnekleri ise şöyledir; -Daha ayrıntılı bilgi için Ekler kısmındaki oturum içeriklerine bakılabilir-

-Rol oynama egzersizleri: Yeni bir davranış ya da düşünce biçimini kazandırmaya yöneliktir. Örneğin İrrasyonel düşünceleri Rasyonele Çevirmede Köşeler Çalışması, Sandalyeler çalışması gibi çalışmalar oturumlarda uygulanmıştır.

- Masa oyunları: “Haydi Rasyonel Olalım, Haydi Rasyonel Düşünelim” isimli oyun bir masa oyunudur. Yönergelerin yazılı olduğu oyun kartonu, piyonlar ve zarlardan oluşan bu oyun, tüm grup üyeleri tarafından oldukça büyük bir masada oynanmaktadır. Bu masa oyunu üyelerin çeşitli rol oynama egzersizlerinde bulunmaları, beraber harekete dayalı ritmik şarkı söylemeleri ya da nükteli bir nakaratı grup olarak birlikte yüksek sesle tekrarlamaları gibi farklı aktivitelerle çeşitlendirilmiştir. Böylelikle grubun enerjik olması ve oyundan keyif alarak “öğrenme” de bulunmaları sağlanmıştır.

- İkili ya da üçlü küçük grup çalışmaları: Oturumlarda sıklıkla kullanılan egzersizlerden biridir. Örneğin benzer problem çözme tarzına sahip olanların paylaşımında bulunmaları için ikili ya da üçlü üyelerin eşleşmeleri sağlanmıştır.

- İmajinasyon: Oturumlarda sıklıkla kullanılan bir başka egzersizdir. Örneğin probleme olumlu yönelimde bulunma uygulamasında üyelerden sonucu olumlu hayal etmeye yönelik imajinasyonda bulunmaları istenmiştir.

5. SPÇBE grup oturumlarında Bilişsel-Davranışçı Terapilerin bilişsel, duygusal ve

davranışsal yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır: Oturumlarda sosyal problem çözme becerisini geliştirebilmek amacıyla beceri gelişimini destekleyici ve aynı zamanda kalıcılığını sağlamaya yönelik bilişsel, davranışsal ve duygusal yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Literatürde danışanlara problem çözme becerileri öğretilirken model alma, teşvik etme (prompting), kendine yönerge verme (self-instructions), davranışı şekillendirme (shaping) ve ödüllendirme (reinforcement) gibi davranışçı terapinin çeşitli tekniklerinin kullanılabileceğine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bilişsel olarak ise beyin fırtınası yapma ve “bilişsel-model alma senaryoları” (cognitive-modeling scenario) tekniği gibi tekniklerin kullanılmasının uygun olacağı yönünde bilgiler bulunmaktadır (Spiegler ve Guevremont, 2003). Bu konudaki birçok kaynak araştırmacı tarafından incelenmiş ve oturumlarda kullanılacak teknikler ve yöntemlere karar verilmiştir. Oturumlarda genel olarak uygulanan yöntem ve teknikler; bilişsel yeniden yapılandırma, model alma, kendine yönerge verme, davranışı şekillendirme, davranışı prova etme, ödüllendirme, davranışsal ev ödevleri, günlükler (journals), gevşeme eğitimi, ben dilinin öğretilmesi, tartışma ile danışma ortamında terapötik koşulları sağlamaya yönelik etkin dinleme, cesaretlendirme, kendini katma ve kendini açma becerileridir.

6. SPÇBE uygulaması sürecinde uyulması gereken genel ilkelere uyulmuştur:

Müdahale programının uygulanmasında geçerli olan değişmez ilkelerin uygulayıcı tarafından bilinmesi çok önemlidir. Bu liderin kendi sınırlarının ne olduğu ve programın sınırlarının ne olması gerektiği konularında araştırmacıya net bilgi

vermektedir. Bu gerekçelerden hareketle araştırmacı Problem Çözme Terapisi (PÇT)' nde geçerli ilkeleri araştırarak müdahale programını oluşturmuştur. Bu konuda D' Zurilla ve Nezu (1999)' nun problem çözme eğitiminde uygulanması gereken bazı ilkeleri açıkladıkları görülmüştür. Bu araştırma kapsamında da yerine getirilen söz konusu ilkeler şöyledir;

- 6.1.** Problem çözme eğitimi mekanik bir tavır içinde sunulmamalı, eğitim ilgili yöntemlerle bütünleştirilmiş olmalı ve ayrıca interaktif etkileşim içinde gerçekleştirilmelidir. Bu anlamda gerçekleştirilen müdahale programının içeriği birçok yöntem, teknik ve egzersizle canlı hale getirildiği gibi süreçte temel danışmanlık becerilerinden de yararlanılmıştır.
- 6.2.** Beceri eğitiminin amacına ulaşması için ister bireysel ister grup çalışması olsun her bir üyeye özgü kişisel uygulama yapılmalıdır. Bu bağlamda uygulanan müdahale programında küçük grup çalışmalarında bulunarak üyelerin kişisel problemlerini ve kişisel amaçlarını belirlemeleri hatta kişisel paylaşımda bulunmaları sağlanmaya çalışılmıştır.
- 6.3.** Ev ödevleri ve problem-çözmenin gerçek uygulamasının yapılması ve canlandırılması çok önemlidir. Oturumlarda canlandırma ya da uygulama yapılması için danışanlar cesaretlendirilmelidir. Hatta broşür şeklinde çalışma kâğıtları dağıtılarak, danışanlara ev ödevleri hatırlatılabilir. Bu ilkenin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için danışanlara sunulan oturum formları, danışanların gündelik hayatta pek kullanmadıkları farklı renklerdeki A3 ve A0 ebatlarındaki kâğıtlardan seçilmiş ve oturumlarda kullanılmıştır. Oturumlarda ayrıca renkli kartonlarla afiş çalışmaları yapılmıştır. Bunun yanı sıra oturumlarda gerekli olan yerlerde lider model olarak rol oynamada bulunmuştur.
- 6.4.** Problem Çözme Terapisi (PÇT)' nde lider danışanların sorunlarına ve duygularına karşı duyarlı ve ilgili davranmalıdır. Müdahale programının doğru bir biçimde uygulanması programın etkililiği açısından önemlidir ancak danışanın ihtiyaçları ve düşünceleri de birincil olarak odaklanması gereken noktalardandır. Bu ilkenin etkili bir şekilde uygulanması için danışanların kişisel paylaşımda bulunmaları desteklenmiştir.
- 6.5.** Müdahale programının daha yararlı olabilmesi için, hedeflenen problemlerle başa çıkma düzeyden ziyade derinlemesine ilgilenilmelidir. Bu ilkeye uygun hareket edebilmek için uygulama sürecinde danışanların problemlerle etkili bir şekilde başa çıkmalarına yönelik bireysel başa çıkma stratejilerinin farkına varmalarına yardımcı olunmuştur (Akt.Cormier ve Nurius, 2003).

- 6.6.** Ortaya çıkan problemlerin doğru bir biçimde değerlendirilmesi için danışman sağlamlaştırma yapma ihtiyacındadır. Bu ilke BDT’ lerde “geçerlik testi (validity testing) olarak geçmektedir. Bu teknikte danışanlardan karşılaştıkları otomatik düşüncelerin ve şemaların geçerliliğini test etmeleri istenir. Burada terapist şemanın doğru olduğunu kanıtlamasına dair danışanın savunmacı mı yoksa kanıt toplayıcı türden mi davrandığı konusunda danışana sorular sormaktadır (<http://health.stateuniversity.com/pages/374/Cognitive-Behavioral-Therapy.html> ziyaret tarihi 03.02. 2008). Geçerlik testi sınaması için grup oturumlarında lider kısa bilgilendirme, tartışma ve yüzleştirmelerde bulunmuştur.
- 6.7.** Lider, çözüm ve çözüm süreci hakkında geribildirim almak için müdahale programı boyunca danışanın olabildiğince çok sayıda çözümü uygulaması için onu cesaretlendirmelidir. Bu ilkenin yerine getirilmesi amacıyla gruptaki diğer üyeler işe koşulmuştur. Yapılan ikili ve üçlü küçük grup çalışmalarında danışanlar kendi hayatlarıyla ilgili paylaşımlarda bulunmuşlardır.
- 6.8.** Danışman alternatif bir çözüm önerisi uygulaması için danışanı yönlendirirken onun sınırlılıklarını ve yeteneklerini dikkate alarak değerlendirmede bulunmalıdır. Bu değerlendirme aynı zamanda danışanın kendini aşan bir problem durumunda ne kadar kontrol uygulayabildiğini de içermektedir. Bu ilkenin yerine getirilmesi için her bir danışanın çözüm seçenekleri üretme ve çözümü uygulama konularında yaşadıkları sıkıntılar üzerinde büyük grup paylaşımı gerçekleştirilerek her bir danışandan “eylem planı” oluşturmaları istenmiştir.
- 6.9.** Problem çözme sürecinde genellikle duygu-odaklı ve problem-odaklı başa çıkma tarzlarının her ikisi de yer alabilmektedir. Danışman, danışanın bulunduğu duruma göre bu formlardan birini veya her ikisinin bileşimini saptayabilmelidir (D’ Zurilla ve Nezu, 1999; Akt. Cormier ve Nurius, 2003). Bu ilkenin yerine getirilmesi için uygulanan oturumlar boyunca üyelere her iki başa çıkma biçimi hakkında kısa bilgiler verildikten sonra gündelik hayatlarında hangilerini kullandıklarıyla ilgili ve geliştirmeleri gereken uygun başa çıkma yönteminin ne olduğuyla ilgili paylaşımda bulunmaları sağlanmıştır.
- 7. Lider, model ve öğreticidir:** Lider yol gösterici ve model olarak süreçte daha aktif rol alarak üyelerin gelişimini desteklemiştir. Oturumların çoğunda lider egzersiz ve rol oynama çalışmalarıyla üyelere model olarak süreci kolaylaştırmaya yönelik yardımcı bir tutum sergilemiştir.
- 8. Her bir oturum en az 2 - 2,5 saat sürmüştür:** Literatüre göre problem çözme beceri eğitimi grupları 2 saatin altında olmamalıdır. Ancak üç saatin üzerinde

sürerse de grup çalışması amacına ulaşamaz. Çünkü üyeler grup sürecinden koparlar (Gorski, 2003). Bu bilgi dikkate alınarak grup oturumlarının her biri ortalama 2- 2,5 saat sürmüştür.

3.6. Uygulanan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimi Programı

3.6.1. Programın Genel Amacı

Uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitiminin genel amacı, katılımcıların yaşantısal grup ortamında sosyal problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve problem çözme sürecinde yaşadıkları öfkeyle ilişkili olumsuz düşünce ve davranışlar ile sürekli kaygı düzeylerinin azalması konusunda beceri geliştirmelerini sağlamaktır.

Hedefler: Üyeler katıldıkları bu beceri eğitim programı sonunda,

“Problem tanınması” ve “çözüm” boyutunda;

1. Problemlerin farkına varılması sürecinde “problemi net bir şekilde tanımlama”nın nasıl geliştirilebileceğine ilişkin bilgi sahibi olurlar.
2. Problemi doğru bir şekilde tanımlamayı engelleyen kişisel ve çevresel faktörleri listeleyebilirler.
3. Problemin tanınması noktasında karşılaştıkları problemleri net bir şekilde tanımlayabilirler.
4. Çözüm sürecinde “etkili problem çözme”nin aşamalarını açıklayabilirler.
5. Etkili çözüm bulmayı engelleyen kişisel ve çevresel faktörleri açıklayabilirler.
6. Etkili çözüme ulaşmak için gerekli “kişisel eylem planı/ları” oluşturup, uygulayabilirler.
7. Genel olarak problem odaklı değil de çözüm odaklı düşünerek davranırlar.

“Problem Yönelimi” boyutunda;

8. Problemlerle karşılaştıklarında sergiledikleri “problem yönelim” çeşidinin ne olduğunu açıklayabilirler.
9. Problem yönelimindeki düşünce ve inançlarının, hissedilen duyguları nasıl şekillendirdiğini belirtebilirler.

10. Problem yönelimi durumunda yaşanan duyguların -olumlu ya da olumsuz- problem çözüme çabasını ve problemi çözüme kavuşturma çabalarını etkilediğine ilişkin açıklamada bulunurlar.
11. Problem durumlarında “probleme olumlu yönelim” e ait düşünce ve davranışları arttırmaya yönelik “etkili davranışlarda” bulunurlar.
12. Problem durumlarında “probleme olumsuz yönelim” e ait düşünce ve davranışları azaltmaya yönelik “etkili davranışlarda” bulunurlar.

“Problem Çözme Tarzları” boyutunda;

13. Etkili ve etkili olmayan problem çözme tarzlarının özelliklerini listeleyebilirler.
14. Kendi yaşamlarında karşılaştıkları problem durumlarında hangi tür başa çıkma tarzlarını kullandıklarını ifade ederler.
15. Problem durumlarında problem çözme sürecine eşlik eden öfke ve sürekli kaygı gibi olumsuz duyguların üstesinden gelebilmek için oturumlarda öğrendikleri etkili başa çıkma davranışlarını gündelik hayatlarında uygularlar.

3.6.2. Programın İçeriği ve Hazırlanması

Bu araştırmada uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimi programının içeriğinin oluşturulmasında, literatürdeki farklı kuramların ve deneysel çalışmaların sundukları bilgilerden yararlanılmıştır. Programın oluşturulması aşamasında alan yazın incelenerek konuyla ilgili çeşitli kitap, dergi ve tezler gözden geçirilmiştir. İncelenen çok sayıda kaynak arasında programın oluşturulmasında özellikle daha fazla başvurulmuş temel kaynaklar vardır. Bu bağlamda “Problem-Solving Therapy: A Positive Approach to Clinical Intervention” (D’ Zurilla ve Nezu, 2007), “Interviewing Strategies for Helpers: Fundamental Skills and Cognitive Behavioral Interventions” (Cormier ve Nurius, 2003), “Solving Life’ s Problems: A 5 Step Guide To Enhanced Well-Being” (Nezu, Nezu ve D’ Zurilla, 2007), “Problem Solving Group Therapy: A Group Leader’ s Guide for Developing and Implementing Group Treatment Plans” (Gorski, 2003), “Problem Solving Group Therapy: A Group Member’ s Guide for Getting the Most Out of Group Therapy” (Gorski, 1996), “Social Problem Solving: Theory, Research and Training” (Chang, D’ Zurilla ve Sanna, 2004), The Handbook for Communication and

Problem-Solving Skills Training: A Cognitive-Behavioral Approach (Bedell ve Lennox, 1997), “Psychoeducational Groups: A Model for Choosing Topics and Exercises Appropriate to Group Stage (Jones ve Robinson, 2000) gibi bazı kitap ve makaleler temel kaynaklar olarak kullanılmıştır.

Sosyal problem çözme beceri eğitimi, toplam sekiz haftalık bir program olarak tasarlanmıştır. Bir kez tatil nedeniyle haftada iki kez oturum yapılmış diğer haftalarda ise haftada bir oturum olmak üzere program devam etmiştir. Oturumlar ortalama 2-2,5 saat sürmüştür.

3.6.3. Grup Uygulamasıyla İlgili Kurallar

Grup çalışması aşağıdaki kurallar çerçevesinde yürütülmüştür;

1. Öngörüşme: Gruba katılacak kişilerin çoğuyla gruba uygunluklarını belirlemek ve grup çalışmalarını olumsuz etkilemelerini engellemek için bir öngörüşme yapılmıştır. Ancak birkaç üyeye zaman konusunda sıkıntı yaşandığı için öngörüşme gerçekleştirilememiştir. Mahler (1969) bazı kişilerin gruba alınmalarında sakınca bulunabileceğini vurgulamaktadır. Özellikle aşırı derecede kaygılı, cinsel bozukluğu olan, tepkilerini kontrol edemeyen saldırgan kişiler, içekapanık kişiler, çok özel sorunları olan kişiler, dikkat çekmeye meraklı olan kişilerin grupla değil de bireysel psikolojik danışmaya alınması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Kuzgun, 1997). Gruptaki üyelerin seçiminde söz konusu bu noktalara dikkat edilmiştir.

2. Gönüllülük: Gruba katılacak kişilerin gruba katılmaya istekli ve gruba uymaya niyetli olması beklenir (Kuzgun, 1997).

3. Gizlilik: Grupta konuşulanlar hiçbir şekilde grup dışına çıkmamalıdır (Kuzgun, 1997). Yalom (1990)’ a göre üyeler gruptaki konuları oturumların dışında sürekli konuşurlar ve bunu engellemek de pek mümkün değildir. Bunun için grup dışında grupla ilgili konuşulanların grupta dile getirilmesini önermektedir (Akt. Fehr, 2000). Fehr (2000) ise grup dışında yaşananların oturumlarda konuşulması pek uygun görmemektedir. Bu konuda liderin üyelere grup dışındaki konuşmaların grupta yaşanan olumlu etkinin azalmasına neden olabileceğini açıklaması gerektiğini savunmaktadır.

Fehr' e göre (2000) grup yaşantılarını grubun içinde anlatmak terapötik açıdan daha yararlıdır. Yukarıda belirtilen bilgiler doğrultusunda üyelere gizlilik konusunda açıklamalarda bulunulmuştur.

4. Devamlılık: Gruba gelmeyecek bir üye, lideri gruptan önce aramalı ve nedenini açıklamalıdır. Bu bilgi daha sonra gruba aktarılır (Fehr, 2000).

5. Sözel İfade Becerisi: Gruba alınacak kişiler kendilerini sözel olarak ifade edebilecek yeterliliğe sahip olmalıdır (Kuzgun, 1997).

6. Üyelerin grup sürecine aktif katılımı: Gruba katılan bireyler oturum sürecinde aktif olmak ve grubun işleyişinde rol almak durumundadırlar. Bir köşeye çekilip diğer üyelerin etkileşimlerini izlemek, başka üyeleri rahatsız eden bir davranıştır. Her üyenin mümkün olduğunca grup etkileşimlerine katılması gerekmektedir (Kuzgun, 1997).

3.6.4. Uygulama

Sosyal problem çözme beceri eğitimi, deney grubundaki öğrencilerle haftada bir gün olmak üzere toplam sekiz oturumda gerçekleştirilmiştir. Oturumlar ortalama 2-2,5 saat sürmüştür. Bu süre içinde kontrol grubuyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır, benzer bir programa bir sonraki dönem katılabilecekleri ifade edilmiştir. Deney grubuna katılan üyelere oturumlar başlamadan önce, yapılan oturumların görüntülü kayda alınması konusunda izinleri alınmıştır. Üyeler görüntülü kayıt almanın sakınca yaratmadığını belirterek oturumların video kaydına alınmasına izin vermişlerdir. Uygulama sürecinde her bir oturumdan sonra üyelere oturumla ilgili yaşantılarını aktarmaları amacıyla “oturum günlükleri” dağıtılmıştır. Oturum günlükleri, video kaydı ve liderin oturum sonrası tuttuğu notlara dayalı olarak grup sürecinde yaşananlar kayda geçirilmiştir. Deney grubuna sekiz oturum boyunca toplam 17 öğrenci devam etmiş, çalışmada denek kaybı yaşanmamıştır. Deney grubuna uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimindeki her bir oturumun genel hatlarıyla içerikleri aşağıda sunulmuştur;

Birinci Oturum: Tanışma ve Müdahale Programına Giriş

- I. Oturuma başlangıç: ısınma oyunu ve tanışma egzersizi uygulaması,
- II. Müdahalenin temel mantığının açıklanması,
 - Problem çözme beceri eğitiminin içeriği hakkında bilgi sunulması
 - SPÇBE' ndeki her bir oturumun içeriğinin açıklanması
- III. Kurallar: Grupta uyulması gereken kuralların belirlenmesi,
- IV. Kişisel amaçlar: üyelerin kişisel amaçlarının öğrenilmesi,
- V. Problem ve problemlerin problem haline gelmesini etkileyen faktörler:
 - Kısa bilgilendirme ve egzersiz çalışması
- VI. Oturumun sonlandırılması: özetleme, değerlendirme ve paylaşım, kapanış egzersizi uygulaması

İkinci Oturum: Problem Çözme Becerisini Değerlendirme ve Problem Çözmede Kendini İzleme

- I. Oturuma başlangıç: ısınma oyunu, özetleme ve oturum gündeminin açıklanması
- II. Problem çözme becerisinin değerlendirilmesi,
- III. Problem çözmede kendini izleme yönteminin uygulanması,
- VI. Oturumun sonlandırılması: özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması

Üçüncü Oturum: Probleme Olumlu Yönelim ve Düşünme Hataları

- I. Oturuma başlangıç: ısınma oyunu, özetleme, ev ödevlerinin paylaşımı ve oturum gündeminin açıklanması
- II. Probleme olumlu yönelim ve düşünme hatalarının incelenmesi,
- III. Oturumun sonlandırılması: özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması

Dördüncü Oturum: Probleme Olumlu Yönelim ve Bilişsel Yeniden Yapılandırma

- I. Oturuma başlangıç: ısınma oyunu, özetleme, ev ödevlerinin paylaşımı ve oturum gündeminin açıklanması
- II. Probleme Olumlu Yönelim ve Bilişsel Yeniden Yapılandırma
- III. Oturumun sonlandırılması: özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması

Beşinci Oturum: Probleme Olumlu Yönelim ve Duygular

- I. Oturuma başlangıç: ısınma oyunu, özetleme, ev ödevlerinin paylaşımı ve oturum gündeminin açıklanması
- II. Probleme Olumlu Yönelim ve Duygular
- III. Oturumun sonlandırılması: özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması

Altıncı Oturum: Problem Çözme, Sağlıksız Olumsuz Duygular ve Başaçıkma

Yöntemleri ve Sosyal Problem Çözme Basamakları

- I. Oturuma başlangıç: ısınma oyunu, özetleme, ev ödevlerinin paylaşımı ve oturum gündeminin açıklanması
- II. Problem Çözme, sağlıksız olumsuz duygular ve başaçıkma yöntemleri
- III. Sosyal problem çözme basamakları hakkında bilgilendirme ve egzersiz uygulaması
- IV. Oturumun sonlandırılması: özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması

Yedinci Oturum: Problem Çözmede Farklı Düşünebilme ve Alternatif Çözümler Üretme

- I. Oturuma başlangıç: ısınma oyunu, özetleme, ev ödevlerinin paylaşımı ve oturum gündeminin açıklanması
- II. Problem çözme sürecinde farklı bakış açıları geliştirebilme ve alternatif çözümler üretme,
- III. Oturumun sonlandırılması: özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması

Sekizinci Oturum: Grup Yaşantısına İlişkin Kazanımların Değerlendirilmesi ve Vedalaşma

- I. Oturuma başlangıç: ısınma egzersizi uygulaması, tüm oturumların özetlenmesi
- II. Grup yaşantısından elde edilen kazanımların paylaşımı ve eylem planı oluşturma
- III. Oturumun sonlandırılması: duygu ve düşüncelerin paylaşılması, oturumları sonlandırma egzersizi ve vedalaşma

3.7. Verilerin Çözümlemesi

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler SPSS 11,5 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenlerde, deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanılmışsa genellikle en uygun ve tercih edilen istatistiksel analiz yöntemi, öntestin ortak değişken olarak kontrol edildiği (kovaryat değişken olarak kontrol altına alındığı) kovaryans analizidir. (Balci,1995; Büyüköztürk, 2001).

Bu araştırmada da kovaryans analizi tekniği kullanılarak, deney ve kontrol grubunun sontest puanlarındaki farklılığın deneysel müdahale koşulundan kaynaklanıp kaynaklanmadığını saptamak için öntest ölçümleri kovaryat değişken olarak kontrol altına alınmıştır. Normallik sayıltısının sağlanamadığı durumlarda ise, parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

İzleme ölçümü ise sontest ölçümlerinin bitiminden iki ay sonra kontrol grubundaki deneklere ulaşılamadığı için deney grubundaki deneklerden alınmıştır. İzleme çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin ölçme araçlarından aldıkları sontest puanları ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına “ilişkili örneklemeler için t testi” (Büyüköztürk, 2007) tekniği kullanılarak bakılmıştır. Ölçme araçlarından normal dağılım özelliği göstermeyen veriler için ise parametrik olmayan istatistiksel tekniklerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Büyüköztürk, 2007) kullanılarak deney grubundaki deneklerin sontest puanları ile izleme testi puanları karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubundaki deneklere sunulan dokümanlar - oturum formları, oturum sonucunu değerlendirme formları ve elde edilen kazanımlara ilişkin kişisel değerlendirme formları- incelenerek doküman analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın bulguları, araştırmadaki denencelerin sırasına göre sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Boyutları, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Boyutları ile Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15’ de yer almaktadır.

Tablo 15.Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Boyutları, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Boyutları ile Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
SPÇE-KF	63.70	6.20	70.35	5.89	64.23	6.29	66.05	9.45
ÖİDAV-Saldırgan	23.17	4.75	24.41	4.38	22.47	4.65	26.35	7.03
ÖİDAV-Sakin	31.82	5.34	31.82	4.54	32.23	5.61	33.00	4.86
ÖİDAV-Kaygılı	12.76	2.48	11.88	2.68	12.94	2.70	13.05	2.43
ÖİDÜŞ-Öfkesine	18.17	6.85	16.58	6.25	19.35	6.19	19.52	6.48
ÖİDÜŞ-Diğerlerine	19.82	5.22	18.00	4.21	19.58	4.91	19.70	4.64
ÖİDÜŞ-Kendisine	16.52	4.67	14.64	4.12	16.17	3.45	14.70	4.41
ÖİDÜŞ-Dünyaya	11.82	4.62	9.70	4.31	9.94	2.88	10.58	3.33
SKAÖ	48.82	8.43	43.11	6.27	48.94	4.61	44.94	6.04

SPÇE-KF: Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu

ÖİDAV-Saldırgan: Çok Boyutlu Öfke Ölçeği Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği- Saldırgan Davranışlar Boyutu

ÖİDAV-Sakin: Çok Boyutlu Öfke Ölçeği Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği- Sakin Davranışlar Boyutu

ÖİDAV-Kaygılı: Çok Boyutlu Öfke Ölçeği Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği- Kaygılı Davranışlar Boyutu

ÖİDÜŞ-Öfkesine: Çok Boyutlu Öfke Ölçeği Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği- Öfkesine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu

ÖİDÜŞ-Diğerlerine: Çok Boyutlu Öfke Ölçeği Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği-Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu

ÖİDÜŞ- Kendisine: Çok Boyutlu Öfke Ölçeği Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği-Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu

ÖİDÜŞ- Dünyaya: Çok Boyutlu Öfke Ölçeği Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği - Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu

SKAÖ- Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri- Sürekli Kaygı Alt Ölçeği

Tablo 15 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun söz konusu ölçme araçlarından öntest ve sontest ölçümlerine ait puan ortalamaları arasında farklılıkların olduğu dikkati çekmektedir. Bu puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı Kovaryans Analizi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney U Testi analizleri yapılarak incelenmiş ve elde edilen bulgular araştırmada yer alan denencelerin sırasına göre sunulmuştur.

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk denencesi “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun “Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formu öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir.*

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Form’ undan aldıkları öntest ve sontest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri Tablo 16’ da yer almaktadır.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu (SPÇE-KF) Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	Ön test		Son test		Sontest Düzeltilmiş Ortalama Değerleri	Standart Hata
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Deney Grubu	63.70	6.20	70.35	5.89	70.56	1.49
Kontrol Grubu	64.23	6.29	66.05	9.45	65.84	1.49

Tablo 16’ daki öntest puanları incelendiğinde deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 63.70$) iken, kontrol grubunun ortalamasının ($\bar{X} = 64.23$) olduğu görülmektedir.

Sontest sosyal problem çözme puanları ortalamaları incelendiğinde ise, deney grubunun ortalamasının ($\bar{X} = 70.35$, $\bar{X} d= 70.56$), kontrol grubunun ortalamasının

ise ($\bar{X} = 66.05$, $\bar{X}_d = 65.84$) olduğu görülmektedir. Sontest ortalamasının deney grubunda kontrol grubundan daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Sontest puanları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu Sontest Puanlarına Uygulanan Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest –SPÇE/KF)	806.568	1	806.568	21.18	.000
Gruplama Ana Etkisi	188.976	1	188.976	4.96	.033
Hata	1180.256	31	38.073		
Toplam	2143.559	33			

Tablo 17’ de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonucunda, Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu (SPÇE-KF) öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş SPÇE-KF puanları açısından gruplama ana etkisi anlamlıdır ($F=4.96$; $p < .05$). Deney ve kontrol grubu arasında sontest SPÇE-KF’ u puanları açısından anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre araştırmanın birinci denencesi doğrulanmış yani kabul edilmiştir. Sonuç olarak sosyal problem çözme beceri eğitimine katılmış olan deney grubunun sosyal problem çözme beceri puanlarındaki artışın uygulanan beceri eğitim programına bağlı olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi, “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Saldırgan Davranışlar Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır*” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 18’ de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanterinin Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Saldırgan Davranışlar Boyutu

öntest ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile son test düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri yer almaktadır.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri' nin Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Saldırgan Davranışlar Boyutu Öntest ve Son test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Son test Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	Öntest		Son test		Son test Düztl. Ort.	Standart Hata
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Deney Grubu	23.17	4.75	24.41	4.38	22.70	1.41
Kontrol Grubu	22.47	4.65	26.35	7.03	26.12	1.41

Tablo 18 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun son test Saldırgan Davranışlar Boyutu puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablodaki öntest Saldırgan Davranışlar Boyutu puanları incelendiğinde deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ =23.17) iken, kontrol grubunun ortalamasının ($\bar{X}$ =22.47) olduğu görülmektedir.

Son test Saldırgan Davranışlar Boyutu puanları incelendiğinde ise, deney grubunun ortalamasının ($\bar{X}$ =24.41, $\bar{X}$ d=22.70), kontrol grubunun ise ($\bar{X}$ =26.35, $\bar{X}$ d= 26.12) olduğu görülmektedir. Son test ortalamasının deney grubunda kontrol grubundan daha düşük olduğu gözlenmektedir. Bulgular deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha düşük saldırgan davranış puan ortalamalarına sahip olduklarını göstermektedir. Son test puanları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 19' da gösterilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri
Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Saldırgan Davranışlar Boyutu
Sontest Puanlarına Uygulanan Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest – Saldırgan Davranışlar)	93.289	1	93.289	2.76	.106
Gruplama Ana Etkisi	97.625	1	97.625	2.897	.099
Hata	1044.828	31	33.704		
Toplam	1266.235	33			

Tablo 19’ da görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre, Saldırgan Davranışlar Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisi anlamlı değildir ($F=2.897$; $p > .05$). Deney ve kontrol grubu arasında sontest Saldırgan Davranışlar Boyutu puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık yoktur. Sonuç olarak elde edilen bu bulgulara göre araştırmanın ikinci denencesi doğrulanamamış, reddedilmiştir.

4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi, “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Sakin Davranışlar Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır*” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 20’ de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri’ nin Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Sakin Davranışlar Boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri yer almaktadır.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri'nin Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Sakin Davranışlar Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	Öntest		Sontest		Sontest Düztl. Ort.	Standart Hata
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Deney Grubu	31.82	5.34	31.82	4.54	31.91	1.00
Kontrol Grubu	32.23	5.61	33.00	4.86	32.91	1.00

Tablo 20 incelendiğinde deney grubunun sontest Sakin Davranışlar Boyutu puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest ortalamasıyla aynı değere sahip olduğu görülürken, kontrol grubu sontest puan ortalamasının öntest puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablodaki öntest Sakin Davranışlar Boyutu puanları incelendiğinde deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ =31.82) iken, kontrol grubunun ortalamasının ($\bar{X}$ =32.23) olduğu görülmektedir.

Sontest Sakin Davranışlar Boyutu puanları incelendiğinde ise, deney grubunun ortalamasının ($\bar{X}$ =31.82, $\bar{X}_d$ =31.91), kontrol grubunun ise ($\bar{X}$ =33.00, $\bar{X}_d$ =32.91) olduğu görülmektedir. Sontest ortalamasının deney grubunda kontrol grubundan daha düşük olduğu gözlenmektedir. Bulgular deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha düşük sakın davranış puan ortalamalarına sahip olduklarını göstermektedir. Son test puanları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 21' de gösterilmiştir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Sakin Davranışlar Boyutu Sontest Puanlarına Uygulanan Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest –Sakin Davranışlar)	181.861	1	181.861	10.706	.003
Gruplama Ana Etkisi	8.453	1	8.453	.498	.486
Hata	526.610	31	16.987		
Toplam	720.235	33			

Tablo 21’ de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre, Sakin Davranışlar Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisi anlamlı değildir ($F=.498$, $p > .05$). Deney ve kontrol grubu arasında sontest Sakin Davranışlar Boyutu puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık yoktur. Sonuç olarak elde edilen bu bulgulara göre araştırmanın üçüncü denencesi doğrulanamamış, reddedilmiştir.

4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü denencesi “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Kaygılı Davranışlar Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır*” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 22’ de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri’ nin Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Kaygılı Davranışlar Boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri yer almaktadır.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri’ nin Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Kaygılı Davranışlar Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	Öntest		Sontest		Sontest Düztl. Ort.	Standart Hata
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Deney Grubu	12.76	2.48	11.88	2.68	11.92	.562
Kontrol Grubu	12.94	2.70	13.05	2.43	13.01	.562

Tablo 22 incelendiğinde deney grubunun sontest Kaygılı Davranışlar Boyutu puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre düştüğü görülürken, kontrol grubunun sontest Kaygılı Davranışlar Boyutu puan ortalamalarının öntest puanlarına göre arttığı görülmektedir. Tablo 22’ deki öntest Kaygılı Davranışlar Boyutu puanları

incelendiğinde deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ =12.76) iken, kontrol grubunun ortalamasının ($\bar{X}$ =12.94) olduğu görülmektedir.

Sontest Kaygılı Davranışlar Boyutu puanları incelendiğinde ise, deney grubunun ortalamasının ($\bar{X}$ =11.88, $\bar{X}_d$ =11.92), kontrol grubunun ise ($\bar{X}$ =13.05, $\bar{X}_d$ =13.01) olduğu görülmektedir. Sontest ortalamasının deney grubunda kontrol grubundan daha düşük olduğu gözlenmektedir. Bulgular deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha düşük kaygılı davranışlar puan ortalamalarına sahip olduğunu göstermektedir. Sontest puanları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 23’ de sunulmuştur.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeği Kaygılı Davranışlar Boyutu

Sontest Puanlarına Uygulanan Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest – Kaygılı Davranışlar)	44.090	1	44.090	8.023	.007
Gruplama Ana Etkisi	10.212	1	10.212	1.900	.178
Hata	166.616	31	5.375		
Toplam	222.471	33			

Tablo 23’ de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre, Kaygılı Davranışlar Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisi anlamlı değildir ($F=1.900$, $p > .05$). Deney ve kontrol grubu arasında sontest Kaygılı Davranışlar Boyutu puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık yoktur. Sonuç olarak elde edilen bu bulgulara göre araştırmanın dördüncü denencesi doğrulanamamış, reddedilmiştir.

4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci denencesi, “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Öfkesine Yönelik*

Düşünceler Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 24’ de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri’ nin Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Öfkesine Yönelik Düşünceler boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri yer almaktadır.

Tablo 24.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri’ nin Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	Öntest		Sontest		Sontest Düztl. Ort.	Standart Hata
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Deney Grubu	18.17	6.85	16.58	6.25	16.70	1.54
Kontrol Grubu	19.25	6.19	19.52	6.48	19.41	1.54

Tablo 24 incelendiğinde deney grubunun sontest Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının öntest puanlarına göre düştüğü, kontrol grubunun puan ortalamasının ise yükseldiği görülmektedir. Tablo 24’ deki öntest Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu puanları incelendiğinde deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ =18.17) iken, kontrol grubunun ortalamasının ($\bar{X}$ =19.25) olduğu görülmektedir.

Sontest Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu puanları incelendiğinde ise, deney grubunun ortalamasının ($\bar{X}$ =16.58, $\bar{X}$ d=16.70), kontrol grubunun ise ($\bar{X}$ =19.52, $\bar{X}$ d= 19.41) olduğu görülmektedir. Sontest ortalamasının deney grubunda kontrol grubundan daha düşük olduğu gözlenmektedir. Bulgular deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha düşük öfkesine yönelik düşünceler puan ortalamalarına sahip olduğunu göstermektedir. Son test puanları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup

olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 25’ de gösterilmiştir.

Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu Sontest Puanlarına Uygulanan Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest-Öfkesine Yönelik Düşünceler)	52.982	1	52.982	1.319	.260
Gruplama Ana Etkisi	61.870	1	61.870	1.540	.224
Hata	1245.371	31	40.173		
Toplam	1371.882	33			

Tablo 25’ de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre, Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisi anlamlı değildir ($F=1.540$, $p > .05$). Deney ve kontrol grubu arasında sontest Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık yoktur. Sonuç olarak elde edilen bu bulgulara göre araştırmanın beşinci denencesi doğrulanamamış, reddedilmiştir.

4.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı denencesi, “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır*” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 26’ da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri’ nin Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri yer almaktadır.

Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri' nin Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	Öntest		Sontest		Sontest Düztl. Ort.	Standart Hata
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Deney Grubu	19.82	5.22	18.00	4.21	17.93	.854
Kontrol Grubu	19.58	4.91	19.70	4.64	19.77	.854

Tablo 26 incelendiğinde deney grubunun sontest Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının öntest puanlarına göre düştüğü, kontrol grubunun puan ortalamasının ise yükseldiği görülmektedir. Tablo 26' daki öntest Diğerlerine Yönelik Düşünceler Boyutu puanları incelendiğinde deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ =19.82) iken, kontrol grubunun ortalamasının ($\bar{X}$ =19.58) olduğu görülmektedir.

Sontest Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu puanları incelendiğinde ise, deney grubunun ortalamasının ($\bar{X}$ =18.00, $\bar{X}$ d=17.93), kontrol grubunun ise ($\bar{X}$ =19.70, $\bar{X}$ d= 19.77) olduğu görülmektedir. Sontest ortalamasının deney grubunda kontrol grubundan daha düşük olduğu gözlenmektedir. Bulgular deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha düşük Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu puan ortalamalarına sahip olduklarını göstermektedir. Son test puanları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 27' de gösterilmiştir.

Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceler Boyutu Sontest Puanlarına Uygulanan Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest-Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri)	245.017	1	245.017	19.754	.000
Gruplama Ana Etkisi	28.583	1	28.583	2.304	.139
Hata	384.512	31	12.404		
Toplam	654.265	33			

Tablo 27’ de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçlarına göre, Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisi anlamlı değildir ($F=2.304$, $p > .05$). Deney ve kontrol grubu arasında sontest Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık gözlenememiştir. Sonuç olarak elde edilen bu bulgulara göre araştırmanın altıncı denencesi doğrulanamamış, reddedilmiştir.

4.7. Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci denencesi, “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır*” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 28’ de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri’ nin Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri yer almaktadır.

Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri' nin Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	Öntest		Sontest		Sontest Düztl. Ort.	Standart Hata
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Deney Grubu	16.52	4.67	14.64	4.12	14.55	.893
Kontrol Grubu	16.17	3.45	14.70	4.41	14.80	.893

Tablo 28 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun sontest Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının öntest puanlarına göre düşük olduğu görülmektedir. Tablo 28' deki öntest Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu puanları incelendiğinde deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ =16.52) iken, kontrol grubunun ortalamasının ($\bar{X}$ =16.17) olduğu görülmektedir.

Sontest Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu puanları incelendiğinde ise, deney grubunun ortalamasının ($\bar{X}$ =14.64, $\bar{X}$ d=14.55), kontrol grubunun ise ($\bar{X}$ =14.70, $\bar{X}$ d= 14.80) olduğu görülmektedir. Sontest ortalamasının deney grubunda kontrol grubundan daha düşük olduğu gözlenmektedir. Bulgular deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha düşük Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu puan ortalamalarına sahip olduğunu göstermektedir. Son test puanları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 29' da gösterilmiştir.

Tablo 29.Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeği Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Sontest Puanlarına Uygulanan Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest – Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri)	163.201	1	163.201	12.040	.002
Gruplama Ana Etkisi	.542	1	.542	.040	.843
Hata	420.210	31	13.555		
Toplam	583.441	33			

Tablo 29’ da görüldüğü gibi Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisi anlamlı değildir ($F=.040$, $p > .05$). Deney ve kontrol grubu arasında sontest Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık yoktur. Sonuç olarak elde edilen bu bulgulara göre araştırmanın yedinci denencesi doğrulanamamış, reddedilmiştir.

4.8. Sekizinci ve Dokuzuncu Denencelere İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci denencesi “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır*” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın dokuzuncu denencesi ise “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur*” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın sekizinci ve dokuzuncu denencelerini sınamaya yönelik verilerin analizi aşamasında, grupların söz konusu ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım özelliği göstermemeleri nedeniyle, parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi uygulanarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sürecinde deney ve kontrol grubuna ait veriler ayrı ayrı analiz edilmiş, elde edilen değerlerin sunumu ise aynı tablo içinde Tablo 30’ da verilmiştir.

Tablo 30. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	11	8.91	98.00	-2.170	.030
	Pozitif Sıra	4	5.50	22.00		
	Eşit	2				
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	5	8.40	42.00	-1.035	.301
	Pozitif Sıra	10	7.80	78.00		
	Eşit	2				

Negatif Sıra : SONTTEST < ONTEST

Pozitif Sıra : SONTTEST > ONTEST

Eşit: SONTTEST = ONTEST

Tablo 30 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu öntest ve sontest puanları bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($Z = -2.170$; $p < .05$) görülürken kontrol grubundaki öğrencilerin ise öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın ($Z = -1.035$, $p > .05$) olmadığı görülmüştür.

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, deney grubunda gözlenen bu farkın negatif sıralar yani sontest lehine olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin dünyaya yönelik öfke düşüncelerine ait öntest puanlarının sontest puanlarında düşüş göstermesi dikkate alındığında uygulanan beceri eğitim programının öğrencilerin dünyaya yönelik öfke düşüncelerinin azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sonuç olarak elde edilen bu bulgular, araştırmanın sekizinci ve dokuzuncu denencelerini destekler nitelikte olup söz konusu denenceler doğrulanmış yani kabul edilmiştir.

4.9. Onuncu Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu denencesi “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutunun sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır*” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın onuncu denencesini sınamaya yönelik verilerin analizi aşamasında, grupların söz konusu ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım özelliği göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan testlerden biri olan Mann Whitney U Testi analizi uygulanarak deney ve kontrol grubundaki deneklerin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi analiz sonuçları Tablo 31’ de yer almaktadır.

Tablo 31. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	17	15.97	271.50	118.50	.368
Kontrol Grubu	17	19.03	323.50		

Tablo 31 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=118.50$, $p>.05$). Sonuç olarak elde edilen bu bulgulara göre, araştırmanın onuncu denencesi doğrulanamamış, reddedilmiştir.

4.10. On Birinci ve On İkinci Denencelere İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci denencesi “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır*” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın on ikinci denencesi ise, “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubunun Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur*” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın on birinci ve on ikinci denencelerini sınamaya yönelik verilerin analizi aşamasında, grupların söz konusu ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım özelliği göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi uygulanarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sürecinde deney ve kontrol grubuna ait veriler ayrı ayrı analiz edilmiş, elde edilen bulguların sunumu ise aynı tablo içinde Tablo 32’ de verilmiştir.

Tablo 32. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	13	9.38	122.00	-2.156	.031
	Pozitif Sıra	4	7.75	31.00		
	Eşit	0				
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	12	8.13	97.50	-2.134	.033
	Pozitif Sıra	3	7.50	22.50		
	Eşit	2				

Negatif Sıra : SONTTEST < ONTEST

Pozitif Sıra : SONTTEST > ONTEST

Eşit : SONTTEST = ONTEST

Tablo 32 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği öntest ve sontest puanları bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($Z = -2.156$, $p < .05$; $Z = -2.134$, $p < .05$) görülmüştür.

Tablo 32’ deki deney grubunun fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar yani sontest lehinde olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin sürekli kaygı puanlarının sontestte düşüş göstermesi dikkate alındığında uygulanan beceri eğitim programının öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 32’ deki kontrol grubunun fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar yani sontest lehinde olduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin de sürekli kaygı puanlarının sontestte düşüş gösterdiği saptanmıştır.

Elde edilen bu bulgulara göre, “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır*” şeklinde kurulan on birinci denence doğrulanmış, kabul edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubunun Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur*” şeklinde kurulan on ikinci denence doğrulanamamış, reddedilmiştir.

4.11. On Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü denencesi “*Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiç bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır*” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın on üçüncü denencesini sınamaya yönelik verilerin analizi aşamasında, grupların söz konusu ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım özelliği göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan testlerden biri olan Mann Whitney U Testi analizi uygulanarak deney ve kontrol grubundaki deneklerin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi analiz sonuçları Tablo 33’ de yer almaktadır.

Tablo 33. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Sürekli Kaygı Alt Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	17	15.24	259.00	106.000	.183
Kontrol Grubu	17	19.76	336.00		

Tablo 33 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=106.000$, $p>.05$). Elde edilen bulgulara göre, araştırmanın on üçüncü denencesi desteklenememiş, reddedilmiştir.

4.12. On Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dördüncü denencesi “Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Form’ u sontest puanları ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formu son test ve izleme testi ölçümünden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 34’ de yer almaktadır.

Tablo 34. Deney Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu (SPÇE-KF) Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçümler	$\bar{X}$	Ss	t	p
Son test ölçümü	70.18	6.04	2.32	.034
İzleme testi ölçümü	74.93	7.05		

n = 16

Tablo 34 incelendiğinde deney grubunun Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Form’ undan aldıkları sontest puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın ($t= 2.32$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu anlamlı farka ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin Sosyal Problem

Çözme Envanteri- Kısa Form' una ait izleme testi puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =74.93) sontest puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =70.18) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak elde edilen bu bulguya göre araştırmanın on dördüncü denencesi kabul edilmemiş, reddedilmiştir. Ancak -her ne kadar söz konusu denence reddedilmiş olsa da- izleme puanlarındaki artış Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimi uygulamasının uzun süreli kalıcılık gösterdiğini kanıtlar niteliktedir.

4.13. On Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın on beşinci denencesi “Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Saldırgan Davranışlar Boyutu sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Saldırgan Davranışlar Boyutu son test ve izleme testi ölçümünden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 35’ de yer almaktadır.

Tablo 35. Deney Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Saldırgan Davranışlar Boyutu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçümler	$\bar{X}$	Ss	t	p
Son test ölçümü	22.37	4.78	1.25	.230
İzleme testi ölçümü	20.81	5.52		

Tablo 35 incelendiğinde deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Saldırgan Davranışlar Boyutu sontest puan ortalamaları ($\bar{X}$ =22.37) ile izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}$ =20.81) arasında anlamlı bir farklılığın (t= 1.25; p > .05) olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulguya göre deneklerin sontest ölçümü ile izleme testi ölçümü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumda araştırmanın on beşinci denencesi doğrulanmış yani kabul edilmiştir.

4.14. On Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın on altıncı denencesi “Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Sakin Davranışlar Boyutu sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Sakin Davranışlar Boyutu sontest ve izleme testi ölçümünden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 36’ da yer almaktadır.

Tablo 36. Deney Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Sakin Davranışlar Boyutu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçümler	$\bar{X}$	Ss	t	p
Son test ölçümü	31.50	4.48	1.00	.332
İzleme testi ölçümü	29.87	6.23		

Tablo 36 incelendiğinde deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Sakin Davranışlar Boyutu sontest puan ortalamaları ($\bar{X}$ =31.50) ile izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}$ =29.87) arasında anlamlı bir farklılığın ($t= 1.00$; $p > .05$) olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin sontest ölçümü ile izleme testi ölçümü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumda araştırmanın on altıncı denencesi doğrulanmış yani kabul edilmiştir.

4.15. On Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın on yedinci denencesi “Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Kaygılı Davranışlar Boyutu sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Kaygılı Davranışlar Boyutu sontest ve izleme testi ölçümünden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 37’ de yer almaktadır.

Tablo 37. Deney Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Kaygılı Davranışlar Boyutu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçümler	$\bar{X}$	Ss	t	p
Son test ölçümü	12.00	2.73	1.00	.333
İzleme testi ölçümü	11.18	3.33		

Tablo 37 incelendiğinde deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Davranışlar Alt Ölçeğinin Kaygılı Davranışlar Boyutu sontest puan ortalamaları ($\bar{X}$ =12.00) ile izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}$ =11.18) arasında anlamlı bir farklılığın ($t= 1.00$; $p > .05$) olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin sontest ölçümü ile izleme testi ölçümü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumda araştırmanın on yedinci denencesi doğrulanmış yani kabul edilmiştir.

4.16. On Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın on sekizinci denencesi “Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu sontest ve izleme testi ölçümünden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 38’ de yer almaktadır.

Tablo 38. Deney Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçümler	$\bar{X}$	Ss	t	p
Son test ölçümü	16.87	6.34	1.61	.128
İzleme testi ölçümü	14.87	5.78		

Tablo 38 incelendiğinde deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Öfkesine Yönelik Düşünceler Boyutu sontest puan ortalamaları ($\bar{X}$ =16.87) ile izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}$ =14.87) arasında anlamlı bir farklılığın (t= 1.61; p > .05) olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin sontest ölçümü ile izleme testi ölçümü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu durumda araştırmanın on sekizinci denencesi doğrulanmış yani kabul edilmiştir.

4.17. On Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dokuzuncu denencesi “Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubundaki deneklerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu son test ve izleme testi ölçümünden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 39’ da yer almaktadır.

Tablo 39. Deney Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçümler	$\bar{X}$	Ss	t	p
Son test ölçümü	18.18	4.27	2.20	.064
İzleme testi ölçümü	15.31	5.59		

Tablo 39 incelendiğinde deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu sontest puan ortalamaları ($\bar{X}$ =18.18) ile izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}$ =15.31) arasında anlamlı bir farklılığın (t= 2.20; p > .05) olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin sontest ölçümü ile izleme testi ölçümü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumda araştırmanın on dokuzuncu denencesi doğrulanmış yani kabul edilmiştir.

4.18. Yirminci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirminci denencesi “Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu sontest ve izleme testi ölçümünden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 40’ da yer almaktadır.

Tablo 40. Deney Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçümler	$\bar{X}$	Ss	t	p
Son test ölçümü	15.00	3.98	1.81	.090
İzleme testi ölçümü	13.18	4.41		

Tablo 40 incelendiğinde deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Kendisine Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu sontest puan ortalamaları ($\bar{X}$ =15.00) ile izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}$ =13.18) arasında anlamlı bir farklılığın (t= 1.81; p > .05) olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin sontest ölçümü ile izleme testi ölçümü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumda araştırmanın yirminci denencesi doğrulanmış yani kabul edilmiştir.

4.19. Yirmi Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirmi birinci denencesi “Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubunun Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu son test ve izleme testi ölçümünden aldıkları puanlar arasındaki farklılığı sınamak üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 41’ de yer almaktadır.

Tablo 41. Deney Grubundaki Öğrencilerin Çok Boyutlu Öfke Envanteri Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçeğinin Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

İzleme-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	8	7.56	60.50	1.067	.286
Pozitif Sıra	5	6.10	30.50		
Eşit	3				

Negatif Sıra : İZLEME < SONTTEST

Pozitif Sıra : İZLEME > SONTTEST

Eşit : İZLEME = SONTTEST

Tablo 41 incelendiğinde deney grubunun Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri Boyutu sontest ölçümü ile izleme ölçümü puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($z = 1.067$; $p > .05$). Elde edilen bu sonuçlara göre izleme testi ile sontesti arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumda araştırmanın yirmi birinci denencesi kabul edilmiştir.

4.20. Yirmi İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirmi ikinci denencesi “Sosyal problem çözme beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri Sürekli Kaygı Alt Ölçeği sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubunun Sürekli Kaygı Alt Ölçeği sontest ve izleme testi ölçümünden aldıkları puanlar arasındaki farklılığı sınamak üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 42’ de yer almaktadır.

Tablo 42. Deney Grubundaki Öğrencilerin Sürekli Kaygı Envanteri Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

İzleme-Sontest-	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	3	7.00	21.00	2.218	.027
Pozitif Sıra	12	8.25	99.00		
Eşit	1				

Negatif Sıra : İZLEME < SONTTEST

Pozitif Sıra : İZLEME > SONTTEST

Eşit : İZLEME = SONTTEST

Tablo 42 incelendiğinde deney grubunun Sürekli Kaygı Envanteri sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu ($Z=2.218$; $p < .05$) görülmektedir.

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, deney grubunda gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani izleme testi lehine olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin izleme testi kaygı puanlarının sontest puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Elde elden bu sonuçlara göre izleme testi ile sontesti arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu durumda araştırmanın yirmi ikinci denencesi reddedilmiştir.

4.21. Deney Grubundaki Öğrencilerin Deneysel Müdahale Programına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Öğrencilerin müdahale programının etkileri konusundaki görüşlerini nitel verilerle incelemek amacıyla deney grubundaki öğrencilerin her bir oturum sürecinden nasıl yararlandıkları ve neler yaşadıklarına ilişkin görüşleri, tüm süreçten elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri ve kazanımların kalıcılığına ilişkin görüşleri alınmıştır. Analizler “her bir oturum sürecinin değerlendirilmesi”, “tüm oturumların değerlendirilmesi” ve “kalıcılığın sağlanmasına ilişkin değerlendirme” şeklinde üç ayrı başlık altında değerlendirilebilir. Bu üç ayrı değerlendirmeyi gerçekleştirmek üzere araştırmacı tarafından oturum günlük formları, tüm oturumlara ve sürece ilişkin değerlendirme formu ve elde edilen kazanımların kalıcılığına ilişkin değerlendirme formları hazırlanarak öğrencilere uygulanmıştır. Formlar açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Formlar aracılığıyla toplanan nitel veriler “doküman analizi”(Yıldırım ve Şimşek, 1999; Ekiz, 2003) yoluyla analiz edilmiştir.

Bu bağlamda doküman analizi sürecinde ilk olarak öğrencilerin ifadelerindeki anlatım bozukluğu ve dilbilgisi hataları içeren cümleler anlam değiştirilmeden düzeltilerek araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Doküman analizinin “dilini sakladıklarını ortaya çıkarma gücü” ne sahip olmasından

(Ekiz, 2003) yararlanılarak her öğrencinin ifadeleri ayrıntılı olarak birkaç kez araştırmacı tarafından okunarak temel bazı kategoriler oluşturulmuştur.

Doküman analizinde, dokümanlardan elde edilen veriler sayısallaştırılabilindiği gibi araştırmacı saptadığı kategoriler ve analiz birimi doğrultusunda yaptığı analizden sonra bulduğu sonuçları “düzyazı” şeklinde de rapor edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Doküman analizinden sonra bulguların sunumu, öğrencilerin yazdığı “cümle veya paragraflardan direkt alıntılar” (Yıldırım ve Şimşek, 1999) yapılarak gerçekleştirilmiştir. Deneklerin ortak ifadeleri ise tekrara kaçmaması için birleştirilerek ifade edilmiştir. Araştırmada f:frekans sayısı, D1, D2 ...vb gibi öğrencilere verilen sıra numaraları şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

Bu bölümde doküman analizi yöntemiyle elde edilen nitel verilere ait bulgular, iki temel başlık altında sunulmuştur. Bunlar; **“sürece ilişkin kazanımların değerlendirilmesi”** ve **“kazanımların kalıcılığına ilişkin değerlendirmeler”** dir. “Sürece ilişkin kazanımların değerlendirilmesi” boyutunda, her bir oturumun hemen sonrasında ve tüm oturumlar tamamlandıktan sonra sürece ilişkin genel değerlendirmelere ait elde edilen bulgular yer almaktadır. “Kazanımların kalıcılığına ilişkin değerlendirmeler” boyutunda ise izleme ölçümünde kazanımların kalıcılığını test etmeye yönelik uygulanmış olan nitel doküman formlarından elde edilen bulgular özetlenerek sunulmuştur.

4.21.1. Sürece İlişkin Kazanımların Değerlendirilmesine Ait Bulgular

Sürece ilişkin kazanımların değerlendirilmesi kapsamında her bir oturumun hemen sonrasında ve tüm oturumlar tamamlandıktan sonra üyelere sunulan formlar aracılığıyla elde edilen bilgiler analiz edilmiştir.

Araştırmada her bir oturum sonrasında üyeler “oturum günlük” leri yazmışlardır. Bu günlükleri bir sonraki oturuma gelirken yanlarında getirerek, uygulamanın yapıldığı odada yer alan kişisel dosyalarına koymuşlardır. Oturum günlükleri açık uçlu iki sorudan oluşmaktadır. Bunlar;

- “Bugün bu oturumdaki yaşantı ya da olaylardan hangisi senin için en önemlisiydi? Neden?
Önemli gördüğün bu olayı ya da yaşantıyı anlatır mısın; gerçekten ne oldu, kimler nasıl tepki verdi?”

-“*Bu olaydan ya da yaşıntıdan ve bugünkü problem çözme beceri eğitimi oturumundan neler elde ettiğini düşünüyorsun?*” şeklinde yöneltilen sorulardır.

Ekler kısmında oturum günlüğü örneği sunulmuştur. Oturum günlükleri yoluyla elde edilen veriler tek tek oturumlar bazında değil kolay anlaşılabilmesi bakımından genel olarak analiz edilmiş ve söz konusu bu bulgular sürece ilişkin kazanımlara ait bulgulara dahil edilmiştir.

Araştırma kapsamında deney grubundaki öğrencilerin uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimi müdahale programının bitiminde genel olarak elde ettikleri kazanımlara ilişkin kişisel değerlendirmeleri yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla elde edilmiştir. Kazanımları değerlendirme formu, toplam 7 sorudan oluşmakta olup bunlardan 5’ sı kazanımları 2’ si ise müdahale programına ilişkin öneri, eleştiri ve beğenileri ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Ekler kısmında kazanımları değerlendirme formu örneği sunulmuştur.

Kazanımları Değerlendirme Formu’ ndaki kapalı uçlu sorulara -1. ile 4. sorular arası- öğrenciler “evet, hayır ve kararsızım” şeklinde sunulan seçeneklerden birini işaretleyerek yanıtlamada bulunmuşlardır.

Tablo 43’ de deney grubundaki öğrencilerin uygulanan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimi’ yle ilgili kazanımları değerlendirme formunda yer alan ilk 4 soruya ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 43. Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulanan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimiyle İlgili Genel Görüşleri ve Frekans Dağılımı

	Ev et	Hayır	Kararsızım
	frekans	frekans	frekans
Problem çözme beceri eğitimi grubu duygusal olarak daha olumlu duygular yaşamamı sağladı (1.soru)	14		1
Problem çözme beceri eğitimi grubunda kişisel yaşantılarımı ifade edebildim (2. soru)	9	2	4
Problem çözme beceri eğitimi etkili problem çözme becerilerini kazanmamda bana yol gösterici oldu (3. soru)	15		
Arkadaşlarıma problem çözme beceri eğitimi grubuna katılmaları yönünde tavsiyelerde bulunacağım (4. soru) .	13		2

Tablo 43’ de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerden 15’ i uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimine ilişkin “duygusal olarak daha olumlu duygular yaşamamı sağladı” (1. soru) ifadesine yönelik görüş belirtmiş, bunlardan 14’ ü “evet” derken 1 kişi “kararsız” olduğunu ifade etmiştir.

“Kişisel yaşantılarımı paylaşabildim” (2. soru) ifadesine yine 15 denek yanıt vermiş, 9’ u “evet” derken 4’ ü “kararsız” kalmış ve 2’si ise “hayır” demiştir.

Uygulanan programın etkili problem çözme becerilerini kazanmada yol gösterici olup olmadığına ilişkin sorulan soruya (3. soru) ise 15 öğrencinin tamamı “evet” diyerek olumlu görüş belirtmişlerdir.

Arkadaşlarına problem çözme beceri eğitimi grubuna katılmaları yönünde tavsiyede bulunup bulunmayacaklarına yönelik sorulan soruya (4. soru) ise 15 öğrenciden 13’ ü evet derken 2’ si kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilerin uygulanan müdahale programına dair genelde olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Kazanımları değerlendirme formunda yer alan açık uçlu sorulara ilişkin değerlendirilmeleri alınmıştır. Öğrencilerin değerlendirmelerine sunulan söz konusu bu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 44’ de yer almaktadır.

Tablo 44. Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulanan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimiyle İlgili Kazanımlarına İlişkin Değerlendirmeleri ve Frekans Dağılımı

Soru	Temalar	Frekans
“Problem çözme beceri eğitimi grup oturumlarına katılmanız sonucunda grup sürecinde öğrendiklerinizden hangilerini gerçek yaşama aktarabildiğinizi yani kullanabildiğinizi söyleyebilirsiniz. Ayrıntılı açıklar mısınız? (5. soru)”	- irrasyonel düşünceleri fark etme	14
	- irrasyonel düşünceleri çürütme	14
	- irrasyonel düşünceleri rasyonel düşüncelere dönüştürebilme	14
	- problemi tanımlamada öznel bakış açısından ziyade nesnel bakış açısını kullanabilme ve problemi doğru tanımlayabilme becerileri	9
	- problem çözme sürecinde duyguları yönetebilme	9
	- öfke, kaygı gibi olumsuz duygularla etkili başa çıkma becerilerini uygulama	8
	-problem çözme basamaklarını uygulayabilme	4
	- problem çözmede alternatif düşünceler üretebilme	3

Tablo 44’ de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulanan müdahale programından elde ettikleri kazanımların değerlendirilmesine yönelik sorulan beşinci soruya “*Problem çözme beceri eğitimi grup oturumlarına katılmanız sonucunda grup sürecinde öğrendiklerinizden hangilerini gerçek yaşama aktarabildiğinizi yani kullanabildiğinizi söyleyebilirsiniz. Ayrıntılı açıklar mısınız?*”- verdikleri yanıtlar incelendiğinde irrasyonel düşünceleri fark etme (f:14), irrasyonel düşünceleri çürütme (f:14) ve irrasyonel düşünceleri rasyonele çevirme (f:14) temalarına ulaşılmıştır. Uygulanan müdahale programının etkisiyle öğrenciler yukarıda belirtilen nitelikleri gerçek yaşamlarına aktarabildikleri söylenebilir.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde oturumlarda ele alınan bilişsel yeniden yapılandırma sürecinden etkilendikleri göze çarpmaktadır. Bu yönde kendisini ifade eden öğrencileri temsilen birkaç öğrencinin görüşleri şöyledir;

“Problem çözme becerileri eğitiminde otomatik düşünceleri fark edip yakalayabilmek için yaptığımız etkinliklerin yararlı olduğunu düşünüyorum. Şarkılarla, yaşamımızdan örneklerle, otomatik düşüncelerin neler olduğunu ve bu düşüncelerin duygu ve davranışımız üzerindeki etkisini yeteri kadar anladım. Yaptığımız bu etkinliklerden sonra arkadaşlarımla konuşmalarındaki otomatik düşünceleri bulup hangisine girdiğini ona ifade etmem açıklamam gerçekten

hoşuma gitti. Oturumdaki uygulamalar orada kalmamıştı. Özellikle kendim için “hepli hiçli” cümleler kurduğumda içimden gerçekten hep mi ya da hiç mi diye sorgulamaya başladım. Bilişsel hataları bulup isim verme çabam o cümleyi tekrar değiştirip düşünmemi ve olaya daha sağlıklı bakmamı sağladı. Kamera ve gözlük çalışmasının kendim için çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Yaşadığım olaylara bazen kendim olayın içinden çıkıp başkası yaşamış gibi davranıp düşünebiliyorum, kamera olup tarafsız bir gözle yaşadığım durumu incelemeye beş adım bu beni sevindirdi ve gerçekten yararlı olduğunu düşünüyorum. (D1)”

“Kendime “dur, düşün, besleme” komutunu vermek bir problem durumunda beni rahatlatıyor. Kendime gelmemi, kontrollü davranmamı sağlıyor. Bir de “düşünce-duygu çarkının” çok faydasını gördüğümü söyleyebilirim. Benim bu eğitime katılmak istememem sebeplerinin başında “bir problem karşısında başkaları gibi sakin olmak” istemem geliyordu. Ben bu eğitimden önce o sakin insanların yapılarının böyle olduğunu sanıyordum. Benim sakin olamamamın nedenini de yapım, karakterim olduğunu düşünüyordum. Ama bu eğitim sonrasında olumsuz bir düşünceye kapıldığım ve olumsuz tepki vereceğim zaman hemen kendimi yakalıyorum. Çünkü o duygularımın sebebinin “benim düşüncelerim” olduğunu biliyorum” (D4)

“Özellikle söylediğim bir şeyin kanıtının olup olmadığını sorgulamaya başladım. Zorunluluk cümlelerini kullanırken dikkat ediyorum. Üzüldüğüm durumlarda kendi kendimi motive edebilmeyi öğrendim. Arkadaşlarımın düşünce hatalarını görüp onları uyarıyorum. Hayata daha olumlu bakabilmeyi öğrendim. Tam anlamıyla olmasa bile irrasyonel düşüncelerden sıyrıldığımı düşünüyorum” (D6)

“Bilişsel hatalarda en çok hangilerini yaptığımı buldum ve onları değiştirmek için üzerine gittim. Fedakarlık seferberliğinden uzaklaşıp kendimi diğerlerinden daha öncelikli görme konusunda dikkat ediyorum. Zorunluluk ifadelerini çok kullandığımı fark ettim ve onları “isterdim”, “tercih ederdim” şeklinde ifadelerle değiştirip yumuşatıyorum” (D7)

“Problem çözme beceri eğitimi grup oturumlarından hayatıma geçirebildiğim konular; İrrasyonel düşünceleri çürütme teknikleri: Bu yöntem benim hayatıma büyük bir yön verdi. Daha önceki hayatımda “karamsar, irrasyonel düşünceleri fazla, mutsuz” biriydim. Bu karamsarlığım, mutsuzluğum hep böyle sürecek diye düşünürdüm. Ta ki SAMİ yöntemini öğrenene kadar. Bu akıllı SAMİ yöntemini ilk öğrendiğimde hayatımda uygulayamam diye düşünmüştüm. Sonra karar verdim” madem ben karamsarlıktan kurtulmak istiyorum o halde bu SAMİ yöntemini hayatıma girdirmem lazım” dedim. Sonra gerisi kendiliğinden geldi. İlk başlarda bu yöntemi hayatıma geçirirken çok zorlandım. Bazen pes ettiğim zamanlar da oldu. Ama vazgeçmedim. Sonra zaman geçtikçe Akıllı SAMİnin hayatımda yer aldığını fark ettim. Akıllı SAMİnim hayatıma girmesiyle bende ciddi anlamda değişiklikler oldu. Karamsar biri olmaktan, irrasyonel düşüncelerin bir kısmından kurtuldum. İyi ki bu psikoeğitim kursuna geldim (D8)

Tablo 44’ de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulanan müdahale programından elde ettikleri kazanımların değerlendirilmesine yönelik sorulan beşinci soruya -“*Problem çözme beceri eğitimi grup oturumlarına katılmanız sonucunda grup sürecinde öğrendiklerinizden hangilerini gerçek yaşama aktarabildiğinizi yani kullanabildiğinizi söyleyebilirsiniz. Ayrıntılı açıklar mısınız?*”- verdikleri yanıtlar incelendiğinde “problemi tanımlamada öznel bakış açısından ziyade nesnel bakış açısını kullanabilme ve problemi doğru tanımlayabilme becerileri” (f:9) temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde oturumlarda

ele alınan problemi doğru tanımlama sürecinden etkilendikleri göze çarpmaktadır. Bu yönde kendisini ifade eden öğrencileri temsilen birinin görüşü şöyledir;

“...Kamera ve gözlük çalışmasının kendim için çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Yaşadığım olaylara bazen kendim olayın içinden çıkıp başkası yaşamış gibi davranıp düşünebiliyorum, kamera olup tarafsız bir gözle yaşadığım durumu incelemeye beş adım bu beni sevindirdi ve gerçekten yararlı olduğunu düşünüyorum. (D1)”

Tablo 44’ de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulanan müdahale programından elde ettikleri kazanımların değerlendirilmesine yönelik sorulan beşinci soruya -“*Problem çözme beceri eğitimi grup oturumlarına katılmanız sonucunda grup sürecinde öğrendiklerinizden hangilerini gerçek yaşama aktarabildiğinizi yani kullanabildiğinizi söyleyebilirsiniz. Ayrıntılı açıklar mısınız?*”- verdikleri yanıtlar incelendiğinde problem çözme sürecinde duyguları yönetebilme (f:9) temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde oturumlarda ele alınan problem çözme sürecinde duyguların kontrolü sürecinden etkilendikleri göze çarpmaktadır. Bu yönde kendisini ifade eden öğrencileri temsilen birinin görüşü şöyledir;

“Özellikle söylediğim bir şeyin kanıtının olup olmadığını sorgulamaya başladım. Zorunluluk cümlelerini kullanırken dikkat ediyorum. Üzüldüğüm durumlarda kendi kendimi motive edebilmeyi öğrendim. Arkadaşlarımın düşünce hatalarını görüp onları uyarıyorum. Hayata daha olumlu bakabilmeyi öğrendim (D6)”

Tablo 44’ de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulanan müdahale programından elde ettikleri kazanımların değerlendirilmesine yönelik sorulan beşinci soruya -“*Problem çözme beceri eğitimi grup oturumlarına katılmanız sonucunda grup sürecinde öğrendiklerinizden hangilerini gerçek yaşama aktarabildiğinizi yani kullanabildiğinizi söyleyebilirsiniz. Ayrıntılı açıklar mısınız?*”- verdikleri yanıtlar incelendiğinde – problem çözme basamaklarını uygulayabilme (f:8) temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde oturumlarda ele alınan olumsuz duygularla etkili başa çıkma becerileri sürecinden etkilendikleri göze çarpmaktadır. Bu yönde kendisini ifade eden öğrencileri temsilen bir kaçının görüşü şöyledir;

“...Ama sorun şu ki bazı olaylarda kendime aşırı yükleme yapıyorum gibi geliyor. Bu konuda biraz sıkıntım var. Sinirlendiğim zamanlarda ağlamamak için gevşeme egzersizlerinden nefes alıp vermeyi deniyorum. Tamamen işe yaramıyor ama büyük ölçüde rahatlattı diyebilirim... (D12)”

“Ben dilini kullanmayı çok iyi öğrendim. Doğru yer ve zamanda kullandığımda çok etkili oluyor. Hala düşünce hataları yapıyorum yalnız bir farkla şimdi yaptığım

düşünce hatasını hemen fark ediyorum ve düzeltiyorum. Dur-düşün ve beslemeyi anında yapıyorum (D9)”

“... Hala yanlış gidiyorsa ve yapacak bir şey yoksa kendimi paralamıyorum, üzülüyorum, hatta üzülmemek için kendi bakış açımı değiştiriyor, düşüncelerimi, öfkemi yumuşatıyorum. Bu arada öfke demişken aklıma geliverdi, nefret, kin gibi sağlıksız olumsuz duyguları kolay kolay yaşamıyorum. Çünkü bunları yaşayacaksam illa çok berbat şeyler görmeliyim hayatımda diyorum, bunlar o kadar kötü şeyler değil diyorum, bir yerde engelleme eşiğimi yükseltiyorum. Neye üzülüp neye üzülmemem gerektiği konusunda artık denge kurabiliyorum (D10)”

Tablo 44’ de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulanan müdahale programından elde ettikleri kazanımların değerlendirilmesine yönelik sorulan beşinci soruya -“*Problem çözme beceri eğitimi grup oturumlarına katılmanız sonucunda grup sürecinde öğrendiklerinizden hangilerini gerçek yaşama aktarabildiğinizi yani kullanabildiğinizi söyleyebilirsiniz. Ayrıntılı açıklar mısınız?*”- verdikleri yanıtlar incelendiğinde öfke, kaygı gibi olumsuz duygularla etkili başa çıkma becerilerini uygulama (f.4) temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde oturumlarda ele alınan problem çözme sürecinde izlenen basamaklar prosedüründen etkilendikleri göze çarpmaktadır. Bu yönde kendisini ifade eden öğrencileri temsilen bir kaçının görüşü şöyledir;

“Oturumlarda en çok etkilendiğim oturum pratik problem çözme basamaklarıydı. Karmaşık olarak gördüğümüz bir problemi bile küçük adımlara bölerek basit olarak çözebileceğimizi gösteriyor. Ve direk çözüme ulaştıran, sonuca götüren bir teknik olduğu için daha çok benimsedim (D15)”

“Bu grupta en çok düşünme hatalarını yakalama, irrasyonel düşünceleri fark edebilme ve yerine rasyonel olanları koyabilme, yerince ben dili kullanma, olaylara gözlükle değil kamerayla bakabilme konusunda çok fazla gelişim gösterdiğimi hissederken, gevşeme egzersizlerinden sadece bazılarını aklıma geldikince uygulayabildiğimi ve problem çözme basamaklarına göre hareket edebilmeyi bazen yapabildiğimi (ama bilinçsizce), 6 şapka tekniğini ise henüz hayatıma çok aktaramadığımı düşünüyorum (D10)”

Tablo 44’ de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulanan müdahale programından elde ettikleri kazanımların değerlendirilmesine yönelik sorulan beşinci soruya -“*Problem çözme beceri eğitimi grup oturumlarına katılmanız sonucunda grup sürecinde öğrendiklerinizden hangilerini gerçek yaşama aktarabildiğinizi yani kullanabildiğinizi söyleyebilirsiniz. Ayrıntılı açıklar mısınız?*”- verdikleri yanıtlar incelendiğinde problem çözmede alternatif düşünceler üretebilme (f.3) temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde oturumlarda ele alınan problem çözmede alternatif düşüncelerin üretilmesi sürecinden etkilendikleri göze çarpmaktadır. Bu yönde kendisini ifade eden öğrencileri temsilen bir kaçının görüşü şöyledir;

“Altı şapkalı düşünme tekniğini de yaşamıma uygulamaya çalışıyorum. Yaşadığım olaylarda çıkmazda kaldığım durumlarda özellikle düşüncelerimin analizini sağladı diyebilirim (D1)”

“Amaca ulaşmaya çalışırken küçük adımlar belirleme durumunu çok benimsedim ve hemen günlük yaşamımdaki problemlerimin çözümüne aktardım. Problemin çözümüne yönelik beyin fırtınası yapma, bir çok çözüm önerisi oluşturma günlük yaşamımda zaten sık yaptığım bir durumdu. Altı şapkalı düşünme tekniğini günlük yaşamıma henüz tam olarak geçiremedim. Ama bunun günlük yaşamıma tamamen yerleşmesini istiyorum” (D2)”

4.21.2. Kazanımların Kalıcılığına İlişkin Değerlendirmelere Ait Bulgular

Kazanımların kalıcılığına ilişkin değerlendirmeler, izleme ölçümü sırasında sunulan doküman formu aracılığıyla elde edilmiştir. Kazanımların kalıcılığına ilişkin öğrencilere “Gündelik hayatta karşılaştığınız problem durumları karşısında psiko-eğitim grup oturumlarında öğrendiklerinizi nasıl kullanıyorsunuz? Sorunlarınızın üstesinden gelmede, sorunu çözmeye motive olma ya da sorunu gerçekçi değerlendirebilme vb gibi durumlarda psiko-eğitim grup oturumlarında öğrendiklerinizden özellikle hangi konu başlıkları size yardımcı oluyor?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerden elde edilen dokümanlar üzerinde doküman analizi gerçekleştirilerek bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 45’ de deney grubundaki öğrencilerin uygulanan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimi’ yle ilgili elde ettikleri kazanımların kalıcılığına ilişkin değerlendirmeleri ait görüşleri yer almaktadır.

Tablo 45. Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulanan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimiyle İlgili Kazanımların Kalıcılığına İlişkin Değerlendirmeleri ve Frekans Dağılımı

Soru	Temalar	Frekans
Gündelik hayatta karşılaştığınız problem durumları karşısında psiko-eğitim grup oturumlarında öğrendiklerinizi nasıl kullanıyorsunuz? Sorunlarınızın üstesinden gelmede, sorunu çözmeye motive olma ya da sorunu gerçekçi değerlendirebilme vb gibi durumlarda psiko-eğitim grup oturumlarında öğrendiklerinizden özellikle hangi konu başlıkları size yardımcı oluyor?”	- irrasyonel düşünceleri fark etme	11
	- irrasyonel düşünceleri çürütme	11
	- irrasyonel düşünceleri rasyonel düşüncelere dönüştürebilme	11
	- problemi tanımlamada öznel bakış açısından ziyade nesnel bakış açısını kullanabilme ve problemi doğru tanımlayabilme becerileri	2
	- problem çözme sürecinde duyguları yönetebilme	3
	- öfke, kaygı gibi olumsuz duygularla etkili başa çıkma becerilerini uygulama	9
	- problem çözme basamaklarını uygulayabilme	2
	- problem çözmede alternatif düşünceler üretebilme	4

Tablo 45’ de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulanan müdahale programından elde ettikleri kazanımların kalıcılığına ilişkin değerlendirmelerine yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde irrasyonel düşünceleri fark etme (f:11), irrasyonel düşünceleri çürütme (f:11) ve irrasyonel düşünceleri rasyonele çevirme (f:11) gibi temalara ulaşılmıştır. Söz konusu bu temaların uygulanan müdahale programının etkisiyle en yüksek düzeyde kalıcılığa sahip temalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buna göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde oturumlarda ele alınan bilişsel yeniden yapılandırma ile probleme olumlu yönelim ve kısmen başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi gibi süreçlerden etkilendikleri söylenebilir. Bu yönde kendisini ifade eden öğrencileri temsilen birkaç öğrencinin görüşleri şöyledir;

“Sıkıntılı günler geçiriyorum..kullandığım dilin,dinlediğim şarkıların ruh halimi nasıl etkilediğini daha iyi anladım. Dur-düşün-diyorum kendime sürekli..Akıllı Samiyi aklıma getiriyorum. Bazen bak şu cümlede şu bilişsel hata var diyorum. Farkında olmadan karşımdakinin cümlesindeki hataları buluyorum kendimi daha da kötü hissetmeme sebep olacak bir dil kullanmamaya çalışıyorum. Bunu fark ettiğim an değiştiriyorum. Bir problem durumunda ani kararlar vermek yerine problem üzerinde düşünüp kararımı ona göre vermeye çalışıyorum ertelemek ya da sezgilerime göre hareket etmek yerine. Daha önce aceleci davranıp keşkeler yaşıyordum şimdi daha serin kanlı olduğumu söyleyebilirim...(D1)”

“Psiko-eğitimden sonra öğrendiklerimizden en çok Akıllı Samiyi ve Altı Şapka Tekniğini çok sık kullanmaya çalışıyorum, kullanıyorum da. Dolayısıyla eskisinden bir olaya daha az üzülüyor,öfkeleniyor;nefret duygularına sahip oluyorum.Yani artık yaşantılarımda duygularımı,düşüncelerimi daha yapıcı,mantıklı olarak kontrol edebiliyorum. Düşünce hatalarını günlük yaşamımda özellikle başkalarını gözlemlerken daha sık fark ediyorum. Mümkün olduğu kadar düşünce hatalarını kullanmamaya çalışıyorum. Ve bunu başardığım bir çok noktada duygularımın karmaşık halden çıkarak daha sade,daha rahat ayırt edebildiğim duygular haline geliyorlar;hatta bir çok yerde gerçekçi ve mantıklı düşüncelerden dolayı ne kadar da duygusuzlaştım diyorum kendime şaşıyorum; ama mantıklı olanı bu diyorum (D9)”

“Günlük hayatımda karşılaştığım problemlerde grubun etkisini gerçekten hissediyorum. Öncelikle yaptığım düşünce hatalarını hemen görebiliyorum ve elimden geldiğince engel olmaya daha esnek düşünmeye çalışıyorum. İrrasyonel düşüncelerimi beslememeye çalışıyorum, ancak rasyonele çevirmekte hala zorlanıyorum. Bu konuda gerçekten zorluk çekiyorum ama yakın zamanda da yaşadığım bir olayda da gördüm ki bende gerçekten gelişme var. Çünkü ben normalde sorunlarımı çözmede bir adım atmakta çok zorlanırım ama son zamanlarda yaşadığım bir olayda ilk adımı attım, sorunumu çözmek için ve başarılı oldum. Bu olayda ben hep –meli, -malıları kullanıyordum. Karşımdaki için bunu fark ettim ve böyle olduğumda daha mutsuz olduğumu da fark ettim. Sonuç olarak bir şeyler yapmam gerektiğine karar verdim ve karşımdakiyle konuştum ve sorunu hallettik. Bu durumda gerçektende grubun etkisinin olduğunu düşünüyorum (D13)”

Tablo 45’ de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulanan müdahale programından elde ettikleri kazanımların kalıcılığına ilişkin değerlendirmelerine yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde problemi tanımlamada öznel bakış açısından ziyade nesnel bakış açısını kullanabilme ve problemi doğru tanımlayabilme becerileri (f.2) temasına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde oturumlarda ele alınan problemin doğru tanımlanması sürecinden etkilendikleri göze çarpmaktadır. Bu yönde kendisini ifade eden öğrencileri temsilen bir kaçının görüşü şöyledir;

“...En çok tarafsız bir göze ihtiyacım oluyordu problem çözerken. Oturum sırasında gözlük mü kamera mı...etkinliği sırasında anlattıklarınızın problemime tarafsız ve daha gerçekçi yaklaşmamda etkisi olduğunu söyleyebilirim..Uzun zamandır çözmekte zorlandığım kararsız kalarak ertelediğim ve beynimi epeyce meşgul eden bir problemim vardı ve çözümü ertelemek olarak görüyordum. Son oturumumuz sırasında problemimizi açık açık ifade edip çözüme yönelik ifadelerle hedefimizi belirlememiz o problemden kurtulmamı sağladı. Bu çözüm benzer şekilde diğer problemlerimi de bu şekilde çözebileceğime dair cesaretlenmemi sağladı (D1)”

“Olaylara bazen kamera gözüyle bakmayı deniyorum. Böylece yaptığım davranışların başkalarında neler uyandırabileceğini çok daha iyi görebiliyorum. Bu da olaylara çok yönlü bakmamı sağlıyor (D15)”

Tablo 45’ de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulanan müdahale programından elde ettikleri kazanımların kalıcılığına ilişkin değerlendirmelerine yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde problem çözme sürecinde duyguları yönetebilme (f.3) temasına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde oturumlarda ele alınan problem çözme sürecinde duyguların rolü sürecinden etkilendikleri göze çarpmaktadır. Bu yönde kendisini ifade eden öğrencileri temsilen bir kaçının görüşü şöyledir;

“Karşılaştığım problemlere karşı geçmişte gösterdiğim yoğun duyguları artık kontrol edebiliyorum. Problemlerimi daha sakin ve akılcı çözebiliyorum. En çok kullandığım dur, düşün, besleme çürüt yöntemi ayrıca mimik değiştirmeyi de kullanıyorum kendimi kötü hissettiğim anlarda gülümsediğimde duygum da değişiyor (D5)”

“Yaptığım bilişsel hataların daha çok farkındayım; bazen duygularım tam tersini söylese de bunları kendime telkin etmeye çalışıyorum. Karşılaştığımız durumların değil de olayları değerlendirmelerimizin duygularımızı şekillendirdiğinin daha çok farkındayım. Kendimi bazen çözümlmeye çalışıyorum. Örn; beni sinirlendiren

şey ne? Neden başkası benim verdiğim tepkiyi göstermezken ben çok sinirleniyorum gibi (D15)”

Tablo 45’ de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulanan müdahale programından elde ettikleri kazanımların kalıcılığına ilişkin değerlendirmelerine yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde öfke, kaygı gibi olumsuz duygularla etkili başa çıkma becerilerini uygulama (f:9) temasına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde oturumlarda ele alınan başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi sürecinden etkilendikleri göze çarpmaktadır. Bu yönde kendisini ifade eden öğrencileri temsilen bir kaçının görüşü şöyledir;

“Gündelik hayatta karşılaştığım bir problem karşısında öncelikle soğukkanlılığımı korumaya çalışıyorum. Sonra problem üzerinde düşünerek grup oturumlarında öğrendiklerimin hangisini kullanmam gerektiğini belirliyorum. Çoğu zaman da SAMİ yöntemini kullanıyorum. Bu arada da genellikle gevşeme egzersizlerinden gülme egzersizini yapmaya çalışıyorum. Bu egzersizi yaparak kendimi olumsuz düşüncelerden, öfkelerden uzak tutmaya çalışıyorum (D8)”

“...Ben dili ve dur-düşün-çürüt yöntemi yöntemi artık alışkanlık halini almış durumda. Başlarda zorlanıyordum ancak şimdi bunları uygulamak benim için daha kolay bir hal aldı bu da hayatımı olumlu yönde etkiliyor. Sorunlarla karşılaştığımda kendimi umutsuz ya da çaresiz hissetmiyorum (D5)”

Tablo 45’ de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulanan müdahale programından elde ettikleri kazanımların kalıcılığına ilişkin değerlendirmelerine yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde problem çözme basamaklarını uygulayabilme (f:2) temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde oturumlarda ele alınan problem çözme basamakları sürecinden etkilendikleri göze çarpmaktadır. Bu yönde kendisini ifade eden öğrencileri temsilen bir kişinin görüşü şöyledir;

“...Rasyonel olup rasyonel düşünmeye gayret ediyorum. Olaylara en olumlu şekilde bakmaya çalışıyorum. Seçenekleri oluşturup içlerinden beni en olumlu etkileyecek olanı seçmeye çalışıyorum (D10)”

Tablo 45’ de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulanan müdahale programından elde ettikleri kazanımların kalıcılığına ilişkin değerlendirmelerine yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde problem çözmede alternatif düşünceler üretebilme (f:4) temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde oturumlarda ele alınan problem çözmede alternatif düşünce üretme sürecinden

etkilendikleri göze çarpmaktadır. Bu yönde kendisini ifade eden öğrencileri temsilen bir kaçının görüşü şöyledir;

“Psiko-eğitim grubuna katılmadan durup düşünüyordum fakat harekete geçme konusunda kendimi yetersiz bulup sorunlarımdan kaçıyordum bu da sorunun hep sorun halinde kalmasına neden oluyordu. Bu konuda çok şey kazandığımı düşünüyorum. Alternatif düşünceler üretmenin her zaman insanlar için çok gerekli olduğunu biliyorum. Ben de alternatif düşünmemi sağlayan altı şapkalı düşünme tekniğinden faydalaniyorum ve son zamanlarda keşkelerimin azaldığını, seçimlerimi doğru yaptığımı fark ettim (D3)”

“Bir problemle karşılaştığımda güzel bir şekilde sonuçlandıracağıma dair olan inancım arttı. Problemi görmezden gelmiyorum çözmek için bir şeyler yapmak durumunda olduğumu biliyorum. Eskiden problemlerimi gözümde büyütüyordum şimdi daha gerçekçi değerlendirmeler yaptığımı düşünüyorum. Altı şapka uygulamasını çok beğenmiştim sırasıyla olmasa da onu uygulamaya çalışıyorum (D7)”

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde sosyal problem çözme beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin problem çözme, öfkeyle ilişkili davranışlar, öfkeyle ilişkili düşünceler ve sürekli kaygı düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde sosyal problem çözme beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri ve dünyaya yönelik öfke düşünceleri puanları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu ve bu etkinin uzun süreli kalıcı olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulguların tartışılması ve yorumlanması aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1. Sosyal Problem Çözme Becerisine İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar

Bu bölümde sosyal problem çözme beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerisi üzerindeki etkisi ve bu etkinin uzun süreli kalıcılığını test etmek üzere oluşturulan denencelere ait (Denence 1 ve Denence 14) bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Söz konusu denencelere ait yapılan istatistiksel analizler sonucunda sosyal problem çözme beceri eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu ve bu etkinin uzun süreli kalıcılığının izleme ölçümünde de devam ettiği görülmüştür.

Problem çözme beceri eğitimleriyle danışanlara temelde problemler karşısında olumlu tutum geliştirmeleri ve rasyonel problem çözme basamaklarına uygun şekilde problemlerini çözebilme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Müdahale programlarının çatısı, bu iki öge üzerine temellendirilmiştir (D' Zurilla ve Nezu, 2007). Özellikle problemlerin çarpıtılmadan doğru bir şekilde tanımlanabilmesi için problem çözme beceri eğitimlerinde irrasyonel düşünceler üzerinde çalışılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Çünkü gerçekliğin algılanmasını zorlaştıran ve dolayısıyla problemin doğru bir biçimde tanımlanmasını güçleştiren en önemli etmenlerden biri kişinin sahip

olduğu akıldışı düşünceleri ya da inançları olabilmektedir (D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007; Cormier ve Nurius, 2003).

Yukarıda belirtilen kuramsal bilgiler dikkate alındığında araştırmada uygulanan müdahale programı oturumlarında, katılımcıların karşılaşılan problemleri doğru bir şekilde tanımlayabilmelerine yönelik probleme olumlu yönelim ile düşünceler ve duygular arasındaki bağlantıyı açıklayıcı egzersiz çalışmalarında bulunulmuştur. Söz konusu bu egzersizlerde üyelere kısa bilgilendirmeler sunulmuş ardından birbirleriyle yaşantısal paylaşımda bulunmaları desteklenmiştir. Kişisel yaşantıların paylaşımı aşamasında küçük gruplar şeklinde yapılan çalışmalarla üyeler kendilerini güven verici atmosferde hissederek kendilerini rahatlıkla ifade edebilmişlerdir. Bu bağlamda grup atmosferinden sağlanan olumlu terapötik faktörlerin de üyelerin gelişimlerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Tüm bunların yanı sıra grup oturumları sırasında sunulan ev ödevleri, oturumlarda sunulan bilgiler ve uygulamaların pekişmesini sağlayarak üyelerin gelişimlerini desteklemiştir. Grup oturumlarında süreçte yapılan çalışmalardan üyelerin nasıl etkilendiklerini ifade etmelerine için kendilerine sunulan “kazanımları değerlendirme formu” ve “kazanımların sürekliliğini değerlendirme formu” isimli formlardan elde edilen sonuçlara göre, üyeler en fazla “probleme olumlu yönelimde” bulunma boyutunda gelişme gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre üyeler özellikle problemlere olumlu bakış açısı kazanabilmeleri ve rasyonel problem çözme basamaklarına uygun bir şekilde problem çözme becerisi edinmelerinde yapılan egzersizlerden; irrasyonel düşünceleri fark etme, çürütme ve yerine rasyonel düşünceleri koyabilme, olay ya da durumları algılamada öznel bakış açısı ile nesnel bakış açısı (kamera ve gözlük uygulaması) farkını anlama, öfkeyi olumlu şekilde ifade etmeye yönelik ben dili gibi egzersiz çalışmalarından etkilendiklerini yani yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Literatürde sosyal problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan deneysel nitelikli araştırmalar (Heppner, Baumgardner, Larson ve Petty 1988; Liberman, Eckman ve Marder, 2001; DiGuiseppe, Simon, McGowan ve Gardner, 1990; McDonagh ve ark., 2005; Oflaz, Hatipoğlu ve Aydın, 2008; Ang, 2003; Hay, Byrne ve Buttler, 2000) incelendiğinde araştırmadan elde edilen sonucu çoğu araştırmanın da desteklediği görülmektedir.

5.2. Öfkeyle İlişkili Davranışlar ve Düşüncelere İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar

Araştırmada sosyal problem çözme beceri eğitiminin öğrencilerin öfkeyle ilişkili düşünceler ve davranışlar üzerindeki etkisi ve bu etkinin uzun süreli kalıcılığını test etmek üzere oluşturulan denencelere ait (Denence 2, 3,4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 18, 19, 20, 21) bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Söz konusu denencelere ait yapılan istatistiksel analizler sonucunda sosyal problem çözme beceri eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin öfkeyle ilişkili davranışlar: saldırgan davranışlar, sakın davranışlar, kaygılı davranışlar boyutlarında ve öfkeyle ilişkili düşünceler: öfkesine yönelik, diğerlerine yönelik, kendisine yönelik öfke düşünceleri boyutlarında herhangi bir anlamlı etkide bulunmadığı görülmüştür.

Uygulanan müdahale programı öğrencilerin sadece “dünyaya yönelik öfke düşüncelerinin azalmasında” anlamlı bir etkide bulunmuştur, söz konusu bu anlamlı etkinin uzun süreli kalıcılığının test edildiği izleme ölçümünde de devam etmiştir.

Literatür incelendiğinde etkili problem çözme sürecinde olumsuz duyguları yönetebilmenin önemliliği vurgulanmaktadır. Buna göre sosyal problem çözme süreci ardı ardına basamakların izlendiği otomatik bir süreç değildir. Sürece duygular da eşlik etmektedir, hissedilen bazı duygular problem çözme sürecini kolaylaştırıcı olabildiği gibi bazıları da zorlaştırabilmektedir. Bu noktada danışanların eğitime ihtiyacı vardır. Daha doğrusu duygularını yönetebilmeyi öğrenmeye ihtiyacı vardır. Müdahale programlarında bu konu üzerinde çalışılması gerekmektedir (D’ Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D’ Zurilla, 2007; Cormier ve Nurius, 2003; Gorski, 2003; Gorski, 1996).

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde (Sukhodolsky, Kassinove ve Gorman, 2004; Ang, 2003; Bourke ve Van Hasselt, 2001; McGuire ve Hatcher, 2001; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001; Kellner ve Bry, 1999; Bilge, 1997; Kazdin, Siegel ve Bass, 1992) temelde bilişsel-davranışçı tekniklere dayalı uygulamaların etkili sonuçlar verdiği göze çarpmaktadır.

Yukarıda belirtilen kuramsal bilgiler dikkate alındığında araştırmada uygulanan müdahale programında bilişsel-davranışçı teknikler temel alınarak özellikle öfke duygusu üzerinde çalışılmıştır. Oturumlarda problem çözme sürecine eşlik eden duygular ve bunların problem çözme süreci üzerindeki etkisi ele alınarak duygular, temelde sağlıklı olumsuz duygular ve sağlıklı olumsuz duygular olarak danışanlara sunulmuştur. Oturumlarda danışanlarla öfkelerini nasıl ifade ettikleri (Öfkenin İyi ve Kötü İfadesi –Beşinci Oturum-) üzerinde çalışılarak farkındalık oluşturmaları sağlanmıştır. Öfkeyle etkili başa çıkabilmelerine yönelik ben dili, empati kurma, birincil ve ikincil duyguların farkına varma, gevşeme egzersizi, bilişsel yeniden yapılandırma, rol oynama gibi uygulamalarda bulunulmuştur. Ayrıca oturumlarda gerçekleştirilen rol oynama, ben dili ifadesi, empati kurma, birincil ve ikincil duyguların farkına varma, gevşeme egzersizleri ve bilişsel yeniden yapılandırma gibi uygulamalar danışanlara ev ödevi olarak verilmiştir. Oturum kayıtları ve danışanların bireysel-bildirime dayalı süreci değerlendirme formları ile kazanımları değerlendirme formlarına ilişkin yapılan doküman analizi sonuçlarına göre, üyeler bilişsel yapılandırma prosedürünü çoğunlukla gerçek yaşamlarına aktarabilmişlerdir. Araştırmada katılımcıların uygulanan müdahale programının sadece dünyaya yönelik öfke düşünceleri boyutunda olumlu yönde gelişme yaşamalarının nedeni buna bağlanabilir. Ancak öfkeyle etkili başa çıkma davranışsal yöntemleri uygulama konusunda ise danışanlar görece olarak yetersizliklerini ifade etmişlerdir. Gerçekten de araştırmadan elde edilen istatistiksel analizlerde danışanların bu ifadesini destekler niteliktedir. Öfkeyle başatmede davranışsal tekniklerin gündelik yaşama aktarmalarının olası nedenleri, davranış değişiminin zaman ve istikrarlılık gerektirmesi ve bu konuda danışanların gerekli motivasyona sahip olamamaları olabilir. Şöyle ki yeni bir davranışın denenmesi ve yerleştirilmeye çalışılması yani psikolojik bir beceri haline gelmesi eski, bilindik davranış örüntüsüne göre daha fazla çabayı gerektirir. Bu konuda üyeler daha fazla alıştırma yapmaya ihtiyacı duyabilirler. Bu noktada oturumlar süresince öfkeyle başa çıkma ile ilişkin davranışsal yöntemlerin danışanlarda yerleşmemiş olması buna bağlanabilir.

5.3. Sürekli Kaygı Düzeyine İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar

Araştırmada sosyal problem çözme beceri eğitiminin öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerine etkisi ve bu etkinin uzun süreli kalıcılığını test etmek üzere oluşturulan denencelere ait (Denence 11, 12, 13, 22) bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Söz

konusu denencelere ait yapılan istatistiksel analizler sonucunda sosyal problem çözme beceri eğitiminin hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin sönest kaygı puanlarında öntest puanlarına kıyasla anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farkın izleme ölçümünde ise -deney grubunda- daha da düşüş gösterdiği gözlenmiştir.

Literatür incelendiğinde etkili problem çözme sürecini olumsuz etkileyen duygulardan biri de hissedilen yoğun kaygı duygusudur. Yoğun kaygı durumunda kişi problemi doğru tanımlamakta zorlanacağı gibi problemi etkili bir şekilde çözmeye yönelik davranışlarda bulunması da imkansız hale gelecektir. Bu gerekçelerden hareketle problem çözme beceri eğitimlerinde kaygı duygusunun ele alınması gerekir (D' Zurilla ve Nezu, 2007; Cormier ve Nurius, 2003).

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde (Ladoucer, Leger, Dugas ve Freeston, 2004; Dugas, Ladoucer, Leger, Freeston, Langlois, Provencher ve ark., 2003) temelde bilişsel-davranışçı tekniklere dayalı uygulamaların etkili sonuçlar verdiği göze çarpmaktadır.

Yukarıda belirtilen kuramsal bilgiler dikkate alındığında araştırmada uygulanan müdahale programında bilişsel-davranışçı teknikler temel alınarak kaygı duygusu üzerinde çalışılmıştır. Oturumlarda kaygı duygusu problem çözme sürecine eşlik eden duygulardan sağlıksız olumsuz duygular kapsamında yer alan bir duygu olarak danışanlara aktarılmıştır. Bu kapsamda danışanlara kaygının doğası hakkında kısa bilgilendirmede bulunularak farkındalık geliştirmeleri sağlanmıştır. Bunun yanı sıra oturumlarda yoğun kaygı duygusuyla başa çıkılabilmeye yönelik olarak bilişsel yeniden yapılandırma, birincil ve ikincil duyguların farkına varma, kendine yönerge verme eğitimi, model olma, rol oynama ve gevşeme eğitimi gibi egzersiz çalışmalarında bulunulmuştur. Oturumlarda yapılan bu çalışmaların deney grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaltılmasında önemli etkisinin olduğu düşünülse de kontrol grubunun puanlarında da beklenmedik şekilde azalmanın olması dikkati çekmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kaygı düzeyi açısından hem deney hem kontrol grubunda anlamlı düzeyde düşüş gözlenmiş ve hatta deney grubundaki bu düşüşün izleme ölçümünde de devam ettiği görülmüştür. Karşı karşıya kalınan bu sonucun olası nedeni, eğitim-öğretim yarıyılıının bitmesiyle öğrencilerin hissettikleri

genel kaygı düzeylerinin azalışa geçmesi olabilir. Tüm bu noktalar göz önüne alındığında daha hassas ölçüm yapılabilmesi açısından deneklerden elde edilen verilerin hangi koşullar altında elde edildiğine dikkat edilmesinin önemliliği ortaya çıkmaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ortaya çıkan sonuçlar üzerinde durulmuş ve bu sonuçlara göre uygulamaya dönük araştırmalar ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada sosyal problem çözme beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme, öfkeyle ilişkili davranışlar ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine olan etkisi deneysel olarak sınanmıştır.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerine uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimi grup programının öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli artarak devam ettiği görülmüştür.

Ayrıca araştırma sonucunda uygulanan müdahale programının öğrencilerin “dünyaya yönelik öfke düşüncelerinin” azalmasında ve bu etkinin uzun süreli kalıcı hale gelmesinde de etkili olduğu görülmüştür.

Ancak uygulanan deneysel müdahale programının deneklerin öfkeyle ilişkili davranışlar: saldırgan davranışlar, sakin davranışlar, kaygılı davranışlar boyutlarında ve öfkeyle ilişkili düşünceler: öfkesine yönelik, diğerlerine yönelik, kendisine yönelik öfke düşünceleri boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılığa neden olmadığı elde edilen sonuçlardan bir başkasıdır.

Araştırmada sürekli kaygı değişkeni bakımından ise deney ve kontrol grubundaki deneklerin sönüşüm sürekli kaygı puanlarındaki düşüşün ön test puanlarına kıyasla anlamlı olduğu görülmüş dahası izleme ölçümlerinde deney grubunun kaygı puanlarının daha da düştüğü saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, kaygı değişkeni bakımından yeterli dışsal değişken kontrollerinin sağlanamadığını akla getirmektedir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına bakılarak;

1. Araştırmada geliştirilen ve uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimi grup programıyla ilgili hem uygulayıcılara yönelik bir el kitabı hem de danışanlara yönelik bir çalışma kitabı hazırlanıp yayınlanarak üniversitelerde görev yapan psikolojik danışmanların ve psikolojik yardım alanında çalışan diğer uzmanların kullanımına sunulabilir.
2. Sosyal problem çözme beceri eğitimi grup programının daha geniş gruplara uygulanabilmesi için, programı uygulayabilme yeterliğine sahip uzmanların eğitilmesine yönelik “uygulayıcı eğitimi grup yaşantı programı” oluşturulabilir.
3. Bu araştırma kapsamında geliştirilerek üniversite öğrencileri üzerinde uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimi grup programının ilköğretim ve ortaöğretim gibi farklı eğitim kademelerinde kullanılabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılarak ve deneysel araştırmalarla etkililiği test edilerek uygulanabilirliği genişletilebilir.
4. Etkisiz problem çözme becerilerinin gelişmesini önleyici nitelikte ve aynı zamanda bu konuda bilinçlenmeyi sağlamak üzere özellikle okul öncesi ve ilköğretimde öğretmenlere, anne babalara ve akran gruplarına yönelik sosyal problem çözme beceri eğitimi programları hazırlanarak uygulanabilir.
5. Araştırmada uygulanan müdahale programında gerekli düzenlemelerin yapılmasıyla psikolojik yardım alanında çalışacak kişilere yönelik (psikolojik danışman, psikolog, sosyal hizmet uzmanları, psikiyatristler vb gibi) “eğitici nitelikte müdahale programları” oluşturulup uygulaması yaygınlaştırılabilir.

6.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada uygulanan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitiminin etkisi Eğitim Fakültesi’ ndeki (Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı) öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda aynı program farklı bölümlerde öğrenimlerine devam etmekte olan yüksek öğrenim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilebilir.

2. Araştırma problem çözme becerisi açısından ortalamanın bir standart sapmanın altında olan normal grup yani ruh sağlığı bakımından herhangi bir psikiyatrik tanı almamış grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygulanan bu program gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra problem çözme becerileri açısından ortalamanın oldukça altında uç değerler alan ve aynı zamanda belli bir psikiyatrik tanı almış bir grup üzerinde uygulanarak bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmede etkisinin olup olmadığına bakılabilir.
3. Araştırma yüksek öğrenim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda bu program, örneklem grubunun özelliklerine göre gerekli düzenlemeler yapılarak ebeveynler, çiftler ve ailelere yönelik hazırlanıp uygulanabilir.
4. Özellikle psikolojik yardım alanında çalışan kişilerin içgörü düzeylerinin yüksek ve etkili problem çözme becerilerine sahip olmaları gerektiği kaçınılmaz bir gerçek ve gerekliliktir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda sadece psikolojik yardım mesleğinde çalışacak adaylara yönelik bir sosyal problem çözme beceri eğitimi geliştirilerek, bu grup üzerinde uygulanabilir.
5. Araştırmada uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimi grup programının, bireysel uygulamada da kullanılabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılarak yapılan araştırmalarla bireysel olarak uygulanabilirliği test edilebilir.
6. Araştırmada sosyal problem çözme beceri eğitiminin sosyal problem çözme, öfkeyle ilişkili davranışlar, öfkeyle ilişkili düşünceler ve sürekli kaygı değişkenleri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda sosyal problem çözme beceri eğitiminin, problem çözme becerisiyle yakından ilişkili olan diğer değişkenler (stresle başa çıkma tarzları, psikolojik dayanıklılık (psychological resilience), psikolojik iyi olma hali, olumsuz otomatik düşünceler, mükemmeliyetçilik, nevrotiklik vb gibi) üzerindeki etkisini sınamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
7. Araştırmada deney grubuna uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimi, “psiko-eğitimsel” içerikli olup müdahale programının kuramsal temelini “Bilişsel-Davranışçı Terapiler” in çeşitlerinden biri olan “Problem Çözme Terapisi (Problem Solving Therapy)” oluşturmaktadır. Bu nedenle oturumlar araştırmacı tarafından önceden oluşturulmuş yani yapılandırılmıştır. Gelecekte yapılacak uygulamalı araştırmalarda farklı bir kurama dayalı ya da belli kuramların bütünleştirilmesine dayalı daha az yapılandırılmış bir süreci içeren

bir program izlenerek bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmeye olan etkisi sınanabilir.

8. Araştırmada uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimi 2-2,5 saatlik oturumlar şeklinde toplam sekiz oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda oturumların süresinin kısaltılması ve oturum sayısının artırılmasıyla deneklerin oturumlardan elde edecekleri verimlilik düzeyinin daha da artması sağlanabilir.
9. Deneysel araştırmalarda, dışsal değişken (karıştırıcı değişken) ler araştırmanın geçerliğini tehdit etmektedir. Deney grubundaki deneklerin bir deneye katıldıklarını bilmeleri, araştırmacı/ların kendilerinden beklenen olumlu yönde davranış değişikliği umdukları varsayımında olmaları ve bu beklentiyi boşa çıkarmamak için özel bir çaba içerisine girmeleri olarak ifade edilen Hawthorne Etkisi ile kontrol grubundaki deneklerin kontrol grubunda olduklarını bilmeleri ve başka bir gruba karşılaştırılacaklarını bilerek gerçek performanslarının üstünde değerlendirmede bulunmaları olarak ifade edilen John Harry Etkisini kontrol edebilmenin yolu “ çift -yönlü gizli desen (double-blind desing)’ i kullanmaktır. Çift-yönlü gizli desende, denekler hangi deneysel koşullarda olduklarını bilmedikleri için herhangi bir beklenti içerisine girmemektedirler (Thompson, 2006). Bu araştırmada bir deney bir kontrol grubu kullanılmıştır. Araştırmada deney grubundaki deneklere deney grubunda oldukları kontrol grubundaki deneklere ise kontrol grubunda oldukları söylenmemiştir. Takvime bağlı olarak araştırmacının bir gruba önce diğer gruba sonra çalışacağı belirtilmiştir. Böylece kontrol grubundaki denekler aslında bekleme durumundaki kontrol grubu olarak değerlendirilmiştir. Ancak ilerleyen zamanla beraber kontrol grubundaki denekler deneysel işlem almaya istekliliklerinin kalmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle kontrol grubuna deney grubuna uygulanan deneysel işlem uygulanamamıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda Hawthorne Etkisi ile John Harry Etkisini kontrol altına alabilmek için, bir deney grubuyla birlikte iki kontrol grubu (plasebo kontrol grubu ve bekleme durumundaki kontrol grubu) kullanılabilir. Böylelikle araştırmanın deneysel işlem geçerliği açısından daha sağlıklı ve güçlü sonuçlara ulaşılabilir.
10. Bu araştırma kapsamında Türkçe’ ye uyarlaması yapılan Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Form’ unun bazı geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda ölçme aracının geçerliği ve güvenirliğine

ilişkin daha güçlü veriler elde etmek amacıyla klinik ve normal popülasyon grubu üzerinde araştırma yapılarak söz konusu ölçme aracının her iki grubun problem çözme beceri yeterliğini ölçüp ölçmediği araştırabilir.

11. Araştırmada deneklerin sosyal problem çözme becerilerini ölçmek üzere beşli likert tipi bir ölçme aracı kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde problem çözme sürecini ölçen ölçme araçlarının süreç ölçümü ve sonuç ölçümü olmak üzere iki farklı niteliğe sahip oldukları görülmüştür. Kullanılan ölçme aracı süreci ölçen bir ölçme aracıdır. Sosyal içerikli problemlerin idiosinkratik özellikte olması ve daha ayrıntılı incelemeye olanak vermesi bakımından gelecekte yapılacak araştırmalarda, bireylere “problem”, “problem çözme” ve “çözüm” terimlerinin tanımları verilerek günlük yaşamlarında problemlerle karşılaştıkça gerçek problemlerinin ne olduğunu tanımladıkları, bu problemleri çözme girişiminde bulundukları ve çözümlerini kaydettikleri “problem çözmede kendini gözleme yöntemi” ne dayalı bir ölçme aracı geliştirilerek (D’ Zurilla ve Nezu, 1999) deneklerden gerekli ölçümler alınabilir.
12. Araştırmada sosyal problem çözme beceri eğitimi programı uygulandıktan sonra izleme ölçümü, müdahale programının bitiminden iki ay sonra sadece deney grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, izleme ölçümleri birinci izleme ölçümü, ikinci izleme ölçümü ve üçüncü izleme ölçümü vb gibi olmak üzere farklı periyodik zamanlarda yapılabilir. Bu şekilde programın uzun süreli etkisine ilişkin daha sağlam kanıtlara ulaşılabilir.
13. Araştırmada sosyal problem çözme beceri eğitiminin etkililiği nicel araştırma yöntemleri ve nitel araştırma yöntemlerine başvurularak sınanmıştır. Nicel yöntemlerle elde edilen bulguları desteklemek amacıyla yapılan nitel araştırmada deney grubundaki deneklerden oturum günlükleri, kazanımları değerlendirme formları ve kazanımların sürekliliğini değerlendirme formları sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış formlar şeklinde hazırlanmış olan bu dokümanlar incelenerek elde edilen nitel veriler raporlaştırılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda veri toplama sürecinde nitel araştırma tekniklerinden biri olan “görüşme” tekniğinin kullanılmasıyla elde edilecek verilerin gücü daha da arttırılabilir.
14. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında deney grubundaki deneklere “dokümanlar” formlar şeklinde hazırlanarak sunulmuştur. Gelecekte yapılacak araştırmalarda ise her bir danışana oturumların içerikleri, örnek olaylar, ödevler

ve dokümanların yer aldığı bir “Danışan Kişisel Çalışma Defteri” verilebilir. Bu uygulama sayesinde danışanlar oturum sonrasında bireysel çalışma yapmaya daha da özendirilmiş olabilirler.

15. Araştırmada deneklerin oturumlara ilişkin değerlendirmeleri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış formlar yoluyla nitel olarak elde edilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda beceri eğitim programlarında süreci, sonucu ve kalıcılığı ölçmeye yönelik standart bir ölçme aracı geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, Ş., Kelleci, M. (2008a), “Şizofrenik Hastalara Uygulanan Sorun Çözme Becerilerini Geliştirme Programının Yaşam Kalitesine Etkisi”, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 11, (4),180-190.
- Akpınar, Ş., Kelleci, M. (2008b), “Sorun Çözme Becerilerini Geliştirme Programının Şizofrenik Hastaların Sosyal İşlevsellik Düzeylerine Etkisi”. *Klinik Psikiyatri Dergisi, Psikiyatride Derlemeler, Olgular ve Varsayımlar (RCHP)*, 2 (3-4), 47-56.
- Allen, S. M., Shah, A.C., Nezu, A.M., Nezu, C.M., Ciambrone, D., Hogan, J., Mor, V. (2002), “A Problem Solving Approach to Stress Reduction Among Younger Women with Breast Carcinoma: A Randomized Controlled Trial”. *Cancer*, Vol. 94, Number 12, 3089- 3100.
- Alpar, R. (2003), *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş I. Nobel Yayın Dağıtım*, Ankara.
- Alpar, R. (2006), *Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Altınay, D. (2003), *Psikodrama Grup Psikoterapisi 400 Isınma Oyunu ve Yardımcı Teknik*, Dördüncü Basım, Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- Ang, R. (2003), “Social problem-solving skills training: does it really work?”, *Child Care in Practice*, 9 (1), 5-13.
- Atkinson R. C., Smith, E. E., Bem D. J., Nolen-Koeksema,S.,Hilgard, E. (1996), Hilgard’s Introduction to Psychology, Orlando, FL:Harcourt Publishing.
- Armağan Yıldız, S. (2003), “Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma”, *Doktora Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Armağan Yıldız, S. (2007) Anne babaların problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı, Y. Kuzgun, Z. Hamamcı (Editörler), *Ana-Baba Eğitim Programları*, Maya Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Ayhan, İ. (2006), “Modern Korkularımız: Depresyon, Kaygı, Stres”, *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi Kasım Ayı Ücretsiz Eki*, Tübitak, Ankara.
- Balcı, A. (1995), *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San. Ltd. Şti., Ankara.

- Balkaya, F. (2001), “Çok boyutlu öfke ölçeği’ nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması”, *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beck A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F, Emery, G. (1979), *Cognitive Therapy for Depression*, New York: Guilford.
- Bedell, J.R., Lennox, S.S. (1997), *Handbook of Communication and Problem-Solving Skills Training: A Cognitive-Behavioral Approach*, The Einstein Psychiatry Series. John&Wiley Sons Incorporation. Canada.
- Belzer, K.D., D’ Zurilla, T.J., Maydeu-Olivares, A. (2002), “Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population”, *Personality and Individual Differences*, 33 (4), 537-585.
- Beth-Harris, M., Franklin, C.G. (2003), “Effects of a Cognitive-Behavioral, School-Based Group Intervention with Mexican American Pregnant and Parenting Adolescents”, *Social Work Research*, 27, (2), 71-83.
- Bilge, F. (1997), “Danışandan hızalan ve bilişsel-davranışçı yaklaşımlarla yapılan grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin kızgınlık düzeyleri üzerindeki etkisi”, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (8), 9-16.
- Bilişsel-Davranışçı Psikoterapiler: Düşünsel-Duygulanımcı Davranış Terapisi Başlangıç Düzeyinde Uygulayıcı Eğitimi Kursu Seminer Notları, (2007), Albert Ellis Enstitüsü, 13–16 Aralık 2007, Sheraton Voyager Hotel / Antalya.
- Bingham, A. (2004), *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, (Çev. A.Ferhan Oğuzkan) 6. Basım, İstanbul, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Black, D. R., Frauenknecht, M. (1990), A Primary prevention problem-solvig progra for adolescent stres management. In J.H. Humprey, (Ed.), *Human Stres: Current and Selected Research*, (Vol: 4, pp.89-110), New York: AMS.
- Bond, D.S., Lyle, R.M., Tappe, M.K., Seehafer, R.S., D’ Zurilla, T.J. (2002), “Moderate aerobic exercise, T’ ai Chi, and social problem solving ability in relation to psychological stres”, *International Journal of Stress Management*, 9, 329-343.
- Bourke, M.L., Van Hasselt, V. B. (2001), “Social problem solving skills training for incarcerated offenders: A treatment manual”, *Behavior Modification*, 25, (2), 163- 188.

- Brown, N. (1998), *Psychoeducational Groups*, Accelerated Development A member of the Taylor and Francis Group.
- Brown, D., Brooks, L. (1991), *Career Counseling Techniques*, Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bruene-Butler, L., Hampson, J., Elias, M., Clabby, J., Schulyler, T., (1997), The Improving Social Awareness-Social Problem Solving Project. In G. Albee, T. Gullotta (Eds.), *Primary Prevention Works* (pp. 239-267), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burns, D. (2006), *İyi Hissetmek Yeni Duygu Durum Tedavisi: Etkinliği Klinik Olarak Kanıtlanmış İlaçsız Depresyon Tedavisi*, Dördüncü Basım. Psikonet Yayınları.
- Büyüköztürk, S. (2001), *Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, B. (2007), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pegem A Yayıncılık, İstanbul.
- Chang, E. C. (2002), "Predicting suicide ideation in an adolescent population: Examining the role of social problem solving as a moderator and a mediator", *Journal of Personality and Individual Differences*, 32, 1279-1291.
- Chang, E.D., D' Zurilla, T.J., Sanna, L.J. (2004), Social Problem Solving for the Real World, Chang, E.C., D' Zurilla, T.J., Sanna, L.J. (Editors) *Social Problem Solving: Theory, Research and Training*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Chang, E.C., D' Zurilla, T.J. (1996), "Relations between problem orientation and optimism, pessimism and trait affectivity", *Behaviour Research and Therapy*, 34, 185-194.
- Canel, A.N. (2007), "Ailede Problem Çözme, Evlilik Doyumu ve Örnek Bir Grup Çalışmasının Sınanması", *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Capuzzi, D., Gross, D.R. (2003), *Counseling and Psychotherapy: Theories and Interventions*. Third Edition. Merrill Printice Hall
- Cordova, J. V., Mirgain, S.A. (2004), Problem solving training for couples. In E. C. Chang, T.J. D' Zurilla, L.J. Sanna (Eds.), *Social Problem Solving:*

- Theory, Research and Training* (pp.193-208), Washington, DC: American Psychological Association.
- Corey, G. (2005), *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Çeviren: Tuncay Ergene. Mentis Yayıncılık, Ankara.
- Cormier, S., Nurius, P.S. (2003), Reframing, Cognitive Modeling and Problem-Solving Strategies. Chapter 13, *Interviewing and Change Strategies for Helpers: Fundamental Skills and Cognitive Behavioral Interventions*. Fifth Edition, Thomson Brooks/ Cole.
- Cüceloğlu, D. (1993), *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çam, S. (1997), “İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi”, *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çapri, B., Gökçakan, Z. (2008), “Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT)’ ye Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algısına Etkisi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, 135-154.
- Çayırdağ, N., Acar, S. (2006), Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Durumu ve Hizmetlerin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat / Türkiye.
- Çivitci, A. (2005), “Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi”, *Ege Eğitim Dergisi*, 6, 59-80.
- Davey, G.C. L. (1994), “Worrying, social problem solving abilities and problem solving confidence”, *Behaviour Research and Therapy*, 32, 327-330.
- Davidson, J.E., Sternberg, R.J. (2003), *The Psychology of Problem Solving*, Cambridge University Press.
- De Bono, E. (1997), *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*, Remzi Kitabevi, Ankara.
- De Bono, E. (2007), *How To Have Creative Ideas: 62 Exercises To Develop the Mind*, London: Vermilion.
- De Castro, B. O., Bosch, J.D., Veerman, J. W., Koops, W. (2003), “The effects of emotion regulation, attribution and delay prompts on aggressive boys’ social problem solving”, *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 27, (2), 153-166.

- De Lucia Waack, J. L. (2006), *Leading Psychoeducational Groups for Children and Adolescents*, Sage Publications.
- De Nelsky, G. Y., Boat, B. W. (1986), "A coping skills model of psychological diagnosis and treatment", *Professional Psychology: Research and Practice*, 17, 322-330.
- Dinçer, F. Ç. (1995), "Anaokuluna devam eden 5 yaş gruu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara.
- Di Guiseppe, R., McGowan, L., Simon, K., Gardner, F. (1990), A comparative outcome study pf four cognitive therapies in the treatment of social anxiety, *Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 8, 129-146.
- Dobson, K. S. (2002), *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*, Second Edition, New York: The Guilford Press.
- Dodge, K.A., Price, J. M. (1994), "On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children", *Child Development*, 65, 1385-1397.
- Dryden, W. (1990), *Dealing with Anger Problems: Rationale Emotive Theraupetic Interventions*, Sarasota, FL: Professional Resource Exchange.
- Dryden, W. (1995), *Facilitating Client Change in Rational Emotive Behaviour Therapy*, Whurr Publishers Ltd London.
- Durak-Batıgün, A. ve Hisli-Şahin, N. (2003), "Öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi?: risk gruplarını belirlemeye yönelik bir model önerisi", *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (51), 37-59.
- Dugas, M. J., Ladouceur, R., Léger, E., Freeston, M. H., Langlois, F., Provencher, M. D., et al. (2003), "Group cognitive-behavioral therapy for generalized anxiety disorder: Treatment outcome and long-term followup", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 821-825.
- Dökmen, Ü. (1996), *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*, Üçüncü Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

- Dökmen, Ü., Usluer, E., Hamamcı, Z. (1998), Türk Pop ve Arabesk Müziğindeki Bilişsel Çarpıtmalar, *IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Ankara.
- D' Zurilla, T.J. (1986), *Problem Solving Therapy: A Social Competence Approach to Clinical Intervention*, New York: Springer Publishing.
- D' Zurilla, T. J. (1988), Problem Solving Therapies. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of Cognitive Behavioral Therapies* (pp.85-135), New York: Guilford Press.
- D' Zurilla, T. J., Chang, E. C. (1995), "The relations between social problem solving and coping", *Cognitive Therapy and Research*, 19, 547-562.
- D' Zurilla, T.J., Chang, E.C., Sanna, L. J. (2003), "Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students", *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 424-440.
- D' Zurilla, T. J., Goldfried, M. R. (1971), "Problem solving and behavior modification", *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D' Zurilla, T.J., Maydeu-Olivares, A., Kant, G. L. (1998), "Age and gender differences in social problem solving ability", *Journal of Personality and Individual Differences*, 25 (2), 241-252.
- D' Zurilla, T.J., Nezu, A. (1982), Social problem solving in adults, In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy*, (Vol:1, pp.202-274), New York: Academic Press.
- D' Zurilla, T.J., Nezu, A. M. (1987), "The Heppner and Krauskopf Approach: A model of personal problem solving or social skills", *The Counseling Psychologist*, 15 (3), 463-470.
- D' Zurilla, T. J., Nezu, A. M. (1990), "Development and preliminary evaluation of the Social Problem Solving Inventory (SPSI), Psychological Assessment", *A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2, 156-163.
- D' Zurilla, T.J., Nezu, A. M. (2001), Problem Solving Therapies (Der.), *Handbook of Cognitive Behavioral Therapies*, Second Edition, K.S. Dobson (Ed.), Guilford Publications, New York.
- D' Zurilla, T. J., Nezu, A.M. (2007), *Problem- Solving Therapy: A Positive Approach to Clinical Intervention*, Third Edition. Springer Publishing Company.

- D' Zurilla, T.J., Nezu, A. M. (1999), *Problem Solving Therapy: A Social Competence Approach to Clinical Intervention*, (Second Edition) New York: Springer Publishing.
- D' Zurilla, T.J., Nezu, A.M., Maydeu-Olivares, A. (1996), *Manual for the Social Problem Solving Inventory-Revised (SPSI-R)*, Multi-Health Systems, Tonawanda, NY.
- D' Zurilla, T.J., A.M., Nezu, A, Maydeu-Olivares (2004), Social Problem Solving: Theory and Assessment. Chang, E.C., D' Zurilla, T.J., Sanna, L.J. (Editors), *Social Problem Solving: Theory, Research and Training*, American Psychological Association, Washington, DC.
- D' Zurilla, T.J., Shedy, C. F. (1992), "The relation between social problem solving ability and subsequent level of academic competence in college students", *Cognitive Therapy and Research*, 16, 589-599.
- Egan, G. (1975), *Psikolojik Danışmaya Giriş: Kişilerarası İlişkiler Kurmada ve Kişisel Yardım Hizmetini Vermede Sistematik Bir Model* (Ed.Fusun Akkoyun), Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California.
- Ellis, A. (2008), *Kendinizi Daha İyi Hissedin, Daha İyi Olun, Daha İyi Kalın*, (Çeviren: Semra Kunt Akbaş), HYB Yayıncılık, Ankara.
- Ellis, A., Tafrate, R. C. (1998), *How to Control Your Anger Before It Controls You*, Citadel Press.
- Ekiz, D. (2003), *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erkal, A.L. (2008), *Küçüklere Büyüklere Oyunlar: Unutturduğumuz Çocuk Oyunları*, Özyürek Yayınevi, Birinci Baskı, İstanbul.
- Eskin, M. (2009), *Sorun Çözme Terapisi*, HYB Yayıncılık, Ankara.
- Fehr, S.S. (2000), *Grup Terapisine Giriş: Grup Terapistleri İçin Rehber Kitap*, (Çev. Fatma Zengin, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., De Longis, A. (1986), "Appraisal, coping, health status and psychological symptoms", *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, (3), 571-579.
- Frauenknecht, M., Black, D. R. (1995), "Social Problem Solving inventory for adolescents (SPSI-A): Development and psychometric evaluation", *Journal of Personality Assessment*, 64, 522-539.

- Frauenknecht, M., Black, D.R. (2004), Problem solving training for children and adolescent. In E. C. Chang, T.J. D' Zurilla, L. J., Sanna (Eds.), *Social Problem Solving: Theory, Research and Training*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K., Guzzo, B. A. (2000), "Second step: preventing aggression by promoting social competence", *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (2), 102-112.
- Funke, J. (1991), Solving complex problems: exploration and control of complex systems. 185-222. R. J. Sternberg, P.A. Frensch (Ed.), *Complex Problem Solving: Principles and Mechanisms*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.
- Funke, J. (1995), Experimental Research on Complex Problem Solving. In P. A. Frensch, J. Funke (Ed.), *Complex Problem solving: The European Perspective* (pp. 243-268). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furr, S. R. (2000), "Structuring the group experience: a format for designing psychoeducational groups", *Journal for Specialists in Group Work*, 25, (1), 29-49.
- Gibson, R. L., Mitchell, M. H. (1995), *Introduction to Counseling and Guidance*, Fourth Edition, Merrill, Prentice Hall.
- Goetz, C.A. (2001), Social skills and social problem solving as stress protective factors in childhood depression. *Dissertation Abstract international section B: The Sciences and engineering*, 61 (11-B), 6134.
- Golfried, M. R. (1980), Psychotherapy as coping skills training. In M. J. Mahoney (Ed.), *Psychotherapy Process: Current Issues and Future Directions*, New York: Plenum Press.
- Gordon, T. (2005), *Etkili Ana Baba Eğitimi: Aile İletişim Dili*, Çeviren: Emel Aksay, Editör: Birsan Özkan, Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- Gordon, T. (2007), *Etkili Ana Baba Eğitiminde Uygulamalar*, Çeviren: Emel Aksay, Editör: Birsan Özkan, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Gorski, T.T. (1996), *Problem Solving Group Therapy: A Group Member's Guide for Getting the Most Out of Group Therapy*, Herald House/Independence Press.
- Gorski, T.T. (2003), *Problem Solving Group Therapy: A Group Leader's Guide for Developing and Implementing Group Treatment Plans*, Herald House/Independence Press.

- Göner, P. (1999) Evre I-II meme kanseri tanısı alan hastalara uygulanan problem çözme eğitiminin anksiyete, depresyon, umutsuzluk ve baş etme biçimine etkisi, *Doktora Tezi*, Hacette Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçakan, Z., Çapri, B., Akbay, S. E. (2008), Akılcı Duygusal Davranış Terapisi' ne Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yetkinlik İnançlarını Yükseltmedeki Etkisi, *II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Sempozyumu Bildiri Özet Kitabı*, 18-20 Haziran 2008, Rixos Hotel, Konya.
- Greening, L. (1997), "Adolescent stealers' and nonstealers' social problem solving skills", *Adolescence*, 32, 51-55.
- Güçray, S. S. (2005), "A study of the decision-making behaviours of Turkish adolescents", *Pastoral Care in Education*, 23 (1), 34-44.
- Güçray, S. S., Çekici, F., Çolakkadioğlu, O. (baskıda), "Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Güçray, S. S., Çolakkadioğlu, O., Çekici, F. (baskıda), "Grup uygulamalarında aktiviteler/egzersizler: amaçları, çeşitleri ve uygulama örnekleri, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Haines, J., Williams, C. (2003), "Coping and problem solving of self-mutilators", *Journal of Clinical Psychology*, 59, (10), 1097-1106.
- Hay, L., Bryne, M., Butler, C. (2000), "Evaluation of a conflict-resolution and problem solving programme to enhance adolescence' self-concept", *British Journal of Guidance and Counseling*, 28, (1), 161-174.
- Heitler, S. (2008), *Evlilikte Mutluluk: Güçlü ve Sevgi Dolu Bir Evliliğin Sırları*, (Çeviren: G.Tümer, Çeviri Editörü: E. Köroğlu), HYB Yayıncılık, Ankara.
- Hemphill, S. & Littlefield, L. (2001), "Evaluation of a short-term group therapy program for children with behavior problems and their parents", *Behavior Research and Therapy*, 39, 823-841.
- Hemphill, S.A, Littlefield, L. (2006), "Child and family predictors of therapy outcome for children with behavioral and emotional problems", *Child Psychiatry and Human Development*, 36, (3), 329-349.

- Heppner, P. P. (1978). "A review of the problem solving literature and it's relationship to the counseling process", *Journal of Counseling Psychology*, 25, 366-375.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. H., Larson, L. M. Petty, R. E. (1988), "The utility of problem solving training that emphasizes self-management principles", *Counseling Psychology Quarterly*, 1, 129-143.
- Heppner, P.P., Kivlighan, D. M., Wampold, B. E. (1999), *Research Design in Counseling*, Thomson Brooks/Cole Publishing.
- Heppner, P. Krauskopf, K. (1987), "An information processing approach to personal problem solving", *The Counseling Psychologist*, Vol:15, 34-37.
- Heppner, P. P., Lee, D. G. (2002), Problem solving appraisal and psychological adjustment. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp.288-298), New York: Oxford University Press.
- Heppner, P.P., Neal, G.W., Larson, L.M. (1984), "Problem solving training as prevention with college students", *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 514-519.
- Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982), "The development and implications of a personal problem solving inventory", *Journal of Counseling Psychology*, 29: 66- 75.
- Heppner, P. P., Reeder, B. L. & Larson, L. M. (1983), "Cognitive variables associated with personal problem-solving appraisal: Implications for counseling", *Journal of Counseling Psychology*, 30: 537-545.
- Heppner, P. P., Witty, T. E. & Dixon, W. A. (2004), "Problem-solving appraisal and human adjustment: a review of 20 years of research using the problem solving inventory", *The Counseling Psychologist*, 32, 344-428.
- Holt, M. K., Espelage, D. L. (2002), "Problem solving skills and relationship attributes among women with eating disorders", *Journal of Counseling and Development*, 80, (3), 346-354.
- Huilt, W. G. (1992), "Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator, *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44.
- Irving LM, Neumark-Sztainer D (2002), "Integrating the prevention of eating disorders and obesity: feasible or futile?", *Preventive Medicine*, 34, (3), 299-309.
- Isen, A.M. (2001), "An influence of positive affect on decision making in complex

- situations: Theoretical issues with practical implications”, *Journal of Consumer Psychology*, 11, (2), 75-85.
- Jones, A. (1998), *104 Activities That Build: Self-Esteem, Teamwork, Communication, Anger Management, Self-Discovery, Coping Skills*, Rec Room Publishing.
- Jones, K. D., Robinson, E. H. (2000), “Psychoeducational groups: a model for choosing topics and exercises appropriate to group stage”, *Journal for Specialists in Group Work*, 25, (4), 356-365.
- Kalaycı, Ş. (2005), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, BRC Matbacılık, Ankara.
- Karasar, N. (2004), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 13. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karahan, T.F., Yalçın, B.M. (2009), “Bir duygusal zeka becerileri geliştirme programının üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları üzerindeki etkisi”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 36, 193-208.
- Karip, E. (2000), *Çatışma Yönetimi*, İkinci Baskı, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Kazdin, A. E., Siegel, T. C., Bass, D. (1992), “Cognitive problem solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children”, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 733-747.
- Kellner, M. H., Bry, B. H. (1999), “The effects of anger management groups in a day school for emotionally disturbed adolescents”, *Adolescence*, 34, (136), 645-651.
- Keltikangas-Jarvinen, L. (2001), “Aggressive behavior and social problem solving strategies: a review of the findings of a seven-year follow up from childhood to late adolescence”, *Criminal Behavior and Mental Health*, 11, 236-250.
- Kline, R. B. (1998), *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, The Guilford Press.
- Korkut, F. (2004), *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Köroğlu, E. (2005), *Düşünsel Duygulanımcı Davranış Terapisi İlkeleri*, HYB Yayıncılık. Ankara.
- Köroğlu, E. (2006), *Ruh Sağlığınız İçin Akılcı Düşünme*, HYB Yayıncılık, Ankara.
- Köroğlu, E. (2008), *Düşünsel Duygulanımcı Davranış Terapisi*, İkinci Baskı, HYB Yayıncılık. Ankara.

- Kulaksızoğlu, A. (2003), *Kişisel Gelişim Uygulamaları*, (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (1997), *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara, ÖSYM Yayınları.
- Ladouceur, R., Leger, E., Dugas, M., Freeston, M. H. (2004), Cognitive-behavioral treatment of Generalized Anxiety Disorder (GAD) for older adults, *International Psychogeriatrics*, 16, (2), 195-207.
- Lazarus, R.S. (1976), *Patterns of Adjustment*. Third Edition. Mc Graw Hill Book Company, New Jersey.
- Lazarus, R. S. (1991), *Emotion and Adaptation*, New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999), *Stress and Emotion: A New Synthesis*, New York: Springer Publishing.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984), *Stress, Appraisal and Coping*, New York: Springer.
- Leahy, R. L. (2004), *Bilişsel Terapi ve Uygulamaları*, Çeviren: Hasan Hacak, Muhittin Macit, Ferruh Özpilavcı. Litera Yayıncılık, İstanbul.
- Li, C., Eckstein, D. G., Serres, S., Lin, Y. (2008), "Six Thinking Hats for Group Supervision with Counselor Interns", *Journal of Humanities and Social Sciences*, Volume: 2, (2), http://www.scientificjournals.org/journals2008/j_of_humanities2_2008.htm adresinden 15.11. 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Li, C., Lin, Y., Nelson, J., Eckstein, D. (2008), "Hats off problem-solving with couples, *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*", 16, (3), 254-257.
- Liberman, R. P., Eckman, T. A., Marder, S. R. (2001), "Rehab Rounds: Training in Social Problem Solving Among Persons with Schizophrenia", *Psychiatry Service*, 52, 31-33.
- Littfield, S. A., Hemphill, L. (2001), "Evaluation of a short-term group therapy program for children with behavior problems and their parents", *Behaviour Research and Therapy*, 39, 823-841.
- MacNair, R. R., Elliott, T. (1992), "Self-perceived problem solving ability, stress appraisal and coping over time", *Journal of Research in Personality*, 26, 150-164.
- Marris, B., Rae, T. (2006), *Teaching Anger Management and Problem Solving*, Paul Chapman Publications.

- Maydeu-Olivares, A., D' Zurilla, T.J. (1996), "A factor-analytic study of the Social Problem Solving Inventory: An integration of theory and data", *Cognitive Therapy and Research*, 20, 115-133.
- McDonaugh, A., Friedman, M., McHugo, G., Ford, J., Sengupta, A., Mueser, K., ve ark. (2005), Randomized trial of cognitive-behavioral therapy for chronic posttraumatic stress disorder in adult female survivors of childhood sexual abuse, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 515-524.
- McGuire, J. (2001), "What is problem solving? A review of theory, research and applications", *Criminal Behavior and Mental Health*, 11, 210-235.
- McGuire, J., Hatcher, R. (2001), "Offense-focused problem solving: Preliminary evaluation of a cognitive skills program", *Criminal Justice and Behavior*, 28(5), 564-587 .
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (1981), *Thoughts and Feelings: The Art of Cognitive Stress Intervention*, Oakland: New Harbinger Publications.
- McMurran, M., Blair, M., Egan, V. (2002), "An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem solving and alcohol use", *Aggressive Behavior*, 28, 439-445.
- Mertens, D. M. (2005), *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integration Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nakip, M. (2003), *Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve SPSS Destekli Uygulamalar*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- National Association of Cognitive-Behavioral Therapists, (2008), " History of Cognitive Behavior Therapy", Erişim: www.nacbt.org/historyofcibt.htm 03.02.2008 tarihinde ziyaret edilmiştir.
- Nezu, A. M., D' Zurilla, T.J., Zwick, M.L., Nezu, C. M. (2004), Problem solving therapy for adults. In E. C. Chang, T.J., D' Zurilla, L.J., Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, Research and Training* (pp.171-191), Washington, DC: American Psychological Association.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M., D' Zurilla, T.J. (2007), *Solving Life' s Problems: A 5 Step Guide To Enhanced Well-Being*, Springer Publishing Company.
- Nezu, A.M., Wilkins, V.M., Nezu, C.M. (2004), Social Problem Solving, Stres and Negative Affect, Chapter 3, 49-65 . Edward C. Chang, Thomas J. D'

- Zurilla, Lawrence J. Sanna (Editors), *Social Problem Solving: Theory, Research and Training*, American Psychological Association, Washington, DC., USA.
- Nigro, G. (1996), "Coping strategies and anxiety in Italian adolescents", *Psychological Reports*, 79 (1), 835-839.
- O' Donohue, W., Krasner, L. (1995), *Handbook of Psychological Skills Training: Clinical Techniques and Applications*. Ally and Bacon A Division of Paramount Publishing.
- Oflaz, F., Hatipoğlu, S., Aydın, H. (2008), "Effectiveness of psychoeducation intervention on post-traumatic stress disorder and coping styles of earthquake survivors", *Journal of Clinical Nursing*, 17, 677-687.
- Ortakale, Y. (2008), Akılcı Davranış Eğitimi, *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öğülmüş, S. (2004), *Ben Sorun Çözebilirim: Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*, Ankara, Babil Yayıncılık.
- Öner, N. (2006), *Türkiye' de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler Cilt II*, Genişletilmiş İkinci Baskı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- Öner, N., Le Compte, A. (1985), *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Özer, A. (1990), *Kaygı: Sinanma Duygusuyla Başetme*, VarlıkYayınları, İstanbul.
- Özer, A. (2004), *Ben Değeri Tiryakiliği: Duygusal Gerilimle Başetme*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Özer, A. (2009), *Üç Psikolojik Soru*, Beşinci Baskı, Sistem Yayıncılık, Ankara.
- Özgüven-Devrimci, H., Soykan, Ç., Haran, S., Gençöz, T. (2003), "İntihar girişiminde depresyon ve kaygı belirtileri ile problem çözme becerileri ve algılanan sosyal desteğin önemi", *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (52), 1-11.
- Quamma, J.P., Greenberg, M.T. (1994), "Children' s experience of life stres: The role of family social support and social problem solving skills as protective factors", *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, (3), 295-305.
- Ramirez, S.Z., Kratochwill, T.R., Morris, R. J. (1987), Childhood anxiety disorders. In M. Ascher, L. Michelson (Eds.), *Cognitive Behavior Therapy*, (pp.149-175), New York: Guilford Press.

- Sardoğan, M.E., Kaygusuz, C., Karahan, T.F. (2006), “Bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisi”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (2), 184-194.
- Savaşır, I. (1994), “Ölçek uyarlamasındaki sorunlar ve bazı çözüm yolları”, *Türk Psikoloji Dergisi: Psikolojik Testler Özel Sayısı*, 9 (33), 27-32.
- Savaşır, I., Batur, S. (2003), Depresyonun bilişsel-davranışçı tedavisi, I. Savaşır, G. Soygüt, E. Kabakçı (Editörler), *Bilişsel Davranışçı Terapiler*, Genişletilmiş Üçüncü Baskı, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Savaşır, I., Hisli-Şahin, N. (1997), *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*, Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000), *Positive Psychology: An Introduction*, *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Smead, R. (2000), *Skills for Living: Group Counseling Activities for Young Adolescents*, (Vol:2), Champaign, IL: Research Press.
- Smead Morganett, R. S. (2005), *Ergenler için Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları*, Çevirenler: S.Sonay Güçray, Alim Kaya, Mesut Saçkes. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Söylemez, S. (2002), “Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Spiegler, M.D., Guevremont, D.C. (2003), *Contemporary Behavior Therapy*, Thompson and Wadsworth.
- State University Health and Medicine Encyclopedia, Volume 7, Erişim: <http://health.stateuniversity.com/pages/374/Cognitive-Behavioral-Therapy.html> 03.02. 2008 tarihinde ziyaret edilmiştir.
- Sukhodolsky, G. D., Golub, A., Stone, E. C., Orban, L. (2005), "Dismantling anger control training for children: a randomized pilot study of social problem-solving versus social skills training components", *Behaviour Therapy*, 36 (1), 15-24.
- Sukhodolsky, D.G., Kassinove, H, & Gorman, B.S. (2004), “Cognitive behavioral therapy for anger in children and adolescents: a meta-analysis”, *Aggression and Violent Behavior*, 9 (3), 247-269.

- Sukhodolsky, D. G., Kassino, H., Gorman, B. S. (2004), Cognitive behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis, *Aggression and Violent Behavior*, 9, (3), 247-269.
- Sümer, N. (2000), “Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar”, *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şahin, N. (1990), Almanya’ dan dönüş yapan öğrencilerden uyum yapan ve yapmayanların fonksiyonel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliği konusunda kendilerini algılayışları açısından farklılıkları, *V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Psikoloji Seminer Özel Sayısı*, 8, İzmir.
- Şahin, B. H., Durak, A. (1995), “Stresle başa çıkma tarzları envanteri: üniversite öğrencileri için uyarlanması”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (34), 58-74.
- Şahin, N., Şahin, N. H., Heppner, P. P. (1993), “Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students”, *Cognitive Therapy and Research*, 17, (4), 379-396.
- Şahin, N., Şahin, N. H. (1995), Dimension of concerns: The case of Turkish adolescents, *Journal of Adolescence*, 18, (1), 49-69.
- Şencan, H. (2005), *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Şimşek, Ö. F. (2007), *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*, Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Tabanick, B. G., Fidell, L.S. (1996), *Using Multivariate Statistics*, Harper Collins Publishers; Third Edition.
- Tabanick, B. G., Fidell, L. S. (2001), *Using Multivariate Statistics*, Fourth Edition, Allyn and Bacon, Boston.
- “Tanışma Oyunları”, Erişim: [www.genclikpostasi.com /tanismaoyunlari.html](http://www.genclikpostasi.com/tanismaoyunlari.html), 12.01.2008 tarihinde ziyaret edilmiştir.
- Tatlidil, H. (2002), *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*, Akademi Matbaası, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2002), *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Thompson, B. (2006), *Foundations of Behavioral Statistics: An Insight-Based Approach*, The Guilford Press.
- Timmerman, I.G., Emmelkamp, P. M., Sanderman, R. (1998), “The effects of stres-

- management training program in individuals at risk in the community at large”, *Behavioral Research Therapy*, 36, (9), 863-875.
- Tindal, G., Parker, R., Harsbrouch, J. E. (1992), “The construct validity of stages and activities in the consultation process”, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3, 99-118.
- Trotzer, J. P. (2004), *Conducting a group: Guidelines for choosing and using activities*. Delucia-Waack, J. L. Gerrity, D.A., Kalodner, C.R., Riva, M.T. *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy*, Sage Publications.
- Tübitak Meraklı Minik Aylık Aylık Okul Öncesi Bilim Dergisi, (2009 Mart), Tübitak Yayınları, Ankara.
- Türküm, A.S. (2007), Üniversite Gençliğine Yönelik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri. Bölüm 11, *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Meslekleşme Sürecindeki İlerlemeler Cilt I*, (Editörler: R. Özyürek, F. Korkut-Owen, D. W. Owen), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Türkçapar, M.H. (2007), *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Uygulama*, HYB Yayıncılık, Ankara.
- Uysal, Z. (2006), “Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Vuchinich, S. (2004), Problem solving training with families, *Social Problem Solving: Theory, Research and Training*, E. C. Chang, T. J. D’ Zurilla, L.J. Sanna (Eds.), American Psychological Association: Washington, DC.
- Yetim, Ü. (1991), “Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumunu”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi. Ankara.
- Walen, S., DiGuiseppe, R., Dryden, W. (1992), *A Practitioner’s Guide to Rational-Emotive Therapy*, New York: Oxford University Press.
- Webster-Stratton, C. (2005), The Incredible Years: A training series for the prevention and treatment of conduct problems in young children. In E.D. Hibbs & P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial Treatments for Child and Adolescent*

- Disorders: Empirically Based Strategies for Clinical Practice*, 2nd. ed.(pp. 507-555). Washington DC. American Psychological Association.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., Hammond, M. (2001), "Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: who benefits?", *Journal of Child Psychiatry*, 42, (7), 943-952.
- Weinheim Aile Terapileri Enstitüsü Türkiye Birinci Eğitim Grubu Seminer Notları, 2008), Almanya Weinheim Aile Terapisi (Institut of Familientherapie Weinheim) Temel Eğitim Seminer Günleri (24-28 Kasım 2008, Barbarossa Hotel, Kızkalesi/ Mersin; 24-27 Temmuz 2008, Kapadokya Hotel, Ortahisar/Nevşehir; 03-06 Mart 2008, Barbarossa Hotel, Kızkalesi/ Mersin)
- Wilde, J. (1992), *Rational Counseling with School-aged Populations: A Practical Guide*, Accelerated Development A member of the Taylor and Francis Group.
- Wilding, C., Milne, A. (2008), *Teach Yourself Cognitive Behavioral Therapy*, First Edition, McGraw Hill Publishing.

EKLER

EK 1: Uygulanan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimi Oturum İçerikleri ve Formları

SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI

BİRİNCİ OTURUM: Tanışma ve Müdahale Programına Giriş	
Oturumun Genel Hatları	
1. Oturuma başlangıç:	Isınma oyunu ve tanışma egzersizi uygulaması,
2. Müdahalenin temel mantığının açıklanması	
2.1.	Problem çözme beceri eğitiminin içeriği hakkında bilgi sunulması
2.2.	SPÇBE’ ndeki her bir oturumun içeriğinin açıklanması
3. Kurallar:	Grupta uyulması gereken kuralların belirlenmesi
4. Kişisel amaçlar:	Üyelerin kişisel amaçlarının öğrenilmesi
5. Problem ve problemlerin problem haline gelmesini etkileyen faktörler:	Kısa bilgilendirme ve egzersiz çalışması
6. Oturumun sonlandırılması:	Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, kapanış egzersizi uygulaması

Amaçlar:

1. Grup üyelerinin liderle ve birbirleriyle tanışması,
2. Üyelerin, grubun genel amaçları ve Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimi’ nin temel niteliklerini açıklamaları,
3. Üyelerin grup kurallarını listelemeleri,
4. Her bir üyenin kişisel amaçlarını açıklaması,
5. Üyelerin “problemlerin problem haline gelmesinde etkili olan faktörler” i belirtmeleri,
6. Üyelerin oturum sonunda “oturumda ele alınan konularla bağlantılı olarak” kişisel paylaşımında bulunmaları.

Araçlar/Materyaller:

1. İsimlik kağıtları,
2. Toplu iğne,
3. Farklı renklerde keçeli boya kalemleri,
4. Müdahale programının içeriğini tanıtan bilgilendirme broşürleri,
5. “Amaçlarım” isimli form, (Form 1.4)
6. Problemlerim Neden Problem? İsimli form (Form 1.5)
7. “Grup kuralları” isimli form (Form 1.3)
8. Çok sayıda A0 kağıdı (A0 kağıdı ebatları=841x1189 mm)
9. Çok sayıda A4 kağıdı

Uygulama Öncesi Yapılacak Hazırlıklar:

1. Oturuma başlamadan önce her bir üyenin isimlerini yazacakları isimlik kağıtları ve kalemler üye sayısı kadar hazırlanır.
2. Formun doldurulması sırasında aksaklıklar yaşanmaması amacıyla kalem, silgi vb. kağıt gibi kırtasiye malzemeleri hazırlanır.
3. Oturumda üyelere dağıtılacak olan formlar üye sayısı kadar çoğaltılır.
4. Oturumda kullanılacak olan poster odadaki seyyar panoya asılır.

Uygulama /Süreç:

1.Tanışma egzersiziyle grubun tanışması ve üyelerin birbirlerine ısınmalarının sağlanması:

1.1. Tanışma öncesinde gruptaki üyelerden istedikleri renkte kalemleri kullanarak ad ve soyadlarını isimlik kâğıtlarına yazmaları ve sol yakalarına iliştiirmeleri istenir. Bu işlemden sonra üyeler yerlerine otururlar.

1.2. Tanışma egzersizine başlamadan önce grubun ısınması ve enerji düzeyinin artması amacıyla eğlendirici bir egzersiz olan “Karışık Salata” egzersizi (www.genclikpostasi.com) yapılır.

Liderin bu egzersize ilişkin açıklaması şöyledir;

“Grubumuzun enerjisinin artması amacıyla sizlerle “Karışık Salata” isimli bir ısınma egzersizi oynayacağız. Şimdi herkesin ayağa kalkmasını istiyorum. Bir halka şeklinde omuzlarımız birbirine değecek şekilde duracağız. Yani arada açıklık olmaması gerekiyor. Şimdi bir ebe seçeceğiz. Ebemiz halkanın ortasına geçecek. Gruptaki üyelerden bir iki kişi ya da daha fazla kişide var olan bir özelliği söyleyip o kişilerin yerlerini değiştirmesini isteyecek. Örneğin “Uzun

saçlılar yer değiştirsın” , “Herkes yer değiştirsın”, “Solaklar yer değiştirsın” gibi. Bu arada ebe boşalan yerlerden birine geçerek kendisine yer bulmaya çalışacak. Kendisine yer bulamayan üye ebe olacak.

- 1.3.** Tanışma grup üyelerinin birbirlerini tanımaları ve gruba ısınmalarını sağlamak amacıyla “İkili eşleyerek konuşmalarını isteme” (Vinogradov ve Yalom, 1989; Akt. Fehr, 2000, 269) isimli tanışma egzersizi uygulanarak gerçekleştirilir. Lider grup üyelerinin birbirlerini tanışmaları ve gruba ısınmalarını sağlamak üzere şu açıklamalarda bulunur:

“Merhabalar hepiniz hoş geldiniz. Şu andan itibaren problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmış bir psiko-eğitim grubuna katılmış bulunmaktasınız. Grup oturumlarımız her hafta 2,5 saat olmak üzere toplam 8 oturum olarak planlanmıştır. Sizlerle uzun bir süre birlikte olacağız. Dilerseniz birbirimizi tanımayla başlayalım.

Tanışmayı gündelik hayattaki tanışmadan biraz farklı şekilde yapacağız; şimdi sizlerden ikişerli olarak eşleşmenizi istiyorum. Eşleşen çiftler sandalyelere karşılıklı yüzlerini rahat şekilde görececek biçimde oturacaklar. Öncelikle birinci kişi kendisini anlatmaya başlayacak. Konu başlıklarımız kısa yaşam öyküsü, kişisel özellikler, hoşlandığınız ve hoşlanmadığınız şeyler.. Daha sonra diğer kişi kendisini eşine anlatacak. Sonra her eşin diğerini, kişisel özellikleri, kısa yaşam öyküsü, hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, yönelimleri vs leri içerecek şekilde gruba tanıtmasını isteyeceğim.”

- 1.4.** İkili eşleme şeklinde yapılan tanışma egzersizinin uygulamasının ardından büyük grupla tanışmayı gerçekleştirmek üzere, her bir üyenin eşinin oturduğu sandalyenin arkasına geçerek eşinin omuzlarına ellerini koyarak gruba tanıştırması istenir. Üyelerden eşlerini anlatırken “ben ...diye” başlayan cümleler kurmaları yani eşlerinin rollerine girerek gruba tanıtılmaları istenir.

- 1.5.** Büyük gruba eşlerin tanıtılması çalışmasının tamamlanmasının ardından paylaşım aşamasına geçilir.

Lider grup paylaşımını başlatmak için şu soruları üyelere yöneltir:

Eşleştiğiniz eşinizin rolüne girerek sanki oymuş gibi gruba eşinizi tanıtırken hangi duyguları yaşadınız? Yani role girip anlatıcı durumunda olduğunuzda neler yaşadınız?

Kendisi tanıtılan eşler sizler hangi duyguları yaşadınız?

2. Müdahale programının temel mantığının açıklanması:

Dryden (1995) terapide gerçekleşecek aşamalar hakkında danışanları bilgilendirmenin, danışanların bir sonraki adımda neyle karşılaşacaklarını

bilebilmelerini sağladığını, direnç tepkilerini azalttığını, kendilerinden beklenen görevleri başarıyla yerine getirebilmelerini sağladığını ifade etmektedir.

Bu aşamada lider, üyeleri grubun genel amaçları ve her bir oturumun içeriği hakkında bilgilendirir. Bilgilendirme sırasında Form 1.1' den yararlanır.

2.1. SPÇBE' nin amacı ve içeriği hakkında bilgi sunulması

Lider, üyelere Form 1.1' i dağıtarak SPÇBE' nin amacı ve içeriği hakkında açıklamayı yapar. Liderin açıklaması şöyledir;

“Şimdi sizlere grubumuzla ilgili bazı bilgiler sunmak istiyorum. Şu anda oluşturduğumuz bu grubun temel özelliği, “sosyal alandaki problemleri çözmeye” yönelik bir yaşantı ve beceri kazandırma grubu olmasıdır. Kısaca buna problem çözme eğitimi ya da terapisi de diyebiliriz.

Problem çözme beceri eğitiminin amacı, danışanların problem çözmelerini güçleştiren inançlarını saptamak ve problemlerle etkili başa çıkmaları için gerekli olan etkili başa çıkma becerilerini kazanmalarında onlara yardımcı olmaktır

Her birimiz hem küçük hem de büyük ve önemli sorunlarla karşılaşmaktayız. Bazı sorunlar toplantıda ne giyileceği ya da sabah kahvaltıda ne yenileceğine karar vermek gibi rutin problemlerken bazıları ise zor bir ilişkiyle nasıl başa çıkılacağı gibi daha stres vericidir.

Karşılaştığımız problemleri çözmenin yollarından biri, duyulan sorumluluğun artırılması ve kendini-kontrol (self-control) tekniklerinin öğrenilmesidir.

Problemlerle başa çıkmada ya da çözmede, problemi çözmek için enerji, zaman ve karar verme önem taşımaktadır.

Grup oturumlarımız süresince neler öğreneceksiniz?

- *Bir probleme nasıl baktığınızı ve problemin nasıl farkında olunacağını öğreneceksiniz.*
- *Aynı zamanda sorunu çözerken ne kadar kontrol, zaman ve çaba harcadığını göreceğiz bunun yanı sıra karar verme konusunda ise kendini nasıl hissettiğinizi inceleyeceğiz.*
- *Bu müdahale programı sürecinde ayrıca problem çözmede sizi alıkoyan yani engelleyen ne olduğu konusu üzerinde de çalışacağız..*
- *Özellikle problem durumlarında hissettiğiniz öfke, kaygı ve depresyon gibi olumsuz duygularla nasıl etkili başa çıkabileceğinizi öğreneceksiniz.*
- *Problem çözmede çok sayıda çözümün tanımlanabilmesi önemli bir noktadır. Burada farklı çözüm yollarının nasıl bulunacağını öğreneceğiz. Çözüm seçeneklerinin oluşturulmasından sonra, en mantıklı ve kabul edilebilir olan çözümün ne olduğuna karar vereceksiniz. Son olarak seçilen çözümü uygulayacaksınız.*
- *Buraya kadar anlattıklarım ile ilgili duyguyu ve düşüncelerinizin ne olduğunu merak ediyorum. Paylaşımında bulunmak isteyen var mı? Ya da sorusu olan varsa sorabilir. (D' Zurilla, 1986; Akt. Cormier ve Nurius, 2003).”*

2.2. SPÇBE' ndeki her bir oturumun amacı ve içeriğinin açıklanması

Bu aşamada üyelere her bir oturumun konusu ve içeriğine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Aşağıda gerçekleştirilen aşamalar aşağıda sırasıyla sunulmuştur;

2.2.1. Lider danışanlara “her bir oturumun içeriği ve oturumlarda neler yapılacağıyla ilgili detaylı bilgileri sunar. Bu amaçla lider her bir oturumun içeriğini anlatan “Form 1.2’ yi üyelere dağıtır.

2.2.2. Oturum içerikleri tanıtılırken lider özellikle, davranış değişimini yaşayabilmeleri için oturumlarda ya da oturumlar sonrasında verilen ev ödevlerinin öneminden bahseder.

Liderin oturumların içeriği ve ev ödevlerinin önemi hakkında yaptığı açıklama şöyledir;

Şimdi sizlere tüm oturumlarda yani toplam 8 oturumda neler yapılacağıyla ilgili bilgiler vereceğim. Bu şekilde kafanızda bu programa ilişkin daha net bilgiler kalacağını düşünüyorum.

Not: Bu sırada lider “Oturum İçerikleri Bilgilendirme Formu” nu üyelere dağıtır.

Şimdi size açıklamam gereken çok önemli bir nokta var. Bu grup oturumlarında problem çözme becerisini kazanabilmeniz amacıyla oturumlarda bol bol alıştırma yapacaktır. Alıştırmalar derken bunlar sözel bilgi aktarımına dayalı didaktik (öğretici) çalışmalar olabileceği gibi, eğlendirici ve öğretici nitelikteki çeşitli aktiviteler ve egzersizler şeklinde de olacaktır. .

Bazen burada yapılan alıştırmalar size ev ödevi olarak verilecektir. Ev ödevlerinin yapılarak gelmesi oturumların amacına ulaşması açısından da çok önemlidir. Ev ödevleri derken bunlar yazmaya dayalı, gerçek hayatta uygulamanızı istediğim bir davranış gibi bazen yazılı anlatıma dayalı bazen de davranışsal yani uygulamaya yönelik olacaktır. Bir sonraki oturumda ev ödevlerinin yapılarak gelmeniz sizin kendi gelişiminiz için çalıştığınız anlamına gelir.

Şimdi bu konuda yani ev ödevlerinin yapılması konusunda sorusu olan var mı?” (D’ Zurilla ve Nezu, 2007).

3. Grup kurallarının belirlenmesi:

3.1. Üyelere grup kurallarına neden ihtiyaç duyulduğu kısaca açıklanır. Grup kurallarıyla ilgili açıklamaların yer aldığı Form 1. 3 üyelere dağıtılır.

Liderin grup kurallarına ilişkin kısa açıklaması şu şekildedir;

“Şu anda oluşturduğumuz grup diğer gündelik hayatta karşılaştığımız ve bildiğiniz gruptan (örneğin bir sınıftaki öğrenciler, maça tezahürat yapan fanatikler) gibi farklıdır. Bu grup özel amaçlı oluşturulmuş bir psikolojik yardım ve beceri geliştirme grubudur. Zaten her birinizi burada olmaya iten neden aslında hepinizin sahip olduğu amaçlarınızdır.

Şimdi grup oturumlarımızın verimli geçebilmesi için hepimizin uyabileceği bazı kurallar koymamız gerekmektedir. Bu kurallar tüm üyelerin uyması gereken kurallardır”.

3.2. Üyelere standart kurallar dışında grupta olmasını istedikleri kuralların neler olduğu sorulur. Öneriler dikkatle dinlenir.

Lider grup üyelerinin önerdiği kurallar olup olmadığını belirlemek için şu soruyu sorar;

“Bu kuralların dışında bu grupta uyulmasını istediğiniz ve istemediğiniz davranışlar nelerdir?”

- 3.3.** Üyelerle kurallar hakkında uzlaşmaya varıldıktan sonra Fehr (2000)’ in de önerdiği gibi lider kabul edilen bu grup kuralları formunun birer kopyasını üyelerden imzalamalarını ister. Ardından imzaladıkları bu formu kişisel dosyalarına koymalarını ister.

4. Üyelerin kişisel amaçlarını oluşturmalarına yardımcı olma:

- 4.1.** Lider üyelere kişisel amaçları belirlemenin gerekliliği ve nasıl belirleyebilecekleri hakkında bilgi verir.

Liderin kişisel amaçların önemine ilişkin açıklamaları şöyledir;

“Burada her birinizin katkılarıyla oluşan bu grubun işlerliğinin olabilmesi için belirli amaçlar etrafında yani ortak amaçlar çerçevesinde toplanmamız gerekmektedir. Öngörüşmelerde bu grubun amacının, sosyal problem çözme becerinizi geliştirmek, problem çözme sürecinde hissettiğiniz öfke, kaygı ve depresif eğilimleri daha sağlıklı bir biçimde yaşayabilmenize yardımcı olmak olduğunu açıklamıştım. Yaptığımız öngörüşmelerde de grup oturumlarına gönüllü olarak katılmak istediğinizi belirtmiştiniz.

- 4.2.** Her bir üyeye kişisel amaçlarını belirleyebilmelerinde yardımcı olmak amacıyla hazırlanmış Form 1.4 dağıtılır. Üyelerden formu incelemeleri istenir. Formda yer alan sorulara cevaplandırmaları istenir.

Lider üyelerin kişisel amaçlarını belirleyebilmeleri için şu soruları yöneltir;

- Genel olarak bu gruba katılmaktaki amacım, beklentim neler olabilir? Şimdi dosyalarınızda bulunan “Kişisel Amaçlarım” isimli form üzerine yazmanızı istiyorum.
- Bu grupta geçireceğim oturumlar sonunda kendimle ilgili olarak nelerin değişmiş olmasını istiyorum?
- Grupla paylaşabileceğim hedeflerim var mı? Nelerdir?”

- 4.3.** Üyelerden kişisel amaçları hakkında düşünceleri istenir ve amaçlarını somut bir şekilde cümlelere dökerek formlara yazmaları istenir. Gönüllü olan üyelerden başlanarak her bir üye kişisel amacını büyük grupla paylaşır.

5. Problem ve problemlerin problem haline gelmesini etkileyen etmenler konusunda bilgilendirme ve egzersiz çalışması:

D’ Zurilla ve Nezu (2007) Problem Çözme Terapi’ lerinde başlangıcın yapılandırılması aşamasında yapılması gerekenlerden birinin de üyelere “stres, problem

ve etkili başa çıkma kavramları”nın açıklanması olduğunu belirtmiştir. Buna göre liderin bu konularda üyeleri kısa bilgilendirmesinin ardından üyelerden kişisel yaşantılarından örnek vermeleri istenir.

Oturumun bu aşamasında D’ Zurilla ve Nezu (2007)’nin önerdiğinden biraz farklı olarak problem ve problemlerin neden problem olduğu üzerinde durulmuştur.

Aşağıda gerçekleştirilen aşamalar sunulmuştur;

5.1. Üyelerin sahip oldukları problemleri somut olarak farkına varabilmeleri amacıyla kişi-içi bir egzersiz (Trotzer, 2004) çalışmasında bulunulur. Her bir üye önce kendisiyle baş başa kalarak düşünür ve ardından kendilerine dağıtılan A4 kağıdına problemlerini yazarlar. Yazma işleminin bitmesinden sonra gönüllü olan üyelere öncelik verilerek üyeler problemlerini büyük grupta paylaşırlar.

Liderin sunduğu açıklamalar şöyledir;

“Problemler işe gitmek için yola çıkmışken cüzdanınızı evde unutmak gibi sadece tekil bir durum ya da olay olabileceği gibi eşiniz ya da sevgilinizle devam eden tartışmalar, iş arkadaşınızla ilgili yaşadığınız sıkıntılar ya da halen sürmekte olan parasal sıkıntılar gibi süregelen bir şekilde devam eden bir dizi birbiriyle ilişkide olan olaylardan da oluşabilmektedir.

Problemlerin içeriğinde yakın ilişkinizde yaşadığınız o sıcak bağı kaybetme, kronik bir ağrınızın tekrar nüksetmesi gibi, aile üyelerinden birinin kaybedilmesi sonucunda bir türlü üstesinden gelemediğiniz yas yaşama ile ilgili duygular hissedebilir dahası daha da derinlerde daha da karmaşık yapılar yer alabilmektedir. Aslında bu durumu en güzel Emily Dickinson’ un “Problemlerime eğilip baktığımda, başka bir problemin de varolduğunu görüyorum” sözü açıklamaktadır (Nezu, Nezu ve D’ Zurilla, 2007).

Bu konuda yapılan araştırmalara göre problemler, “varolan durum” ile “olması gereken” arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Yani ne olduğumuz ile olmak istediğimiz arasındaki farkın sonucunda problem yaşamaktayız.

Problem durumunda akabinde hemen bizi amacımıza ulaşma girişimlerimize engel oluşturan çok sayıda çeşitli engeller ortaya çıktığı için işte yukarıda tanımlamada yer aldığı üzere olan ile olması gereken arasındaki farklılık durumu “problem” olarak nitelendirilir.

Bu tanımlamaya göre, aynı durum birisi için problem niteliğindeyken; bir başkası için ise bu durum problem niteliği taşımayabilir. Burada etkili olan şey kişilerin farklı koşullara sahip olmalarıdır.

Şimdi sizlere sormak istiyorum;

Problem denince aklınıza neler geliyor, neler hissediyorsunuz?

Hayatınızdaki problemleri bir liste haline getirseniz nasıl bir liste oluşturursunuz?” (Lider A4 kâğıtlarını üyelere dağıtır)

5.2. Üyelerin yaşadıkları problemleri belirlemeye yönelik yapılan bireysel egzersiz çalışmasının tamamlanmasından sonra problemlerin problem haline gelmesinde etkili olan faktörlerle ilgili “sözel kişilerarası bir egzersiz” (Trotzer, 2004) gerçekleştirilir. Bu egzersiz çalışması için, gruptaki üyelerden birden dörde kadar

saymaları ve aynı numaralı kişilerin bir araya gelerek küçük grup oluşturmaları istenir. Lider oturum öncesinde poster şeklinde hazırladığı “Problemlerim Neden Problem?” isimli posterini (Form 1.5) herkesin görebileceği şekilde odadaki seyyar panoya asar. Ardından oluşturulan küçük gruplardaki üyelere problemlerin problem haline gelmesinde etkili olan yedi kriter açısından kendilerini değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeleri küçük grupla sözel olarak paylaşımlarını ister. Sözel paylaşımların ardından dağıtılan A0 kâğıtlarına her bir üye kendi özelliklerini yazar. Bu çalışma sonucunda üyelere birbirlerinin ortak ve farklı özelliklerine göre uygun bir grup ismi bulmaları istenir. Çalışmanın tamamlanmasından sonra üyeler halka şeklinde büyük grup halini alırlar. Yaşantıların büyük grupla paylaşılması için küçük gruplarda sözcüler seçilir ve her bir bireyin yaşantılarıyla ilgili sunumda bulunulur.

Lider problemlerin neden problem haline geldiği konusuyla ilgili açıklamaları şu şekilde yapar;

“Araştırmalar genellikle insanların neden bazı durumları problem olarak gördüklerine dair bazı sonuçları ortaya koymuşlardır. Şimdi bunları inceleyelim.

- 1.İçinde bulunulan durum kişi için yeni ve alışılmadık bir özellikte ise (Örneğin ne yapacağımı gerçekten bilmiyorum gibi bir cümle)*
- 2.Karmaşıklık taşıyorsa (Gerçekten bu durum çok karmaşık)*
- 3.Çatışan amaçlar söz konusu ise (Neyi seçeceğimle ilgili olarak kafam karmakarışık)*
- 4.Beceri eksiklikleri varsa (Bunu yapamam çünkü nasıl yapılacağını bilmiyorum)*
- 5.Kaynakların yetersizliği (Bununla ilgilenmek için yeterince vaktim yok)*
- 6.Belirsizlik yaşama (Nereye doğru gidecek bilmiyorum?)*
- 7.Duygusal güçlükler yaşama (Hiçbir şey yapmamayı tercih ederim çünkü tekrar denemekten ve başarısız olmaktan korkuyorum) (Nezu ve ark., 2007).*

Şimdi sizlerden bahsedilen 7 kriter açısından kendinizi değerlendirmenizi istiyorum. Daha açıkçası yukarıdaki 7 kriter açısından gündelik hayatta problemlerinizi değerlendirdiğinizde probleminizin problem olmasına neden olan faktörler nelerdir? Bu açıdan değerlendirmede bulunmanızı istiyorum.

6. Oturumun sonlandırılması: Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, kapanış egzersizi uygulaması

6.1. Lider oturumun genel bir özetini yapar.

6.2. Ardından oturum sonlarında oturumun değerlendirilmesini ve üyelerin paylaşımını sağlayan standart sorular (De Lucia Waack,2006) üyelere sorulur.

Bu aşamada liderin yaptığı açıklamalar şu şekildedir;

“Bugünkü oturumumuzla bağlantılı olarak değerlendirmelerinizi ve kişisel paylaşımlarınıza geçeceğiz. Sizlere sormak istediğim bazı sorular var. Dilerseniz öncelikle bu soruları sizlere ifade edeyim.

- 1. Bugün oturumda kendinize ilgili neleri farkettiniz?*

2. *Bu oturumda en çok kim ya da kimlere kendini yakın hissettiniz?*
3. *Bugün en çok hangi üyeden ya da üyelerden bir şeyler kazandınız ve kazandıklarınız neler? (De Lucia-Waack, 2006).*

6.3. Oturumlardan sonra o oturumla bağlantılı olarak yaşantılarını ifade ettikleri “Oturum Günlüğü Formu” da standart ev ödevi olarak üyelere dağıtılır.

6.4. Paylaşımların bitiminde gruba enerji verebilmesi ve üyelerin gruptan olumlu bir duygularla ayrılmasını sağlayan eğlendirici nitelikteki bir kapanış egzersiziyle oturum sonlandırılır.

Liderin açıklaması şöyledir;

“Bugün burada olduğunuz için hepinize teşekkür ederim. Oturumumuzu bitirirken sanırım herkes birbiriyle tanıştığına memnun olmuştur. Şimdi ayağa kalkıp karışık bir şekilde yürürken karşınıza çıkan grup üyesine “Seni tanıdığımı memnun oldum. Haftaya görüşmek üzere, hoşçakal” diyerek tokalaşmanızı ve vedalaşmanızı rica ediyorum. Lütfen mutlaka tüm üyelerle vedalaşmaya gayret ediniz. Tekrar katılımlarınız için teşekkür ediyorum. Haftaya aynı gün ve saatte görüşmek dileğiyle. Hoşçakalın”

Birinci Oturumda Kullanılan Formlar

FORM 1.1.	Sosyal Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Psiko-eğitim Grubu Müdahale Programı İçeriği
	Psiko-eğitim Müdahale Programının Amacı: Bu müdahale programının amacı, üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları problemleri durumlarda problem çözmelerini güçleştiren inançlarını saptamak ve problemlerle etkili başa çıkma becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktır. Bu müdahale programındaki grup oturumları süresince; - Bir problemin varlığı durumunda nasıl bir bakış ya da algılama biçimine sahip olduğunuzun farkına varacaksınız? - Problemleri durumu nasıl farkında olunacağını farkına varacaksınız. - Problem çözmede sizi alıkoyan yani engelleyen ne olduğunu anlamaya yönelik çalışmalarda bulunacağız. - Sorunu çözerken ne kadar kontrol, zaman ve çaba harcadığınızı bunun yanı sıra karar verme konusunda ise kendini nasıl hissettiğinizi inceleyeceğiz. - Özellikle problem durumlarında hissettiğiniz öfke, kaygı ve depresyon gibi olumsuz duygularla nasıl etkili başa çıkabileceğinizi öğreneceksiniz. - Problem çözmede çok sayıda çözümün tanımlanabilmesi önemli bir noktadır. Burada farklı çözüm yollarının nasıl bulunacağını öğreneceğiz. Çözüm seçeneklerinin oluşturulmasından sonra, en mantıklı ve kabul edilebilir olan çözümün ne olduğuna karar vereceksiniz (D' Zurilla, 1986; Akt. Cormier ve Nurius, 2003). Müdahale Programının Özellikleri 1. Program toplam 8 oturumdan oluşmakta olup, her bir oturum ortalama 2-2,5 saat sürecektir. 2. Programın içeriğinde, kısa bilgilendirmeler ile etkileşime dayalı egzersizler yer almaktadır (Brown, 1998). Bu egzersizler sözel bilgi aktarımına dayalı didaktik (öğretici) çalışmalar olabileceği gibi, eğlendirici ve öğretici nitelikteki çeşitli aktiviteler ve egzersizler şeklinde çeşitlenebilecektir. 3. Program "beceri geliştirme" amaçlıdır. Bu nedenle oturumlardan öğrendiklerinizi "gerçek yaşama aktarabilmeniz" sağlanmaya çalışılmaktadır. Bazı oturumlardan sonra sizlere ev ödevleri verilecektir. Bu ev ödevlerinin yapılması grup çalışmalarının amacına ulaşması bakımından oldukça önemlidir. Ev ödevleri derken bunlar yazmaya dayalı, gerçek hayatta uygulamanızı istediğim bir davranış gibi bazen yazılı anlatıma dayalı bazen de davranışsal yani uygulamaya yönelik olacaktır. Bir sonraki oturuma ev ödevlerinin yapılması gelmesi sizin için çalıştığınız anlamına gelir. Şimdi bu konuda yani ev ödevlerinin yapılması konusunda sorusu olan var mı?" (D' Zurilla ve Nezu, 2007).

FORM 1.2.	Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimi Grup Oturumlarının İçeriği
1. oturum	Tanışma, Kurallar, Kişisel amaçların oluşturulması, Problemlerim neden problem uygulaması
2. oturum	Problem çözme becerisini değerlendirme Problem çözmede kendini izleme yöntemi
3. oturum	Probleme yönelim biçiminiz nedir? Probleme olumlu yönelim ve düşünme hataları
4. oturum	Problem yönelimi ile düşünce-duygu ve davranış ilişkisi Probleme olumlu yönelim ve bilişsel yeniden yapılandırma
5. oturum	Probleme olumlu yönelim ve duygular
6. oturum	Problem çözme, sağlıklı olumsuz duygular ve başa çıkma yöntemleri Problem çözme basamakları
7. oturum	Problem çözmede farklı düşünebilme ve alternatif çözümler üretme
8. oturum	Grup yaşantısına ilişkin kazanımların değerlendirilmesi

FORM 1.3.	Grup Kuralları
1.GÖNÜLLÜLÜK: Grup oturumlarına kendi isteğinizle gelmeniz özellikle verim sağlayabilmeniz açısından çok önemlidir. 2. GİZLİLİK: Grup içerisinde konuşulan her şey grup odasında kalır. Her ne kadar araştırma amacıyla böyle bir çalışma yapılsa da rapor edilirken isimler yani kimlikleriniz gizli tutulacaktır. 3. DEVAMLILIK: Grubun işlerliğinin olabilmesi ve sizinde grup çalışmalarından verim alabilmeniz açısından devamlılık çok önemlidir. Oturumlar birbirleriyle bağlantılı olarak devam ettiği için üyelerin devamlılığı çok önemlidir. Üyelerinin çok zorunlu durumlar dışında (hastalık, yakın bir kişinin vefatı vb...) her oturuma katılmaları beklenmektedir. 4. DAKİKLIK: Üyelerin oturumlara tam vaktinde gelmeleri beklenmektedir. Grup oturumlarına saatinde gelmeniz geç kalmamanız programın aksamaması açısından çok önemlidir. 5. SAYGI DUYMA VE İSİMLE HİTAP ETME: Üyelerin birbirlerine karşı saygılı olması ve aynı zamanda üyelerin birbirlerine isimleriyle hitap etmeleri beklenmektedir. 6. FİZİKSEL YA DA SÖZEL SALDIRININ OLMAMASI: Üyeler diğerlerine karşı fiziksel saldırıda bulunamaz. Hiçbir üyenin bir diğer üye tarafından aşağılanmasına, rencide edilmesine, alaya alınmasına izin verilmez. 7. CİNSEL YAKINLAŞMA YA DA ROMANTİK İLİŞKİNİN GELİŞMESİ: Bu durumda grubun sizin için taşıdığı anlam değişmiş oluyor. Dolayısıyla müdahale programının etkili olabilmesi ve sizin de verim sağlayabilmeniz açısından bu kurala uymanız çok önemli. 8.DİĞER ÜYELER HAKKINDA YORUMLAMA VE YARGIDA BULUNMA YERİNE KİŞİSEL PAYLAŞIMLARDA BULUNMA: Grup üyelerinin konuşmalarında genellemeler yapmak yerine, kendi yaşantılarından örnekler vermeye çaba göstermeleri beklenir. 9.GRUP DIŞARDAN KATILIMA KAPALIDIR: Grup oturumlarına dinleyici ya da gözlemci sıfatıyla grup dışından hiç kimse kabul edilemez. 10.EV ÖDEVLERİNİN YAPILMASI: Oluşturduğumuz bu grubun özelliği beceri geliştirme amaçlı olmasıdır. Burada oturumlarda size gösterilen uygulamaları gerçek hayata aktarabilmenizi sağlamak üzere size verilen ev ödevlerini yaparak oturuma gelmeniz çalışmaların verimliliğini artıracaktır. Bu nedenle mutlaka bu maddeye uyulması gerekmektedir. Grup üyelerinin gruptan yarar sağlayabilmeleri için verilen ödevlerini zamanında yapmaları ve oturumda paylaşımları beklenmektedir.	
Yukarıda belirtilen kurallara bağlı kalacağımıza SÖZ VERİYORUM. Adı Soyadı: _____ Tarih: _____ İmza: _____	

Kaynaklar: Gorski (1996), Gorski (2003) ve Fehr (2000)

FORM 1.4.	Kişisel Amaçlarım
Adım Soyadım: Tarih: 1. Bu grupta geçireceğim oturumlar sonunda kendimle ilgili olarak özellikle problem çözme tarzım, problemleri durumlarla karşılaştığımda yaşadıklarımla bağlantılı olarak nelerin değişmiş olmasını istiyorum? Örneğin, Geleceğimle ilgili ne yapacağım konusunu belirlemek, Bir problem durumunda kendimi kapana kısılmış gibi hissetmemek, Karamsarlığımdan kurtulmak şeklinde ifade edebilirsiniz	

2. Belirlendiğiniz bu amaçları değerlendirecek olursanız;

		Evet	Hayır	Kararsızım	Bilmiyorum
1	Gerçekçi mi (mantıklı mı)				
2	Yapıcı mı ? (olumlu mu ifade edilmiş)				
3	Ulaşılabilir mi?				
4	Planlanabilir mi?				
5	Spesifik (belirgin) mi?				
6	Kontrol edilebilir mi? (Benim kontrolümde ya da değil)				
7	Ulaşılması için belirli bir zaman dilimi belirlenebilir mi? Varsa ne kadar süre ?				
8	Amacınız net bir şekilde yazılı hale getirebilir mi? Evetse yazar mısınız?				
9	Amacına/amaçlarına ulaşmak için şu andaki istek ve motivasyon durumunu derecelendirirseniz 0-100 puan arasında kaç puan verirsiniz?				
10	Amacına/amaçlarına ulaşmak için ne gibi kaynaklara ve engellere sahipsiniz ya da değilsiniz? Olumlu (geliştirici) ve olumsuz (engelleyici) faktörler nelerdir?				

Widding ve Milne (2008)

FORM 1.5.	Problemlerim Neden Problem?
1.İçinde bulunulan durum kişi için yeni ve alışılmadık bir özellikte ise (Örneğin ne yapacağımı gerçekten bilmiyorum gibi bir cümle) 2.Karmaşıklık taşıyorsa (Gerçekten bu durum çok karmaşık) 3.Çatışan amaçlar söz konusu ise (Neyi seçeceğimle ilgili olarak kafam karmakarışık) 4.Beceri eksiklikleri varsa (Bunu yapamam çünkü nasıl yapılacağını bilmiyorum) 5.Kaynakların yetersizliği (Bununla ilgilenmek için yeterince vaktim yok) 6.Belirsizlik yaşama (Nereye doğru gidecek bilmiyorum?) 7.Duygusal güçlükler yaşama (Hiçbir şey yapmamayı tercih ederim çünkü tekrar denemekten ve başarısız olmaktan korkuyorum) (Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007).	

İKİNCİ OTURUM:

Problem Çözme Becerisini Değerlendirme ve Problem Çözmede Kendini İzleme

Oturumun Genel Hatları

- 1. Oturuma başlangıç:** Isınma oyunu, özetleme, oturumun gündeminin açıklanması.
- 2. Problem Çözme Becerisinin Değerlendirilmesi:**
 - 2.1. Üyelere uygulanan formal ölçme aracılığıyla problem çözme yönelimi ve becerisinin ortaya çıkarılması
 - 2.2. Üyelerin gündelik hayatta yaşadıkları bir problem durumunda hissettikleri duygu ve düşüncelerin neler olduğunu tanımlayabilmeleri
- 3. Problem Çözmede Kendini İzleme Yönteminin uygulanması:**

Üyelere kendini-izleme sürecini nasıl yapacaklarının açıklanması ve ev ödevi olarak verilmesi
- 4. Oturumun Sonlandırılması:** Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulamasında bulunulması.

Amaçlar:

1. Isınma oyunu uygulamasıyla grup üyelerinin gruba ilişkin motivasyonlarının artması,
2. Üyelerin problem durumlarında problemlere ilişkin yönelim ve problem çözme tarzları hakkında kendilerini değerlendirmeleri,
3. Grup üyelerinin bir problem durumunda hissettikleri duygu ve düşünceleri ile uyguladıkları çözümlerin neler olduğuyla bağlantılı olarak problem çözme sürecinde kendini gözlemlemeyi uygulayabilmeleri.

Araçlar/Materyaller:

1. Her bir üyenin kendi problem çözme becerisini değerlendirmesi için üye sayısı kadar SPÇE-KF isimli ölçme aracı,
2. Üyelerin kolaylıkla anlayabileceği şekilde SPÇE-KF' ndaki alt boyutlarına ilişkin detaylı açıklamaların hazırlandığı formlar (Form 2.1.)
3. Problem Çözmede Kendini İzleme Formu (Form 2.2.)
3. Çorap oyunu için pamuklu büyük boy bir siyah bir beyaz çorap

Uygulama Öncesi Yapılacak Hazırlıklar:

1. Formlar (SPÇE-KF adlı ölçme aracı, Problem Çözmenin Boyutları Bilgilendirme Formu, Problem Çözmede Kendini İzleme Formu, Oturum Günlüğü Formu) üye sayısı kadar çoğaltılır.
2. Çoraplar ulaşılabilir bir yer olan odadaki dolaba konur.

Uygulama /Süreç:

1. Oturuma başlangıç: Isınma egzersizi uygulaması, bir önceki oturumun özetlenmesi, oturumun gündeminin açıklanması

1.1.Isınma egzersizi uygulaması:

Grup çalışmalarında egzersizler, “rahatlık düzeyini artırmak”, “liderin kullanışlı bilgiler vermesini sağlamak”, “grubun bir konuya odaklanmalarını ve tartışmalarını sağlamak”, “odaklanılan konuyu değiştirebilmek”, “odaklanılan konuya daha da yoğunlaşmayı sağlamak”, “yaşantısal yolla öğrenme için bir fırsat oluşturmak”, “eğlenmeyi ve gevşemeyi sağlamak” olmak üzere yedi farklı nedenle kullanılmaktadır (Güçray, Çolakkadioğlu ve Çekici, baskıda).

Oturuma üyelerin gruba ilişkin motivasyonlarını artması, üyelerin birbirleriyle kaynaşmaları ve aynı zamanda eğlenmelerini sağlamak amacıyla “Ping Pong” (www.genclikpostasi.com) isimli ısınma oyunuyla çalışmaya başlanır.

Liderin ısınma oyunuyla ilgili açıklamaları şöyledir;

“Şimdi hep birlikte ayağa kalkıyoruz. Bir daire oluşturacağız ve “Ping Pong” isimli oyunumuzu oynayacağız. Bu oyunun amaçlarından biri isimleri hatırlayabilmenizi sağlamaktır. Yani geçen hafta herkes birbiriyle tanışmıştı. Bakalım isimler aklınızda kalmış mı? Oyunumuz şu şekilde oynanıyor. Bir ebe seçeceğiz. Ebe ortaya geçecek ve işaret parmağıyla gruptan bir kişiyi seçerek “ping” ya da “pong” diyecek. Ebe işaret ettiği kişiye ping derse işaret edilen kişi kendi solundaki kişinin ismini üç saniye içinde söylemelidir, pong derse sağındaki kişinin ismini söylemelidir. Seçilen kişi yanlış söylerse ebe olarak ortaya geçer. Eğer ebe uzun süre ortada kalmışsa ya da herkesin yanındaki kişilerin isimlerini ezberlediğini düşünüyorsa o zaman üyelerin yer değiştirmeleri istediğinde “ping-pong” diye bağırır. Ping-pong deyince herkes yer değiştirmek zorundadır”

1.2. Bir önceki oturumun özetlenmesi, değerlendirmeler ve ikinci oturumun gündeminin açıklanması

De Lucia Waack (2006)’ a göre psiko-eğitim gruplarında oturumlar, “başlangıç, çalışma, süreç ve sonlandırma” olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Her oturumun başlangıç aşamasında önceki oturumu gözden geçirmeye varsa ev ödevleriyle ilgili tartışmada bulunmaya ve bu oturumda

yapılacak çalışmaların açıklanmasına yer verilmektedir. Bunların yanı sıra üyelere geçen oturumdan bu yana ne yaptıkları da sorulabilir.

Genellikle oturumun başlangıç aşamasında oturumu açmak için lider şu soruları sormaktadır;

- Önceki oturumda kazandıklarınızla bu hafta neler yaptınız?
- Geçen oturumda öğrendiklerinizden hangisini burada uygulamak istersiniz?
- Ev ödevlerinizi nasıl yaptınız? (zorlandınız mı?, sıkıcı mıydı?, keyif mi aldınız, karşılaştığınız güçlükler nelerdi?)

İkinci oturumun başlangıcında yukarıda yer alan kuramsal bilgiler doğrultusunda lider,

- Öncelikle geçen haftanın kısa bir özetlemesini yapar.
- Ardından geçen oturumla bağlantılı olarak üyelerin paylaşmak istedikleri herhangi bir düşünce ya da duygularının olup olmadığını sorar.
- Geçen hafta oturumdan çıktıktan sonra neler yaptıklarını yani oturumun kendileri üzerinde bıraktığı etki üzerinde konuşmalarını sağlamak üzere soru sorar.
- Bu oturumun gündemini ve amacını açıklar.

Liderin başlangıcın yapılandırılması ve gündemin açıklanmasına ilişkin açıklamaları şöyledir;

“Lider geçen haftadaki oturumun kısa özetini yapar.

Şimdi sizlere sormak istediğim bazı sorular var.

-“Geçen hafta burada yaptığımız çalışmalar sonucunda bir hafta boyunca neler yaşadınız, oturumdan çıktıktan sonra oturumda ele alınan konularla bağlantılı olarak neler yaşadınız?

-“Geçen oturumla bağlantılı olarak ifade etmek istediğiniz düşünce ve duygularınız var mı varsa söz alabilirsiniz.”

Lider gönüllü üyelere söz vererek paylaşımları dikkatle dinler. Ve uygun geribildirimlerde bulunur. Paylaşımların bitiminin ardından lider oturum gündemini ve amacını açıklar.

“Bugünkü oturumumuzda problem çözme tarzınızın ne olduğu ve çözüm sürecinde yaşadığınız stres durumunun etkileri üzerinde çalışacağız. Ayrıca bugünkü oturumumuzda bir sonraki oturuma yapılıp gelmek üzere problem durumlarında kendinizi gözleyebilmeniz amacıyla bir ev ödevi uygulaması gerçekleştireceğiz”

2. Problem Çözme Becerisini Değerlendirme:

Problem Çözme Terapileri’ nde kişinin etkili bir problem çözücü olabilmesi için öncelikle problem çözme becerisinin ve problem çözmeye ilişkin tutumunun değerlendirilmesi gerekmektedir (Nezu, Nezu ve D’ Zurilla, 2007).

Bu amaçla Problem Çözme Terapilerinin başlangıç oturumlarında gruptaki her bir üyenin problem çözmeye ilişkin güçlükleri (zorlantıları) ve zayıf yönlerine ilişkin durum değerlendirmesi yapılmaktadır (D’ Zurilla ve Nezu, 2007)

Bu durum değerlendirmesi sonucunda elde edilen sonuçlar, izlenecek modülün seçimi ve nelere vurgu yapılması gerektiği noktasında lidere yardımcıdır. (D’ Zurilla ve Nezu, 2007). Ayrıca bu değerlendirme sayesinde üyeler problem çözmeye ilgili sahip olduğu zayıflıklarını yani güçlüklerini de görebilirler. Dolayısıyla problem çözme becerisini geliştirme sürecinde hangi becerileri geliştirmek için ne gibi alıştırmalar yapılması gerektiği konusunda da bilgi edinilmiş olunur (Nezu, Nezu ve D’ Zurilla, 2007; D’ Zurilla ve Nezu, 2007).

Bu gerekçelere bağlı olarak oturumun bu aşamasında problem çözme becerisini ölçen formal bir ölçme aracı uygulanarak üyelerin problem çözme tarzları ortaya konulmaya çalışılır.

2.1. Üyelere uygulanan formal ölçme aracılığıyla problem çözme yönelimi ve becerisinin ortaya konması

2.1.1. Üyelerin problem çözme tarzları ve probleme yönelim biçimlerini ortaya çıkarmak amacıyla formal bir ölçme aracı olan SPÇE-KF uygulanır. Üyeler ölçme aracını cevapladıktan sonra puanlarını hesaplamak üzere kendilerine dağıtılan formları kullanarak aldıkları toplam puanı hesaplarlar.

2.1.2. Toplam puanların hesaplanmasından sonra lider “SPÇE-KF” nun Boyutları”nın yazılı olduğu Form 2.1’ i üyelere dağıtarak problem yönelimi ve problem çözme tarzları hakkında bilgilendirmede bulunur. Bu çalışma kâğıdında sırasıyla; Probleme Olumlu Yönelim, Probleme Olumsuz Yönelim, Rasyonel Problem Çözme, Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz ve Kaçıran Tarza ilişkin bilgi ve örnekler bulunmaktadır.

- 2.1.3.** Üyelerden ölçekten aldıkları puanları hesaplamaları ve ardından ölçekten benzer puan alanların bir araya gelerek küçük grup oluşturmaları istenir. Küçük grup çalışmalarında üyelerden kendi özellikleriyle ilgili grup arkadaşlarıyla paylaşımında bulunmaları için yeterli süre tanınır.
- 2.1.4.** Paylaşımlar sırasında üyeler ortak özellikler üzerine odaklanırlar. Bu sırada gruplarda yazıcı olarak seçilen kişiler, liderin daha önceden dağıttığı A0 kâğıtlarına gruptaki kişileri yansıtan ortak ve farklı özellikleri yazmaya başlarlar. Bu çalışma bitince en sonunda grup üyeleri gruplarına bir isim bularak afişin en üst satırına grubun ismini yazarlar.
- 2.1.5.** Grupların afiş çalışmalarını bitirmesinin ardından afişler odadaki seyyar panoya asılır. Tüm afişler incelenir. İncelemenin bitmesinden sonra üyelerden büyük grup olarak halka şeklinde oturmaları istenir. Her bir grubun sözcüsü sırayla seyyar panoda afişleri büyük gruba anlatır.

Lider üyelere problem yönelimi ve problem çözme tarzlarını belirleyebilmeleri için şu açıklamaları yapar:

“Bu oturumda ilk çalışma olarak her birinizin problem çözme tarzınızı değerlendirmek üzere SPÇE-KF’ nu doldurmakla başlayacağız. Doldurma işlemi tamamladıktan sonra kendi profilinizi nasıl çıkaracağınızı göstereceğim. Profilinizi çıkardıktan sonra, elinizdeki ölçe aracını oluşturan her bir alt boyutu birlikte tanımaya çalışacağız. Ardından hazır olan üyeler varsa sırasıyla her birinizin sözel olarak grupta paylaşımında bulunmanızı isteyeceğim.”

Lider bu sırada formları dağıtır. Formların doldurulma işlemi biter.

“Sanırım herkes profilini çıkarttı. Şimdi izninizle sizlere her bir alt boyutu açıklamak istiyorum.”

Lider “Problem Çözmenin Boyutları Formu” nu kullanarak bilgilendirmede bulunur.

“Şimdi problem yönelimi ve problem çözme tarzlarınız üzerinde çalışacağız. Benzer puanları alan üyeler kimler? Şimdi benzer özellikler gösteren üyeler bir araya gelerek küçük gruplar oluşturacaklar. Küçük gruplarda bir egzersiz çalışması gerçekleştireceğiz. Bunun için her bir gruba A0 kağıdı vereceğim ve renkli kalemler. İstedığınız renkleri seçebilirsiniz. Küçük gruplarda kendi hayatınızdan örnekler vermenizi yani birbirinizle paylaşımında bulunmanızı istiyorum. Gruptan seçeceğiniz bir yazıcı ve sözcü olacak. Yazıcılar gruptaki kişilerin ortak özelliklerini maddeler halinde A0 kâğıtlarına yazacaklar. En sonunda grubunuzu yansıtan bir isim bularak başlık kısmına grubunuzu yansıtan bu ismi yazmanızı istiyorum.

Sözcüler ise büyük gruba grubunun özelliklerini seyyar panomuzda anlatacak. Sorusu olan var mı?”

3. “Problem Çözme Sürecinde Kendini İzleme Yöntemi” uygulaması

Nezu, Nezu ve D’ Zurilla (2007) genel olarak danışanların problem çözmedeki güçlükler yani eksikliklerin anlaşılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ancak en az bunun kadar önemli olan bir başka konu ise gündelik hayatta belirgin bir problemlili durum, olay karşısında kişinin problem çözme becerisini etkileyen ne gibi düşünce, duygu ve tutumlara sahip olduğu hakkında kişinin kendi durumunun farkında olmasıdır. Bu amaçla Nezu ve arkadaşları “Problem Çözmede Kendini İzleme” uygulamasına başvurulabileceği önerisinde bulunmuşlardır.

Problem Çözmede Kendini İzleme (Form 2.2.) oturumlar boyunca kullanılabilen bir formdur. Bu form aslında üyelerin problem çözmede kendilerini gözlemelerine ilişkin bilgi veren bir değerlendirme yöntemidir. Oturumlar boyunca uygulanması durumunda, kişinin problem çözümündeki kişisel çabalarına dair günlük ya da haftalık bilgi edinmelerine olanak sağlar. Bu bilgilerin yanı sıra kişinin kendisinde meydana gelen ilerlemeleri gözlemesine de olanak sağlar (D’ Zurilla ve Nezu, 2007).

D’ Zurilla ve Nezu (2007) problemlili bir durumda kişinin başa çıkma tarzları ve problemlili duruma ilişkin takındığı tavrı (duygu, düşünce ve davranış olarak) ortaya çıkarmada birden fazla formal değerlendirme aracının kullanılmasını önermektedir. Çünkü birden fazla ölçme aracı daha sağlıklı sonuçlar vermektedir.

Bu bağlamda D’ Zurilla ve Nezu (2007) her bir üyenin problem çözme becerisi açısından kendisini SPÇE-KF kullanarak değerlendirmesinin yanı sıra aynı zamanda, kişinin son zamanlarda içinde bulunduğu stres verici bir problemle nasıl başa çıktığına ilişkin ayrıntılı bilgi elde edebilmek amacıyla “yarı yapılandırılmış form olan “Problem Çözmede Kendini İzleme” formunu da kullanabileceğini vurgulamaktadır.

Yukarıdaki kuramsal bilgiler ışığında oturumun bu bölümünde üyelerin gündelik hayatta yaşadıkları problemler karşısında ne gibi duygu, düşünce ve tavır

takındıklarına ilişkin farkındalıklarını arttırmaya yönelik bir çalışma olan “Problem Çözmede Kendini İzleme” çalışması yapılır.

3.1. “Problem Çözmede Kendini İzleme Yöntemi” uygulaması:

Oturumun bu aşamasında üyelere problem çözme sürecinde kendilerini gözlemlerini sağlayan “Problem Çözmede Kendini İzleme” yöntemini nasıl uygulayacakları açıklanır. Ardından gelecek oturumda yanlarında getirmeleri suretiyle ev ödevi olarak verilir.

Liderin bu konudaki açıklamaları şöyledir:

“Şimdi gündelik hayatta karşılaştığınız problemlili bir durum, olay karşısında ne gibi tavır ve tutuma sahip olduğunuzu ortaya çıkarmak için kendinizi gözlemlemeye dayalı bir uygulama yapacağız.

Şimdi gözlerinizi kapatmanızı ve yakın zamanlarda yaşadığınız problemlili bir durumu zihninizde canlandırmanızı istiyorum. Bu problem sizi az da olsa sıkıntı yaşıtan, kızdıran bir durum olsun (Nezu, Nezu ve D’ Zurilla, 2007) .

Bu aşamada yanıtalamanızı istediğim sorular şunlar;

1. *Kısaca problem nedir, tanımlayın.*
2. *Düşünceleriniz nedir? -Problem oluşmadan önce, sırasında ve sonrasında-*
3. *Duygularınız nedir? -Problem oluşmadan önce, sırasında ve sonrasında-*
4. *Problemi çözmek için ne ya da neler yaptınız?*

5. *Uyguladığınız çözümün etkililiğini 1 ile 5 arasında hiç değil çok iyi arasında değerlendiriniz (D’ Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D’ Zurilla, 2007) .*

Bu uygulama sizin ev ödeviniz. Bir sonraki oturuma kadar yaşadığınız ya da daha önceden varolan bir probleminizi “Problem Çözmede Kendini İzleme Formu” ndaki kriterler açısından değerlendirip bunları yazarak oturuma gelmenizi rica ediyorum. Yazılı hale getirmeniz demek üzerinde düşünmek hatta önemsemek anlamına gelir. Bu nedenle lütfen bu konuda gerekli özeni göstermenizi rica ediyorum. Ev ödevlerinin yapılması değişimi yaşayabilmeniz açısından çok önemli. Ödevle ilgili anlaşılmayan kısımlar varsa açıklayabilirim. Ödevi yapamam zor geliyor diyenler ya da oturuma getirme konusunda unutmam diyenler varsa yani aklınıza takılı kalan herhangi bir soru varsa çekinmeden sorabilirsiniz. Lütfen tereddüt etmeden sorunuz, az önce dediğim gibi ödevlerin yapılması aslında sizlerin oturum dışında pratik yapmanız anlamına gelir ki bu da oturumda gördüklerinizi gerçek yaşama transferini sağlamanızda en önemli noktadır.

6. Oturumun sonlandırılması: Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, kapanış egzersizi uygulaması

Burası birinci oturumdaki sonlandırma bölümüyle neredeyse aynıdır.

3.1. Lider danışanları da sürece katarak oturumun özetlemesini yapar.

3.2. Ardından oturum sonlarında oturumun değerlendirilmesini ve üyelerin paylaşımını sağlayan standart soruları (De Lucia Waack, 2006) üyelere sorar.

Bu aşamada liderin yaptığı açıklamalar şu şekildedir;

“Bugünkü oturumumuzla bağlantılı olarak değerlendirmelerinizi ve kişisel paylaşımlarınıza geçeceğiz. Sizlere sormak istediğim bazı sorular var. Dilerseniz öncelikle bu soruları sizlere ifade edeyim.

- 1. Bugün oturumda kendinize ilgili neleri farkettiniz?*
- 2. Bu oturumda en çok kim ya da kimlere kendini yakın hissettiniz?*
- 3. Bugün en çok hangi üyeden ya da üyelerden bir şeyler kazandınız ve kazandıklarınız neler? (De Lucia-Waack, 2006).*

3.3. Lider üyelere ev ödevleri formlarını ve oturum günlüğü formlarını dağıtır.

3.4. Sonlandırma aşamasında ise gruptaki üyelerin gruba ilişkin motivasyon düzeylerinin artması aynı zamanda enerjik olmaları ve eğlenmeleri amacıyla (Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, baskıda) “Çorap Oyunu” (Weinheim Aile Terapileri Enstitüsü Türkiye Birinci Eğitim Grubu Seminer Notları, 2008) isimli egzersiz oynanarak grup oturumu sonlandırılır.

Liderin açıklaması şu şekildedir:

“ Grup oturumumuzu sonlandırmadan önce sizlerle eğlendirici bir oyun oynayacağız. Oyunumuzun adı “Çorap Oyunu”. Şimdi sandalyelerinizi alın ve sandalyeler birbirine değecek şekilde dar bir daire yapalım. Şimdi herkes sandalyelerine oturabilir. Otururken sandalyenizin ön ucunda oturarak bacaklarınızı birleştirmenizi istiyorum. Şu anda elimde biri siyah biri beyaz olmak üzere iki çorap görüyorsunuz. Siyah çorabı sağımdaki kişinin kucağına verirken aynı anda beyaz çorabı solumdaki kişinin kucağına veriyorum. Benim yaptığım gibi kucağına çorap gelen kişi hızla çorabı yanındaki kişinin kucağına atar. Çorabı atlatmak ya da başka bir yere fırlatmak yasaktır. Çorap çifti kimin kucağında kalırsa o kişi oyundan çıkar, işte oyunun kuralı bu. Bu nedenle hızlı oynanması gerekiyor. Tabii ki bir de dikkat gerektiriyor ki gözünüzle çorabın nerede olduğunu takip etmelisiniz. En son iki kişi kalana dek oyun devam ettirilir. Şimdi başlıyoruz. Hazır mısınız?”

İkinci Oturumda Kullanılan Formlar

FORM 2.1.	SPÇE-KF' nun Boyutları
1.Probleme Olumlu Yönelme: Problemlere ilişkin bilişsel-duygusal şemaların olumlu nitelikte olduğu genel bir bakış açısıdır. Bu alt ölçekte sorunlara ilişkin başa çıkabilineceğine ilişkin olumlu bakış açısı, öz-yeterlik, pozitif sonuç beklentisi gibi özellikler ölçülmektedir. Probleme Olumlu Yönelim özelliğine sahip kişilerde görülen davranışlar şöyledir; a) Problemlere meydan okuma: Bir problemi, bir tehdit kaynağı olarak görmekten ziyade, problemi başa çıkılması gereken ya da meydan okunması gereken bir durum olarak görürler. b) Optimizm (iyimserlik): Problemlerin çözülebilir olduğuna inanırlar. c) Öz-yeterlik (self-efficacy): Problemleri başarılı bir şekilde çözebilmek için kişinin kendi kişisel problem çözme yeteneğine ilişkin inancı vardır. d) Problemleri çözme isteği: Problemlerden kaçınmak yerine onları çözümlmeye girişirler. 2. Probleme Olumsuz Yönelme: Probleme Olumlu Yönelim' in tersine Probleme Olumsuz Yönelim, problem çözme sürecinde işlevsel olmayan bir yaklaşımdır. Problemleri çözmeye ilişkin işlevsel olmayan bilişsel-duygusal şemaların var olduğu ve sorunları tehdit edici unsur olarak algılama, düşük öz-yeterlik, negatif sonuç beklentisi, düşük engellenme toleransı gibi niteliklerin olduğu bir genel bakış açısından oluşur. Probleme Olumsuz Yönelim tarzına sahip kişilerde görülen davranış özellikleri ise şöyledir; a) Problemi bir tehdit unsuru olarak algılama: Karşılaştığı bir problemi, tehdit kaynağı olarak görürler. b) Pesimizm (Kötümserlik): Problemlerin çözülemez olduğuna ilişkin beklentileri yüksektir. c) Düşük Öz-yeterlik: Problemleri başarılı bir şekilde çözebilmek için kendi problem çözme yeteneğine ilişkin şüphedirler. d) Düşük Engellenme Toleransı: Problemlerle karşılaştıklarında kendilerini engellenmiş ve mutsuz hissetmeye başlarlar. 3.Rasyonel Problem Çözme: Akılcı Problem Çözme, problem çözme sürecinde yer alan yapıcı problem çözme yaklaşımıdır. Problem durumu gerçekçi bir bakış açısından görebilmeyi, üzerinde tartışma yapabilmeyi, sistematik olmayı ve problemin etkili çözümü için gerekli problem çözme becerilerini ve tekniklerini uygulayabilmeyi içermektedir. Bu yaklaşımı uygulayan bir kişi, bir problemle karşılaştığında, sistematik ve dikkatli bir şekilde o problemlili durumla ilgili gerekli bilgi ve gerçekleri toplar. Ardından ulaşmak istediği isteklerini ve bu isteklere engel oluşturan engellerin neler olduğunu tanımlar. Böylelikle problem çözme sürecinde kendisine belirgin bir hedef oluşturur. Çok çeşitli alternatif çözüm yolları oluşturur, her bir seçeneğin olası sonuçlarını değerlendirir, alternatifleri birbiriyle karşılaştırır ve değerlendirmede bulunur. Daha sonra bir çözümü seçer ve o çözümü uygulamaya koyar ve en son olarak da bulduğu çözümün sonucunun ne olabileceğine ilişkin değerlendirmede bulunur.	

4. Dikkatsiz / Dürtüsel Tarz:

Dikkatsiz /Dürtüsel, Tarz, etkisiz problem çözme tarzlarından biridir. Genellikle bu tarzı kullanan kişiler, problem çözme stratejilerini ve tekniklerini oldukça aceleci ve dikkatsiz bir şekilde kullanırlar.

Buna göre problem çözme sürecinde, dürtüsel davranışta bulunma, dikkatsiz olma, aceleci davranma, bir işi tamamlamadan yarıda bırakma gibi özellikler bu yaklaşıma ait davranış örnekleridir.

Bunların yanı sıra bu tarza sahip kişiler, genellikle çok az sayıda alternatif çözüm yolları saptayabilirler ve çoğunlukla da akıllarına gelen ilk iyi fikre göre hareket ettikleri için, alternatif çözüm yollarını ve sonuçlarını derinlemesine değil de hızlı bir biçimde gözden geçirirler.

Sonuç olarak bu tarzı benimsemiş olan kişiler, genellikle dikkatsizce ve sistematik olmayan bir biçimde davranışta bulunurlar. Ayrıca uygulamaya koydukları çözümün sonuçlarını değerlendirme konusunda da yine dikkatsizce davrandıkları gibi bu konuda değerlendirme yapmada da yetersizlik gösterirler.

5. Kaçınan Tarz:

Etkisiz problem çözme tarzlarından birisidir. Bu tarzı benimsemiş olan kişilerde görülen genel davranış özellikleri ise şöyledir;

- a) Erteleme davranışını (karşılaşılan bir problemi çözmek için hemen bir girişimde bulunmayarak problemle uğraşmayı hep ertelemek) çok sık kullanırlar.
- b) Hareketsiz olmayı ya da pasif davranmayı seçerler.
- c) Problemi çözecek birileri bulma anlamında “bağımlılık” geliştirirler.
- d) Problemleri çözme sorumluluğunu üzerine almayarak bu sorumluluğu başkalarına yüklerler.
- e) Problemlerle yüzleşmek (karşı karşıya kalmak) yerine onlardan kaçınmayı yeğlerler ve artık problem hakkında hiçbir şey yapılamayacak hale gelinceye değin problemle uğraşmayı ertelerler.
- g) Problemlerin kendi kendine çözülmesini beklerler (D’ Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 1996).

FORM 2.2	PROBLEM ÇÖZMEDE KENDİNİ İZLEME			
Problem Nedir?	Problemle İlgili Düşünceleriniz Nelerdir?	Problemle İlgili Duygularınız Nelerdir?	Problemi Çözmek İçin Ne/ Neler Yaptınız?	Çözümün Etkililiği 0 ile 5 arasında derecelendirin

ÜÇÜNCÜ OTURUM:

Probleme Olumlu Yönelim ve Düşünme Hataları

Oturumun Genel Hatları

- 1. Oturuma başlangıç:** Isınma oyunu, özetleme, ev ödevlerinin paylaşımı, oturum gündeminin açıklanması
- 2. Probleme Olumlu Yönelimi ve Düşünme Hataları:**
Düşük özgüven, olumsuz düşünme ve olumsuz duygulanım
- 3. Oturumun Sonlandırılması :** Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulamasında bulunulması

Amaçlar:

1. Isınma oyunu yoluyla üyelerin gruba ilişkin motivasyonlarının artması,
2. Üyelerin olumlu problem yönelimine sahip olmayı engelleyen faktörleri listelemeleri,

Araçlar/Materyaller:

1. “Düşünce-Duygu ve Davranış Çarkı” isimli poster (Form 3.1)
2. “Düşünme Hataları” formu (Form 3.2.)
3. Bol sayıda A3 kağıdı
4. Renkli keçeli kalem

Uygulama Öncesi Yapılacak Hazırlıklar:

1. Form 3.1.’deki poster odadaki seyyar panoya asılır.
2. Oturumda üyelere verilecek formlar üye sayısı kadar çoğaltılarak hazır hale getirilir.

Uygulama /Süreç:

- 1. Oturuma başlangıç: Isınma egzersizi uygulaması, bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevinin paylaşılması, oturumun gündeminin açıklanması**

1.1. Isınma egzersizi uygulaması

Grup oturumuna başlamadan önce grubun motivasyonunu artırmak, üyelerin eğlenmeleri ve gevşemelerini sağlamak amacıyla (

Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, baskıda) “Hareketimi Tekrar Et” (Marris ve Rae, 2006) isimli ısınma oyunuyla grup oturumuna başlanır.

-Araştırmacı bu oyunun formatını biraz değiştirerek uygulamıştır-

Liderin ısınma oyunuyla ilgili açıklamaları şöyledir:

“Oturumumuza başlamadan önce enerjik olmamızı ve eğlenmemize yardımcı bir ısınma oyunu olan “Hareketimi tekrar et” oyununu oynayacağız. Oyunumuz şu şekilde birinci kişi vücudunu kullanarak ritmli bir ses ya da bir harekette bulunur. Bu ritmli hareket ya da ses, parmak şıklatma, ağızla bir melodi çıkarma, ayakları yere vurma gibi çeşitli hareketler olabilir. Tüm grup üyeleri o üyeyi izler. Ardından grup hep beraber o hareketi tekrar eder. İkinci kişi ise birinci üyenin yaptığı hareketi de tekrar ederek kendi hareketini yapar. Ardından tüm grup aynı hareketleri tekrar eder. Son kişiye gelinceye değin her bir üye kendisinden önceki üyelerin yaptığı hareketleri tekrar ve üzerine kendi hareketini yapar. Grup ise dikkatlice izler ve hep birlikte hareketi yapar”

1.2. Oturuma başlangıç aşaması; Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevlerinin paylaşılması, üçüncü oturumun gündeminin açıklanması

Psiko-eğitim gruplarında oturumların başlangıç aşamasında önceki oturumun gözden geçirilmesine, varsa ev ödevleriyle ilgili tartışmada bulunmaya ve bu oturumda yapılacak çalışmalar hakkında üyeleri bilgilendirmeye yer verilmektedir. Bunların yanı sıra üyelere geçen oturumdan bu yana ne yaptıkları da sorulabilmektedir (De Lucia Waack, 2006).

Yukarıdaki kuramsal bilgiler doğrultusunda bu oturumda sırasıyla şu adımlar izlenir:

- Lider bir önceki oturumun özetini üyelerle birlikte yapar.
- Geçen oturumdan bu yana üyelerin neler yaşadıklarını sorarak değerlendirme ve paylaşımında bulunmaya teşvik eder. Ardından bir önceki oturumla bağlantılı olarak ifade etmek istedikleri herhangi bir şey olup olmadığını sorar.
- Üyeler geçen hafta verilen ev ödeviyle ilgili kişisel yaşantılarına ilişkin paylaşımında bulunurlar.
- Lider üyelere oturumun gündemini ve amacını açıklar.

Liderin oturumun başlangıcın yapılandırılması ve gündemin açıklanmasına ilişkin açıklamaları şöyledir;

- Lider geçen haftanın kısa bir özetini yapar.
- Ardından geçen oturumun değerlendirmesi ve paylaşımları almak için aşağıdaki soruları sorar;

“Geçen oturumda ele alınan konularla bağlantılı olarak bir hafta boyunca neler yaşadınız? Paylaşıyor mısınız?

Geçen oturumun size düşündürdükleri nelerdir? Yani duygu ve düşünceleriniz nelerdir?”

- Lider gönüllü üyelere söz verir ve paylaşımları dikkatle dinleyerek geribildirimde bulunur. Paylaşımların bitiminden sonra ev ödeviyle ilgili paylaşımlara geçilir.

Geçen oturumumuzdan bugünkü oturuma değin karşılaştığınız problemleri listelemenizi ve problem, düşünceler, duygular, çözüm ve çözümün etkililiği olmak üzere beş kriter doğrultusunda kendinizi problem durumlarında gözlemenizi ve ayrıntılı şekilde yazmanızı istemiştım. Şimdi bu ödevle ilgili olarak paylaşıma geçeceğiz. Kimler paylaşımda bulunmak ister.

Öncelikle şunu sormak istiyorum. Ev ödevlerinizi nasıl yaptınız? Zorlandınız mı?, sıkıcı mıydı?, keyif aldınız mı, karşılaştığınız güçlükler nelerdi?

- Lider bugünkü oturumun gündemine ilişkin bilgi verir.
“Bugünkü oturumumuzda problem olumlu yönelimde bulunmanızı etkileyen çeşitli faktörlere ilişkin bilgilendirmelerde ve uygulamalarda bulunacağız”

2. Problem Olumlu Yönelimi Engelleyen Faktörler:

Düşük özgüven, olumsuz düşünme ve olumsuz duygulanım

Nezu, Nezu ve D’ Zurilla (2007)’ ya göre probleme olumlu yönelmeyi engelleyen faktörler;

- düşük özgüven,
- olumsuz düşünme,
- olumsuz duygusal tepkilerde bulunma”dır.

Problem Çözme Terapilerinde danışanların probleme olumlu yönelimde bulunmasını etkileyen bu etmenler üzerinde çalışılması gerekmektedir. Oturumlarda ilk önce problem yönelimi kavramıyla ilgili çalışmalar yapılır. Danışanların problemlere ilişkin bakış açısı, algılama tarzının değişimi yani problemlere olumlu yönelimde bulunmaları sağlandıktan sonra programın ikinci kısmında problem çözme tarzları

üzerinde çalışılır. Bu aşamada danışanlara etkili problem çözme tarzları kazandırılmaya çalışılır (D' Zurilla ve Nezu 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007).

2.1. Probleme Olumlu Yönelmeyi Engelleyen Faktörlerden Düşük Özgüven

Lider düşük özgüven duymanın probleme olumlu yönelmeyi dolayısıyla problemi çözmeyi nasıl engelleyebileceğine ilişkin kısa bir bilgilendirmede bulunur ve ardından bu konuyla ilgili üyelere kişi-içi bireysel egzersiz çalışması yapar.

Liderin düşük özgüvenle ilgili açıklamaları şöyledir;

“Şimdi probleme olumlu yönelmeyi etkileyen faktörlerin neler olduğu üzerinde duracağız. Her bir kavramı açıkladıktan sonra ardından kişisel uygulamada bulunacağız. Şimdi sırasıyla probleme olumlu yönelmeyi engelleyen bu faktörlerden ilki olan düşük özgüven üzerinde çalışacağız.

Öncelikle sizlere bir problem durumunda sonucu olumlu hayal etmenin nasıl olumlu bir etkisinin olduğuyla ilgili bilgi vermek istiyorum.

Araştırmacılar sonucu olumlu hayal etmenin düşük özgüvenin üstesinden gelmede yardımcı olacağını ifade etmektedirler. Buna göre problem çözme sürecini bir tünelin sonundaki ışığı görme olarak nitelendirecek olursak, düşük özgüven ve umutsuzluk duygusu içerisinde olma bazen tünelin sonundaki ışığı görmeyi engelleyebilmektedir.

Başka bir deyişle bazı insanlar bir problemi başarıyla çözebilme boyutunda kendilerini yetenekli görmemektedirler. Aslında zor ya da karmaşık problemin üstesinden gelebileceğine dair bir insanı inandırmak oldukça zordur. Araştırmalar insanların “olumlu bir sonucu hayal etmeleri” durumunda daha da optimist olmayı öğrenebildiklerini göstermektedir.

Çoğu insan zihinde canlandırmayı yapabilir. Gündüz rüyası gördüğünüzde, eskide kalan bir anınızı hatırladığınızda, ya da gelecekte çıkacağınız bir tatil gözünüzün önüne geldiğinde işte zihnen hayal etmiş oluyorsunuz. Görselleştirme, amaçlara ulaşmak için kişiye yardımcı bir araçtır. Özellikle spor alanında atletler genellikle hayal etme yoluyla hızlarını, güçlerini ve performanslarını arttırabilmektedirler. Örneğin jimnastikçiler ve kayakçılar, yarışmadaki performanslarını arttırabilmek için rutin bir şekilde görselleştirme denemeleri yapmaktadırlar; basketbol oyuncularını da benzer olarak potaya topu atmış olarak kendilerini hayal etmektedirler.

Zihinsel canlandırmada bulunma, gerçekte performansın artmasına yardımcı olabilir. Tabii ki sadece hayalleştirme yoluyla sorunların çözülmesini beklemek ya da umut etmek pek mantıklı değildir. Ancak şu bir gerçektir ki insanlar başarılı bir hayalleştirme yoluyla problemleri çözmeler de problemi çözebilmek için ısrarcı davranabilmekteler ve bu duruma ek olarak da problemi çözmeye ilişkin motive olmaktadır (Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007).

Bazen insanlar bunaldıklarında, problemin çözülmesi sonucunda elde edecekleri olumlu sonuçlara odaklanmaktan ziyade problemle ilgili olumsuz duygulara odaklanmaktalar yani dikkatlerini bu noktaya vermektedirler.

Şimdi yapacağımız egzersiz çalışmasının problemi çözme girişiminde bulunmanızda sizlere yardımcı olacağını umuyorum.

Hayalleştirme ile ilgili egzersizimiz şu şekilde;

İlk olarak “geleceğe seyahat ettiğinizi düşünme” nizi isteyeceğim. Şimdi gözlerinizi kapayın ve zorluğunu çektiğiniz bir problemin çözülmüş olduğunu hayal edin. Aklınızdan çıkmamasını istediğim şey şu; problemi çözmek üzere değilsiniz, zaten problem çözülmüş. Kiminle birliktesiniz, ne düşünüyorsunuz, ne hissediyorsunuz?

Şimdi bir başka çalışma durumu hayal etmenizi istiyorum. Yine gözleriniz kapalı, son zamanlarda uğraşmakta olduğunuz bir problemi düşünmenizi istiyorum. Engelleri bir kenara atın ve şu anda onları düşünmeyin. Size bazı sorular soracağım onların cevabını düşünmenizi istiyorum.

Bu problem çözülmüş olduğunda hayatınız nasıl farklı olacak?

Kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

Problem çözülmeyen önceki durumunuzla karşılaştırdığınızda ne hissediyorsunuz?

Problemin çözülmüş olmasıyla elde ettiğiniz tüm olumlu sonuçlar nelerdir bunları gözünüzde canlandırır mısınız?

Şimdi içine düştüğünüz tünelin sonunu görmeye çalışın (Nezu, Nezu ve D’ Zurilla, 2007). Gündelik hayatınızda da bu hayal etme egzersizlerini problemi çözmeye motive olmak amacıyla kullanmanızı öneririm”.

2.2. Olumsuz düşünme faktörünün açıklanması ve uygulama yapılması

Probleme olumlu yönelimde bulunmayı ve problemin doğru bir şekilde tanımlanmasını etkileyen boyutlardan biri de olumsuz düşünceler ve duygulardır. Oturumun bu bölümünde önce olumsuz düşünme faktörüyle ilgili açıklamalarda bulunulur ardından egzersizlere geçilir.

2.2.1. “Olay-Düşünce, Duygu ve Davranışlar” arasındaki bağlantı açıklanır.

Açıklama sürecinde “Düşünce, Duygu ve Davranış Çarkı” (Form 3.1) isimli posterden yararlanılır.

2.2.2. Üyelere problem çözme becerisini olumsuz etkileyen olumsuz düşünme biçimlerini incelemek üzere “Düşünme Hataları” (Form 3.2) formu dağıtılır. Ardından üyeler ikili eşleşerek düşünme hataları bakımından kendilerini değerlendirirler ve paylaşımda bulunurlar. Paylaşımın bitmesinden sonra her bir üye liderin dağıtmış olduğu A3 kâğıdına kendisinde en fazla bulunan özellikler afiş haline getirir.

2.2.3. İkili grup çalışmalarının bitmesinden sonra büyük grup şeklinde toplanılır. Ardından her bir üye afişini seyyar panoya asarak büyük grupla paylaşımda bulunur.

Liderin olumsuz düşüncelere ilişkin açıklamaları şu şekildedir:

Olaylar ile düşünceler, duygular ve davranışlarımız arasında sizce nasıl bir ilişki var? Şöyle sorayım sizce hissettiğimiz duygulardan öfkelenmemiz,

kaygılanmamızın nedeni nedir? Başımıza gelen olaylar mı yoksa başka bir şey mi? Ne dersiniz?

Lider gönüllü üyelerin görüşlerini bildirmelerine olanak tanır ve onları dikkatle dinler.

Genellikle bizler duygularımızın nedeninin daha çok çevresel olaylar yani başımıza gelen olaylar olduğunu sanırız. Böyle yapıyor olmamız çok doğaldır. Çünkü olayları, duyularımıza hitap ettikleri yani kolaylıkla görüp, duyabildiğimiz için yani olayları düşüncelere kıyasla daha kolay gözleyebildiğimiz için böyle davranırız. Olayların ve onları izleyen duygusal tepkilerin düşüncelere kıyasla daha somut bir şekilde gözlenebilir olmaları, bizleri olaylara bağlı olarak duyguların ortaya çıkması gibi sonuca götürebilir.

Bu mantık yürütme biçimine dayalı olarak gündelik hayatta başkalarının yaptıklarının bizi mutlu ya da mutsuz ettiğine; Ahmet' in Ayşe' yi kızdırdığına; çocuklarımızın ya da arkadaşlarımızın bizi çileden çıkardığına; sınavların bizi kaygılandığı gibi nedensel çıkarımlarımıza inanırız. Aslında yukarıda örnek olarak verdiğimiz ifadelerin tümü yanlıştır (Özer, 1990).

Panodaki "Olay – Düşünce, Duygu ve Davranışlar Çarkı" isimli posterimizde de görüldüğü üzere duygularımızın nedeni olayların kendisi değil olaya ilişkin sahip olduğumuz düşünce biçimi, yorumlarımız yani inançlarımızdır (Dryden, 1995; D' Zurilla ve Nezu, 2007). Demek istediğimiz şu ki; olayların bizde belirli bir duygu halini ortaya çıkarma gücü yoktur. Temelde olaylar nötrdürler. Olayların nötrlüklerini ortadan kaldırıp onlara anlam veren düşüncelerimiz, yorumlarımız ve değerlendirmelerimizdir (Özer, 1990).

Genellikle nasıl düşündüğünüz, ne hissettiğinizi ve neler yapacağımızı yani davranışlarımızı da etkilemektedir. Şöyle ki karşılaşılan bir problem durumunda kişinin o durumla ilgili olarak ne düşündüğü (durumu değerlendirme biçimi) duygularını ve duygular da davranışları etkilemektedir. Yani karşılaşılan durumlar sizi endişelendirmez, depresif yapmaz ya da öfkeli yapmaz.

O durumda kendi kendinize ne söylediğiniz işte bu ne hissedeceğinizi etkilemektedir. Eğer içinde bulunduğunuz durumu daha farklı düşünebilir ya da yorumlayabilerseniz, kendinizi de farklı hissedersiniz (D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007; Burns, 2006).

Şimdi sizlere Düşünme Yöntemi olarak Albert ELLIS' in ABC kuramının ne olduğunu anlatacağım.

A = olaydır ; o anda başınızdan geçen ya da gerçekleşme olasılığı olan olaydır

B = inançtır; o olayla ilgili olarak kendinize ne söylediğinizdir ya da neye inandığınızdır

C = sonuçtur; özellikle de duygusal ve davranışsal sonuç denilebilir; sahip olduğunuz inanç ya da düşünce biçimine bağlı olarak hissettiğiniz duygular ve davranışlardır.

Şimdi düşünceler ile duygular arasındaki ilişkiyi sizlere iki örnekle açıklayayım. Aranızda köpekten korkan var mı? Korkmayan var mı? Evet olay ya da durum aynı ama yaşanan duygular ve davranışlar farklı. Köpekten aşırı derecede korkan üyelere sormak istiyorum. Kampüsteki köpekleri ele alalım köpeklerle karşı karşıya gelince aklınızdan hangi düşünceler geçiyor? (üyelerden evet kesin beni ısıracak. Ne iğrenç şey. Köpektir sağı solu belli olmaz gibi yanıtlar gelmiştir) Korkmayan arkadaşlar ne düşünüyor? (Ne sevimli şey zararsız zaten gibi

yanıtlar gelmiştir) Gördüğünüz gibi aynı olaya ilişkin farklı yorumlamalar yani düşünce biçimlerine bağlı olarak farklı duygular hissedilmektedir.

Bir başka örnek ise farzedin ki çalışma arkadaşınız bitirilmesi gereken bir görevle ilgili olarak ricada bulunduğunuz halde sizinle işbirliği yapmıyor. Bu olayı birçok anlama gelecek şekilde yorumlayabilirsiniz.

Örneğin iş arkadaşınızın size karşı olduğunu düşünebilirsiniz, bu nedenle de tembellik yaptığını hatta sizinle birlikte çalışma düşüncesinin ona çok saçma geldiğini düşünebilirsiniz, belki de arkadaşınız sizin ne istediğinizi anlamamış olabilir, belki de birlikte yapılacak işin iyi olmayacağını düşünüyordur. Bu nedenle de sizinle işbirliğine katılmıyordur. Görüldüğü üzere her bir yorum ya da düşünce biçimi oldukça farklı duygulara neden olabilmektedir (D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007).

Düşünceler, sağlıklı düşünceler ve sağlıklı olmayan düşünceler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sağlıklı olmayan düşünceler, olumsuz otomatik düşünceler, çarpıtılmış düşünceler ya da düşünce hataları olarak da isimlendirilmektedir. Bu düşüncelere, otomatik bir biçimde ve son derece hızlı bir şekilde ortaya çıktıkları için otomatik düşünceler denmiştir. Çünkü genellikle biz bu düşünceleri fark edemeyiz. Bir anda şimşek çakması ya da fotoğraf flaşı gibidirler (Türkçapar, 2007; Leahy, 2004; Burns, 2006).

Otomatik düşüncelerle ilgili en çarpıcı özellik, daha çok zihin akışı içinde yer almaları ve duygusal sıkıntı anlarına eşlik etmeleridir. Genellikle ne zaman olumsuz bir duygunuz ya da duyumunuz olursa bu duygudan önce genellikle bu otomatik düşünceler aklınızdan bir şimşek hızıyla geçer” (Türkçapar, 2007).

Şimdi sizlerle bu düşünme hataları (olumsuz otomatik düşünceler) çeşitlerini tanımaya yönelik bir çalışma yapacağız.

Şimdi ikili olarak eşleşmenizi istiyorum. Bunun için eşleşmek istediğiniz üyenin yanına gitmenizi istiyorum. Az önce dağıtmış olduğum “Düşünme Hataları Formu” nda (Form 3.2.) yer alan düşünme hataları çeşitlerinden hangilerinin sizde yoğun olarak görüldüğüyle ilgili karşılıklı paylaşımda bulunmanızı istiyorum. Ardından şimdi her birinize vereceğim A3 kağıtlarına isimlerinizi yazarak en fazla görülen düşünme hatalarını yazmanızı istiyorum. Bu çalışmanın bitiminde herkes büyük grupla kendi afişini paylaşmak üzere panoya asacak. Ardından gönüllü üyelerden başlamak üzere her bir üye kendini gruba anlatacaktır. Sormak istedikleriniz var mı?

3. Oturumun Sonlandırılması: Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması

3.1. Lider danışanları da sürece katarak oturumun bir özetlemesini yapar.

3.2. Ardından oturum sonlarında oturumun değerlendirilmesini ve üyelerin paylaşımını sağlayan standart soruları (De Lucia Waack, 2006) üyelere sorar.

Bu aşamada liderin yaptığı açıklamalar şu şekildedir;

“Bugünkü oturumumuzla bağlantılı olarak değerlendirmelerinize ve kişisel paylaşımlarınıza geçeceğiz. Sizlere sormak istediğim bazı sorular var. Dilerseniz öncelikle bu soruları sizlere ifade edeyim.

1. Bugün oturumda kendinize ilgili neleri farkettiniz?

2. *Bu oturumda en çok kim ya da kimlere kendini yakın hissettiniz?*
3. *Bugün en çok hangi üyeden ya da üyelerden bir şeyler kazandınız ve kazandıklarınız neler?* (De Lucia Waack, 2006).

3.3. Ev ödevleri formlarını ve oturum günlüğü formlarını dağıtır.

Ev Ödevleri: Üyelere haftaya olan dördüncü oturuma kadar “Kendi Düşünme Hatalarını Gözleme ve Kaydetme”, “Başkalarının Düşünme Hatalarını Gözleme ve Kaydetme”, “Düşünme Hatalarıyla Dolu Şarkılar” olmak üzere üç ayrı ev ödevi verilmiştir.

“Kendi Düşünme Hatalarını Gözleme ve Kaydetme” ev ödevinde, yaşadıkları olaylarda sıklıkla gösterdikleri düşünme hatalarının neler olduğunu “Düşünce Kaydı Formu” na (Form 3.3.) yazarak gelmeleri istenmiştir.

“Başkalarının Düşünme Hatalarını Gözleme ve Kaydetme” ev ödevinde ise, düşünme hataları bakımından çevresindeki insanları (arkadaşlar, durakta bekleyen insanlar, aile üyeleri, bir filmde geçen diyaloglar vb gibi) gözlemlmeleri istenerek bunları “Çevremdeki Düşünme Hataları Gözlemlerim” başlık altında yazarak getirmeleri istenir.

“Düşünme Hatalarıyla Dolu Şarkılar” ev ödevinde ise, sözlerinde düşünme hatalarının yer aldığı popüler şarkılar bulup sözlerini bir A4 kağıdına yazarak oturuma getirmeleri istenir.

En son olarak her oturumdan sonra o oturumla bağlantılı olarak yaşantılarını ifade ettikleri “Oturum Günlüğü Formu” da standart ev ödevi olarak üyelere dağıtılır.

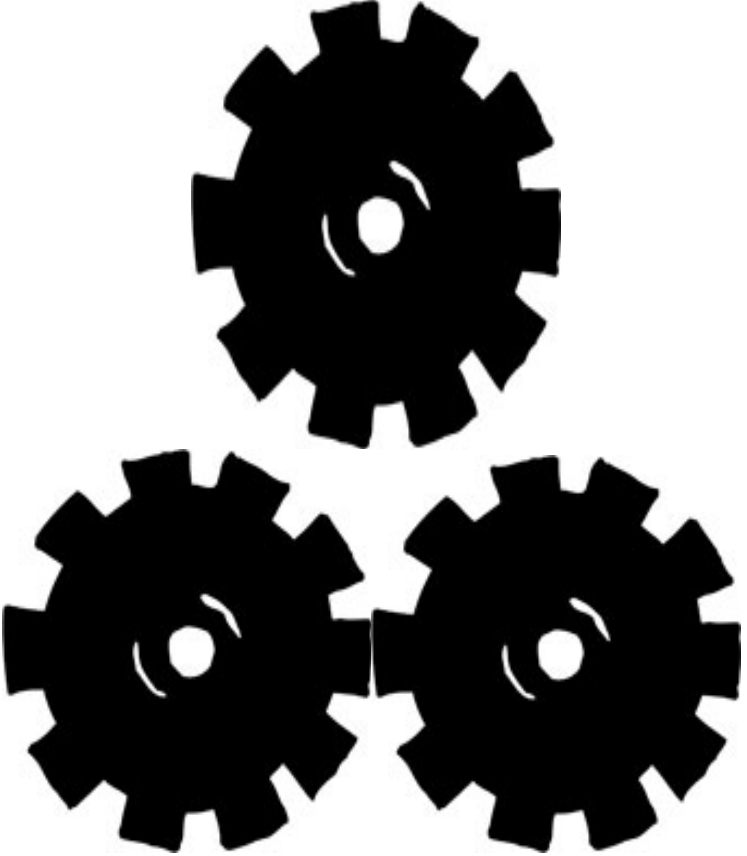
3.4. Sonlandırma aşamasında ise gruptaki üyelerin gruba ilişkin motivasyon düzeylerinin artması, aynı zamanda enerjik olmaları ve eğlenmeleri amacıyla (Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, baskıda) “Prenses, Şövalye ve Ejderha” (Weinheim Aile Terapileri Enstitüsü Türkiye Birinci Eğitim Grubu Seminer Notları, 2008) isimli oyun oynanarak grup oturumu sonlandırılır.

Liderin açıklaması şu şekildedir:

“ Grup oturumumuzu sonlandırmadan önce sizlerle eğlendirici bir oyun oynayacağız. Oyunumuzun adı “Prenses, Şövalye ve Ejderha Oyunu”. Şimdi bir iki diye sırayla saymanızı istiyorum. Evet birler odanın sol tarafına ikiler ise sağ tarafına karşılıklı paralel duracaksınız. Arada yaklaşık 3 metrelik bir

boşluk olması gerekiyor. Şimdi oyunumuzu açıklayayım. Prenses, şövalye ve ejderha her birinin kendine özgü figürleri ve sesleri var. Şimdi onları size göstereyim. Prenses, sağa sola kalçanızı sallarken elleriniz de dirseklerinden bükülü sanki oyun havası oynayacakmışsınız gibi yapıyorsunuz ve ayyy ayyy ayyy diye nazlı bir ses çıkarıyorsunuz. Şövalye olduğunuzda ise, sol eliniz belinizde sağ eliniz ileriye doğru uzatıyorsunuz sanki elinizde bir kılıç var birisine saplıyorsunuz. Tabii ki bu arada sağ ayağınızla bir adım atıyorsunuz. Ses olarak hıyaaa hıyaaa hayyyt diye bir ses çıkarıyorsunuz. Ejderha olursanız, ellerinizi havaya kaldırıp sanki ellerinizi bir kapan gibi yapacaksınız ve sanki birini yiyecekmiş gibi yani ağzınızdan ateş çıkıyormuş gibi haaaahaaaaahaaaaa diyerek ileriye doğru yürüyeceksiniz. –Lider her bir figürü taklit ederek üyelerle gösterir- Şimdi gruplar kendi aralarında toplanıp hangi karakteri canlandıracaklarına karar verecekler. Yani her gruptaki kişiler topluca karar verdikleri bir karakteri canlandırmak durumundadır. Şimdi sizlere belirtmek istediğim bir nokta var prensesle şövalye karşılaşırsa aşık olacakları için sarılıp öpüşürler. Şövalyeyle ejderha karşılaşırsa savaşır, ejderhayla prenses karşılaşırsa ejderha prensesi öldürür. Şimdi gruplar hangi karakteri canlandıracaklarına karar vermeleri için 30 saniye süre veriyorum. Başladı. Evet sanırım kararınızı verdiniz şimdi ben bir iki üç deyince gruplar karar verdikleri karakteri canlandırırlar”.

Üçüncü Oturumda Kullanılan Poster ve Formlar

FORM 3.1.	DÜŞÜNCELER- DUYGULAR-DAVRANIŞLAR DÖNGÜSÜ (ÇARKI)
Düşünceler  Duygular Davranışlar	

Smead,(2000).

Form 3.2.	Düşünme Hataları
	1.Ya hep ya hiç tarzı düşünme (kutuplaştırma): Olaylara ve insanlara yönelik tutumların sadece uç noktalarda (siyah ve beyaz gibi) olması durumudur (Dökmen, 1996). - “Eğer bu işe giremezsem hayatım mahvolacak” (Ayhan, 2006). - “Beni eleştiriyorsa hiç sevmiyor demektir” gibi düşünceler (Türkçapar, 2007) 2.Aşırı Genelleme: Birkaç olumsuz örnekten yola çıkarak karşılaşılabilecek her duruma karşı karamsarlık geliştirmektir. - “Daha ilk sınavda başarısız oldum. Korkarım bu okuldan mezun olamayacağım” (Ayhan, 2006). - Küçük bir hata yapan birinin “elime aldığım her şeyi berbat ediyorum, zaten hiçbir işi doğru dürüst yapamam” demesi (Savaşır ve Batur, 2003). 3.Zihinsel Filtreleme (Olumsuz filtreleme), (Seçici odaklanma), (Seçici soyutlama), (Olumsuz odaklanma) Bir olaydaki olumsuz bir detayın üzerinde odaklanılarak olayın bütünü olumsuzmuş gibi algılanır (Burns, 2006). - Girdiğiniz bir sınavda 100 sorudan sadece 17 tanesini bilemediniz. Bu durumda aklınız sadece bu 17 soruya takılı kaldı ve artık üniversiteyi bitiremeyeceğinize karar verdiniz (Burns, 2006). - Eleştiriye duyarlı bir sekretere, patronu bir gün genelde yaptığı işten memnun olduğunu, ancak halihazırda üzerinde çalıştıkları projeyi biraz daha hızlı tamamlamasını rica eder. Sekreter bu yaklaşıma, patronun kendisini “yavaş bir sekreter” olduğu anlamını verir ve o akşam evde duygusal bir çöküntüye girer (Özer, 2004) 4.Olumluyu geçersiz kılmak: Kişi başına gelen güzel olayları bile karamsarlığın süzgecinden geçirerek çarpıtarak algılama eğilimindedir. - Yarışmada birinci gelmiş olabilirim ama şansım olmasaydı sonuç farklı olacaktı” (Ayhan, 2006). - Biri görünüşünüzü ya da işinizi takdir ettiğinde, kendinize otomatik olarak “Aslında sadece kibar olmaya çalışıyor” diyebilirsiniz. Ani bir yumrukla bu övgüyü zihinsel olarak diskalifiye edersiniz (Burns, 2006). 5.Sonuçlara Atlama (Keyfi çıkarsama): Genellikle vardığınız sonucu destekleyecek kesin kanıtlar olmamasına rağmen olumsuz bir değerlendirme yaparsınız (Burns, 2006). Keyfi çıkarsamada bulunma “akıl okuma” ve “falcılık” şeklinde iki türdür. 5a.Akıl okumak (Beyin okuma): Kişilerin size yönelik düşünceleri hakkında yeterli deliliniz olmadığı halde onların ne düşündüklerini bildiğinizi varsayarsınız (Leahy, 2004) - Yolda yanınızdan bir arkadaşınız geçiyor ve “Merhaba!” demiyor; çünkü derin düşüncelere daldığı için siz fark etmiyor bile. Yanlış bir kaniye varıp “Beni görmezlikten geliyor. Belki de beni artık sevmiyor” diye düşündünüz (Burns, 2006) 5b. Falcılık: Bu elinizde sadece acı haber veren sihirli bir kürenizin olmasına benzer. Kötü bir şey olacağını düşünüp, gerçekçi olmamasına rağmen bu tahmini doğru kabul etmektir (Burns, 2006) - Telefon ettiğiniz arkadaşınız epeyce bir zaman geçmesine rağmen sizi aramadı. Arkadaşınızın mesajı aldığını ama sizi arayacak kadar önemsemediğini düşündünüz ve üzüldünüz. İşte buradaki bilişsel çarpıtmanız zihin okumadır. Bu durumda sinirlendiniz ve tekrar aramak istemediniz; çünkü kendi kendinize “Eğer tekrar ararsam altta kalmış olurum. Kendimi aptal durumuna düşürmüş olurum” dediniz. Bu olumsuz varsayımlardan dolayı kendinizi dışlanmış hissederek arkadaşınızla karşılaşılabileceğiniz ortamlardan kaçmaya başladınız. Üç hafta sonra ise olayın asıl iç yüzünü öğrendiniz aslında arkadaşınız mesajınızı hiç almamış (Burns, 2006) 6.Aşırı büyütme (felaketleştirme) ya da küçültme: Kişi, iyi ve güzel niteliklerini küçümser; sorunlarını ve sınırlılıklarını gözünde büyütür (Köroğlu, 2005; Köroğlu 2006). Yani bu kişiler sistematik olarak kendi yaptıklarını küçük, yapmadıklarını ise büyük görürler (Türkçapar, 2007). - “Projeyi zamanında bitirmem zaten yapmam gereken bir şeydi bunun için övünmeye gerek yok; asıl zamanında okulu bitiremeyeceğim için birçok fırsatı da elimden kaçırmış olacağım, nasıl böylesine büyük bir hata yaptım anlayamıyorum” - “Benim başarılarım çok önemli birtakım başarılar değil ve hepsi tamamen bir tesadüf aslında; ancak hiç yapmamam gerekirken yaptığım hatalar ise olabilecek en kötü ve hiç bağışlanabilir olmayan hatalar... (Köroğlu, 2005; Köroğlu, 2006). 7.Duygusal Kararlar (duygusal mantık yürütme), (duygudan sonuca ulaşma) Hissedilen olumsuz duyguların gerçeği yansıttığı düşünülür (Köroğlu, 2005; Köroğlu, 2006; Burns, 2006). Aslında bu düşünme biçiminde tersine kanıtlar olmasına rağmen bunlar yadsınarak sadece öyle hissedildiği için bir şeyin doğru olduğuna inanma söz konusudur (Türkçapar, 2007). - “Bunaliyorum ve umutsuzum. Sorunlarımı çözebilmem mümkün değil” , “Kendimi yetersiz hissediyorum. İşe yaramazın tekiyim” , “Hiç havamda değilim. Gidip yatmalıyım” (Burns, 2006).

8.-Meli, -Malı Cümleleri (lazımcı yaklaşım), (talepkarlık), (olmalı ifadeleri)

-meli, -malı tarzındaki düşünme biçiminde kişinin kendisinin, diğerlerinin nasıl davranması ve dünyanın nasıl olması gerektiği konusunda “katı kuralları” vardır. Kişi bu kuralların gerçekleşmemesi halinde olacak kötü sonuçları abartır (Türkçapar, 2007).

Bu düşünme biçiminde kendinizi –meli, -memeli’ lerle motive etmeye çalışırsınız. Kendinizi “şunu da yapmalıyım” , “Bunu da bitirmeliyim” diye motive etmeye çalışırsınız. Bu fikirler sizde baskı yaratır ve öfkelenir. Ama tam tersine, ilgisiz ve isteksiz kalıverirsiniz (Burns, 2006). Dahası bu kurallara uymadığınızda kendinize karşı suçluluk hissedersiniz (Türkçapar, 2007).

- “Çok iyi yapmalıyım. Yapamazsam, başarısızım demektir” (Leahy, 2004).
- “Her zaman bakımlı olmalıyım” (Dökmen, 1996)
- “İnsanlar haksızlık yapmamalıdır” (Türkçapar, 2007).

9.Etiketleme ve Yanlış Etiketleme:

Daha uygun ve gerçeği kapsayabilecek değerlendirmeler yapmak yerine kişinin kendisine veya diğerlerine genel etiketler yapıştırmasıdır (Türkçapar, 2007).

- Girdiği bir işte başarısız olan birinin ben bu işi beceremedim demek yerine “Beceriksizin” biriyim demesi (Türkçapar, 2007)
- Arada bir hırçın görünen bir arkadaşınızı “geçimsiz kadın” olarak nitelendirmek buna bir örnektir. Bu etiket yüzünden arkadaşınıza karşı kızgınlık duyarsınız bunun sonucunda hatta onu eleştirmek için fırsat kollarsınız (Burns, 2006).

10.Kişiselleştirme (Üzerine alınma):

Kişiselleştirmede genellikle “olumsuz olayları” büyük oranda kendinize atfedersiniz ve belli olaylara başkalarının da sebep olduğunu göremezsiniz (Leahy, 2004).

Kişiselleştirme yapan kişiler, çaresizlik duygularıyla beraber suçluluk duyguları yaşarlar (Burns, 2006). Diğer bir deyişle kişiselleştirme yapan kişiler sıklıkla kendilerini suçlarlar (Dökmen, 1996).

- Eve gelen misafirin kendisinden kaynaklanan sebeplerden dolayı başı ağrıyorsa, ev sahibi suçu kendisinde araması gibi (Dökmen, 1996).
- Çocuğu okulda başarısız olan bir annenin başarısızlığın nedenlerini araştırıp, bulmak yerine “Ben kötü bir anneyim. Bu durum benim başarısız bir anne olduğumu gösterir” diye söylenip durması (Burns, 2006).
- “Onu yalnız bırakmamalıydım. Bu kazanın bütün sorumlusu benim” (Ayhan, 2006).

11. Felaketleştirme (Felaket Tellallığı), (Facialaştırma), (Durumu kötüleştirme)

Olmuş ya da olacak olan şeylerin dayanamayacağınız kadar korkunç ve çekilmez olduğuna inanılır (Leahy, 2004). Bu düşünceye sahip kişiler, olması muhtemel diğer sonuçları hesaba katmaksızın geleceği hep olumsuz olarak görürler. (Türkçapar, 2007).

Felaketleştirme düşünme biçimi, akılcı problem çözme kapasitesini engelleyen duygusallığı artırır (Akkoyun ve Doğan, 1995). Özellikle bu düşünce tarzının etkisiyle “sürekli kaybetme kaygısı” yaşanır (Özer, 2004).

- İhaleyi kaybeden bir müteahhit, bir daha hiçbir zaman bir iş tutturamayacağını düşünür (Özer, 2004)
- “İşi yetiştiremedim, beni kovacak.” (Türkçapar, 2007)
- “Başaramazsam çok feci olacak” (Leahy, 2004).

12. Fedakarlık seferberliği: (Aşırı fedakarlık)

Aşırı fedakarlık seferberliği şeklinde düşünen kişiler, kendi isteklerini bir kenara bırakarak, başkalarının onlardan istediği gibi davranmaya çalışırlar.

- Senin için saçımı süpürge ettim. (Dökmen, 1996).
- Yeni evlenmiş bir çift her Pazar günü kocanın anne ve babasını ziyarete giderler. Bu ziyaretler genelde tatsız geçer. Her Pazar sabahı bu çift günlerinin tatsız geçeceği beklentisiyle tartışıp kavga ederler. Ziyaretleri seyrekleştirmek istemesine isterler ama ebeveynlerinin duygularını incitmiş olmanın suçluluğunu yaşamak istemezler (Özer, 2004).
- Senin işlerin iyi olsun diye kendi emellerimden vazgeçtim. Ama hak ettiğim değer bu muydu?
- Kendi hayatımı bir kenara bıraktım, çocuklar için yaşamaya devam ettim.

13. Keşkecilik (Pişmanlık yöneltme)

Şu an daha iyi olarak ne yapabileceğiniz yerine geçmişte neyi daha iyi yapabildiniz fikrine odaklanırsınız (Leahy, 2004). Dahası keşkeci düşünme biçiminde, geçmişte yaşadığınız birtakım olayları zaman zaman hatırlayıp “pişmanlık” duygusu yaşarsınız.

- “Keşke öyle söylemeseydim”
- “Keşke ağzının payını verseydim”
- “Keşke oraya gitmeseydim” (Dökmen, 1996).

FORM 3.3.	DÜŞÜNCE KAYIT FORMU		
A (olay)	B (düşünce)	C (duygu ve davranışlar) Yoğunluğu 0 ile 10 arasında	

DÖRDÜNCÜ OTURUM:

Probleme Olumlu Yönelim ve Bilişsel Yeniden Yapılandırma

Oturumun Genel Hatları

- 1. Oturuma başlangıç:** Isınma oyunu, özetleme, ev ödevlerinin paylaşımı, oturum gündeminin açıklanması
- 2. Probleme Olumlu Yönelimi ve Bilişsel Yeniden Yapılandırma**
İrrasyonel düşüncelerin yerine rasyonel düşünceleri koyabilme
- 3. Oturumun sonlandırılması:**
Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulamasında bulunulması

Amaçlar:

1. Isınma oyunu yoluyla üyelerin gruba ilişkin motivasyonlarının artması,
2. Üyelerin probleme olumlu yönelmelerini olumsuz etkileyen sağlıksız düşünceleri sağlıklı düşüncelere dönüştürebilmeleri.

Araçlar/Materyaller:

1. Posterler
“İrrasyonel Düşünceler”, “Rasyonel Düşünceler” “İrrasyonel Düşünceleri Çürütme: Dur, Düşün, Besleme” , “İrrasyonel Düşünceleri Çürütme: Akıllı Sami”, “İrrasyonel Düşünceleri Rasyonele Çevirme”
2. Formlar “Düşünce Kaydı ve Düşünce Değişimi Örnek Formu”, “Düşünce Kaydı ve Düşünce Değişimi Açıklama Formu” , “ADDT’ ye göre Bilişsel Tartışma Çeşitleri”, “İrrasyonel Düşünceleri Çürütme: Akıllı Sami”.
3. “Dr. Bay/Bayan Akılcı’ ya Mektup” adlı çalışma için bol sayıda A4 kağıdı
4. “Haydi Rasyonel Olalım, Haydi Rasyonel Düşünelim” isimli masa oyunu
5. Büyük ebatla kemikten zar
6. Her bir oyuncu için ayrı renklerde birer adet piyon
7. Masa oyununu oynamak için büyükçe bir masa
8. Şarkı dinlemek için hoparlörleri güçlü olan bir diz üstü bilgisayar
9. Renkli keçeli kalemler
10. Tükenmez kalemler

11. Seyyar panolar

12. Pano raptiyesi

Uygulama Öncesi Yapılacak Hazırlıklar:

1. Posterler odadaki seyyar panolara asılır.
2. Oturumda kullanılacak formlar üye sayısı kadar çoğaltılarak hazır hale getirilir.

Uygulama /Süreç:

- 1. Oturuma başlangıç: Isınma egzersizi uygulaması, bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevinin paylaşılması, oturumun gündeminin açıklanması**

1.1. Isınma egzersizi uygulaması

Grup oturumuna başlamadan önce grubun motivasyonunu artırmak, üyelerin eğlenmeleri ve gevşemelerini sağlamak amacıyla (Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, baskıda) bir ısınma egzersizi olan “Fil, Tost Makinası ve Mikser” (Weinheim Aile Terapisi Enstitüsü Türkiye Birinci Eğitim Grubu Seminer Notları, 2008) isimli ısınma oyunuyla grup oturumuna başlanır.

Liderin ısınma oyunuyla ilgili açıklamaları şöyledir:

“Oturumumuza başlamadan önce enerjik olmamızı ve eğlenmemizi sağlayan hareketli bir ısınma oyunu olan “Fil, Tost Makinası ve Mikser” isimli oyunu oynayacağız. Oyunumuz şu şekilde oynanıyor; Şimdi ayağa kalkıyoruz ve bir daire oluşturuyoruz. Bir ebe seçiyoruz. Ebe gruptan birini seçerek “fil, tost makinası ya da mikserden herhangi birini söyler. Seçilen üye ebenin söylediği figürleri canlandırır. Figürleri şaşıran ebe olur ortaya geçer. Şimdi sizlere figürleri göstereceğim: Fil denilince seçilen kişi bir kolunu öne doğru uzatır diğer kolunu ise uzattığı koluna dolayarak burnunu tutarken aynı anda seçilen kişinin sol ve sağındaki kişiler de filin kulaklarını temsilen kolunun biri yukarıda diğeri aşağıda olmak kaydıyla hilal şeklinde kollarını açıp ellerini sallayarak kulak görünümünü verirler. Ebe tost makinesi derse seçilen kişinin sağındaki ve solundaki kişiler tost makinesinin gövdesini oluşturmak için hemen el ele tutuşurlar bu sırada içeride kalan aynı zamanda ebenin seçmiş olduğu kişi havaya sıçrayarak tostunu canlandırır. Mikser denilince ise seçilen kişi kolunu yukarı kaldırarak solundaki ve sağındaki kişilerin sanki kafalarından döndürüyormuş gibi elini kafalarının üstünde tutar bu sırada seçilen kişinin solundaki ve sağındaki kişiler oldukları yerde dönmeye başlarlar. Figürleri üç saniye içinde yapamayan ya da şaşıran ebe olur ve ortaya geçer”.

1.2. Oturuma başlangıç aşaması; Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevlerinin paylaşılması, oturumun gündeminin açıklanması

Psiko-eğitim gruplarında oturumların başlangıç aşamasında önceki oturumun gözden geçirilmesine, varsa ev ödevleriyle ilgili tartışmada bulunmaya ve bu oturumda yapılacak çalışmalar hakkında üyeleri bilgilendirmeye yer verilmektedir. Bunların yanı sıra üyelere geçen oturumdan bu yana ne yaptıkları da sorulabilmektedir (De Lucia Waack, 2006).

Yukarıdaki kuramsal bilgiler doğrultusunda bu oturumda sırasıyla şu adımlar izlenir:

- Lider bir önceki oturumun özetini üyelerle birlikte yapar.
- Özetlemeden sonra geçen oturumdan bu yana üyelerin neler yaşadıklarını ve geçen oturumla ilgili olarak değerlendirme ve paylaşımında bulunmaya teşvik etmek amacıyla sorular sorar;

- Geçen oturumda ele alınan konularla bağlantılı olarak bir hafta boyunca neler yaşadınız? Paylaşıyor mısınız?

- Geçen oturumun size düşündürdükleri nelerdir? Yani duygu ve düşünceleriniz nelerdir?"

- Üyeler geçen hafta verilen ev ödeviyle ilgili kişisel yaşantılarına ilişkin paylaşımında bulunurlar. Lider ev ödevleriyle ilgili paylaşımında bulunmaları için üyeleri şu şekilde açıklamada bulunur:

Geçen oturumumuzda bugünkü oturuma değin kendi düşünme hatalarınızı, çevrenizdeki kişilerin düşünme hatalarının neler olduğunu gözlemlemenizi ve kaydetmenizi istemiştım. Bunların yanı sıra popüler bildiğiniz şarkılardan düşünme hatalarına örnek olabilecekleri yazıp getirmenizi istemiştım.

Şimdi bu ödevle ilgili olarak paylaşımına geçeceğiz. Kimler paylaşımında bulunmak ister.

Öncelikle şunu sormak istiyorum. Ev ödevlerinizi nasıl yaptınız? Zorlandınız mı?, sıkıcı mıydı?, keyif adlı mı?., karşılaştığınız güçlükler nelerdi?

- Lider üyelere oturumun gündemini ve amacını açıklar.

"Bugünkü oturumumuzun gündemi bilişsel yeniden yapılandırma. Bu oturumda düşünme hatalarının yerine sağlıklı düşünme kurallarını nasıl koyabiliriz yani nasıl olumlu ve sağlıklı düşünebiliriz bunu öğreneceğiz. Oturum sürecinde öğrendiklerinizin pekişmesi açısından uygulamalar yapacağız. Sorusu olan var mı? "

2. Problem Olumlu Yönelim ve Bilişsel Yeniden Yapılandırma

Bilişsel Terapilere göre kişinin nasıl düşünüyor olduğu ile nasıl hissediyor olduğu arasında güçlü bir bağlantı söz konusudur. Problem Çözme Terapisinde danışanlara yapıcı düşünmenin yolları anlatılırken Bilişsel Terapilerin sunduğu bu bilgilerden yararlanılmaktadır (D' Zurilla ve Nezu, 2007).

D' Zurilla (1986, 1988) danışanların sahip olduğu bilişsel ve duygusal yapıların problem yönelimini ve problem çözme sürecini nasıl etkilediğinin oturumlarda ele alınması gerektiğini öne sürmektedir. Danışanlar genellikle yetersiz (etkisiz) bilişlere ya da “bu onların hatasıydı”, “nasıl olsa sorun kendiliğinden ortadan kalkar”, “ bu sorunla uğraşamam” gibi iç-konuşmalara sahiptirler. Bu türden bilişler ve iç-konuşmalar, danışanların sorun üzerinde çaba sarfetmelerini sağlayan motivasyonlarını da baskılayabilmektedir. Bu gerekçelerden hareketle problem çözme beceri eğitimi oturumlarında problem yönelimi ile duygu, düşünce ve davranış arasındaki bağlantının ortaya çıkarılması üzerinde durulmaktadır (Akt.Cormier ve Nurius, 2003).

Bu doğrultuda D' Zurilla ve Nezu (2007)' ya göre danışanlara yapıcı (constructive) düşünmeyi kazandırabilmek ve yıkıcı duyguları nasıl kontrol edebileceklerini öğretilmek için ABC kuramının anlatılması gerekmektedir. Özellikle ABC kuramının anlatılması sürecinde yapıcı düşünme örneklerinin sunulmasıyla prosedürün daha sağlıklı işleyeceği ifade edilmektedir. Bu sayede danışanlar karşılaştıkları bir olay ya da durum karşısında sahip oldukları düşüncelerin duygularını nasıl etkilediğini de görmüş olacaklardır.

ABC kuramına dayalı olarak yapıcı düşünmenin anlatılması sürecinde danışanlara, bir olay ya da durumla ilgili içsel tepkilerini anlayabilmeleri için şu yönde açıklamalar yapılır. Başlangıçta ABC kuramının temel mantığı anlatılır.

A: Harekete geçirici olay ,

B: İnançlarınız ya da düşünceleriniz (O olayla ilgili olarak kendi kendinize söylediğiniz cümleler ya da düşünceleriniz),

C: Duygusal ve davranışsal sonuçlar,

D: Tartışma yani irrasyonel düşüncelere karşı tartışma,

E: Etki yani yeni üretilen rasyonel düşünce,

F: Yeni duygu ya da davranışlardır şeklinde ayrıntılı açıklamalarda bulunulur.

Danışanlara yukarıdaki gibi temel kavramlar açıklandıktan sonra lider, danışanlara ABC' lerini sorar ve ardından bir duygusal tepkiyi başlatıcı inanç ya da düşüncelerin belirlenmesine geçilir.

Bu aşamada lider bu durumla ilgili olay örneği sunarak, örnekler yoluyla danışanların istenmeyen (kabul edilmeyen) duygulara neden olan yapıcı olmayan düşünceleri yani olumsuz iç-konuşmaları (negative self-talk) belirleyebilmelerine yardımcı olur (Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007; D' Zurilla ve Nezu, 2007). Bunlar irrasyonel düşünme çeşitleri olan dayatmacılık, düşük engellenme eşiği, kendisine ve diğerlerine genel değer biçme, durumu kötüleştirme şeklinde dört başlık altında toplanmaktadır (Dryden, 1990).

Danışanlardan bundan sonraki süreçte oturum dışında yani gündelik hayatta –ev ödevi olarak uyum sağlayıcı olmayan konuşmaları (maladaptive talk) izlemeleri istenebilir (Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007; D' Zurilla ve Nezu, 2007). Kendini gözleme yoluyla kişinin irrasyonel düşüncelerinin farkına varmasının ardından bu düşünceleri “durdurabilme” gelmektedir. İrrasyonel düşüncelerin durdurulmasının ardından yeni düşüncelerin üretilmesine geçilir. Yani irrasyoneli rasyonele çevirme çalışmalarında bulunulur. Bu amaçla terapi sürecinde danışanlara irrasyonel düşünceleri rasyonel düşüncelere nasıl dönüştürecekleri öğretilir. Ardından oturum süresince bolca alıştırmalar yapılması ve ev ödevlerinin verilmesi suretiyle bu yeni düşünme biçiminin yerleşmesinde danışanlara yardımcı olunmaya çalışılır (Dryden, 1990; D' Zurilla ve Nezu, 2007).

İrrasyonel düşüncelerin yerine rasyonel düşüncelerin üretilmesiyle “bilişsel yeniden yapılandırılma” prosedürü tamamlanmış olunur. Oturumda bu uygulamanın yanı sıra gerekirse danışanlara çeşitli stres yönetimi stratejileri yoluyla yıkıcı duyguları nasıl kontrol edecekleri öğretilir. Yıkıcı duyguları etkili bir şekilde kontrol edebilmek için gevşeme eğitimi, derin nefes alıp verme, yönlendirilmiş hayalleştirme (guided imagery) ya da meditasyon, duygu odaklı başa çıkma stratejileri hakkında yazılmış metinler kullanılabilir ya da çeşitli

uygulamalar yapılabilir. Ayrıca duygusal tepkiyi (emotional arousal) azaltmadaki diğer stratejilerden dikkati dağıtma (distraction), egzersiz yapma, diğer keyif verici aktivitelere katılma (film, okuma gibi, hobiler ya da dua etmek gibi) gibi etkinlikler de oturumda yapılacağı gibi ev ödev olarak da verilebilir (D' Zurilla ve Nezu, 2007).

Bu oturumda irrasyonel düşünceleri rasyonel düşüncelere çevirebilmeyi öğrenebilmeleri için danışanlarla grup olarak “Haydi Rasyonel Olalım, Haydi Rasyonel Düşünelim” isimli masa oyunu oynanmıştır. “Haydi Rasyonel Olalım (Let’ s Get Rationale)” Wilde (1990) tarafından geliştirilmiş bir masa oyunu olup grup halinde ya da bireysel olarak danışma ortamında oynanabilmektedir. Oyun, 11 yaş sonrası ve yetişkinler için uygundur. Haydi Rasyonel Olalım oyunu diğer bilinen masa oyunları gibi oynanmaktadır. Oyuncular oyun sırası kendilerine geldiğinde zarı atarlar ve zarda gelen sayı kadar oyun tahtasında piyonlarını ilerletirler. Piyonun geldiği hanede yazılı olan yönergeyi gerçekleştirirler (Akt. Wilde, 1992). Bu çalışmada araştırmacı Wilde (1990) tarafından geliştirilen “Haydi Rasyonel Olalım (Let’ s Get Rationale)” isimli masa oyununu incelemiş, inceleme sonucunda araştırmacı orijinal oyundaki bazı yönergelerin anlaşılamayacağı ve bazı kültürel özelliklerin de etkili olabileceğini dikkate alarak “Haydi Rasyonel Olalım, Haydi Rasyonel Düşünelim” isimli bir masa oyunu geliştirmiştir. Araştırmacı oluşturduğu bu yeni masa oyununu, iki pilot grupta oynayarak öğrencilerden geribildirimler almış ve gerçek uygulama grubunda düzeltmeler sonrasında oturumda uygulamıştır. Araştırmacı oyunu zenginleştirmek amacıyla “rol oynama” lara da yer vermiştir. Rol oynamaların amacı, danışanların grup ortamında irrasyonel düşüncelere karşı savaş açmalarını ve dolayısıyla bu konuda pratik kazanmalarını sağlamaktır. Bu amaçla Ellis (2008)’ in “Çok Sandalyeli Rol Değiştirme” egzersizinden esinlenerek rol oynama egzersizleri de oyun tahtasına hane olarak yerleştirilmiştir. Sandalyeler adlı egzersiz çalışmasında, birinci sandalye olay, ikinci irrasyonel düşünce, üçüncüsü danışanın kendisine “dur, düşün ve besleme” komutu vererek düşüncesini durdurması, dördüncüsünde ise irrasyonel düşünceleri çürütme; tartışma yapabilmek için “Akıllı Sami” uygulaması ve beşinci sandalyede ise “yeni düşünceler yani rasyonel düşünceler üretmesi” ni temsil etmektedir. Bu süreçte lider önce model olur ardından üyeler rol oynamada bulunurken lider destekleyici tavırlarıyla danışanlara yardımcı olur. Araştırmacı rol oynamaların çeşitlenmesinin ilgi çekici olduğunu düşünerek, “Köşeler” (Bilişsel-Davranışçı Psikoterapiler: Düşünsel-

Duygulanımcı Davranış Terapisi Başlangıç Düzeyinde Uygulayıcı Eğitimi Kursu Seminer Notları, 2007) isimli bir egzersiz çalışmasını da oyun tahtasına eklemiştir. Bu egzersiz çalışmasında odanın iki ucunda birbirine uzak iki köşeden biri irrasyonel düşünceleri diğer köşe ise rasyonel düşünceleri temsil eder. Danışan irrasyonel düşüncesini söyledikten sonra hızla koşarak rasyonel düşünce köşesini temsil eden köşeye doğru koşar. Burada rasyonel düşüncesini söyler. Bu çalışmada hareket ve hız bir aradadır ve danışanın en az üç dört kez köşeler arasında koşturması ve düşüncesini dönüştürebilmesi istenir.

Bu oyun kapsamında ayrıca Dökmen, Usluer ve Hamamcı (1998)' nin "Türk Pop ve Arabesk Müziğindeki Bilişsel Çarpıtmalar" isimli araştırma sonuçlarından esinlenerek İrrasyonel Düşüncelerle dolu şarkılara da yer verilmiştir. Oyun kartonunda bazı hanelere "irrasyonel bir şarkıyı söyle" şeklinde yazılmıştır. Üyelerin hatırlamakta zorlandıkları görüldüğünde dizüstü bilgisayardan irrasyonel şarkılar dosyasından Türkçe bir şarkı açılarak grupça şarkının bir kısmı söylenerek şarkıdaki irrasyonel düşünceleri ve düşünme hatalarını danışanların bulmaları istenmiştir.

Bu kuramsal bilgiler ışığında oturumda üyelere sunulan açıklamalar üç başlık altında toplanır;

- 2.1.** ABC kuramında yer alan irrasyonel düşünce çeşitleri hakkında kısa bilgilendirmede bulunulur.
- 2.2.** Dr.Bay/Bayan Akılcı (Köroğlu, 2008) isimli egzersiz çalışmasıyla irrasyonel düşüncelere karşın rasyonel düşünceler üretebilme üzerinde çalışılır.
- 2.3.** "Haydi Rasyonel Olalım, Haydi Rasyonel Düşünelim" isimli masa oyunu yoluyla üyelere irrasyonel düşünceleri durdurma, çürütme ve rasyonel düşüncelere çevirebilmeyi nasıl yapacakları gösterilir.

Liderin bu konulardaki açıklamaları şu şekildedir:

“Bu oturumumuzda hatalı düşüncelerin ve irrasyonel düşüncelerin yerine sağlıklı olanları nasıl koyacağımızı öğreneceğiz. Aslında bu hafta daha yoğun bir hafta olacak sizler için.

Geçen haftaki oturumumuzda “olaylar-düşünceler, duygular ve davranışlar arasındaki bağlantı” ve “düşünme hataları”nın neler olduğu üzerinde çalışmıştık. Şimdi bu oturumumuzda irrasyonel düşüncelerin ne olduğu ve nasıl değiştirileceği üzerinde çalışacağız.

Şimdi sizlere irrasyonel düşüncelerin ne olduğunu açıklayacağım;

İrrasyonel Düşüncelerin Açıklanması:

Geçen oturumumuzdan da bildiğiniz üzere sandığımızın aksine öfkelenmemizin, üzülmemizin ya da sevinmemizin nedeni olayların kendisi değildir. Duygularımızın asıl nedeni olayla ilgili düşüncemiz yani değerlendirmemiz ya da inancımızdır. Yani duygularımızın nedeni olayın kendisi değildir. Geçen oturumdan da hatırlayacağınız üzere Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT)’ye göre;

A: Olay,

B: İnanç ya da düşünce,

C: Duygusal ve davranışsal sonuçlar idi.

A (olayın kendisi, harekete geçiren güç) C’ye (duygusal sonuca) neden olmaz. C’ nin oluşumunda esas olarak rol oynayan faktör kişinin A’ nın gerçekleşmesiyle ilgili sahip olduğu inancı, düşüncesi yani B’ dir. Yani C nin nedeni A değil B’ dir (Dryden, 1995)

Ellis’ e göre biz insanlar akılcı yani mantıklı düşünme kapasitesinde olabildiğimiz gibi bir o kadar da akılcı olmayan düşünme (irrasyonel düşünce) biçiminde düşünme eğilimindeyiz. Şimdi rasyonel ve irrasyonel düşüncelerin özelliklerini bir inceleyelim. Rasyonel düşünceler adı üstünde mantıklı ya da akılcı düşüncelerdir. Bu tür düşünceler mantıklı, deneysel olarak sınanabilir, esnek, uyum sağlayıcı duyguların hissedilmesini sağlayan ve en önemlisi de bireyleri amaçlarına ulaşmalarında yardımcı rolde olan düşüncelerdir. İrrasyonel düşünceler ise, rasyonellerin tersine mantıksal açıdan tutarsız, deneysel açıdan sınanamayan, esnek olmayan aksine katı, uyum sağlayıcı olmayan rahatsızlık verici boyuttaki sağlıklı olumsuz duyguların yaşanmasına neden olan ve kişinin amaçlarına ulaşmasında engel niteliği taşıyan düşünce biçimleridir. Özetle rasyonel düşünmek hayatı kolaylaştırırken irrasyonel düşünmek ise daha da zor hale getirebilmektedir.

Şimdi sizlerle irrasyonel düşüncelerin neler olduğuna bir bakalım;

Ellis irrasyonel düşünceleri temelde 4 çeşide ayırmıştır. Bunlar “İrrasyonel Düşünceler” isimli posterimizde de gördüğünüz gibi,

1. Dayatmacılık (-meli, -malı) :

İsteklerin ya da tercihlerin yerine dayatmacı olmaktır. Örnekler: Her ne yaparsam yapayım en iyisi olmalıyım, Hayat bana karşı bu kadar acımasız olmamalı, Herkes tarafından sevilmeliyim.

2. Korkunçlaştırma (...çok berbat, çok korkunç):

Olaylar için aşırı ve abartılı olumsuz değerlendirmelerde bulunmadır. Örnekler: Bundan daha kötüsü olamaz. Bunu başarabilmem mümkün değil böyle bir şeyle karşı karşıya kalmak çok korkunç bir şey daha ne olabilirdi ki!

3. *Düşük engellenme eşiği (Buna dayanmam, katlanmam):*
Kişinin bir olayın verdiği rahatsızlığa katlanamayacağına ilişkin abartılı algılama biçimidir. Örnekler: Böylesine ağır çalışıyorum hayat bu kadar zor olmamalı artık katlanamıyorum, Hayatımda belirsizlikler o kadar çok ki bu soru işaretleriyle yaşamak zorunda olmaya dayanamıyorum. Soruyorum kendime niye ben böyleyim diye!
4. *Kendisine ve başkalarına genel değer biçme (...yapamazsam/yapamazsa işe yaramazın tekiyim/teki) :*
Kendisi ve başkalarına ilişkin genel bir değerlendirmede bulunmaktadır. Örnekler: O düşüncesiz biri zaten biliyordum. Kötü bir konuşmacıyım. Ben başarısız bir insanım.

Şimdi sizlerle “Düşünce Kaydı ve Değişimi Formu” nu birlikte inceleyelim. Özellikle bu oturumda sizlerle D, E ve F boyutları yani irrasyonelleri tartışma ve yürütme, etkili düşünce yani rasyonel düşünceyi üretme ile yeni duygu ve davranışlar üzerinde çalışacağız. Şimdi birlikte bunların ne demek olduğuna bakalım.

Lider üyelerle birlikte formu ve posterleri de kullanarak açıklamalarda bulunur.

“Dr Bay /Bayan Akılcı” egzersizi uygulaması

Şimdi sizlerle irrasyonel düşüncelerinizi belirlemek ve rasyonel düşüncelere nasıl çevirebileceğinize ilişkin “Dr. Bay/Bayan Akılcı” isimli bir çalışma yapacağız. Herkesten bireysel olarak irrasyonel düşüncelerini içeren bir mektup yazmasını istiyorum. Bu mektubu yazarken rumuz kullanabilirsiniz. Mektubunuza Dr. Bay/ Bayan Akılcı diye hitap ederek başlayabilirsiniz. Mektupların yazımı tamamlandıktan sonra karıştıracağım ve herkes bir mektup çekecek. Çektiğiniz mektup kendi mektubunuz olursa lütfen bana geri vererek başka bir mektup çekiniz. Artık bu noktada her biriniz elinize gelen mektuba Dr. Bay/Bayan Akılcı olarak yanıt yazacaksınız. Tabii ki bunu yaparken akılcı olmayan düşünceler neler öncelikle onları bulmanız gerekiyor. Sizden istediğim akılcı düşünceleri yazarak mektubu sahibine ulaştırmanız. Sorusu olan var mı?

“Haydi Rasyonel Olalım, Haydi Rasyonel Düşünelim” adlı oyunun oynanması:

Şimdi irrasyonel düşünceleri rasyonele çevirebilmek için birlikte bir grup oyunu oynayacağız. Oyunumuzun adı “Haydi Rasyonel Olalım, Haydi Rasyonel Düşünelim. Şimdi odanın köşesinde duran iki büyük masayı birleştirmemiz gerekiyor. Bana yardımcı olabilir misiniz? Oyun nasıl oynanıyor şimdi sizlere onu açıklayayım. Oyun sırayla oynanıyor ilk sırada olan kişi zarı atar. Zarda gelen sayı kadar piyonunu ilerletir. Piyonun geldiği karede ne yazıyorsa kişi onu yerine getirir. Gördüğünüz gibi oyun kartonundaki karelerde çeşitli özellikler yer alıyor. Bazı karelerde rol oynama yap, bazılarında kart çek, bazılarında ise bildiğin irrasyonel düşüncelerle dolu bir şarkıyı yüksek sesle söyle, bazılarında ise “Haydi Rasyonel Olalım, Haydi Rasyonel Düşünelim” sözünü rap müzik tarzında üç kere söyle daha sonra grupta beraber söyle gibi ifadeler yer almaktadır. Sanırım herkes hazır başlıyoruz o zaman.

Lider “Düşünce Kaydı ve Değişimi Formu” üzerinde gerekli açıklamaları yaptıktan sonra üyelerin bilgilerinin pekişmesi amacıyla “Haydi Rasyonel Olalım, Haydi Rasyonel Düşünelim” isimli masa oyununa geçilir.

3. Oturumun Sonlandırılması: Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması

3.1. Lider danışanları da sürece katarak oturumun bir özetlemesini yapar.

3.2. Ardından oturum sonlarında oturumun değerlendirilmesini ve üyelerin paylaşımını sağlayan standart soruları (De Lucia Waack, 2006) üyelere sorar. Bu aşamada liderin yaptığı açıklamalar şu şekildedir;

“Bugünkü oturumumuzla bağlantılı olarak değerlendirmelerinize ve kişisel paylaşımlarınıza geçeceğiz. Sizlere sormak istediğim bazı sorular var. Dilerseniz öncelikle bu soruları sizlere ifade edeyim.

1. *Bugün oturumda kendinize ilgili neleri farkettiniz?*
2. *Bu oturumda en çok kim ya da kimlere kendinizi yakın hissettiniz?*
3. *Bugün en çok hangi üyeden ya da üyelerden bir şeyler kazandınız ve kazandıklarınız neler? (De Lucia Waack, 2006).*

3.3. Lider ev ödevleri formlarını ve oturum günlüğü formlarını dağıtır.

Üyelere haftaya olan beşinci oturuma kadar irrasyonel düşüncelerini rasyonele çevirme çalışmaları yapmaları ev ödevi olarak verilir. Üyelerden bu ödevi yaparken “Düşünce Kaydı ve Değişimi Formu” (Form 4.3)’ nu kullanmaları ve bu formu doldurmuş olarak oturuma gelmeleri istenir.

Üyelere ikinci ev ödevi olarak ise “Yasaklı Kelimeler” (Corey, 2005) uygulaması verilir. Yasaklı Kelimeler ev ödevinde, gündelik hayatlarında “her zaman ..., hiçbir zaman ..., ...katlanamam/dayanamam, ...beceriksizim/beceriksiz, ...bu bir felaket/korkunç, ...hep benim yüzümden oldu, ne şanssız biriyim ben, ...kendimi bitkin hissediyorum o zaman ders çalışmamayım bari, ...bana verdiği sözü tutmalıydı, onun yüzünden sinir krizine girdim” vb gibi irrasyonel düşünceler ya da düşünme hataları içeren cümlelerde irrasyonel düşüncelerini destekleyen kelimeleri bularak bunları kullanmamaları bunların yerine rasyonel cümleler kurmaları istenir. Danışanlardan “her zaman” ı “ bazen” , “hiçbir zaman” ı “arasıra” ya, “...katlanamam/dayanamam” ı “... hoşuma gitmiyor ama sanırım üstesinden gelebilirim” gibi rasyonel ifadelerle çevirmeleri istenir.

“Oturum Günlüğü Formu” ise, her oturumdan sonra o oturumla bağlantılı yaşantılarını ifade ettikleri” standart bir ev ödevi olarak üyelere dağıtılır.

3.4. Grup oturumunun sonlandırılmasında üyelere teşekkür edilerek yapılır.

Dördüncü Oturumda Kullanılan Posterler ve Formlar

POSTER 4.1.	İRRASYONEL DÜŞÜNCELER
	1. Dayatmacılık (-meli, -malı) : <i>İsteklerin ya da tercihlerin yerine dayatmacı olmaktır.</i> <i>Örnekler: Her ne yaparsam yapayım en iyisi olmalıyım.</i> <i>Hayat bana karşı bu kadar acımasız olmamalı.</i> <i>Herkes tarafından sevilmeliyim.</i> 2. Korkunçlaştırma (...çok berbat, çok korkunç): <i>Olaylar için aşırı ve abartılı olumsuz değerlendirmelerde bulunmadır.</i> <i>Örnekler: Bundan daha kötüsü olamaz.</i> <i>Bunu başarabilmem mümkün değil böyle bir şeyle karşı karşıya kalmak çok korkunç bir şey daha ne olabilirdi ki!</i> 3. Düşük engellenme eşiği (Buna dayanamam, katlanamam): <i>Kişinin bir olayın verdiği rahatsızlığa katlanamayacağına ilişkin abartılı algılama biçimidir.</i> <i>Örnekler:</i> <i>Böylesine ağır çalışıyorum hayat bu kadar zor olmamalı artık katlanamıyorum.</i> <i>Hayatımda belirsizlikler o kadar çok ki bu soru işaretleriyle yaşamak zorunda olmaya dayanamıyorum.</i> <i>Soruyorum kendime niye ben böyleyim diye!</i> 4. Kendisine ve başkalarına genel değer biçme (...yapamazsam/yapamazsa işe yaramazın tekiyim/teki) : <i>Kendisi ve başkalarına ilişkin genel bir değerlendirmede bulunmaktır.</i> <i>Örnekler:</i> <i>O düşüncesiz biri zaten biliyordum.</i> <i>Kötü bir konuşmacıyım.</i> <i>Ben başarısız bir insanım.</i>

(Dryden, 1995; Walen, DiGiuseppe ve Dryden, 1992; Köroğlu, 2008)

POSTER 4. 2.	RASYONEL DÜŞÜNCELER
1. Dayatmacı olmayan düşünce biçimi (istekler, tercihler ve arzular)	
2. Kötü durumu değerlendirme: (evet bu kötü bir durum, istemediğim bir şey ama korkunç, berbat değil)	
3. Engellenme eşiğinin yükseltilmesi (her ne kadar zor ya da sıkıcı olsa da buna katlanabilirim, dayanabilirim)	
4. Kendini/başkalarını kabul etme (insanlar yanılabilir/yanlış yapabilirler)	

POSTER 4. 3.	İRRASYONEL DÜŞÜNCELERİ ÇÜRÜTME: DUR, DÜŞÜN, BESLEME
- İrrasyonel düşüncenizin farkına vardınız anda içinizden kendinize DUR, DÜŞÜN ve BESLEME diye komut veriniz. - Ardından irrasyonel düşüncelerinizi çürütmek için irrasyonel düşüncenize “tartışma” açınız.	
1. Semantik usamlama 2. Amprik usamlama 3. Mantıksal usamlama 4. İşlevsel usamlama	

POSTER 4.4.	İRRASYONEL DÜŞÜNCELERİ RASYONELE ÇEVİRME
İrrasyonel Düşünceler	Rasyonel Düşünceler
1. Dayatmacılık (-meli, -malı, zorunda, olmalı)	1. Dayatmacı olmayan düşünce biçimi (istekler, tercihler ve arzular)
2. Korkunçlaştırma (bu çok korkunç, berbat)	2. Kötü durumu değerlendirme (evet bu kötü bir durum, istemediğim bir şey ama korkunç, berbat değil)
3. Engellenme eşiğinin düşüklüğü (katlanamam, dayanamam)	3. Engellenme eşiğinin yükseltilmesi (her ne kadar zor ya da sıkıcı olsa da buna katlanabilirim, dayanabilirim)
4. Kendine ve diğer insanlara genel değer biçme (...olmazsa o bir hiç/hiçim, işe yaramazın teki/tekiyim, ben bir hiçim, ben kötüyüm)	4. Kendini/başkalarını kabul etme (insanlar yanılabilir/yanlış yapabilirler)

(Bilişsel-Davranışçı Psikoterapiler: Düşünsel-Duygulanımcı Davranış Terapisi Başlangıç Düzeyinde Uygulayıcı Eğitimi Kursu Seminer Notları, 2007; Ellis ve Tafrate, 1998; Walen, DiGiuseppe ve Dryden, 1992; Köroğlu, 2008)

Düşünce Kaydı ve Değişimi Açıklama Formu						
FORM 4.2.	A	B	C	D	E	F
	Clay	İrrasyonel düşünceler	Duyular ve davranışlar	Tartışma (usamlama)	Rasyonel düşünce	Yeni duygu ve davranışlarınız
		1. Dayatmacılık (-meli, -malı, zorunda, olmalı) 2. Korkunçlaştırma (bu çok korkunç, berbat) 3. Engellenme eşliğinin düşüklüğü (katlanamam, dayanamam) 4. Kendine ve diğer insanlara genel değer biçme (...olmazsa o bir hiç/hiçim, işe yararamazın leki/tekiyim, ben bir hiçim, ben kötüyüm)	Sağlıksız olumsuz duygular Kaygı Depresyon Öfke Suçluluk Utanç İçimime Kısırcağılık Düşük engellenme eşliği	1.İrrasyonel düşünceğiniz farkına vardınız anda içinizden kendinize DUR, DÜŞÜN ve BESLEYME diye komut veriniz. 2.Ardından İrrasyonel düşüncelerinizi çürütme yöntemini uygulayınız. 1. Semantik usamlama 2. Ampirik usamlama 3. Mantıksal usamlama 4. İşlevsel usamlama 1. Semantik usamlama: Bu cümledeki hangi kelimeler benim irrasyonel düşünmemi neden oluyo? 2. Ampirik usamlama: Bu düşünce doğru mu dahası bunun böyle olması gerekliğine ilişkin kanıtım nerede? 3. Mantıksal usamlama: Bu şekilde düşünmek mantıklı mı? 4. İşlevsel usamlama: Bu şekilde düşünmek işime yarıyor mu? Böyle düşünmek hayatımı kolaylaştırıyor mu?	1.Davatmacı olmayan düşünce biçimi (istekler, tercihler ve arzular) 2. Kötü durumu değeriendirme (evet bu kötü bir durum, istemediğim bir şey ama korkunç, berbat değil) 3.Engellenme eşliğinin yükseltilmesi (her ne kadar zor ya da sıkıcı olsa da buna katlanabilirim, dayanabilirim) 4.Kendini/başkalarını kabul etme (insanlar yanılabilir/yanlış yapabilirler)	Sağlıklı Olumsuz Duygular Enciye enme Jülmek Kızgınlık duymak İşmanlık hissetme Hayal kırıklığı yaşamak Hayıflanmak Enciye duymak Düşük engellenme eşliği yerine engellere tahammül edebilme, Hayal kırıklığı yaşamak

Düşünce Kaydı ve Değişimi Formu					
A	B	C	D	E	F
Olay	İrasyonel Düşünceler	Duygular ve davranışlar	Tartışma (Uz. anlamı)	Reasyon: Düşünce	Yeni Duygu ve Davranışlarımız
a)olumsuz duygular bu olayı anlamlayınız b)Ya da olumsuz düşünmenin aklınıza geldiği bir olay da olabilir c)Ya da hayal olmayan senaryolar bir durum da olabilir d)neşin şiddetli bir ağrı gibi	a) Bu kısma o anda aklınızdan geçen olumsuz düşünceyi ya da irasyonel düşünceyi yazınız. b)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. c)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. d)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. e)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. f)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. g)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. h)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. i)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. j)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. k)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. l)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. m)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. n)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. o)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. p)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. q)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. r)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. s)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. t)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. u)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. v)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. w)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. x)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. y)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız. z)Ya da irasyonel düşünceyi yazınız.	a)Belirgin olarak hissettiğiniz duyguyu yazınız. b)Ya da yaşadığınız duygunun şiddetini 0-100 arasında değerlendiriniz.	İrasyonel Düşüncelerin Çözümü ya da İrasyonel Düşünceyi (Tartışma) Akıllı SAM yöntemini uygulayınız	a) Yaaptığınız düşünce hatasının ne olduğunu belirttikten sonra bu düşünce hatasına karşı "İrasyonel bir düşünce" edimlesi yazınız. b) Simdi bu yazdığınız yeni düşünceye inanma derecenizi 0-100 arasında bir değer veriniz.	a)Belirgin olarak hissettiğiniz duyguyu yazınız ve bu duygunun şiddetini 0-100 arasında derecelendiriniz. b)Devranışsal anlamda yaşadığınız değişimi tanımlayınız.

FORM 4.4.	ADDT' YE GÖRE BİLİŞSEL USLAMLAMA (TARTIŞMA) ÇEŞİTLERİ
1. Semantik usamlama: Bu cümledeki kelimeler ne anlama geliyor? Kullandığım kelimelerden hangileri bana zarar veriyor? 2. Amprik usamlama: Doğru mu yani gerçek mi dahası kanıtım var mı? 3. Mantıksal usamlama: Mantıklı mı? 4. İşlevsel usamlama: Yararlı mı? Bu şekilde düşünmek işlerimi kolaylaştırıyor mu? Böyle düşünmenin bana ne faydası var? 1.Semantik Usamlama: Ellis (1979) irrasyonel düşünceyi tanımlarken “olmalı” ya da “-meli, malı” gibi kelimeleri aramak gerektiğini önermektedir. Bu ifadeler zorunluluğa ya da dayatmacılığa ilişkin ipuçları vermektedir. Semantik usamlamada danışanlar kullandıkları cümleleri semantik açıdan usamlamada bulunurlar (Akt. Walen, DiGiuseppe ve Dryden, 1992, 116) ADDT’ de irrasyonel düşünceleri rasyonel cümleler haline dönüştürürken bilişsel yöntemlerden biri olan “bireyin kullandığı dili değiştirme” isimli bir tekniğe başvurulmaktadır. ADDT’ ye göre kesin yargı ifade eden bir dil kullanma hatalı düşünme süreçlerinin nedenlerinden biri olarak görülmektedir bu nedenle bu tekniğe başvurulmaktadır. Buna göre danışanlardan istenen “talepleri” “isteklere” dönüştürmeyi başarabilmeleridir. Örneğin danışanlardan “yapmak zorundasın” ı “yaparsan iyi olur” diye değiştirebilmesi beklenir yani zorunlulukları seçenekler ile değiştirebileceği öğretilir. Örneğin “...yaparsam korkunç olurdu” demek yerine “...yaparsam uygunsuz olurdu” şeklinde demeyi öğrenirler (Corey, 2005, 307). 2. Amprik Usamlama: (Gerçekliği değerlendiren usamlama) İrrasyonel düşüncelerin “deneysel gerçeklikle” uyumlu olup olmadığı değerlendirilir. Örneğin çoğu dayatmacı irrasyonel düşüncenin gerçeklikle bağdaşmadığı danışana gösterilebilir. Danışanlar, dünyanın kendi istedikleri gibi bir dünya olmak zorunda olduğuna ne denli inanırlarsa inansınlar, dünya değişmeyecek ve onların olmazsa olmaz gibi görünen beklentilerini karşılamaktan uzak olacaktır (Köroğlu, 2008). - Bunun için ne gibi kanıtlarınız var? - Bir bilim adamı gibi düşünelim elimizdeki kanıtlar neyi gösteriyor? - ...olsaydı ne olurdu? - Buna katlanamam diyorsunuz gerçekten ne zamandır katlanıyorsunuz? - Dünyada siz her ne istiyorsanız o olacak diye bir kural var mı? (Köroğlu, 2008). 3. Mantıksal Usamlama: Mantıksal usamlama, danışanın savunduğu irrasyonel düşüncelerinin “gerçekten mantıklı sonuçlar çıkarmaya” dayalı düşünceler olup olmadığını irdelemek için sorulan sorulardır. - Bu size iyi bir mantık yürütme gibi görünüyor mu? - Kanıt olarak hangi davranışlarınızı gösterebilirsiniz? - Neden öyle olmak zorunda olsun ki? - İstemeniz elde etmek zorunda olduğunuzu mu gösterir? (Köroğlu, 2008). 4.İşlevsel Usamlama: İşlevsel usamlamada, danışanın sahip olduğu irrasyonel düşüncelerin “işe yararlılığını, işlevselliğini ve yaşamdan zevk almaya bir katkılarının olup olmadığı” değerlendirilir. Belirli bir görüşte olmanın belirli bir yerleşik düşünce dizgesi içinde düşünmenin, kişinin rahatsızlıklarından kurtulmasına bir yararının dokunup dokunmadığı, sorunu çözüp çözmediği, ulaşmak istediği yere ulaşmasına yardımcı olup olmadığı gibi yararları vardır. - Böyle bir bakış açısına sahip olduğunuz sürece kendinizi nasıl hissediyorsunuz? - Ne istiyorsam elde etmeliyim? der gibisiniz. Böyle bir tutum sizi nereye götürüyor? - Böyle düşününce ne hissediyorsunuz? - Böyle düşünmek sizi harekete geçiriyor mu? Yoksa? - Bu düşünce sizi nereye götürüyor? - Böyle düşünmek size istediğiniz sonuçları sağlayacak mı? (Köroğlu, 2008).	

FORM 4.5.

İRRASYONEL DÜŞÜNCELERİ "ÇÜRÜTME" TEKNİKLERİ:
AKILLI SAMİ**1. Semantik usamlama:**

Bu cümledeki kelimeler ne anlama geliyor?
Kullandığım kelimelerden hangileri bana zarar veriyor?
Hangi kelimeleri kullanmam irrasyonel düşünceye neden oluyor?

2. Amprik usamlama:

Bunun böyle olması için geçerli bir kanıtım var mı?
Doğru mu yani gerçek mi dahası kanıtım var mı?

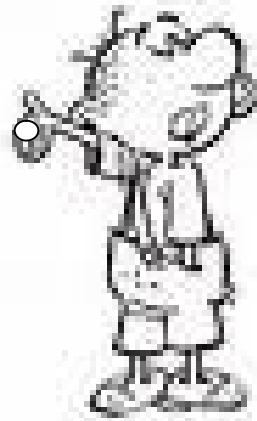
3. Mantıksal usamlama:

Böyle bir talepte bulunmam mantıklı mı?

4. İşlevsel usamlama:

Yararlı mı?
Bu şekilde düşünmek benim işime yarıyor mu?
Böyle düşünmenin bana ne faydası var?

Ben Akıllı Sami, Sağlıklı
düşünebilmek için
sizlere SAMİ' yi
uygulamanızı tavsiye
ediyorum.



Not: Avnak Avni karakterini yaratan Karikatürist Oğuz Aral' ı saygıyla anıyor ve bu karakteri yarattığı için teşekkürlerimi sunuyorum.

BEŞİNCİ OTURUM: Probleme Olumlu Yönelim ve Duygular	
Oturumun Genel Hatları	
1. Oturuma başlangıç: Isınma oyunu, özetleme, ev ödevlerinin paylaşımı, oturum gündeminin açıklanması	
2. Probleme Olumlu Yönelimi ve Duygular	Öfke, depresyon ve kaygı duygularıyla başa çıkma
3. Oturumun sonlandırılması:	Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulamasında bulunulması

Amaçlar:

1. Isınma oyunu yoluyla üyelerin gruba ilişkin motivasyonlarının artması,
2. Üyelerin probleme olumlu yönelimi olumsuz etkileyen sağlıksız olumsuz duyguları açıklamaları.

Araçlar/Materyaller:

1. Dikdörtgen şeklinde orta boyda çiçek desenli karton kutu
2. Dikdörtgen şeklinde orta boyda desensiz, düz renkte karton kutu
3. 3 X 5 cm ebadında küçük kartlar
4. Bol sayıda A3 kağıdı
5. Bol sayıda A4 kağıdı
6. Renkli keçeli kalemler
7. Her üye için tükenmez kalem
8. Seyyar panolar
9. Bir kutu pano raptiyesi

Uygulama Öncesi Yapılacak Hazırlıklar:

1. Poster odadaki seyyar panolara asılır.
2. Oturumda kullanılacak formlar üye sayısı kadar çoğaltılarak hazır hale getirilir.
3. Kalemler odada duran dolabın içindeki kalemliklere yerleştirilir.

Uygulama /Süreç:

1. Oturuma başlangıç: Isınma egzersizi uygulaması, bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevinin paylaşılması, oturumun gündeminin açıklanması

1.1. Isınma egzersizi uygulaması

Grup oturumuna başlamadan önce grubun motivasyonunu artırmak, üyelerin eğlenmeleri ve gevşemelerini sağlamak amacıyla (Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, baskıda) bir ısınma egzersizi olan “Yer Değiştirme” (Marris ve Rae, 2006) isimli ısınma oyunuyla grup oturumuna başlanır.

Liderin ısınma oyunuyla ilgili açıklamaları şöyledir:

“Oturumumuza başlamadan önce enerjik olmamızı ve eğlenmemizi sağlayan hareketli bir ısınma oyunu olan “Yer değiştirme” isimli oyunu oynayacağız. Oyunumuz şu şekilde oynanıyor; odanın ortasında çok geniş bir daire oluşturacak şekilde sandalyelerimizi olabildiğince duvara yakın koyuyoruz. Sandalyeler arasında açıklık kalabilir. Önemli olan ortadaki alanın geniş olması.Şimdi sandalyelerden birini çıkarıyorum. Yani bir sandalye eksiltiyorum. İçimizden birini ebe seçiyoruz. Ebe ortaya geçiyor. Bir özellik söylüyor. Bu özellikler kendisini bugün enerjik hissedenler, küpeliler, erkekler, kilosunu elliden fazla olanlar gibi olabilir. Söylenilen özelliğe sahip kişiler sandalyelerinden kalkıp hızla boşalan sandalyelerden birine oturmaya çalışırlar. Bu sırada ebe de kendisine yer bulmaya çalışır. Kendisine sandalye bulamayan ortada kalan kişi ebe olur. Oyunun kuralı gereği kalktığınız sandalyeye tekrar oturamazsınız.

1.2. Oturuma başlangıç aşaması; Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevlerinin paylaşılması, oturumun gündeminin açıklanması

- Lider bir önceki oturumun özetini üyelerle birlikte yapar.
- Özetlemeden sonra geçen oturumdan bu yana üyelerin neler yaşadıklarını ve geçen oturumla ilgili olarak değerlendirme ve paylaşımında bulunmaya teşvik etmek amacıyla sorular sorar;
 - *“Geçen oturumda ele alınan konularla bağlantılı olarak bir hafta boyunca neler yaşadınız? Paylaşır mısınız?*
 - *Geçen oturumun size düşündürdükleri nelerdir? Yani duygu ve düşünceleriniz nelerdir?”*
- Üyeler geçen hafta verilen ev ödeviyle ilgili kişisel yaşantılarına ilişkin paylaşımında bulunurlar. Lider ev ödevleriyle ilgili paylaşımında bulunmaları için üyelere şu şekilde açıklamada bulunur:

Geçen oturumumuzdan bugünkü oturuma değin irrasyonel düşünceleri rasyonel düşüncelere çevirebilme çalışmalarınızı gözlemlemenizi ve kaydetmenizi istemiştım. Ayrıca yasaklı kelimelerle ilgili olarak da uygulama yapmanızı istemiştım.

Şimdi ev ödevleriyle ilgili olarak paylaşıma geçeceğiz. Kimler paylaşımda bulunmak ister.

Öncelikle şunu sormak istiyorum. Ev ödevlerinizi nasıl yaptınız? Zorlandınız mı?, sıkıcı mıydı?, keyif aldınız mı, karşılaştığınız güçlükler nelerdi?

- Lider üyelere oturumun gündemini ve amacını açıklar.

“Bugünkü oturumumuzun gündemi sağlıklı olumsuz duygular. Yani irrasyonel düşüncelerin neden olduğu sağlıklı olumsuz duygulardan öfke, depresif duygu durumu ve kaygı üzerinde çalışacağız. Acaba bilişsel yöntemlerin dışında bu tür duygularla nasıl başa çıkabiliriz? Bunun üzerinde duracağız. Oturum sürecinde öğrendiklerinizin pekişmesi açısından uygulamalar yapacağız. Sorusu olan var mı?”

2. Probleme Olumlu Yönelim ve Duygular; Sağlıksız Olumsuz Duygular ve Sağlıklı Olumsuz Duygular

Problem çözme sürecine düşünceler kadar duygular da eşlik etmektedir. Düşüncelerin sağlıklı düşünceler ya da sağlıklı düşünceler olmasına göre problem çözme süreci kolaylaşmakta ya da zorlayıcı olmaktadır. Aynı durum duygular için de söz konusudur. Özetle problem çözme sürecine duygular da eşlik eder. Özellikle öfke, depresyon ve kaygı gibi sağlıklı olumsuz duyguların problem çözme sürecini engelledikleri araştırmalar tarafından ortaya konmuş bir gerçektir.

Araştırmalar duyguların problem çözme performansına yardımcı olabileceği gibi engelleyici olabildiklerini göstermektedir. Buna göre stres yaşantısı ve strese eşlik eden kaygı, umutsuzluk, depresyon gibi olumsuz duygularla başa çıkmada etkili problem çözme stratejilerinin kullanılmasıyla bireyler problem çözme sürecinde daha başarılı olabilmektedirler (Allen, Shah, Nezu, Nezu, Ciambrone, Hogan ve Mor, 2002).

D’ Zurilla ve Nezu (1999)’ ya göre problem çözme terapilerinde danışanlara duyguları kontrol etmeyi öğretmek çok önemlidir. Yukarıda da açıklandığı gibi bir problem durumu ortaya çıktığında, kişinin problem hakkındaki inançları, değerlendirmeleri ve beklentilerine bağlı olarak problemlili durumla başarılı bir biçimde başa çıkmaya çalışırken ya da problemi çözmek için girişimde bulunurken duygular da bu sürece eşlik etmektedir.

Problem çözme terapilerinde problem çözme sürecinde duyguların kontrolü konusunda danışanlara, ADDT' deki irrasyonel düşünceler ile sağlıklı olumsuz duygular ve rasyonel düşünceler ile sağlıklı olumlu duygular ilişkisi hakkında açıklamalarda bulunulur. Duyguların kontrolü için bilişsel yeniden yapılandırma süreci öğretilir (D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007). PÇT' lerinde danışanların yıkıcı duygularını kontrol edebilmeleri sadece bilişsel yeniden yapılandırma süreciyle değil aynı zamanda çeşitli duyuşsal ve davranışsal başa çıkma kaynaklarına dayalı uygulamaların öğretilmesiyle gerçekleştirilir. Ancak burada önemli bir nokta vardır ki o da kişinin hangi başa çıkma kaynaklarına sahip olduğunun belirlenmesi gerektiğidir. Çünkü bireylerin işlevsel başa çıkma kaynakları daha da önemlisi kişisel başa çıkma kaynakları ve stratejileri birbirlerinden farklı olabilmektedir. Buna göre bazı kişiler için duygu odaklı başa çıkma tarzı bazıları için ise problem odaklı başa çıkma tarzı daha uygun olabilir. Ya da sosyal destek arama, egzersiz yapma, dikkat odağını değiştirme, bilgi verici kaynaklara başvurma, gevşeme eğitimi vb gibi daha farklı başa çıkma kaynaklarına eğilimli olup duyguların kontrolü için bunlardan yararlanılabilir (D' Zurilla ve Nezu, 1999). Bu gerekçelerden hareketle bireylerin güçlü ve etkili kişisel başa çıkma kaynaklarının araştırılması ve kişiye tanıtılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Yukarıdaki kuramsal bilgiler doğrultusunda bu oturumda üyelere sunulan açıklamalar üç başlık altında toplanmıştır;

- 2.1.** ABC kuramında yer alan irrasyonel düşüncelerin sağlıklı olumsuz duygulara; rasyonel düşüncelerin ise sağlıklı olumsuz duygulara neden olduğu hakkında kısa bilgilendirmede bulunulur.
- 2.2.** Sağlıklı olumsuz duygulardan öfke, kaygı ve depresif duygu durumundayken ne gibi başa çıkma yollarına başvurdıkları ve neler yaparlarsa daha iyi olacağına ilişkin soru yöneltilir. Büyük grup dörderli küçük gruplara ayrılır. Üyeler ne gibi başa çıkma etkinliklerinde bulunduklarını ve daha etkin başa çıkabilmek için neler yapabileceklerini kendilerine dağıtılan A3 kâğıtlarına yazarlar. Küçük grup çalışmalarında üyelere en fazla başvurdıkları yöntemleri belirtmeleri istenir.

- 2.3.** Sağlıksız olumsuz duygulardan öfke duygusuyla ilgili kısa bilgilendirmede bulunulduktan sonra üyelere öfkelerini gündelik hayatta nasıl ifade ettikleri sorulur. Bu amaçla “İyi Öfke, Kötü Öfke” (Jones, 1998) isimli egzersiz uygulamasında bulunulur.
- 2.4.** Öfkeyi sağlıklı ifade edebilmek için “Ben Dili İfadeleri” hakkında bilgilendirmede bulunulur. Bilgilendirmeden sonra egzersiz çalışması gerçekleştirilir.

Liderin bu konudaki açıklamaları şu şekildedir:

Sağlıklı olumsuz duygular ve sağlıksız olumsuz duygular

Bir önceki oturumda bilişsel yeniden yapılandırma sürecinin nasıl gerçekleştirileceği üzerinde durmuştuk. Düşünce Kaydı ve Düşünce Değişimi Formu’nda dikkatinizi çeken bir nokta vardı. Geçen oturumda bahsettiğim gibi olumsuz duygular sağlıklı ve sağlıksız olarak ikiye ayrılır. Sağlıksız olumsuz duygular; öfke, kaygı, depresyon, suçluluk duygusu, utanma, incinme iken sağlıklı olumsuz duygular ise kızgınlık, tasalanma, üzülmeye, pişmanlık duyma, hayıflanma, hayal kırıklığına uğramadır. Bildiğiniz gibi irrasyonel düşünceler sağlıksız olumsuz duyguların yaşanmasına; rasyonel düşünceler ise sağlıklı olumsuz duyguların yaşanmasına neden olmaktadır (Köroğlu, 2008; Dryden, 1990).

Geçen oturumumuzda irrasyonel düşüncelerin rasyonele çevirmesiyle bu duyguların da değişebileceği üzerinde durmuştuk. Yani geçen haftaki uygulamalarımızda bilişsel yeniden yapılandırma süreciyle sağlıklı olumlu duygulara nasıl ulaşılabileceğini görmüştük. Şimdi bu oturumumuzda davranışsal ve duyuşsal olarak neler yapabileceğiniz üzerinde duracağız.

DÖK Başaçıkma Yolları Egzersizi

Başlamadan önce sizlerle bir egzersiz çalışması yapacağız. Şimdi sizlere sormak istediğim bir soru var? Sağlıksız olumsuz duygulardan öfke, kaygı ve depresif ruh halinde olduğunuzda bu durumla başaçıkma için neler yapıyorsunuz ve daha etkili başaçıkma için neler yapabilirsiniz? Başaçıkma için neler yaptığınızı ve bunun etkililik düzeyini ifade etmenizi istiyorum. Şimdi dörderli küçük gruplara ayrılmanızı rica ediyorum. Öncelikle kendi aranızda konuşurken her bir kişi ne yaptığını küçük gruba anlatmasını istiyorum. Ardından sizlere dağıtmış olduğum A3 kâğıtlarına ortak yanlarınızı yani en fazla yaptıklarınızı ve bunların etkililiği, işe yararlılığına ilişkin görüşlerinizi anahtar kelimeler kullanarak belirtmenizi istiyorum. Çalışmanın bitiminde büyük grup olarak bir araya gelip toplanacağız. Oluşturduğunuz afişleri seyyar panolarımıza asmanızı rica edeceğim.

(Bu çalışmanın bitiminden sonra öfke duygusuyla ilgili kısa bir bilgilendirmede bulunulur ardından egzersiz çalışmasına geçilir)

Sizlerle ilk olarak ele alacağımız duygu öfke duygusu. Sizce öfke sağlıklı bir duygu mudur? Yani öfkelenmek doğal mıdır? Bildiğiniz gibi öfke, her sağlıklı insanın yaşadığı bir durumdur. Öfkeyi zararlı hale getiren şiddeti, yoğunluğu ve görülme sıklığıdır. Öfke diğer tüm duygular gibi bilişlerimizde yaratılır. Tıpkı diğer duyguların oluşması süreci gibi aynı şekilde gerçekleşir (Burns, 2006). Aslında bizi öfkeliendiren nedenler engellenme yaşama, önemsenmeme, aşağılanma, keyfi bir davranışla karşılaşma, saldırıya uğrama vb gibi nedenler olabilir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 1996). Ama genellikle öfke gizli bilişsel çarpıtmalarımız sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öfkeli durumdayken en çok kullanılan bilişsel çarpıtma biçimleri etiketleme, zihinsel filtreleme, zihin okuma, aşırı büyütme, -meli, -malıcılık, haksızlık ya da adaletsizlik algısı (Burns, 2006) dayatmacılık, düşük tolerans eşiğine sahip olma, diğer insanlara ve kendine genel bir değer biçme, korkunç görme (Ellis ve Tafrate, 1998) dir.

Öfkeli bir durumdayken izlemeniz gereken 3 aşama vardır. Bunlar öfkeni keşfet (detection), öfkenin farkına var (discrimination) ve son olarak öfkenin ortaya çıkmasına neden olan irrasyonel düşüncelere karşı tartışmada bulun yani uslamlama yap (debating). Keşfet, farkına var ve uslamlama yap aşamalarını aktif bir şekilde gerçekleştirebilmeniz için kendinizi-gözlemlemede bulunmanız gerekmektedir (Ellis ve Tafrate, 1998). Buraya kadar olan kısımda bilişsel düzeyde ne gibi düzenlemeler yapacağımız üzerinde durduk. Aslında bu sizin için bir tekrar gibi oldu. Şimdi öfke duyguları karşısında öfkeyi daha sağlıklı bir duygu olan kızgınlığa çevirebilmek için duygusal ve davranışsal stratejiler olarak neler yapabileceğimiz üzerinde duracağız.

Öfkenin İyi ve Kötü İfadesi ve Ben Dili Uygulaması

Şimdi sizlerle gündelik hayatta öfke durumlarında öfkenizi nasıl ifade ettiğinizle ilgili bir egzersiz çalışmasında bulunacağız. Egzersizimizin adı “İyi öfke, kötü öfke” (Jones, 1998). Öfkeyi ifade etmenin birçok yolu vardır. Bunlardan bazıları bir kavgayı başlatmak, bolca ilaç içmek, eşyalara zarar vermek, aşırı yeme, çok fazla para harcama vb gibi zevk düşkünü davranışlar gibi iyi olmayan yöntemlerdir. Bunların dışında öfkenin ifade edilmesinde iyi yöntemler de vardı. Örneğin öfkelenildiğinde kişinin kendi kendisine küçük bir mola vermesi gibi (self-timeout), duygularınızı açıklamak gibi ya da bir günceye duygularınızı yazmak gibi. Bu etkinliğimizde öfkeyle başa çıkmada kötü yöntemlerden kurtularak bunların yerine olumlu ya da iyi başa çıkma yöntemlerini öğrenmeye çalışacağız (Jones, 1998).

Şimdi sizlerle bir uygulama yapacağız. Gözlerinizi kapatmanızı rica ediyorum. Sizlerden son zamanlarda öfkeli olduğunuz bir anıyı gözünüzün önüne getirmenizi istiyorum. Olay anını hatırlamaya çalışın. Ne söylediğinizi ya da öfkenizi nasıl ifade ettiğinizi.....Şimdi gözlerinizi açmanızı istiyorum. Öfkenizi nasıl ifade ettiğinizi cümle şeklinde aynen size dağıtılan küçük kâğıtlara yazmanızı istiyorum. Yazdığınız kâğıtlardan öfkenizi iyi ifade ettiğinizi düşündüklerinizi ortada duran çiçek desenli kutuya, öfkenizi kötü ifade ettiğinizi düşündüklerinizi ise ortada duran

renksiz kutuya atmanızı rica ediyorum. İsimlerinizi yazmaya gerek yok. Aslında bu çalışmayla duygularımızın sorumlusunun kendimiz olduğunu bir kez daha görmüş olacaksınız. Çünkü öfkeyi ifade ederken iyi ve kötü yöntem olarak iki seçenek var ve sizler bakalım gündelik hayatta hangisini tercih ediyorsunuz.

(Çalışmanın bitiminden sonra öfke iyi ve kötü kutusundan birkaç tane kağıt çekerek üyelere okunur. Özellikle öfke iyi kutusundan çıkanlar değerlendirilir. Ardından üyelere öfkelerini iyi ifade etmenin yönteminin neler olduğu sorulur)

Öfkeyi iyi ifade edebilmenin yollarından birisi “ben dili mesajları” cümleleri kurabilmektir. Ben dilinin ne olduğu konusunda fikri olan var mı?

Az öncede söylediğim gibi öfke, sıkıntı hissetme, suçluluk duyma, incinme ve üzülmek gibi birçok olumsuz duygunun yanı sıra sevmek, hoşlanma ve mutluluk gibi duyguları dışarıya yansıtabiliyoruz. Çoğu zaman olumsuz duygularımızı ifade ederken “sen dili cümleleri” şeklinde ifade ediyoruz. Bunlar “Sen beni çok üzüyorsun. Tüm işi ben yaptım sen hiç yardım etmedin gibi” cümlelerdir.

Sen dilini kullandığımızda karşımızdaki kişi suçlanıldığını hissetmekte, düşmanca duygular ortaya çıkmaktadır. Bu durumda karşımızdaki kişi iletişimde kapalı olmaya başlamakta ve yoğun öfke ve gücenmişlik duyguları hissetmektedir.

Olumsuz duyguları ve öfke duygularını, karşıdaki kişiyi yabancı hale getirmeden arada bir köprü ağı kuracak şekilde ifade etmenin daha etkili bir yolu vardır. İşte buna “ben mesajları” denilmektedir. Ben dili mesajları, kendi duygularımızın sorumluluğunu almayı sağlar. Ben dili mesajlarında duygularımızın sorumlusu olarak başkalarını suçlama yoktur (Smead, 2000)

Şimdi sizlere ben dili mesajlarının nasıl verilmesi gerektiğiyle ilgili açıklamalarda bulunacağım;

Ancak bu açıklamalardan önce sizlere bir problemle karşı karşıya kaldığınızda duygularınızı doğru tanımlamanın en önemli yolu olan bir kavramdan bahsedeceğim. Bunlar birincil ve ikincil duygulardır. Birincil duygular asıl hissedilen duygulardır ve ben dili iletileriyle ifade edilebilirler. İkincil duygular ise kamufle edilmiş duygulardır ve genellikle sen diliyle ifade edilen duygulardır. Yani aslında kızgınlık anında birden fazla duygu yaşanabilir dahası bunların bazıları birincil duygu iken bazıları ise ikincil duygulardır. Asıl olan birincil duyguları fark edip bunu ben diliyle ifade edebilmektir. Bunun için birincil ve ikincil duygular arasındaki farkı anlamak gerekir. Şimdi bunu bir örnek üzerinde inceleyelim; Çocuğu yolda karşıdan karşıya geçerken sağına soluna bakmadan birden caddeye fırlayan annenin ilk duygusu (birincil duygu) korkudur. Çocuğu yolun karşısına geçerken duygusu sorulsa “korkuyorum” der. Çocuğu karşıya sağ salım geçince ise, “çok şükür bir şey olmadı” der ve rahatlar. Ama çocuğuna bambaşka şeyler söyler ; “Sana elimi bırakma demedim mi? Beni çok kızdırdın” der. Bu annenin ikincil duygusudur. Amacı çocuğa ders vermek ya da kendisini korkuttuğu için onu cezalandırmaktır. Bu örnekte de görüldüğü gibi bir öfke anında “gerçekten neye öfkelenim” diye kendinize sorabilmeniz çok önemlidir. Yoksa ben dili verdiğiniz zannederken sen dili kullanıyor olabilirsiniz (Gordon, 2005). Şunu da bilmenizi isterim ki ben dili karşıdaki kişi iletişime açıksa bu durumda etkili sonuçlar verebilmektedir. Ben dilinin bir sihirli güç olduğunu düşünerek çok fazla anlam

yüklememelisiniz. Ancak en azından bilinen o ki bir kişiye karşın hissettiğiniz olumsuz duyguları söylemek, onu bu duygulara neden olduğu için suçlamaktan daha az inciticidir.

Haydi şimdi sizlerle ben dili ve sen dili mesajlarının özellikleri ve cümle örneklerinin yer aldığı formu inceleyelim.

(Lider “Ben Dili ve Sen Dili (Form 5.1)” ve “Ben Dilinin Formülü (Form 5.2.)” formlarını kullanarak açıklamalarını pekiştirir)

Şimdi sizlerden az önceki “İyi Öfke ve Kötü Öfke” egzersiz uygulaması sonucunda yazılan cümleleri değerlendirmenizi istiyorum. Ben dili olup olmamasına göre değerlendirmenizi istiyorum. Şimdi sırayla kutudan bir kart çekerek okuyoruz değerlendirmede bulunuyoruz.

(Bir süreç sözel olarak bir süre devam ettirilir. Kutuda kalan diğer kartlar üyeler arasında bölüştürülerek Ben Dili ifadelerini yazılı hale getirmeleri istenir).

Şimdi ikiye bölünmüş küçük gruplara ayrılarak elinizde yer alan kartlarda yazan ifadelere “ben dili cümleleri” kurmanızı yani yazılı hale getirmenizi istiyorum. Bu çalışmada Ben Dili Formülü formundaki boşluklara yazabilirsiniz. Bu çalışmanın ardından cümlelerin uygunluğuyla ilgili tekrar değerlendirmede bulunacağız.

3. Oturumun Sonlandırılması: Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması

3.1. Lider danışanları da sürece katarak oturumun bir özetlemesini yapar.

3.2. Ardından oturum sonlarında oturumun değerlendirilmesini ve üyelerin paylaşımını sağlayan standart soruları (De Lucia Waack, 2006) üyelere sorar. Bu aşamada liderin üyelere yönelttiği sorular şöyledir;

“Bugünkü oturumumuzla bağlantılı olarak değerlendirmelerinize ve kişisel paylaşımlarınıza geçeceğiz. Sizlere sormak istediğim bazı sorular var. Dilerseniz öncelikle bu soruları sizlere ifade edeyim.

- 1. Bugün oturumda kendinize ilgili neleri farkettiniz?*
- 2. Bu oturumda en çok kim ya da kimlere kendinizi yakın hissettiniz?*
- 3. Bugün en çok hangi üyeden ya da üyelerden bir şeyler kazandınız ve kazandıklarınız neler?*

3.3. Lider ev ödevleri formları ve oturum günlüğü formlarını dağıtır.

Üyelere haftaya olan altıncı oturuma kadar birincil ve ikincil duyguları farkına varma çalışması ev ödevi olarak verilir. Üyelere ikinci ev ödevi olarak ise “Ben dili uygulamalarında” bulunmaları verilir.

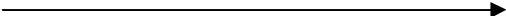
Her oturumdan sonra o oturumla bağlantılı olarak yaşantılarını ifade ettikleri” “Oturum Günlüğü Formu” ise standart ev ödevi olarak üyelere dağıtılır.

- 3.4.** Sonlandırma aşamasında ise gruptaki üyelerin gruba ilişkin motivasyon düzeylerinin artmasını aynı zamanda enerjik olmaları ve eğlenmeleri amacıyla (Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, baskıda) “Kördüğüm” (Altınay, 2003) isimli egzersiz oynanarak grup oturumu sonlandırılır.

Liderin kapanış egzersizine ilişkin açıklaması şu şekildedir:

“ Grup oturumumuzu sonlandırmadan önce sizlerle eğlendirici bir oyun oynayacağız. Oyunumuzun adı “Kördüğüm”. Şimdi iki gruba bölüneceğiz. Baştan itibaren bir iki bir iki diye saymanızı istiyorum. Birler bir tarafa ikiler diğer tarafa geçsin. Önce birinci gruptakiler daha sonra ikinci gruptakilerle egzersizi uygulayacağız. Evet şimdi birinci gruptakiler ayağa kalkıyor ve küçük bir daire oluşturuyoruz. Birbirinize mümkün olduğunca yakın durun. Ben dairenin ortasına doğru kolumu düz bir şekilde uzatıp işaret parmağımı yukarı kaldırıyorum. Şimdi sizler sağ el işaret parmağınızla benim parmağıma dokunun, ardından gözlerinizi kapatın. Şimdi ben parmağımı çekince gözünüz kapalıyken bir el yakalayın ve tutun. Şimdi sol elinizi getirin aynı şekilde karşıdan bir el tutun. Şimdi ben bir kontrol edeyim herkes bir el tutmuş mu? Şimdi gözlerinizi açabilirsiniz. Gördüğünüz gibi bir kördüğüm oldunuz. Şimdi sizden istenilen ellerinizi bırakmadan bu düğümü çözebilmeniz.

Beşinci Oturumda Kullanılan Poster ve Formlar

POSTER 5.1.	Sağlıksız Olumsuz Duygular ve Sağlıklı Olumsuz Duygular	
	Sağlıksız Olumsuz Duygular	Sağlıklı Olumsuz Duygular
Kaygı		Endişelenme
Depresyon		Üzülmek
Öfke		Kızgınlık duymak
Suçluluk		Pişmanlık hissetme
Utanç		Hayal kırıklığı
İncinme		Hayıflanmak
Kıskançlık		Endişe duymak
Düşük engellenme eşiği		Engellere tahammül edebilme, Hayal kırıklığı yaşama

FORM 5.1.	BEN DİLİ ve SEN DİLİ
Ben dili kişinin o anda karşılaştığı bir durum veya davranış karşısında, kişisel tepkisini duygu ve düşüncelerle açıklayan bir ifade tarzıdır. Duygu ve düşüncelerimizi içtenlikle ifade etmemizi sağlar. Öfke duyulan anlarda ifade edilen ben dili iletileri sanki sen diliymiş gibi algılanabilir. “Sana kızgınlım” derken bile aslında beni kızdırdın ile eşanlamalı kullanırız. Karşıdaki kişinin bizi kızdırdığını düşünürüz. Ama bu yanlış bir uygulamadır. Aslında duyguların sorumluluğu bize aittir. Duygularımız bizim seçimlerimiz olabilirler. BİRİNCİL VE İKİNCİL DUYGULAR Sen iletileri gönderilirken aslında kişi sözel olarak sen dilini ifade etse de içerisinde ortaya çıkmamış gizli yani potansiyel bir ben dili de bulunabilmektedir. Örneğin çocuğuyla karşıdan karşıya geçerken elini bırakan çocuğa annenin ilk tepkisi “çocuğun öleceğinden korkması, yüreğinin ağzına gelmesi” dir. Burada karşıya sağ salım geçince anneye yaşadığın duygu nedir diye sordumuzda “yüreğim ağzıma geldi, çok korktum” diyecektir. Ancak kendi çocuğuna ise “Sana kaç kere elimi bırakma demedim mi? Kendini mi öldürteceksin? Beni sinirlendirme!” gibi cümleler kullanarak bambaşka şeyler söyleyebilir. Bu cümleler işte annenin ikincil duygularıdır. İkincil duygularıyla anne çocuğa ders vermek istemekte ya da yüreği ağzına gelecek kadar korktuğu için onu cezalandırma amacındadır (Gordon, 2005). Bu nedenle iletişimlerde özellikle kızgınlık anlarında kişinin birincil ve ikincil duygularını fark edebilmesi çok önemlidir.	
SEN DİLİ - Sen dili SENLE başlar veya SENLE biter. - Öfke duyguları taşıyabilir. - Dinleyicinin yapmakta olduğu yanlış daha da vurguladığı için sorunu daha da artırır. - Suçlama, eleştiri ve yargı yüklüdür. Suçlanan kişi bir süre sonra kendisi de sen diliyle karşılık verebilir. - Sen dili kullanan kişi “duygularının sorumluluğunu” diğer kişilere ya da karşıdaki kişiye verir.	BEN DİLİ - Ben dili BENLE başlar ve BENLE biter. - İletişime girilen kişi tarafından daha sağlıklı anlaşılma şansını artırır. - Bireyin duygularını açıklar. Ben dilinin kullanılması durumunda kişi olaydan nasıl etkilendiğini ifade ettiği için karşıdaki kişiyi suçlu hissettirmez, böylece karşıdaki kişi savunmaya geçmez. - Konuşan kişiyi duygularını biriktirmede için rahatlatır. - Bazen kendi yaptıklarımızın farkında olmadan, duygularımızın sorumluluğunu başkalarına yükleriz. Ben dili kullanan kişi, duygularının sorumluluğunu alarak değerlendirmesini diğer kişiyle paylaşır. - Karşıdaki kişinin kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesine yardımcı olur.
Sen Dili Örnekleri: - Niçin geç kaldın? Ne kadar rahatsızsın! - Verdiğim yazıları neden bitirmedin? -Tam iki saattir bekliyorum. Hiç benim duygularıma önem vermiyorsun. O kadar düşüncesizsin bir insansın ki. -Gereğinden çok televizyon seyrediyorsun. Adeta bağımlısın.	Ben Dili Örnekleri: - Geç kaldığında işlerin yetişemeyeceğini düşünerek endişeleniyorum. - Yazılar bitmeyince kaygılanıyorum. -Sen zamanında gelmeyince önce sana kızdım beni bekletiyorsun diye, sonra meraklanmaya başladım başına bir şey mi geldi diye, sonra telefon açıp haber vermedin diye sana daha da sinirlendim. - Akşamları televizyon izlemeyi tercih ettiğinde kendimi çok yalnız hissediyorum. Sohbet etmeyi ya da birlikte bir şeyler yapmayı istiyorum.

(Gordon, 2007; Gordon, 2005; Heitler, 2008; Kulaksızoğlu, 2003)

FORM 5.2.	Ben Dilinin Formülü	
Kabul edilemeyen davranış (karşıdaki kişinin yapmış olduğu davranışın yargılanmadan tanımlanması)	Duygu (yaşadığınız duygu)	Somut etki (karşıdaki kişinin yaptığı davranışın sizin üzerinizdeki somut etkisi)
Bu kazağı denemediğin için	onu almaya korkuyorum	çünkü uymazsa onu değiştirmek için tekrar buraya gelmem gerekecek
Bora oturma odasında koşturup duruyor	korkuyorum	abajuru devirip kıracak diye bir yerine bir şey olacak diye.
Sen çocukla ilgilenmeyince	gerçekten çok sinirleniyorum	çünkü sen ilgilenmeyince ben ilgilenmek zorunda kalıyorum yapmam gereken işler yarım kalıyor.

(Gordon, 2007)

ALTINCI OTURUM:

Problem Çözme, Sağlıksız Olumsuz Duygular ve Başaıkma Yöntemleri ve

Sosyal Problem Çözme Basamakları

Oturumun Genel Hatları

1. **Oturuma başlangıç:** Isınma oyunu, özetleme, ev ödevlerinin paylaşımı, oturum gündeminin açıklanması
2. **Problem Çözme, sağlıksız olumsuz duygular ve başaıkma yöntemleri**
 - Öfke ve kaygı duygusuyla başaıkma da gevşeme egzersizleri
 - Öfke, depresyon ve kaygı duygularıyla başaıkma da kişisel başaıkma yöntemlerinin araştırılması
3. **Sosyal Problem Çözme Basamakları hakkında bilgilendirme ve egzersiz uygulaması**
4. **Oturumun sonlandırılması:**

Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulamasında bulunulması

Amaçlar:

1. Isınma oyunu yoluyla üyelerin gruba ilişkin motivasyonlarının artması,
2. Üyelerin problem çözme sürecine eşlik eden sağlıksız olumsuz duygulardan öfke, kaygı ve depresif duygu durumuyla etkili başaıkma stratejilerini uygulayabilmeleri,
3. Üyelerin sosyal problem çözme basamaklarını gündelik hayatlarında uygulayabilmeleri.

Araçlar/Materyaller:

1. Oturumda kullanılacak formlar
2. Bol sayıda tükenmez kalem
3. Bol sayıda renkli keçeli kalemler
4. Bol sayıda A4 kağıdı

Uygulama Öncesi Yapılacak Hazırlıklar:

1. Oturumda kullanılacak formlar üye sayısı kadar çoğaltılır.
2. Kalem ve kağıtlar odadaki dolaba konur.

Uygulama /Süreç:

1. Oturuma başlangıç: Isınma egzersizi uygulaması, bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevinin paylaşılması, oturumun gündeminin açıklanması

1.1. Isınma egzersizi uygulaması

Grup oturumuna başlamadan önce grubun motivasyonunu artırmak, üyelerin eğlenmeleri ve gevşemelerini sağlamak amacıyla (Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, baskıda) “Sevgi Balonları” isimli ısınma oyunu ile grup oturumuna başlanır. (Not: Araştırmacı “İsim Balonları” ve “Müzikli Balonlar” isimli oyunlardan (www.genclikpostasi.com) esinlenerek “Sevgi Balonları” adını verdiği ve kendi oluşturduğu egzersizi gruba uygulamıştır).

Liderin ısınma oyunu ile ilgili açıklamaları şöyledir:

“Oturumumuza başlamadan önce enerjik olmamızı ve eğlenmemizi sağlayan hareketli bir ısınma oyunu olan “Sevgi Balonları” isimli oyunu oynayacağız. Oyunumuz şu şekilde oynanıyor; Dolabımızdaki sepette duran sarı balonlardan herkesin kendisine bir adet alıp şişirmesini istiyorum. Şişirdikten sonra üzerine tükenmez kalemle kendinizi yansıtan olumlu iki özellik yazmanızı istiyorum. Yazdıktan sonra odanın içerisinde elinizde balonlarınızla gezmeye başlayacaksınız. Gezinirken bu arada grupça sevdiğiniz bir şarkıyı söyleyebilirsiniz. Ben bir iki üç balonlar havaya dediğimde elinizde balonu havaya fırlatıyorsunuz. Ardından kendi balonunuz dışında bir balon yakalıyorsunuz. Sizden ilk olarak yakaladığınız balonun kime ait olduğunu tahmin edip o kişinin yanına gitmenizi istiyorum. Ardından onun hakkında birkaç olumlu özelliği yazarak balonu sahibine teslim etmenizi istiyorum. En az dört kere bu oyunu oynayacağız oyun bitiminde balonları bir arada bağlayarak panomuza asacağız.”

1.2. Oturuma başlangıç aşaması; Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevlerinin paylaşılması, oturumun gündeminin açıklanması

- Lider bir önceki oturumun özetini üyelerle birlikte yapar.
- Özetlemeden sonra geçen oturumdan bu yana üyelerin neler yaşadıklarını ve geçen oturumla ilgili olarak değerlendirme ve paylaşımında bulunmaya teşvik etmek amacıyla sorular sorar;

“Geçen oturumda ele alınan konularla bağlantılı olarak bir hafta boyunca neler yaşadınız? Paylaşıyor musunuz?

- Geçen oturumun size düşündürdükleri nelerdir? Yani duygu ve düşünceleriniz nelerdir?”

- Üyeler geçen hafta verilen ev ödeviyle ilgili kişisel yaşantılarına ilişkin paylaşımda bulunurlar. Lider ev ödevleriyle ilgili paylaşımda bulunmaları için üyelere şu şekilde açıklamada bulunur:

Geçen hafta sizlerden ev ödevi olarak gündelik hayatınızda ben dili mesajları kullanmanızı ve kullandıklarınızı kaydederek bu oturuma getirmenizi istemiştim.

Şimdi ev ödevleriyle ilgili olarak paylaşıma geçeceğiz. Kimler paylaşımda bulunmak ister.

Öncelikle şunu sormak istiyorum. Ev ödevlerinizi nasıl yaptınız? Zorlandınız mı?, sıkıcı mıydı?, keyif aldınız mı, karşılaştığınız güçlükler nelerdi?

- Lider üyelere oturumun gündemini ve amacını açıklar.

“Bugünkü oturumumuzun gündemi sağlıklı olumsuz duygulardan olan öfke, kaygı ve depresif ruh haliyle nasıl etkili başa çıkabileceğinize ilişkin kişisel kaynaklarınızı tanımanıza yardımcı olmak. Ayrıca bu oturumda öfke ve kaygı durumunda uygulayabileceğiniz gevşeme egzersizleri uygulamasında da bulunacağız. Ardından problem çözme basamaklarını tanımaya yönelik bilgilendirici nitelikte bir çalışma yapacağız. Sorusu olan var mı? ”

2. Problem Çözme, sağlıklı olumsuz duygular ve başa çıkma yöntemleri

Başetme, bir problemin ya da olumsuz bir durumun çözümü için ya da kişi üzerindeki etkisinin en aza indirilmesi için başvurulacak bilişsel ve davranışsal stratejilerin tümüdür (Folkman, Lazarus, Gruen, De Longis, 1986). Etkili başa çıkma yöntemlerinden birisi de “problem çözme” dir.

Başetmedeki temel amaç, algılanan problemi ya da tehdidi hafifletmektir. Buna göre başetme tepkileri, doğrudan eylemler (problem odaklı başetme) ve hafifletici eylemler (duygu odaklı başetme) olarak ikiye ayrılmaktadır.

Problem odaklı başetmede, kişi stres veren tehditle davranışsal olarak ilgilenir ya da sorunlu ilişkisini değiştirerek mücadele eder. Duygu odaklı başetmede ise, kişi stresten kaynaklanan rahatsızlığını duygusal olarak azaltmakta ya da duygularını kontrol etmektedir (Lazarus, 1991). Aslında problem odaklı baş etmede kişi problemi aktif bir şekilde çözmeye çalışır duygu odaklı baş etmede ise problemin ya da stres kaynağının kendisi üzerindeki olumsuz etkisini azaltmaya çalışır. Literatürde bu nedenle problem odaklı başetmeye aktif, duygu odaklı başetmeye ise pasif başetme stratejisi olarak adlandırıldığına rastlamak mümkündür.

Problem Çözme Terapilerinde danışanlara sadece problem odaklı başetme değil aynı zamanda duygu odaklı başetme stratejileri de kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Çünkü bilindiği üzere problemlerin çeşitliliğine göre özellikle de çözümlü ve çözümsüz oluşuna göre başetme biçimleri değişebilmektedir. Eğer problem çözülebilir bir durum ise kişiye problem odaklı başetme yöntemi; eğer problem çözülemez ise kişiye o durumla ilgili algılayış ve duygularını en az zarar göreceği hale yani minimum düzeye çekmesine yönelik duygu odaklı başetme yöntemleri kazandırılmaya çalışılır.

Yukarıdaki kuramsal bilgiler doğrultusunda bu oturumda üyelere sunulan açıklamalar iki başlık altında toplanmıştır;

- 2.1. Öfke ve kaygı durumlarında etkili başaçaıkabilmek için gevşeme egzersizini nasıl uygulayabilecekleri gösterilir.
- 2.2. Öfke, kaygı ya da depresif bir durumda etkili bir şekilde başaçaıkabilmeleri için kişisel başaçaıkma stratejilerini belirlemeye yönelik uygulama çalışmasında bulunulur.

Liderin bu konudaki açıklamaları şu şekildedir:

Sağlıklı olumsuz duygular ve sağlıksız olumsuz duygular

Bir önceki oturumda sağlıksız olumsuz duygulardan öfke, kaygı ve depresif duygu durumuyla başaçaıkma neler yaptığınız, nelere başvurduğunuz üzerinde durmuştuk. Bu haftaki oturumumuzda ilk olarak öfke ve kaygı durumunda etkili başaçaıkabilme yollarından biri olan “gevşeme” yi nasıl uygulayabileceğinize yönelik çalışmada bulunacağız.

Bildiğiniz gibi öfke ve kaygı anında gerginlik yaşadığımız için doğal olarak nefes alış verişlerimiz de düzensiz olmaktadır. Dahası vücut gergin bir vaziyet almakta ve dolayısıyla gergin bir vücut durumunda ben dili iletileri verebilmek de pek mümkün değildir. Aynı şekilde kaygılı bir durumda iken kaygılı olmaya neden olan irrasyonel düşünceler ya da düşünme hatalarından dolayı sakin olabilmek de pek mümkün değildir. Bugünkü oturumumuza değin yaptığımız oturumlarda bilişsel anlamda neler yapabileceği üzerine odaklanmıştık. Şimdi ise davranışsal ve duygusal başetme stratejileri üzerinde odaklanacağız.

İlk olarak sizlerle gevşeme egzersizi uygulamasında bulunacağız. Şu anda yapacağımız gevşeme egzersizinin amacı öfke ve kaygı anında kaslarınızda yaşanan gerginlik ve gevşeme arasındaki farkı anlamanızı sağlamak. Bu gevşeme egzersiziyle gergin ve gevşemiş olmak arasındaki farkları karşılaştırabileceksiniz. Yapacağımız gevşeme egzersizi uygulamasını gündelik hayatta da kullanabilirsiniz. Şöyle ki gündelik hayatta gergin olduğunuzu fark ettiğiniz anda gerginliğinizi gidermek için yani kendinizi gevşetmenize yardımcı olacaktır.

Ancak kaslarınızı nasıl gevşeteceğinizi öğrenmek ve uygulamak bir beceridir. Bu beceriyi kazanma süreci kademeli bir şekilde yapılmalı ve düzenli bir şekilde tekrar edilmelidir (Cormier ve Nurius, 2003). Evet şimdi sorusu olan yoksa egzersizimize başlayalım.

Gevşeme Egzersizi Uygulaması

Lider üyelerle ,“Gevşeme Egzersizi Formu” ndaki yönergeleri izleyerek, gevşeme egzersizi uygulaması yaptırır. Gevşeme egzersizi uygulamasının bitiminden sonra üyeler yaşadıkları duygu ve düşünceleri paylaşırlar. Ardından gündelik hayatta daha pratik olarak uygulayabilecekleri “doğru nefes alıp verme egzersizi” uygulamasına geçilir.

Derin Nefes Alıp Verme Egzersizi Uygulaması

Şimdi sizlerle “Derin Nefes Alıp Verme” egzersizi yapacağız. Gündelik hayatınızda kaygılı ve öfkeli olduğunuz anlarda rahatlıkla uygulayabileceğiniz bir nefes alma egzersizidir. Bildiğiniz gibi kaygı ve öfke anında rahatlama ve gevşemeyi sağlayan parasempatik sistem yavaşlar, kalp atışı hızlanır, avuçlar terler, kan basıncı artar, midede fazla miktarda asit salgılama gerçekleşir ve en önemlisi de nefes alış verişlerimiz de hızlanır ya da düzensizleşir (Özer, 1990). Şimdi hazırsanız “Doğru Nefes Alıp Verme” egzersizini birlikte yapacağız. Evet başlıyoruz.

Lider “Derin Nefes Alıp Verme Egzersizi Formu”ndaki (Form 6.2.) yönergeleri izleyerek üyelerle birlikte doğru nefes alıp verme egzersizi yapar. Bu gevşeme egzersizi uygulamasının bitiminden sonra üyeler yaşadıkları duygu ve düşünceleri paylaşırlar. Gündelik hayatta bu egzersizi uygulayabilme konusundaki görüşleri alınır.

Gülümseme Egzersizi Uygulaması

Şimdi sizlerle bazen davranışsal anlamda yaptıklarımız yani eylemlerin duygularımızı ve hatta düşüncelerimizi de değiştirebileceğine ilişkin bir egzersiz çalışmasında bulunacağız.

Evet egzersizimizin adı “Gülümseme” (Özer, 2009) egzersizi. Şimdi sizlerden gözlerinizi kapatmanızı ve öfkeli, kaygı ya da depresif bir ruh hali içerisinde olduğunuz bir anı düşünerek o andaki yüz ifadenizi tekrar yaşayabilmenizi yani canlandırmanızı istiyorum. Yani mimiklerinizle aynı endişeli, kızgın ya da çökkün duygu durumunu canlandırmanızı istiyorum. Mimiklerinizi abartın, abartın daha da abartın şimdi ise hafif bir gülümsemede bulunun. Gülümsemenizi sürdürün. Evet bırakın tatlı bir tebessüme dönüşsün. Gülümseyin, gülümseyin ve şimdi hissettiğiniz duygularınıza bir bakın. Bir değişim yani hafifleme var mı? Sizce neden?

Duyguların değişiminin nedeni beynin “tutarlılık” içerisinde işleyen bir organ olmasıdır. Şöyle ki başlangıçta yapay gibi gelse de yapmak istemediği bir olumlu değişimi sağlayacak bir davranışı insanlar ısrarla yapmayı sürdürdüğü takdirde duygularında da değişimi yaşamaktadırlar. Bu egzersizi öfke, kaygı ve depresif duygularla baş etmede de kullanabilirsiniz. Bunun yanı sıra öfke anında dikkat odağını değiştirme,

depresif duygu durumunda ya da kaygı anında da fiziksel gevşeme egzersizlerini uygulayabilirsiniz (Özer, 2009).

Kişisel başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi

Bunların dışında öfke, kaygı ve depresif duygu durumu içerisindeyken bu duygularla etkili bir şekilde başa çıkmak için “Gerçekçi Başa Çıkma Cümleleri” (Smead Morganett, 2005) kurabilirsiniz. Bir nevi buna kendi kendinizi telkin etme de denilebilir. Örneğin “sakin ol, dur, düşün”, “sakin ol, şimdi konuşmak hiçbir çözüm getirmez”, “üç kez derin nefes al ve rahatlamaya çalış”, “kendime olumsuz şeyler söylemeyeceğim” ya da beşinci oturumumuzdaki irrasyonel düşünceleri durdurma ve savaş açma başlığı altındaki sloganımız olan “dur, düşün, besleme”, “Akıllı Sami nerdesin?” gibi de olabilir. Ne dersiniz bu komutları kendinize verebilir misiniz?

Lider burada üyelerin kişisel paylaşımlarını dikkatle dinleyerek uygun geri bildirimlerde bulunur.

Bir önceki oturumda öfke, kaygı ve depresyon durumlarında etkili ve etkisiz başa çıkma yöntemleri olarak neler yaptığınızla ilgili çalışmıştık. Şimdi ilk oturumdan bugünkü oturuma değin kazandıklarınızı düşünerek etkili başa çıkma stratejilerinden hangilerini uygulayabileceğinizi ifade etmenizi istiyorum. Tabii ki seçtiğiniz başa çıkma stratejilerini neden seçtiğinizi de belirtmenizi istiyorum. Bildiğiniz gibi etkili başa çıkma stratejileri olarak kullanabilecekleriniz; bilişsel yeniden yapılandırma, düşünce odağını değiştirme, ben diliyle geribildirim verme, gevşeme egzersizi uygulaması, derin nefes alıp verme uygulaması, gerçekçi başa çıkma cümleleri söyleyerek kendini telkin etme, amaç-eylem planı oluşturma, sosyal destek arama, problem çözme basamaklarını uygulama gibi yöntemler olabilir. Sizin önerileriniz nelerdir? Bundan sonra karşılaşacağınız öfke, kaygı ve depresif duygu durumlarında bunlardan hangilerini uygulayabilirsiniz?

3. Sosyal Problem Çözme Basamaklarına ilişkin bilgilendirme ve egzersiz uygulaması:

Problem Çözme Terapileri çalışılan grubun özelliklerine bağlı olarak üç ayrı formatta sürdürülür. Bunlar;

- a) Aşamalı olarak birbirini takip eden her bir oturumda problem çözmenin boyutlarından belli bir boyutuna yer verilir. Örneğin iki oturum problem yönelimine, üç oturum ise problemin tanımlanması ve formüle edilmesine, dört oturum ise alternatif çözümlerin oluşturulmasına gibi.

- b) Oturumlardan bir-ikisi problem yönelimi boyutlarına, diğer geri kalan oturumlar ise problem çözme tarzlarından rasyonel problem çözmeye ayrılabilir.
- c) Çalışılan gruptaki üyelerin daha çok problem yönelimi boyutunda eğitime ihtiyaçları varsa bu durumda oturumların çoğunda problem çözme becerilerinden ziyade problem yönelimi boyutuna zaman ayrılır (D' Zurilla ve Nezu, 2007).

Görüldüğü üzere Problem Çözme Terapilerinde değişmeyen şey müdahale programında problem yönelimi ve problem çözme becerileri boyutları üzerinde çalışılmasıdır. Oturumlardan ne kadarının problem yönelimi ne kadarının problem çözme becerilerine ayrılacağını belirleyen en önemli kriter, grup üyelerinin hangisinde gelişmeye daha fazla ihtiyaç duyduklarıdır.

Bu araştırmada problem yönelimi ve problem çözme becerileri oturumlarının ele alındığı oturum sayısı dörder oturum olarak eşit tutulmuştur. İlk iki oturumda ele alınan oturum konuları -problemlerim neden problem ve problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi- hem problem yönelimi hem de problem çözme becerileri boyutu kapsamına giren çalışma olarak kabul edilebilir. Bu oturumda ise problem çözme basamakları hakkında bilgi verilerek üyeler konuyla ilgili bilgilendirilmişlerdir.

Problem Çözme Terapilerinde danışanlara problem çözme basamakları problem yönelimi, problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, alternatif çözümlerin üretilmesi, karar verme, çözümün uygulanması ve doğrulanması olmak üzere beş aşamadan oluştuğu açıklanır. Bu oturumda problem yönelimi dışında kalan problem çözme basamakları üzerinde durulmuştur.

Problem Çözme Terapilerinde problemin tanımlanması ve formüle edilmesindeki temel amaç, danışanların bir problemin doğasını daha iyi anlamalarına ve gerçekçi amaçlar belirleyebilmelerine yardımcı olmaktır. Çünkü bir problem doğru bir şekilde anlaşılmadığında çözülmesi de zor olmaktadır.

Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi iki aşamadan oluşmaktadır;

1. Problemin ne olduğunu doğru ve eksiksiz biçimde tanımlamayı engelleyebilen herhangi bir bilişsel çarpıtma ya da yanlış anlaşılmanın düzeltilmesi,
2. O durumun niçin problem olduğunun tanımlanması

Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi aşaması, problem hakkında bilgi toplama, bilişsel çarpıtmaların ve yanlış anlaşılmanın düzeltilmesi, problemin doğasının sorgulanması: gerçekler ve varsayımlar, problemin tanımlanması, amaç oluşturma ve eylem planı geliştirme olmak üzere birbirini takip eden aşamalardan oluşmaktadır.

Oturumda problemin tanımlanması ve formüle edilmesiyle ilgili olarak danışanlarla “gerçekler ve varsayımlar arasındaki farkı fark edebilmelerine” yönelik çalışmalarda bulunulur. Gerçekler, gerçekte olanlar; varsayımlar ise kişinin gerçek olarak gördükleri, algıladıklarıdır. Gerçekler ve varsayımlar adlı çalışma sayesinde danışanların problemleri doğru bir biçimde tanımlamalarını engelleyen engelleri de görebilmeleri sağlanmaktadır. Danışanların bu ayrımı yapabilmesi için gündelik hayatlarında karşılaştıkları problemlili durumlarda da “gerçekler ve varsayımlar” penceresinden durumu değerlendirmelerine yönelik alıştırmalar yapmaları yönünde cesaretlendirilmeleri gerekmektedir.

Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi aşamasından sonra, alternatif çözümlerin üretilmesi, karar verme, çözümün uygulanması ve doğrulanması aşamaları gelmektedir. Alternatif düşüncelerin üretilmesi aşamasında danışanların mümkün olduğunca çok sayıda alternatif çözüm oluşturabilmeleri üzerinde durulur. Çünkü insanlar bir problem durumunda olası alternatif çözümlerin neler olabileceğini düşünemeyebilirler. Alternatif çözümler üretememenin nedenleri sınırlandırılmış bakış açısı, alışkanlıklar, önceki bilinen yollara başvurma, ne yapacaklarını nasıl düşüneceklerini bilememe, hissettikleri ve etkisi altında kaldıkları sağlıksız olumsuz duygular vb olabilir. Bu nedenlerden dolayı Problem Çözme Terapilerinde alternatif çözümlerin üretilmesi konusunda danışanlar eğitilirler. Danışanlara nasıl düşüneceklerini öğretebilmek amacıyla yaşantısal egzersizlere dayalı beyin fırtınası egzersizleriyle süreç öğretilmeye çalışılır.

Alternatif çözümlerin oluşturulmasının ardından karar verme aşaması gelmektedir. Karar verme aşamasında alternatif çözümler arasından bir seçim yapılarak etkili karara ulaşılmaya çalışılır. Etkili karar verebilmek, etkili olmayan çözümlere açıkca bir bakış atmak, olası sonuçları tahmin etmek, çözümlerin sonuçlarını değerlendirme ve etkili çözümleri tanımlama ile bir çözüm planı geliştirme gibi aşamalardan oluşmaktadır.

Problem çözme basamaklarında son aşama ise çözümün uygulanması ve değerlendirilmesidir. Çözümün uygulamaya geçirilmesi aşamasında insanlar girişimde bulunmaktan kaçınma, uyuşukluk döngüsü içinde olma ve erteleme eğilimi gibi kişisel nedenler ya da beklenmedik çevresel engeller, problemin giderek daha da kötü hal alması gibi çeşitli nedenlerle harekete geçmekte zorlanmakta hatta geçememektedirler.

Çözümün uygulanması aşamasında genellikle insanların çevresel olaylara olduğundan daha fazla değer biçtikleri görülür. Bunun sonucu olarak bu aşamada çözüm planının tamamlanması konusunda oldukça düşük motivasyon göstermektedirler. Yukarıda belirtilen çeşitli engellerden dolayı etkili bir çözümün uygulamaya geçirilmesi mümkün olamamakta ve bu durumda kişi çözümü etkili bir şekilde uygulayabilmek ve alternatif bir çözüm tanımlayabilmek için problem çözme sürecindeki bir önceki aşamaya dönmekte ya da yeni engellerin neler olduğunun farkına varıp onların üstesinden gelmeye odaklanmak durumunda kalmaktadır. İşte bu noktada Problem Çözme Terapilerinde gevşeme eğitimi, küçük adımlardan oluşan eylem planından bir parçanın uygulanması, erteleme eğilimini ortadan kaldırmak için bilişsel yeniden yapılandırma sürecini danışanın gündelik hayatta kendi kendisine uygulaması, kendine yönerge verme tekniklerini uygulaması gibi performansa dayalı başa çıkma becerilerine başvurulmaktadır.

Çözümün uygulanması aşamasını başarıyla yerine getiren danışan bir sonraki adımda çözümün etkililiğini değerlendirmektedir. Bireyler kendi kendilerine şu soruları sorarak çözümün etkililiğini değerlendirirler.

1. Bu çözüm sorunu çözdü mü?
2. Uzun dönemli ve kısa dönemli benim üzerimdeki etkileri nelerdir?
3. Başkaları üzerindeki uzun dönemli ve kısa dönemli etkileri nelerdir?

Eğer çözüm aşamasında gerçek sonuç ve umulan (beklenen) sonuç birbirleriyle en azından tatmin edici seviyede örtüşüyorsa, bundan sonra çözümün uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesinin son aşaması olan kendini-ödüllandirme (self-reinforcement) prosedürünün uygulanmasına geçilir. Diğer bir deyişle danışanlar

kendilerine bir ödül belirleyerek kendilerini kutlamış olurlar. Bu ödüller aferin bana, kendimi seviyorum gibi sözel bir ileti olabileceği gibi bir filme, yüzmeye gitmek gibi eylemsel de olabilir (D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007).

Bu bilgiler ışığında oturumda problem çözme basamaklarının ne olduğu danışanlara aktarılmıştır.

Liderin bu konuya ilişkin açıklamaları ise şöyledir;

“Bugünkü oturuma değin problem çözmede problemin doğru bir biçimde tanımlanmasını ve problem çözme sürecini olumsuz etkileyen bir etmen olan problem yönelimi kavramı üzerinde durmuştuk. Bu olumsuz faktörler bildiğiniz gibi irrasyonel düşünceler, olumsuz otomatik düşünceler ve bunlarla bağlantılı olarak hissedilen sağlıksız olumsuz duygulardır. Davranışsal anlamda ise aşırı yemek yeme, ağlama, kendini odaya kapatma, surat asma, aşırı para harcama vb gibi etkisiz başa çıkma davranışlarının da problem çözümünde kişiye boşa zaman harcatıldığını ortaya koymuştuk. Ve etkili başa çıkma stratejileri neler olabilir konusunda yani kişisel başa çıkma stratejinizi belirlemeye yönelik çalışmalarda bulunmuştuk. Şimdi sıra problem çözme basamaklarının izlenmesine geldi. Sizlere dağıtmış olduğum “Sosyal Problem Çözme Basamakları”(Form 6.4.) isimli formda da gördüğünüz gibi sosyal problem çözme basamakları, problem yönelimi, problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, alternatif çözümlerin üretilmesi, karar verme, çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır.

(Lider sırasıyla ilgili formları üyelere dağıtarak açıklamada bulunur ve uygulamaları gerçekleştirir)

3. Oturumun Sonlandırılması: Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması

3.1. Lider danışanları da sürece katarak oturumun özetlemesini yapar.

3.2. Ardından oturum sonlarında oturumun değerlendirilmesini ve üyelerin paylaşımını sağlayan standart soruları (De Lucia Waack, 2006) üyelere sorar. Bu aşamada liderin yaptığı açıklamalar şu şekildedir;

“Bugünkü oturumumuzla bağlantılı olarak değerlendirmelerinizi ve kişisel paylaşımlarınıza geçeceğiz. Sizlere sormak istediğim bazı sorular var. Dilerseniz öncelikle bu soruları sizlere ifade edeyim.

- 1. Bugün oturumda kendinize ilgili neleri farkettiniz?*
- 2. Bu oturumda en çok kim ya da kimlere kendinizi yakın hissettiniz?*
- 3. Bugün en çok hangi üyeden ya da üyelerden bir şeyler kazandınız ve kazandıklarınız neler? (De Lucia Waack, 2006).*

3.3. Lider ev ödevleri formları ve oturum günlüğü formlarını dağıtır.

Üyelere haftaya olan yedinci oturuma kadar gevşeme egzersizi uygulaması ev ödevi olarak verilir. Bunun yanı sıra probleme yönelim boyutu kendine yardım formu, problemin tanımlanması ve formüle edilmesi kendine yardım formu uygulaması ev ödevi olarak verilir.

Her oturumdan sonra o oturumla bağlantılı yaşantılarını ifade ettikleri “Oturum Günlüğü Formu” ise standart ev ödevi olarak da verilir.

- 3.4.** Sonlandırma aşamasında ise gruptaki üyelerin gruba ilişkin motivasyon düzeylerinin artması aynı zamanda enerjik olmaları ve eğlenmelerini sağlamak amacıyla (Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, baskıda) “Kuyruğunu Yakalayan Yılan” (Erkal, 2008) isimli egzersiz oynanarak grup oturumu sonlandırılır.

Liderin kapanış egzersizine ilişkin açıklaması şu şekildedir:

“ Grup oturumumuzu sonlandırmadan önce sizlerle eğlendirici bir oyun oynayacağız. Oyunumuzun adı “Kuyruğunu Yakalayan Yılan”. Şimdi iki gruba bölüneceğiz. Baştan bir iki bir iki ... saymanızı istiyorum. Şimdi birler bir tarafa ikiler bir tarafa geçsin. Her gruptaki oyuncular arka arkaya önünüzdeki kişinin omuzlarından tutarak bir sıra oluşturmalsınız. Sıranın en başındaki kişi yılanın başı iken en sondaki ise kuyruğudur. Oyunumuz şu şekilde oynanıyor. Karşı grubun en arkasındaki kişiyi yani yılanın kuyruğunu yakalamaya çalışacaksınız. En arkadaki kuyruk olan kişi ise yakalanmamak için kaçmalıdır.. Yakalanan kişi artık diğer grubun üyesi olarak sıranın en başına geçer. Gittikçe büyüyen grup yılan oyununu kazanır. Şimdi 1,2,3 başla dediğimde oyunumuz başlıyor. Hazır mısınız?”

Altıncı Oturumda Kullanılan Formlar

FORM 6. 1.	GEVŞEME EGZERSİZİ
	Bu gevşeme egzersizinin amacı, vücudun farklı bölgelerindeki gerginlik ve gevşeme arasındaki farkı fark edebilmenize yardımcı olmaktır. Şimdi sandalyelerinizde rahat bir konuma geçmenizi ve gözlerinizi kapatmanızı istiyorum. Benim söylediğim yönergeleri uygulayarak vücudunuzun farklı bölgelerinde oluşan gerginlik ve gevşeme arasındaki farka odaklanmanızı istiyorum. Baskın olarak kullanılan el: İlk olarak sağ (duruma göre sol) kolunuzu özellikle de sağ elinizi düşünün. Sağ yumruğunuzu sıkın. Sıkıca sıkın, eliniz ve kolunuzun ön kısmındaki gerilimi hissetmeye çalışın. Şimdi birden beşe kadar sayacağım bu sırada yumruğunuzu sıkmaya devam edin ve gerginliğe odaklanın. Gerginliği derinden hissedin (5 saniye duraklama) Evet şimdi sağ elinizi serbest bırakarak gevşetmeye başlayacaksınız ve ben beşten bire doğru geriye saydıkça yumruğunuzu gevşetmeye başlayın. Evet azar azar gevşetmeye başlayın ve tüm dikkatinizi gevşeme hissine verin. Şimdi gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın. Baskın olmayan el: Şimdi aynı şeyi sol (duruma göre sağ) elimizle yapacağız. Sol yumruğunuzu sıkın. Kolunuzdaki gerginliğe dikkatinizi verin. Ben birden beşe kadar sayarken yumruğunuzu daha da sıkın. Gerilime dikkat edin (5 saniye duraklama) Şimdi gevşetmeye başlayacaksınız beşten bire doğru geri sayarken her sayıda biraz daha kaslarınızı gevşetin. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın. Bilekler: Şimdi her iki bileğinizi aynı anda tersine doğru bükün. Gerilimi hissedin. Bir, iki, üç, dört ve beş. Gerilim en üst noktasında. (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın. Pazılar: Ellerinizi yumruk haline getirip omuz hizasına getirin. Bunu yaparken kolunuzun üst kısmındaki pazıları sıkın. Bir, iki, üç, dört ve beş. Gerilim en üst noktasında. (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın. Omuzlar: Şimdi omuzlara geçiyoruz. Şimdi sizlerden iki omzunuzu da yukarı doğru kaldırmanızı istiyorum. Omuzlarınızı kulaklarınıza kadar getirin. Omuzlarınızdaki gerilimi hissedin. Bir, iki, üç, dört ve beş. Gerilim en üst noktasında. (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın. Alın bölgesi: Şimdi kaşlarınızı çatarak alnınızı kırıştırın. İyice gerginliği hissedin. Bir, iki, üç, dört ve beş. Gerilim en üst noktasında. (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın. Gözler: Şimdi gözlerinizi sımsıkı kapatın. Gözlerinizin etrafındaki gerilimi hissedin. Gerilim en üst noktasında. İyice gerginliği hissedin. Bir, iki, üç, dört ve beş. (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın. Çene: Şimdi çenenizi sımsıkı kapatın. Çenenizdeki gerginliği hissedin. Gerginlik en üst noktasında. İyice gerginliği hissedin. Bir, iki, üç, dört ve beş (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın.

9. **Dudaklar:** Dudaklarınızı birbirine yapıştırın ve sınıksız sıkın. Dudaklarınızdaki gerilime dikkatinizi verin. Gerginliği iyice hissedin. Bir, iki, üç, dört ve beş. (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın.
10. **Baş:** Şimdi başınıza geçiyoruz. Başınızı oturduğunuz sandalyenin gerisine arkaya doğru atın ve bastırın. Ensenizdeki ve sırtınızdaki gerilime odaklanın. Gerilimi hissedin. Bir, iki, üç, dört ve beş. (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın.
11. **Boyun:** Şimdi boyun bölgesine geçiyoruz. Başınızı öne doğru eğin. Çenenizi göğsünüze bastırın. Boyununuzdaki gerilime odaklanın. Bir, iki, üç, dört ve beş. (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın.
12. **Sırt kasları:** Şimdi sırt kaslarına geçiyoruz. Göğsünüzü karnınıza yapıştıracakmış gibi sırtınızı kabartın. Sırtınızdaki gerilimi hissedin. Bir, iki, üç, dört ve beş. (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın.
13. **Göğüs kasları:** Şimdi göğüs kaslarına geçiyoruz. Derin bir nefes alarak ciğerlerinizi doldurun ve nefesinizi tutun. Sakın bırakmayın. Göğsünüzde ve karın bölgenizdeki gerilimi hissedin. Bir, iki, üç, dört ve beş. (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın.
14. **Karın kasları:** Şimdi karın kaslarına geçiyoruz. Karnınızdaki kasları sınıksız sıkın. Gerilimi hissedin. Bir, iki, üç, dört ve beş. (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın.
15. **Kalça kasları:** Şimdi kalçalarınıza geçiyoruz. Kalçanızın her iki kısmını birbirine yaklaştırın ve oturduğunuz sandalyeye doğru itin. Gerilimi iyice hissedin. Bir, iki, üç, dört ve beş. (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın.
16. **Bacaklar:** Şimdi bacaklarınıza odaklanın. İki bacağınızı da dümdüz yapıp baldırlarınızı gerin. Gerin, gerin, gerin ve gerginliğe odaklanın. Bir, iki, üç, dört ve beş. (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın.
17. **Ayaklar:** Şimdi ayaklarınıza geçiyoruz. Ayaklarınızı tersine doğru topuk önde olmak üzere ayak ucunu kendinize doğru gerin. Gerginliği iyice hissedin. Bir, iki, üç, dört ve beş. (5 saniye duraklama) Şimdi azar azar gevşetmeye başlayın. Ben beşten bire doğru saydıkça daha da gevşetmeye başlayın. Beş, dört, üç, iki, bir. Gerilim ve gevşeme arasındaki farka odaklanın.

(Cormier ve Nurius, 2003;Özer, 1990)

FORM 6.2.	DERİN NEFES ALIP VERME EGZERSİZİ
Bu egzersizi gündelik hayatta birçok pozisyonda deneyebilirsiniz. İlk denemelerinizi bir halı ya da battaniye üzerinde sırt üstü uzanarak yapmanızı tavsiye ederim. Ayaklarınızı dizden kırın. Topuklarınız hafifçe dışa dönük olsun. Şimdi sizlerle oturduğumuz yerden yapacağız. İlk olarak gözlerinizi kapayın ve sandalyede otururken rahat edeceğiniz bir oturuşa geçiniz... Olabildiğince vücudunuz rahat bir konumda olsun... Evet şimdi sağ elinizi karın boşluğunuza, sol elinizi ise sağ elinizin üstüne koyun... Burnunuzdan yavaş olmak kaydıyla, bir iki üç diye içinizden sayarak derin bir nefes alın... Bunu yaptığınızda, karın boşluğunun elinizi yukarı doğru itmesi gerekir... Şimdi nefesinizi geri verirken - nefes alırken sarf ettiğiniz süreden daha fazla bir zamanda- içinizden bir iki üç diye sayarak nefesinizi ağzınızdan bir üfleme sesi çıkartarak yavaşça verin. Bu şekilde nefes alıp vermeyi beş dakika boyunca sürdüreceğiz. Şimdi tekrar başlıyoruz. Bu şekilde nefes alıp vermeyi günde üç-dört kez yapabilirsiniz. Bu tekrarlar sonunda derin nefes alıp verme yöntemini gergin hissettiğiniz durumlarda oturarak ya da ayaktaiken uygulayabilirsiniz (Özer, 1990).	

FORM 6.3.		GEVŞEME EGZERSİZİ KAYIT FORMU				
Olay Tarih ve yer	Hangi gevşeme eğitimi prosedürünü yaptınız? Derin derin nefes alma Ya da gerginliği hisset- gevşet prosedürü mü?	Hangi kasları çalıştırdınız?	Ne kadar süreyle çalıştınız?	Gevşeme egzersizi uygulamadan önceki gerilim düzeyiniz nedir?	Gevşeme egzersizi uygulamadan sonraki gerilim düzeyiniz nedir?	

FORM 6.4.	SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BASAMAKLARI
SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BASAMAKLARI	
1. Problem yönelimi 2. Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi 3. Alternatif çözümlerin oluşturulması 4. Karar verme 5. Çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi	
A. PROBLEM YÖNELİMİ 1. Tutumum Nedir?: Olumlu mu, Olumsuz mu? 2. Bilişsel ve Duygusal Engellerim Nedir? 3. Düşünce Hatalarına ya da İrrasyonel Düşüncelere Karşı Savaşma (Çürütme Yöntemi) 4. Yeni ve Sağlıklı Düşünceler: Rasyonel Düşünceler Oluşturma 5. Yeni Duygular: Sağlıklı Olumsuz Duygular	
B. PROBLEMİN TANIMLANMASI VE FORMÜLE EDİLMESİ 1. Problemi “Gerçekçi” Olarak Tanımlama 1.1. Bilgi Toplama: NE SORULARI: Ne, nerede, ne zaman, nasıl oldu, neden böyle oldu, benim tepkim ne oldu? Uygulama: Kamera ve Gözlük Uygulaması 1.2. Problemin Doğası: ÜÇ SORGULAMA; 1. Nedir? -Durumu tanımlama- 2. Ne yapmalıyım? -Eylem Planı Oluşturma 3. Engellerim varsa neler? 1.3. Amaç Oluşturma Uygulama: Küçük Adımlar 1.4. Eylem Planını Değerlendirme ve Uygulama Uygulama: Kar-Zarar Analizi C. Alternatif Çözümlerin Üretilmesi - Beyin fırtınası D. Karar Verme: Çözümlerin değerlendirilmesi ve uygulama için en iyisine karar verilmesidir. Etkili karar verme sürecinde şu aşamalar izlenebilir; 1. Etkili olmayan çözümleri inceleme 2. Olası sonuçları tahmin etme 3. Çözümlerin sonuçlarını değerlendirme 4. Etkili çözümleri tanımlama ve bir çözüm planı geliştirme E. Çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi a. Çözümün uygulanması: Çözümün uygulanması, çözüm planının başarıyla gerçekleştirilmesidir. Çözümü uygulamaya koymama engel olan etmenler var mı? Bunlar çevresel mi, kişisel mi? Kontrol edilebilir mi? b. Çözümün değerlendirilmesi 1. Bu çözüm problemi çözecek mi? 2. Bunun üstesinden gelebilir miyim? 3. Bu durumun benim üzerimdeki uzun dönemli ve kısa dönemli etkileri nelerdir? Kendini ödüllendirme: En son aşamada kişi kendini ödüllendirir.	

FORM 6. 5.	PROBLEM YÖNELİMİ BOYUTU KENDİNE YARDIM FORMU
1. TUTUMUM NEDİR?: OLUMLU MU, OLUMSUZ MU? Bu aşamada problemlere karşı olumlu mu yoksa olumsuz yaklaşım mı sergilediğiniz üzerinde kendinizi test ediniz. Kendi kendinize “Probleme karşı bu kadar karamsar olmama ya da bu kadar depresif, kaygılı ya da öfkeli olmama neden olacak ne gibi düşünme hatası yapıyorum? diye sorabilirsiniz?” 2. BİLİŞSEL VE DUYGUSAL ENGELLERİM NEDİR? Problem çözmeyi olumsuz etkileyen duygusal ve bilişsel engellerinizi saptayınız. Bunlar muhtemelen sahip olduğunuz bilişsel hatalar ya da irrasyonel düşüncelerinizdir. Bu türden olan düşüncelerin duygularınıza ve davranışlarınıza ve dolayısıyla problem çözme davranışlarınıza olan etkilerini fark etmeniz beklenmektedir. Bu konuda kendinize ABC yöntemi uygulayın. 3. DÜŞÜNCE HATALARINA YA DA İRRASYONEL DÜŞÜNCELERE KARŞI SAVAŞMA (ÇÜRÜTME YÖNTEMİ) ABC bağlantısını bulduktan sonra D kısmında irrasyonel düşüncelere karşı “AKILLI SAMİ” yöntemiyle TARTIŞMA’ da –irrasyonel düşünceleri çürütme- bulununuz. 4. YENİ VE SAĞLIKLI DÜŞÜNCELER: RASYONEL DÜŞÜNCELER OLUŞTURMA Başlangıçta sahip olduğunuz İrrasyonel düşüncelerinizi (B’ ler), Rasyonel Düşüncelere (E) çeviriniz. 5. YENİ DUYGULAR: SAĞLIKLI OLUMSUZ DUYGULAR: Şu anda hissettiğiniz olumsuz duygular kızgınlık, endişe, hayal kırıklığı, tasalanmak gibi sağlıklı olumsuz duygular olmalıdır. Başlangıçtaki duygu ve davranışlarınızla (C), şimdiki duygu ve davranışlarınızı (F) kıyaslayınız. Duygularınızın yoğunluğu, şiddeti ve süresinde öncekine kıyasla “ılımlılık” söz konusu mu?	

FORM 6.6.	PROBLEMİN TANIMLANMASI VE FORMÜLE EDİLMESİ KENDİNE YARDIM FORMU
B. PROBLEMİN TANIMLANMASI VE FORMÜLE EDİLMESİNİN AŞAMALARI 1. Problemi “Gerçekçi” Tanımlama 1.1. Bilgi Toplama: NE SORULARI: Ne, nerede, ne zaman, nasıl oldu, neden böyle oldu, benim tepkim ne oldu? Uygulama: Kamera ve Gözlük Uygulaması 1.2. Problemin Doğası: ÜÇ SORGULAMA; 1. Nedir? -Durumu tanımlama- 2. Ne yapmalıyım? -Eylem Planı Oluşturma 3. Engellerim varsa neler? 1. 3. Amaç Oluşturma Uygulama: Küçük Adımlar 1.4. Eylem Planını Değerlendirme ve Uygulama Uygulama: Kar-Zarar Analizi	
1. PROBLEMİ “GERÇEKÇİ” OLARAK TANIMLAMA: Şimdi problemlerinizi “gerçekçi” bir bakış açısıyla tanımlama boyutuna ulaştınız. Çünkü problemlerinizi çarpıtarak algılama eğiliminizi besleyen hatta çoğunlukla problemlerinizi çözümsüz gibi algılamaya neden olan “bilişsel hatalarınız ya da irrasyonel düşüncelerinizden” arındınız. Artık rasyonel düşünebilmeyi bile gerçekleştirebiliyor olmalısınız. İşte bundan sonraki adım, problemi gerçekçi bir şekilde tanımlamaktır. Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi genel olarak iki aşamadan oluşur; - Problemin ne olduğunu doğru ve eksiksiz biçimde tanımlamayı engelleyen herhangi bir bilişsel çarpıtma ya da yanlış anlaşılmanın düzeltilmesi, - O durumun niçin problem olduğunun tanımlanması. Problemlerin gerçekçi bir şekilde tanımlanması ise daha detaylı olarak 4 aşama gerçekleştirilmektedir; 1. BİLGİ TOPLAMA 2. PROBLEMİN DOĞASI 3. AMAÇ OLUŞTURMA 4. EYLEM PLANINI UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME 1. BİLGİ TOPLAMA: Şimdi karşı karşıya kaldığınız duruma üçüncü bir göz olarak bakın ve problemle ilgili “BİLGİ” toplayınız. Lütfen burada “nesnel” davranmaya çalışınız. Aşağıdaki soruları kendinize sorunuz. NE SORULARI: Ne, nerede, ne zaman, nasıl oldu, neden böyle oldu, benim tepkim ne oldu? KAMERA ve GÖZLÜK (Gerçekler ve Varsayımlar) UYGULAMASI: “Gerçekten problem nedir? Nesnel olarak tanımlayabilir miyim? Problemin problem olmasında katkım var mı? ABC Kuramını düşün ve uygula” “Varsayımlar ve gerçekler: Varsayımlarım gerçekleri yansıtıyor mu?” Uygulama: “Zihninden canlandırmaya dayalı rol oynama tekniği” : Şu anda bir kamera gibi mi davranıyorum yoksa gözlüklüyümüşüm gibi mi davranıyorum?	

2. PROBLEMİN DOĞASI:

Bu aşamada problemlerin doğasının anlaşılması gerekir. Yani “problem niçin problemdir” bunu anlamaya odaklanılır.

Problem kavramı genel olarak, olan ile olması gereken arasındaki farklılıktır.

ÜÇ SORGULAMA;

Kendinize aşağıdaki üç soruyu sorunuz;

1. Nedir? -Durumu tanımlama-: Burada kabul edilemez olan şey nedir?

2. Ne yapmalıyım? -Eylem Planı Oluşturma-: Ne gibi değişimlere gereksinim duyuyorum?

3. Engellerim varsa neler?: Problemi problem yapan engeller nelerdir?

Kişisel ya da çevresel faktörler?

UYGULAMA:

Amacınıza ulaşmanızı engelleyen faktörler şunlar olabilir;

1. yeni olma durumu
2. karmaşık olması
3. çatışan amaçlar (hedefler) varolması
4. beceri eksikliği
5. kaynak eksikliği
6. belirsizlik, kesinliğin olmayışı
7. duygusal güçlükler

şimdi kendinizi birinci oturuma kıyasla amaçlarınıza ulaşmanızı engelleyen etmenler açısından değerlendirin. Ne kadar ilerleme kaydettiğinizi düşünün.

3. AMAÇ OLUŞTURMA:

Burada amaçlarınızı oluşturabilmeniz istenmektedir. Burada çok önemli boyutlardan biri, amaçların ulaşılabilirliği açısından “küçük adımlara” ayrılması gerektiğidir. Bunun için alt amaçlar belirleyerek “küçük adımlar” halinde kendinize bir yol haritası çizmeniz gerekmektedir.

UYGULAMA: KÜÇÜK ADIMLAR ...

Gruptan yaşam koçu diyebileceğiniz bir partneri kendinize seçiniz. Kısa vadede en fazla üç ay içerisinde gerçekleştirmek istediğiniz amaç /larınızı düşünün.

Amaçlarınızı oluştururken “Küçük adımlar” şeklinde amaçlarınıza nasıl ulaşabileceğinizle ilgili olarak detaylı bir yol haritası çiziniz. Bu yol haritasında ne kadar sürede, ne yaparak alt amaçlarınıza ve amaçlarınıza ulaşacağınızı belirtmelisiniz.

Birinci oturumdaki formları tekrar elinize alınız. Oluşturduğunuz amaçlarınızdan değişenler var mı? Neler değişmiş?

Amaçlarınızı ifade ederken mutlaka olumlu, motivasyonu sağlayıcı şekilde ifade etmeniz gerekir. Amaçlarınızı şikayet, yakınma şeklinde ifade edemezsiniz. Bu doğru olmaz. Ayrıca amaçlarınızı gerçekçilik, uygulanabilirlik, kontrol edilebilirlik ve ne kadar süre gerektirdiği boyutları açısından değerlendirerek oluşturunuz.

Bu noktada size yardımcı olacak çok önemli bir nokta ise şudur;

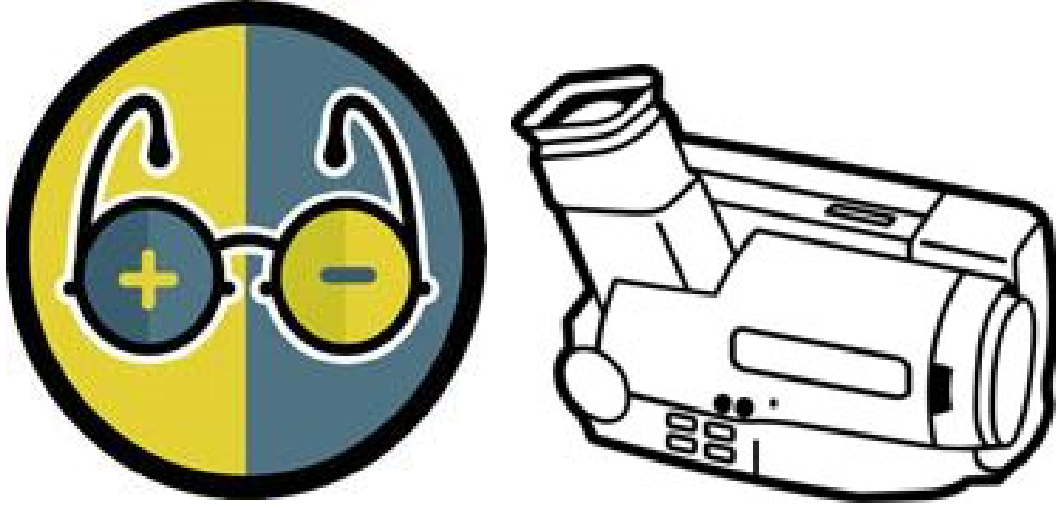
Eğer problem durumu değiştirecek bir planınız varsa yani probleme müdahale etme imkanınız varsa “problem odaklı başa çıkma” yı uyguluyorsunuz demektir. Problem durumu değiştirebilmeniz mümkün değilse bu durumda probleme ilişkin bakış açınızı değiştirebilirsiniz. Bu durumda “duygu odaklı başa çıkma” yı kullanıyorsunuz demektir. Şimdi ele aldığınız problem durumları ve ulaşmak istediğiniz amaçları bu kriterler açısından değerlendiriniz.

4. EYLEM PLANINI DEĞERLENDİRME VE UYGULAMA

Oluşturduğunuz eylem planını değerlendirme amacıyla bu aşamada “kar-zarar analizi” yapınız. Belirlediğiniz alt amaçlara ilişkin inanç düzeyinizi de ifade ediniz.

Şimdi daha kapsamlı bir başka uygulama daha yapmanızı istiyorum. Probleminizin çözüldüğü ve çözülmediğindeki durumu düşünerek “kar-zarar analizi” yapınız. Problem çözülmediğindeki durumu sol tarafa, problem çözüldüğündeki durumu ise sağ tarafı kullanarak yapabilirsiniz. Sonuç olarak her iki taraftaki sonuçları kar ve zarar analizi yaparak karşılaştırarak probleminizi ve amaçlarınızı tekrar değerlendiriniz.

FORM 6.7.

KAMERA VE GÖZLÜK:
GERÇEKLER VE VARSAYIMLAR

Çevreyi ve olayları algılamamız “nesnel” yolla değildir. Bakarken aslında kamera görüşüyle bakmıyoruz. Gözlüklerle görüyoruz. Karşılaştığımız bir durumu algımlarken, yorumlamalarımızdan arınık değildir. Bu nedenle herkesin “gözlükleri” vardır.

Bu durumda duygular ve değerler gibi kişisel faktörler, bu süreci etkilemekte ve sonuçta da bilişsel çarpıtmalar ortaya çıkmaktadır. Çarpıtılmış bilgi de problemin doğru ve tam eksiksiz bir biçimde anlaşılmasını etkilemektedir. Problemin iyi tanımlanmaması da etkisiz problem çözme yöntemlerini ortaya çıkarır.

Bir Uygulama : Zihninde Canlandırmaya Dayalı Rol Oynama Tekniği

Şu anda yaşamakta olduğunuz problemleri düşünün. Şimdi gözünüzde bir gözlük varmış gibi düşünün. İlk olarak kendinizi o problemleri içinde hayal edin, problem durumu ne ise o şekilde zihninizde canlandırın. Zihninizde canlandırırken kendinize “Ne düşünüyorum ve hissediyorum ?” sorusunu sorun.

Ardından şimdi bu kez sanki bir filmi ya da video seyredmiş gibi bir gözlemci olarak bu durumu zihninizde canlandırmanızı istiyorum. Evet şimdi tekrar aynı durumu zihninizde canlandırırken sanki bir “KAMERA” ymış gibi olaya “dışarıdan bir gözle” bakabilmenizi istiyorum. Bu sırada kendinize şu soruyu sorun. “Şu anda neler oluyor?” Diğer insanlar ne söylüyor ve yapıyor” , “Ben ne söylüyorum, yapıyorum ve hissediyorum?”

Bu teknik size olayları ya da problemleri nesnel ve öznel bir gözle bakabilmeyi sağlayarak, problemlerinizi “gerçekçi” olarak “ tanımlayabilmenize” yardımcı olmaktadır. Bu tekniği gündelik hayatınızda karşılaştığınız durumlarda şimdi BİR KAMERA” gibi yoksa “BİR GÖZLÜK” takmış gibi mi davranıyorum diye kendi kendinizi sorgulayarak sıklıkla kullanabilirsiniz.

FORM 6.8.	KÜÇÜK ADIMLAR...EYLEM PLANIM		
Problem/lerim	Amaçlarım	Eylem Planım	

YEDİNCİ OTURUM:

Problem Çözmede Farklı Düşünebilme ve Alternatif Çözümler Üretme

Oturumun Genel Hatları

- 1. Oturuma başlangıç:** Isınma oyunu, özetleme, ev ödevlerinin paylaşımı, oturum gündeminin açıklanması
- 2. Problem çözme sürecinde farklı bakış açıları geliştirebilme ve alternatif çözümler üretme:**
Problem çözme sürecinde farklı bakış açılarıyla düşünmenin ve birden fazla alternatif çözümü nasıl düşünebileceklerinin öğretilmesi
- 3. Oturumun sonlandırılması:**
Özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulamasında bulunulması

Amaç:

1. Üyelerin problem çözme sürecinde farklı bakış açıları üretmeleri.

Araçlar/Materyaller:

1. Altışar adet beyaz, kırmızı, sarı, siyah, yeşil ve mavi renkli mukavva karton
2. 7 adet makas
3. 7 adet zımba
4. 17 adet siyah renkte tahta kalemi
5. Tahta masa
6. Bol sayıda A3 kağıdı

Uygulama Öncesi Yapılacak Hazırlıklar:

1. Renkli kartonlar tasniflenerek odanın bir köşesine konur.
2. Zımba, makas ve tahta kalemleri üzerinde çalışılacak masanın üzerine düzgün bir şekilde yerleştirilir.
3. Oturumda kullanılacak formlar üye sayısı kadar çoğaltılarak hazır hale getirilir.
4. Her bir üyeye ait şapkalar tahta masanın üzerinde muntazam bir şekilde yerleştirilir.

Uygulama /Süreç:

1. Oturuma başlangıç: Isınma egzersizi uygulaması, bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevinin paylaşılması, oturumun gündeminin açıklanması

1.1. Isınma egzersizi uygulaması

Grup oturumuna başlamadan önce grubun motivasyonunu artırmak, üyelerin eğlenmeleri ve gevşemelerini sağlamak amacıyla (Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, baskıda) bir ısınma egzersizi olan “Aaaaaaa... Şşşşşş...” (www.genclikpostasi.com) isimli ısınma oyunuyla grup oturumuna başlanır.

Liderin ısınma oyunuyla ilgili açıklamaları şöyledir:

“Oturumumuza başlamadan önce enerjik olmamızı ve eğlenmemizi sağlayan hareketli bir ısınma oyunu olan “Aaaaaaa... Şşşşşş...” isimli oyunu oynayacağız. Oyunumuz şu şekilde oynanıyor; Hepimiz bir daire oluşturacak şekilde ayakta duracağız. Oyunumuzun kuralı ortada yer alan ebe hangi hareketi ya da sesi çıkarırsa çemberdeki üyeler tam tersini yapmalıdır. Ebe el çırparsa çemberdeki üyeler oldukları yerde sıçrayarak kollarını yanlara açarlar. Eğer ebe kollarını yana açarsa üyeler el çırpırlar. Bu hareketimizdi. Şimdi sese geçelim ebe “Aaaaaaa...” derse üyeler “Şşşşşş...” ; “Şşşşşş...” derse “Aaaaaaa...” diye tepkide bulunacaklardır. Hareketi ya da sesi şaşıran üye yeni ebe olarak ortaya geçer.

1.2. Oturuma başlangıç aşaması; özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevlerinin paylaşılması, oturumun gündeminin açıklanması

- Lider bir önceki oturumun özetini üyelerle birlikte yapar.
- Özetlemeden sonra lider geçen oturumdan bu yana üyelerin neler yaşadıklarını sorarak geçen oturumla ilgili olarak değerlendirmelerde bulunmalarını sağlar;
 - Geçen oturumda ele alınan konularla bağlantılı olarak bir hafta boyunca neler yaşadınız? Paylaşıyor musunuz?
 - Geçen oturumun size düşündürdükleri nelerdir? Yani duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
- Üyeler geçen hafta verilen ev ödeviyle ilgili kişisel yaşantılarına ilişkin paylaşımda bulunurlar. Lider ev ödevleriyle ilgili paylaşımda bulunmaları için üyelere şu şekilde açıklamada bulunur:

“Bugünkü oturumumuza gelirken sizlerden yaptığınız gevşeme egzersizi uygulamalarını kaydederek gelmenizi ve kaydettiğiniz formları da oturuma getirmenizi istemiştım. Bunun dışında kamera gözlük uygulaması ile küçük adımlar... eylem planı hakkında uygulamalarda bulunmanızı istemiştım. Sanırım küçük adımlar...eylem planı ile ilgili

biraz daha zamana ihtiyacınız var. Gelecek oturumumuzda eylem planlarınızı açıklamayı isteyeceğim. Bir sonraki oturuma değin formlarınızı doldurmuş olarak gelerseniz çok memnun olurum. Evet şimdi gelelim ev ödevleriyle ilgili paylaşımlara geçelim. Kimler paylaşımda bulunmak ister. Öncelikle şunu sormak istiyorum. Ev ödevlerinizi nasıl yaptınız? Zorlandınız mı?, sıkıcı mıydı?, keyif aldınız mı, karşılaştığınız güçlükler nelerdi?

- Lider üyelere oturumun gündemini ve amacını açıklar.

“Bugünkü oturumumuzun gündemi problem çözmede çok boyutlu düşünmenizi sağlayabilmek. Oturumda karşılaştığınız problemlere birden fazla seçenek üretebilmenizi sağlayabilmenize yardımcı olmak amacıyla “Problem Çözmede Altı Şapkalı Düşünme Yöntemi” uygulaması yapacağız.

Oturumumuzda önce konuya ilişkin bilgilendirmede bulunacağım ardından öğrendiklerinizin pekişmesi açısından uygulamalar yapacağız. Sorusu olan var mı? ”

2. Problem Çözmede Altı Şapkalı Düşünme Yöntemi

De Bono (1997) insanların düşünme eylemindeyken ancak birkaç farklı boyutu düşünebildiklerini çok boyutlu düşünemediklerini gözlemlemiştir. De Bono, insanların sahip oldukları bu kısıtlı düşünme alışkanlıklarıyla kendilerini de kısıtladıkları sonucuna vararak eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek üzere altı farklı renkteki şapkalarla sembolize ettiği “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği (Six Thinking Hats)” ni geliştirmiş ve insanlara altı farklı düşünme yaklaşımını nasıl kullanacaklarının öğretilmesi durumunda düşünme becerilerinin de gelişebileceğini ifade etmiştir.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği’ nde, bir sorunun çözümünde düşünme sürecinde yaşanan karmaşaya son vermek, birden fazla bakış açısı ya da düşünce biçimiyle olayı/durumu değerlendirebilmek, baştan muhalif düşünmenin önüne geçebilmek, başarılı bir sonuca ulaşmak için olası seçenekleri kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmek gibi süreçler yaşanmaktadır (De Bono, 1997).

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, De Bono’ nun belli bir zaman diliminde sadece belli bir bakış açısıyla düşünmeyi gerçekleştirebilmek için kişinin süreçte yapılandırıcı ve aktif olduğu ”paralel düşünme (paralel thinking)” temeline dayalı bilişsel bir kavramdır (De Bono, 2007).

Literatür incelendiğinde De Bono’ nun Altı Şapkalı Düşünme Tekniği’ nin eğitim ve endüstri alanında sıklıkla kullanıldığına rastlanılsa da bu tekniğin nadir de olsa danışma psikolojisi alanında kullanıldığını görmek mümkündür. Bu teknik danışma psikolojisi alanında çift danışmasında (Li, Lin, Nelson ve Eckstein, 2008), danışman adaylarına verilen grup süpervizyon eğitimlerinde (Li, Eckstein, Serres ve Lin, 2008) ve kariyer danışmanlığında (Brown ve Brooks, 1991) sorun çözme ve etkili karar verme konularında kullanılmaktadır.

Danışma sürecinde altı şapkalı düşünme yönteminin uygulamasında, danışanlardan öncelikle problemi/leri tanımlamaları istenmektedir. De Bono (2007)’ nun bu tekniğiyle danışanlar metaforik olarak şapkaları sırasıyla giyerek şapkanın temsil ettiği düşünme biçimiyle problemi ya da durumu değerlendirirken aynı zamanda yapılandırılmış bir problem çözme sürecini de izlemektedirler. Bu yöntemde kural, şapkalardan herhangi biri giyildiğinde gruptaki tüm kişilerin o şapkanın temsil ettiği “düşünce biçimiyle” düşünmeleridir. Danışman adaylarına yönelik grup süpervizyon çalışmalarında ise, süpervizörler danışanların her bir şapkayı giymesini ve şapkanın temsil ettiği bakış açısından işbirliği halinde düşünmelerini istemektedir. Buradaki kural üyeler aynı anda aynı renk şapkayı giyerek giyilen şapkanın temsil ettiği düşünme biçimiyle durumu/ problemi değerlendirmelidirler. Bir sonraki aşamada ise üyeler, aynı problemi farklı açılardan değerlendirebilmek ya da düşünebilmek için kafalarındaki şapkayı çıkarıp sıradaki şapkayı giyerler ve şapkanın temsil ettiği düşünme biçimiyle problemi değerlendirirler. Bu süreç tüm şapkalar giyilene dek devam ettirilir. Aslında Altı Şapkalı Düşünme Tekniği’nin mantığı, Danışma Psikolojisi literatüründe sıklıkla kullanılan bir sandalyeden diğerine geçildiğinde bakış açısının da değiştirilmesinin istendiği Gestalt Yaklaşımındaki Boş Sandalye Tekniği’ nin mantığıyla aynıdır.

Altı şapkalı düşünme tekniği, yarışmacı olmaktan ziyade “işbirliği yapma” ya dayalı bir yöntemdir. Ayrıca bu yöntem “gelecek yönelimli” olup olasılıklar üzerinde düşünülmesinde de yardımcıdır. Bir başka önemli nokta ise bu teknikte problemin çözümünün olup olmadığı üzerinde odaklanmaktansa üyeler “sanki ...gerçekleşmiş olsa ne olur” noktası üzerinde durarak beyin fırtınası yaparak problem hakkında olabildiğince yaratıcı çözümler

üretilebilmeye, dolayısıyla farklı bakış açılarıyla bakabilmeyi öğrenmeye çalışmaktadırlar.

Altı şapkalı düşünme tekniğinin özünde, bireylerden her zamanki alışlagelmiş düşünme biçimlerinin ötesine geçmeleri yer almaktadır. Bu, başarılması kolay bir görev değildir. Çünkü bireylerden hiç düşünmedikleri gibi düşünebilmeleri belki de tam karşıt görüşte olduğu bir düşünce biçimiyle karşı karşıya kaldıklarında bile o görüşteymiş gibi düşünce üretebilmeleri istenmektedir. Dahası şapkalar arasında geçiş yaparken düşüncenin değiştirilmesi de bireylere zor gelebilmektedir. Araştırmalar altı şapkalı düşünme tekniğini danışanlardan bireysel olarak kendi kendilerine uygulamaları istendiğinde danışanların süreci gerektiği şekilde yönetebilmede sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Genellikle danışanlar giydikleri şapkaların temsil ettiği düşünme biçimine uygun düşünememekte alışageldikleri yani bildikleri düşünme biçimlerine geri dönüşler yapmakta dolayısıyla süreci tamamlayamamaktadırlar. Bu nedenle araştırmacılar danışma psikoloji alanındaki uygulamalarda altı şapkalı düşünme tekniğinin grup ortamında yapılmasının hatta danışmanın liderliğinde yapılmasının daha uygun olacağı tavsiyesinde bulunmaktadırlar (Li, Lin, Nelson ve Eckstein, 2008; Li, Eckstein, Serres ve Lin, 2008).

Bu bilgiler ışığında araştırmacı danışma psikolojisi alanında Altı Şapkalı Düşünme Tekniği' nin nasıl kullanılacağıyla ilgili makaleleri inceleyerek söz konusu oturuma uyarlamada bulunmuştur.

Yukarıdaki kuramsal bilgiler doğrultusunda bu oturumda üyelere sunulan açıklamalar üç başlık altında toplanmıştır;

2.1. Oturumda Problem Çözmede Altı Şapkalı Düşünme Yöntemi (Li, Lin, Nelson ve Eckstein, 2008) kullanılarak üyelere problem çözme sürecinde birden fazla bakış açısıyla problemi değerlendirme ve birden fazla çözüm seçeneği üretmeyi nasıl gerçekleştirecekleri uygulamalı olarak gösterilir. Liderin bu konudaki açıklamaları şu şekildedir:

Problem Çözmede Altı Şapkalı Düşünme Yöntemi

“Bu haftaki oturumumuzda sizlerle problem çözme sürecinde çok yönlü düşünebilme ve alternatif çözümler üretebilme boyutlarını geliştirmek üzere “Problem Çözmede Altı Şapkalı Düşünme Yöntemi (The Six Thinking Hats Problem Solving Method) (Li, Lin, Nelson ve Eckstein, 2008) adlı egzersiz çalışmasında bulunacağız.

Öncelikle sizlere kısa bir bilgi sunmak istiyorum. Altı şapkalı düşünme tekniğini geliştiren De Bono (1997) insanların bir problem durumunda bir ya da birkaç düşünce etrafında düşündüklerini çok boyutlu ve farklı düşünemediklerini fark etmiştir. De Bono insanların kısıtlı düşünme eğiliminde olduğunu gözlemleyerek eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek üzere “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği” ni geliştirmiştir. Altı şapkalı düşünme tekniği bildiğiniz üzere eğitim ve endüstri alanında sıklıkla kullanılmaktadır. Danışma psikolojisi alanında da nadir olsa da kullanıldığına rastlamak mümkündür.

Şimdi sizlere nasıl çalışacağımızla ilgili açıklamalarda bulunacağım. İlk olarak hangi renkteki şapkanın ne anlama geldiğiyle ilgili bilgiler vereceğim.

(Lider Problem Çözmede Altı Şapkalı Düşünme Yöntemi Bilgilendirme Formu’ nda (Form 7.1.) belirtilen açıklamaları üyelere açıklar)

Şimdi egzersiz çalışmamıza geçiyoruz. Egzersiz çalışmamızı dörderli küçük gruplara ayrılarak gerçekleştireceğiz. Gruplara yardımcı olmak amacıyla ben aralarda gezeceğim. Eşleşmeleri nasıl gerçekleştireceğiz dersiniz, önceki oturumlardan ortak sorunları paylaştığınız kişilerin yanına giderek eşleşebilirsiniz. Şimdi herkes eşleşmek istediği kişilerin yanına gidebilir. Az önce altı şapkalı düşünme tekniğindeki şapkaların ne anlama geldiğini açıklayan bilgilendirme formunu birlikte incelemiştik. Şimdi gelelim egzersizin nasıl uygulanacağına. Dörtlü gruplarda gerçekleştirilecek çalışmada her bir üye problemini grup arkadaşlarıyla paylaşır. Ardından sırasıyla her bir üyeye yardımcı olmak için öncelikle beyaz şapka, ardından kırmızı, sarı, siyah, yeşil ve en sonunda mavi şapka giyilerek şapkaların temsil ettiği düşünme biçimine göre düşünme ve değerlendirmede bulunulur. Burada dikkat etmenizi istediğim bazı noktalar var; beyaz şapkada bildiğiniz gibi nesnel gerçekler ortaya konulmalı. Az önceki bilgilendirme formunda da gördüğünüz gibi birinci gerçeklerle ikinci gerçekler karışabilmekteydi. Yani birinci gerçek, nesnel gerçekliğin kendisi iken ikinci gerçeklik ise nesnel gerçekliği değil de olması gerekeni ya da doğru olduğuna inanılan durum gerçek olarak algılamaktır. Daha önceki oturumumuzda ele aldığımız “Kamera mı Gözlük mü?” uygulamasında olduğu gibi. Bir üye kendini anlatırken diğer üyeler Beyaz Şapkanın temsil ettiği “gerçeği” ortaya koymak üzere sorular ya da akıl yürütmelerde bulunacak, eğer farklı bakış açıları varsa üyeler bunları ifade ederek sorununu anlatan üyeye yardımcı olmaya çalışacaklardır. Mavi şapkaya değin uygulama şapkaların sırayla giyilerek ifade ettiği özelliğe göre düşünülerek tartışmada bulunulacaktır. Sıra mavi

şapkaya geldiğinde beş şapkanın değerlendirilmesi yapılarak bir sonuca ulaşılabacaktır.

Sorularınız yoksa şimdi uygulamaya başlayabilir sanırım. Kartondan yaptığınız şapkalarınızı, kalemlerinizi ve A3 kâğıtlarınızı yanınıza alınız. Her gruptan çalışma bitiminde ortaya çıkan fikirleri özetleyerek yazmalarını istiyorum. Bu şekilde probleminizi görsel hale getirdiğiniz gibi aynı zamanda somutlaştırmış olacaksınız. Sorunuz yoksa başlayalım mı, ne dersiniz? Çalışmanın bitiminde büyük grup olarak tekrar toplanacağız ve her bir üye süreçte neler yaşadığıyla ilgili paylaşımda bulunacaktır”

3. Oturumun Sonlandırılması: özetleme, değerlendirme ve paylaşım, ev ödevinin verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması

3.1. Lider danışanları da sürece katarak oturumun bir özetlemesini yapar.

3.2. Ardından oturum sonlarında oturumun değerlendirilmesini ve üyelerin paylaşımını sağlayan standart soruları (De Lucia Waack, 2006) üyelere sorar.

Bu aşamada liderin yaptığı açıklamalar şu şekildedir;

“Bugünkü oturumumuzla bağlantılı olarak değerlendirmelerinize ve kişisel paylaşımlarınıza geçeceğiz. Sizlere sormak istediğim bazı sorular var. Dilerseniz öncelikle bu soruları sizlere ifade edeyim.

- 1. Bugün oturumda kendinize ilgili neleri farkettiniz?*
- 2. Bu oturumda en çok kim ya da kimlere kendinizi yakın hissettiniz?*
- 3. Bugün en çok hangi üyeden ya da üyelerden bir şeyler kazandınız ve kazandıklarınız neler? (De Lucia Waack, 2006).*

3.3. Lider ev ödevleri formları ve oturum günlüğü formlarını dağıtır.

Üyelere haftaya gerçekleşecek olan son oturuma kadar ev ödevi olarak “Problem Çözmede Altı Şapkalı Düşünme Tekniği” ni karşılaştıkları problem durumlarında uygulamaları verilir. Ayrıca üyelerden karşılaştıkları problem durumlarında sosyal problem çözme basamaklarına ilişkin kendi durumlarını değerlendirebilmeleri amacıyla “Sosyal Problem Çözme Basamaklarında Kendini Değerlendirme Formu” da ev ödevi olarak verilir.

Ayrıca her oturumdan sonra o oturumdaki yaşantılarını ifade ettikleri” “Oturum Günlüğü Formu” standart ev ödevi olarak üyelere dağıtılır.

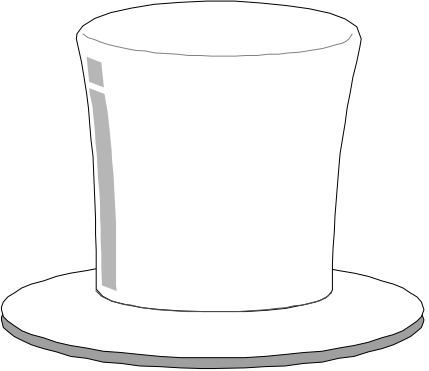
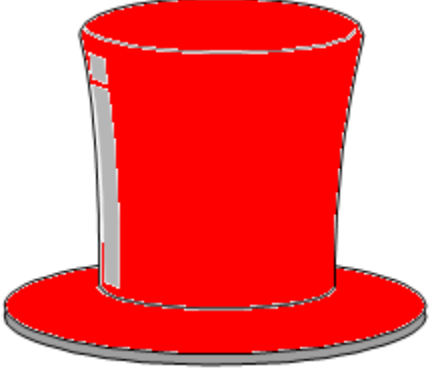
3.4. Sonlandırma aşamasında ise gruptaki üyelerin gruba ilişkin motivasyon düzeylerinin artmasını aynı zamanda enerjik olmaları ve eğlenmeleri

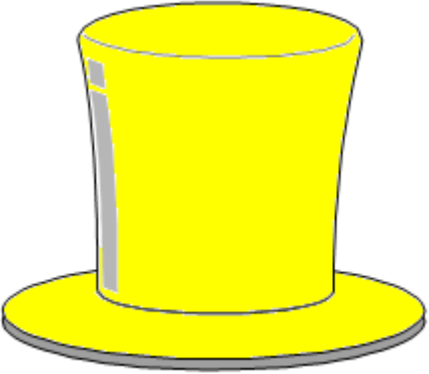
amacıyla (Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, baskıda) “Ben Kurbağayım Böcek Yerim” (Tübitak Meraklı Minik Aylık Okul Öncesi Bilim Dergisi, 2009) isimli egzersiz oynanarak grup oturumu sonlandırılır.

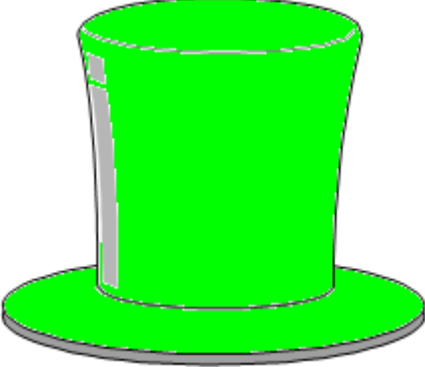
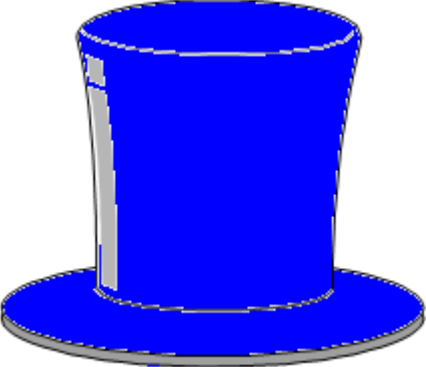
Liderin kapanış egzersizine ilişkin açıklaması şu şekildedir:

“ Grup oturumumuzu sonlandırmadan önce sizlerle eğlendirici bir oyun oynayacağız. Oyunumuzun adı “Ben Kurbağayım Böcek Yerim!”. Aramızdan bir ebe seçeceğiz. Ebe kurbağa olacak, geriye kalanlar ise böcek. Şimdi bir su kenarında olduğunuzu hayal edin. Böcekler başlangıçta odanın bir köşesinde duracaklardır. Kurbağayla aralarında üç dört metre mesafe olması gerekiyor. Kurbağanın tam arkası güvenli bölgedir. Böceklerin amacı, kurbağaya yakalanmadan güvenli bölgeye yani karşıya geçmektir. Şimdi oyun başladığında kurbağa, oyun alanı içinde hoplaya zıplaya dolaşacak ara sıra da birden bire böceklere arkasını dönecektir. Böcekler kurbağanın yüzünü kendilerine döneceğini fark ettikleri anda yakalanmadan sessizce güvenli bölgeye kaçmalıdırlar. Kurbağa yüzünü döndüğünde ise böceklerin kıpırdamadan oldukları yerde durmaları gerekmektedir. Kıpırdayan böceği kurbağa fark ettiğinde bir hamle de yiyecektir. Kurbağaya yem olan böcek oyundan çıkar. Oyunumuz en son bir böcek kalana dek sürecektir. En sona kalan böcek bir sonraki oyunda kurbağa olacaktır”.

Yedinci Oturumda Kullanılan Formlar

FORM 7.1.	PROBLEM ÇÖZMEDE ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİ BİLGİLENDİRME FORMU
Problem çözmede Altı Şapkalı Düşünme Yöntemi' nde De Bono (1997)' nun orijinal Altı Şapkalı Düşünme Tekniğindeki gibi yine altı farklı renkte şapka vardır. Bu teknikte her bir şapkanın temsil ettiği düşünme biçimi vardır. Şimdi gelin birlikte bu şapkaların anlamlarına bir bakalım;	
BEYAZ ŞAPKA 	Tarafsız şapkadır ve konuyla ya da problemle ilgili net ve objektif bilgileri içerir. Temelde “Ne biliyoruz?” sorusu sorulur. Bu sorunun yanı sıra • Hangi bilgilere sahibiz? • Hangi bilgiler eksik? • İhtiyacımız olan bilgiyi nasıl elde ederiz? soruları da yardım amaçlı kullanılabilir. Bu şapkada amaç, kişisel görüşlerden ziyade problemle ilgili “gerçekleri” ortaya çıkarmaktır. Gerçekler birinci gerçekler ve ikinci gerçekler diye ikiye ayrılmaktadır. Birinci gerçekler, kanıtlanabilen nesnel gerçeklerdir. İkinci gerçekler ise, kişinin algılama biçiminin etkisiyle doğru olduğuna inandıklarıdır. İkinci gerçekler boyutunun devreye girmesi durumunda nesnel gerçekler kaybolabilmektedir.
KIRMIZI ŞAPKA 	Duygular ve önsezileri içerir. “İşte bunlar benim kendimi nasıl hissettiklerim” cümlesiyle ifade edilebilirler. Ya da “söz konusu durum veya sorun hakkında neler hissediyorsunuz?” sorusu da sorulabilir. Kişisel duygular bu şapkada hesaba katılır. Korkular, hoşlandıkları, hoşlanmadıkları, nefret duygusu gibi duygular bu şapka ile açığa çıkar. Bu şapkada kişi hissettiği duygulardan dolayı yargılanmaz. Kırmızı şapka, nesnel bilgileri temsil eden Beyaz Şapkanın zıddıdır.

SIYAH ŞAPKA 	Tedbir şapkasıdır. Eleştirel olumsuz yargılamaları ve riskleri değerlendirmeyi içerir. “Tehlikeler neler olabilir? “ sorusu sorulur. Tehlikeleri ve gelecekte ortaya çıkabilecek potansiyel problemlerin neler olabileceğini ortaya çıkarır. Bu şapkada mantıksal açıdan olası potansiyel olumsuz etkilerin neler olduğu ya da olabileceği üzerinde durulur. Bir fikrin ya da düşüncenin zayıflığını, yetersizliğini ortaya çıkarmada bu şapka yardımcıdır. Siyah şapka takıldığında, bireyler hayallerini kıran şeyleri düşünmek şeklinde değil de eleme yapan bir kişi gibi davranmalıdırlar. Siyah şapka düşünme biçimi, mantıksal muhakemede bulunmayı gerçekleştirmeye yöneliktir
SARI ŞAPKA 	Güneş ışığı, parlaklık ve iyimserlik olarak sembolize edilir ve yapıcı, iyimserlik ve avantajlar şapkasıdır. Esneklik ve kazançlar üzerinde durulur. “Bu durumun olumlu yönleri yani kazançları neler olabilir?” sorusu sorulur. Sarı şapkada bakış açısının tekrar şekillendirilmesine odaklanılır. Sarı şapka sayesinde gruptaki üyeler her şeyin zor ve ümitsiz olduğu fikrinden uzaklaşmış olurlar.

YEŞİL ŞAPKA 	Verimlilik, büyüme ve tohumun bereketi gibi deyimlerle sembolize edilir. Yenilikçilik, yaratıcılık, üretken fikirler şapkasıdır. “Daha önceden düşünmediğimiz ne olabilir? Yeni fikir ya da öneri anlamında neler düşünebiliriz?” sorusu sorulur. Bu şapkada yaratıcılık ön planda tutulur. Alternatiflerin düşünülmesi sürecinde grupta beyin fırtınası gerçekleştirilir. Üyelerin önerileri ya da fikirleri çok saçma olsa bile yargılanmaz. Amaç olabildiğince zihni alternatif üretmeye ve yaratıcı düşünmeye zorlamaktır.
MAVİ ŞAPKA 	Düşünme sürecini yöneten şapkadır. Orkestra şefi gibi diğer beş şapka arasında dengeyi kuran şapkadır. Kısaca serinkanlı durum analizi, kontrol şapkasıdır. “Elde ettiğimiz sonuç nedir?” sorusu sorulur. Mavi şapka diğer beş şapkada ortaya çıkan ürünler analiz edilir, elde edilen sonuçlar özetlenir ve diğer şapkalarda eksik yerine getirilen görevler varsa tekrar o şapkaya dönüşün gerekli olup olmadığına karar veren şapkadır.

Kısaca akılda kalması açısından şu şekilde kodlama yapmak mümkündür;

Şapkalar	Metaforu	Temsil ettiği düşünme biçimi
Beyaz Şapka	Beyaz sayfa	Objektif Şapka
Kırmızı Şapka	Ateş	Duygusal Şapka
Siyah Şapka	Yargıç cübbesi	Tedbir ve Risk Şapkası
Yeşil Şapka	Canlılık ve yenilik	Yenilikçi Şapka
Mavi Şapka	Gökyüzü	Yönetici Şapka (Meta Şapka)

(Li, Eckstein, Serres ve Lin, 2008; Li, Lin, Nelson ve Eckstein, 2008; De Bono, 1997)

FORM 7.2	SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BASAMAKLARINDA KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU	
A. Problem Yönelimi 1. Olumlu mu- Olumsuz mu ? 2. Bilişsel ve duygusal engellerim nedir? 3. Düşünce Hataları ya da İrrasyonel Düşüncelere Karşı Savaş Açma (Çürütme Yöntemi) 4. Yeni ve Sağlıklı Düşünceler: Rasyonel Düşünceler Oluşturma 5. Yeni Duygular: Sağlıklı Olumsuz Duygular		
B. Problemin Tanımlanması ve Formüle Edilmesi 1. Problemi “Gerçekçi” Olarak Tanımlama -Bilgi Toplama Soruları: Ne, nerede, ne zaman, nasıl oldu, neden böyle oldu, benim tepkim ne oldu? Uygulama: Bir kamera gibi mi görebiliyorum yoksa gözlük takmış gibi mi davranıyorum? 2. Problemin Doğası Üç Sorgulama: - Nedir? Durumu tanımlama - Ne yapmalıyım? Eylem planı oluşturma - Engellerim varsa neler? Uygulama: Problem odaklı mı duygu odaklı mı başa çıkamam gerekiyor? 3. Amaç oluşturma Uygulama: Küçük adımlar 4. Eylem planını değerlendirme ve uygulama Uygulama: Kar-zarar analizi		
C. Alternatif Çözümlerin Oluşturulması Uygulama: Beyin Fırtınası Aklınıza gelen çözüm önerilerini sıralayınız saçma olup olmaması önemli değildir. Ne kadar çok sayıda fikir üretiyor olduğunuz önemlidir. Uygulama: Altı Şapkalı Düşünme Tekniğine göre oluşturduğunuz düşünceleri analiz ediniz. Bir sonraki oturumda düşünce üretme yani alternatif çözümler listenizle geliniz.		
D. Karar Verme Alternatif çözümlerden birine karar veriniz.		
E. Çözümün Uygulanması ve Değerlendirilmesi Uygulama: Kararınızı uygulamaya koyun Uygulama: Çözümün sonuçlarını değerlendirin. Bunun için kar-zarar analizinden yararlanabilirsiniz. -10, 0 ve + 10 şeklinde puanlamalar size yardımcı olacaktır. Uygulama: Eğer uyguladığınız çözüm işe yaradıysa kendinize bir ödül veriniz. Ve küçük çaplı da olsa kendinizle gurur duyunuz.		

(D' Zurilla ve Nezu, 2007; Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007)

SEKİZİNCİ OTURUM	
Grup Yaşantısına İlişkin Kazanımların Değerlendirilmesi ve Vedalaşma	
Oturumun Genel Hatları	
1. Oturuma başlangıç:	Isınma egzersizi uygulaması, tüm oturumların özetlenmesi
2. Grup yaşantısından elde edilen kazanımların paylaşımı ve eylem planı oluşturma	Üyelerin her bir oturumdan elde ettikleri kazanımlara ilişkin değerlendirmede bulunmaları ve problemlerine ilişkin eylem planı çalışması
3. Oturumun sonlandırılması:	Duygu ve düşüncelerin paylaşılması, oturumları sonlandırma egzersizi ve vedalaşma

Amaç:

1. Üyelerin grup sürecinden elde ettikleri kazanımları ifade etmeleri.
2. Üyelerin yakın gelecekte ulaşmak istedikleri bir amacı düşünerek kendilerine yardımcı bir eylem planı hazırlamaları.

Araçlar/Materyaller:

1. 17 adet A4 kağıdı
2. Kare, dikdörtgen vb gibi farklı şekillerde kesilmiş renkli küçük ebatta tebrik kartonları
3. 7 tane makas
4. Bol sayıda tükenmez kalem
5. Bol sayıda renkli keçeli kalem
6. Tahta masa

Uygulama Öncesi Yapılacak Hazırlıklar:

1. Çeşitli şekillerde kesilmiş küçük renkli tebrik kartları masanın üstüne konur.
2. Makas ve kalemler de masanın üzerine düzgün bir şekilde yerleştirilir.

Uygulama /Süreç:

1. Oturuma başlangıç: Isınma egzersizi uygulaması, tüm oturumların özetlenmesi

1.1. Isınma egzersizi uygulaması

Grup oturumuna başlamadan önce grubun motivasyonunu artırmak, üyelerin eğlenmeleri ve gevşemelerini sağlamak amacıyla (Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, baskıda) bir ısınma egzersizi olan “Flamingolar ve Penguenler” (www.genclikpostasi.com) oyunuyla grup oturumuna başlanır.

Liderin ısınma oyunuyla ilgili açıklamaları şöyledir:

“Oturumumuza başlamadan önce enerjik olmamızı ve eğlenmemizi sağlayan hareketli bir ısınma oyunu olan “Flamingolar ve Penguenler” isimli oyunu oynayacağız. Oyunumuz şu şekilde oynanıyor; Şimdi hepimiz ayağa kalkıyoruz. İki gönüllü istiyorum. Evet gönüllü arkadaşlarımız “flamingo” olacak. Geriye kalanlar ise penguen olacak. Oyunumuzda flamingolar penguenleri yakalarlar. Yakalanan penguenler yakalandıkları için artık flamingo olurlar. Artık onlar da kalan penguenleri yakalamaya çalışırlar. Ancak belirlenen oyun sahasının dışına çıkmak yasaktır. Oyunumuz son bir penguen kalana dek sürecektir. Tabi ki açıklamam gereken bir nokta daha var. Penguen ve flamingoların yürüyüşleri. Oyunun kuralı gereği aynen penguen ve flamingolar gibi hareket etmeniz gerekiyor. Bildiğiniz gibi flamingolar çabuk hareket edemezler fakat zarif ve yavaş adımlar atarlar. Her bir adımda da kanatlarını aşağı yukarı hareket ettirirler. Penguenler ise küçük küçük adım atarak çabuk hareket ederler ve aynı anda kuyruklarını sallarlar. Sizler ellerinizi arkada kavuşturarak kuyruk sallama hareketini yapabilirsiniz. –Not: Bir penguen kaldığında bu sefer penguen flamingoları yakalamaya çalışır. Tüm flamingolar pengüene dönüştüğünde oyun sona erer-

1.2. Oturuma başlangıç aşaması; tüm oturumların özetlenmesi

- Lider tüm oturumların özetlemesini yapar.
- Üyeler birinci oturumdan son oturuma değin geçirdikleri grup yaşantısına ilişkin yaşadıkları duygu ve düşünceleri paylaşırlar.
- Üyeler başlangıçtan bu güne kadar yaşadıkları değişimi “Kapanış Spektogramı” (Altınay, 2003) isimli harekete dayalı bir egzersiz çalışmasıyla ifade ederler.
- Üyeler grup yaşantısında kazandıklarını gündelik hayatta nasıl kullandıkları ya da kullanacaklarına ilişkin düşüncelerini ya da planlarını paylaşırlar.

2. Grup yaşantısından elde edilen kazanımlarla bağlantılı olarak eylem planı oluşturma

Üyeler problemlerini çözmek üzere kısa vadeli hedefler oluşturarak eylem planlarını gruba açıklarlar.

Liderin buna ilişkin açıklamaları şu şekildedir;

Evet arkadaşlar oturumlarımız bitiyor. Şimdi grup oturumlarından elde edilen kazanımlarla bağlantılı olarak özellikle problemlere olumlu bakabilme, çözme girişiminde bulunmada kendini motive etme, problem çözme sürecinde etkisiz duygularınızı kontrol etme, problem çözme basamaklarına göre hareket edebilme gibi boyutları dikkate alarak kısa vadede yani en azından üç ay içerisinde çözümlemek istediğiniz bir probleminizi düşünmenizi ve bu problemi çözmek için bir eylem planı oluşturmanızı istiyorum. Eylem planı oluştururken özellikle grup yaşantısından elde ettiğiniz bilgi ve becerilerinizi nasıl kullanacağınızla bağlantı kurarak ifade ediniz. Bu çalışmamızı öncelikle ikili küçük gruplar şeklinde yapacağız. Aslında eşleştirdiğiniz kişiler sizin bundan sonraki süreçte “yaşam koçu” nuz olacak kişiler bu nedenle eşleşmek istediğiniz kişileri sizler kendiniz belirleyeceksiniz. İkili grup çalışması sırasında “küçük adımlar...eylem planım” başlıklı formu kullanabilirsiniz. Daha önceden bu formu dolduranlar ise planlarından bahsedebilirler. Burada dikkat etmenizi istediğim bir nokta hedeflerinizi düşünürken gerçekçi, ulaşılabilir, kontrol edilebilirlik ölçütlerini dikkate alarak planlamada bulunmanız. Çalışma bittikten sonra eylem planlarınızı büyük grupla paylaşacaksınız.

3. Oturumun Sonlandırılması: Grubun sonlanmasına ilişkin duygu ve düşüncelerin paylaşımı, kapanış egzersizi uygulaması ve vedalaşma

3.1. Üyeler ve lider grup oturumlarının sonlanmasına ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade ederler.

3.2. Üyelerin ve liderin birbirlerine ilişkin olumlu geribildirimde bulunmaları amacıyla “Postadan Paket Geldi” ve “Mektup Yazma” (Altınay, 2003) isimli ısınma oyunlarından esinlenerek araştırmacının kendisince oluşturulan “Posta Kutusu” isimli egzersiz çalışması gerçekleştirilir.

“Posta Kutusu” adlı çalışmaya ilişkin liderin açıklamaları şöyledir;

Şimdi grup oturumumuzun sonuna yaklaşırken birbirinize iletmek istediğiniz olumlu duygu ve düşünceleri paylaşacağız. Masanın üzerinde gördüğünüz gibi her birinizin isimlerinin yazılı olduğu

kağıtta posta kutusu durmakta. Ve yanlarında çok sayıda çeşitli renklerde küçük kutlama kartları duruyor. Şimdi sizlerden grup üyelerine olumlu duygu ve düşüncelerinizi yazılı olarak küçük kartlara yazarak ifade etmenizi istiyorum. Mümkün olduğunca her bir üyeye kutlama kartı yazmaya çalışın. Kutlama kartlarını yazdıkça masanın üzerinde duran posta kutularına atmanızı istiyorum. Çalışmanın sonunda herkes posta kutusunu alıp gelen kutlama kartlarını sessiz bir şekilde içinden okuyacak ve o anda hissettiklerini grupta paylaşacaktır.

- 3.3.** Lider kapanış egzersizi olarak “El ele tutuşma” (Altınay, 2003) uygulayarak oturumu sonlandırır. Ardından grup üyeleri grubun bitişini kutlarlar.

Liderin bu egzersize ilişkin açıklamaları şöyledir;

“Şimdi vedalaşma zamanı geldi. Ayağa kalkıp ortada bir çember oluşturacağız. Daha yakın olabilmek için sağınızdaki ve solunuzdaki arkadaşınızın beline ya da omzuna sarılabilirsiniz. Şimdi ne yapmak isterseniz onu söyleyin.

Not: Grup Melike Demirağ’ ın seslendirdiği “Arkadaş” isimli şarkıyı birlikte söylemek istedi. Şarkının ardından üyeler birbirleriyle ve liderle vedalaşmasının ardından oturum sonlandırıldı.

EK 2: SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ- KISA FORMU (SPÇE-KF)

Aşağıda günlük yaşamda problemlerle karşılaştığınızda ortaya çıkabilecek bazı düşünce, duygu ve davranış tarzlarınızla ilgili maddeler yer almaktadır. Burada genellikle karşılaştığınız sıradan güçlüklerden ya da her gün üstesinden başarıyla geldiğiniz baskılardan bahsedilmemektedir. Bu envanterde sözü edilen problem, yaşamınızda önemli bir yeri olan, size sıkıntı veren fakat üstesinden nasıl geleceğinizi ya da sizi rahatsız etmesini durduracağınızı bilmediğiniz bir şeydir. Bu problem düşünceleriniz, duygularınız, davranışlarınız, sağlığınız ya da fiziksel görünüşünüz gibi kendinizle ilgili; aileniz, arkadaşlarınız, öğretmenleriniz, patronunuzla gibi diğer insanlarla ilişkilerinizle ilgili veya eviniz, arabanız, mal varlığınız, paranız gibi sahip olduğunuz şeylerle ve çevrenizle ilgili olabilir. Cümleleri okurken kendinizi bugünlerde bir problemle karşılaştığınızda her zaman düşündüğünüz, hissettiğiniz ve davrandığınız şekilde değerlendiriniz. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve cevap formunda bu cümlelerin size uygunluk derecesi “bana hiç uygun değil, bana çok az uygun, bana kısmen uygun, bana çok uygun, bana tamamen uygun” şeklindeki ifadelerden birine çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

	Hiç uygun değil	Çok az uygun	Kısmen uygun	Çok uygun	Tamamen uygun
1. Çözülmesi gereken önemli bir problemim olduğunda kendimi tehdit altında hisseder ve korku duyarım.					
2. Karar verirken, tüm seçenekleri yeterince dikkatli bir şekilde <u>değerlendirmem</u> .					
3. Önemli bir karar vermem gerektiğinde kendimi huzursuz hisseder ve kendimden emin olamam.					
4. Bir problemi çözmeye ilişkin başlangıçtaki çabalarım başarısızlıkla sonuçlandığında, ısrar eder ve çabucak vazgeçmezsem sonunda iyi bir çözüm <u>bulabileceğime inanırım</u> .					
5. Ne zaman bir problemim olsa, o problemin <u>çözülebileceğine inanırım</u> .					
6. Bir problemi kendi başıma çözmeye çalışmadan önce, ilk olarak o problemin kendiliğinden çözülüp çözülmeceğini görmek amacıyla <u>bir şey yapmadan öylece durup beklerim</u> .					
7. Bir problemi çözmeye ilişkin başlangıçtaki çabalarım başarısızlıkla sonuçlandığında, hayal kırıklığına uğrarım.					
8. Zor bir problemle karşılaştığımda ne kadar çok çabalasam da, o problemi kendi başıma çözebileceğimden şüphe duyarım.					
9. Hayatımda bir problem oluştuğunda, problemin çözümü için uğraşmayı olabildiğince uzun bir süre ertelerim.					
10. Hayatımdaki problemlerle uğraşmaktan kaçınmak için her yolu denerim.					
11. Zor problemler beni çok mutsuz eder.					
12. Vermem gereken bir karar olduğunda, her seçeneğin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım.					
13. Hayatımda problemler ortaya çıktığında, mümkün olan en kısa sürede problemleri ele almak yani onlarla uğraşmak <u>hosuma gider</u> .					
14. Bir problemi çözmeye çalışırken, aklıma gelen ilk iyi fikre göre hareket ederim.					

15. Zor bir problemle karşılaştığımda, yeterince gayret edersem o problemi kendi başıma <u>çözebileceğime inanırım.</u>	☐	☐	☐	☐	☐
16. Çözülmesi gereken bir problemim olduğunda, ilk yaptığım şeylerden biri problemle ilgili mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışmaktır.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Problemleri çözmeyi, herhangi bir şey yapamayacak hale gelinceye kadar ertelerim.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Problemlerimden kaçınmaya onları çözmeye çalışmaktan daha fazla zaman harcarım.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Bir problemi çözmeye çalışmadan önce, neyi başarmak istediğimi tam olarak bilmek için kendime belirli bir hedef oluşturmum.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Vermem gereken bir karar olduğunda, her seçeneğin avantaj ve dezavantajlarını gözden geçirmeye <u>vakit ayırmam.</u>	☐	☐	☐	☐	☐
21. Bir çözümü uygulamaya koyduktan sonra, durumun ne kadar iyi yönde değiştiğini mümkün olduğunca dikkatli bir biçimde değerlendirmeye çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Karşılaştığım bir problemi, olumlu bir şekilde yararlanacağım "bir fırsat" ya da "üstesinden gelinecek bir durum" olarak <u>görmeye çalışırım.</u>	☐	☐	☐	☐	☐
23. Bir problemi çözmeye çalışırken, yeni fikirler üretmez hale gelinceye dek mümkün olduğu kadar çok seçenek düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Karar verirken, her seçeneğin sonuçları üzerinde pek fazla düşünmeden sezgilerimle hareket ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Karar verirken çok ani ve düşünmeden hareket ederim.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 3: ÖFKEYLE İLİŞKİLİ DAVRANIŞLAR ALT ÖLÇEĞİ (ÖİDAÖ)

Sizi öfkeliendiren bir durumda kaldığınızda aşağıdaki davranışları ne sıklıkta gösterirsiniz?

		Hiç	Nadiren	Arada sırada	Sıklıkla	Her zaman
1	Soğukkanlılığımı korurum					
2	Sinirimi boşaltmaya çalışırım					
3	Bana nasıl böyle bir haksızlık yapıldığını düşünürüm					
4	Kontrolümü kaybedeceğim düşüncesine kapılırım					
5	Bunlar başıma neden geliyor diye düşünürüm					
6	Ne yapacağımı düşünürüm					
7	Sağa-sola vururum					
8	Çözüme yönelik düşünmeye başlarım					
9	İnsanlar bana bağırırsa ben de onlara bağırırım					
10	Benimle aynı fikirde olmayan insanlarla tartışmaya girmekten kendimi alamam					
11	Şiddet gösteririm					
12	Gözüme bir şey gözükmeyiz					
13	En iyi savunma saldırıdır diye düşünürüm					
14	Unutmaya çalışırım					
15	Herkes kadar ben de kavga ederim					
16	Haklarımı korumak için fiziksel şiddete başvurmam gerekirse yaparım					
17	Daha da sakinleşmeye çalışırım					
18	Kendime sürekli sakin ol diye telkinlerde bulunurum					
19	Sakinleşmek için olayın nedenlerini sorgularım					
20	Kendi kendine geçmesini beklerim					
21	Kendimi sakinleştirmeye çalışırım					
22	Hoşlanmadığım fikirlerimi örtbas etmeye çalışırım					
23	Umutsuzluğa düşerim					
24	Kendimden başka bir şey düşünemem					
25	Öfkemi gösteremem					
26	Soğukkanlılığımı kaybettiğim zaman, birine tokat atabilirim					

EK 4: ÖFKEYLE İLİŞKİLİ DÜŞÜNCELER ALT ÖLÇEĞİ (ÖİDÜAÖ)

Öfkelendiğinizde aşağıdaki düşünceler aklınızdan ne sıklıkta geçer?

		Hiç	Nadiren	Arada sırada	Sıklıkla	Her zaman
1	İnsanlar beni olduğum gibi görürlerse, geçinilmesi zor bir olduğumu anlarlar.					
2	Ne kadar çok pişmanlık duyacağım şey yapıyorum					
3	Bana neler oluyor?					
4	Kendimden utanıyorum					
5	Ailem için yeterince bir şey yapamadım					
6	Hemen hemen her gün bir şeylere öfkeleniyorum					
7	İnsanlar nedense hep arkamdan konuşuyorlar					
8	Zaman zaman başkalarına zarar verme dürtümü kontrol edemeyebilirim					
9	İstediğim gibi bir hayat sürdüremedim					
10	Düşündüğümde daha da öfkeliyim					
11	Aslında insanların zannettiğinden daha çok öfkeliyim					
12	Sevmediğim insanlara karşı kabalaşıyorum					
13	Öyle öfkeliyim ki kontrolümü kaybedeceğimi hissediyorum					
14	İnsanlar bana genellikle patronluk taslıyor					
15	İnsanlar sınırlarımı çok zorluyor					
16	Hayatta çok fazla haksızlığa uğradığıma inanıyorum					
17	İçimde öyle çok kin var ki kimseye anlatamam					
18	Haketmediğim şekilde yaşıyorum					
19	Son zamanlarda kendimi çok aksi biri gibi hissediyorum					
20	Başkalarına asla güvenmemeliyim					
21	Patlamaya hazır bir barut gibiyim					
22	Ne kadar çok sevmediğim insan var					
23	Günahlarımdan dolayı affedilebilecek miyim?					
24	Bazen insanlar benimle alay ediyorlar gibi geliyor					
25	Sanki bütün dünyanın yükünü ben taşıyorum					
26	Bu yapılan iyi şeylerin altında acaba ne var?					
27	Hoşlanmadığım kurallara neden uyayım diye düşünürüm					
28	Son günlerde ne kadar çok şeye öfkelendiğimi farkettim					
29	Başarısızlıklarım beni utandırıyor					
30	Herkes benim hiç öfkelenmediğimi sanır					

EK 5:**SÜREKLİ KAYGI ALT ÖLÇEĞİ**

Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da genel olarak nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki kutucuklardan uygun olanını karalamak suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin, **genel olarak** nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Hemen hemen hiçbir zaman	Bazen	Çoğu zaman	Hemen her zaman
1. Genellikle keyfim yerindedir				
2. Genellikle çabuk yorulurum				
3. Genellikle kolay ağlarım				
4. Başkaları kadar mutlu olmak isterim				
5. Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıtırırım				
6. Kendimi dinlenmiş hissederim				
7. Genellikle sakin, kendime hakim ve soğukkanlıyım				
8. Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim				
9. Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim				
10. Genellikle mutluyum				
11. Her şeyi ciddiye alır ve etkilenirim				
12. Genellikle kendime güvenim yoktur				
13. Genellikle kendimi emniyette hissederim				
14. Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım				
15. Genellikle kendimi hüznü hissederim				
16. Genellikle hayatımdan memnunum				
17. Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder				
18. Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam				
19. Akli başında ve kararlı bir insanım				
20. Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin eder				

EK 6:

OTURUM GÜNLÜĞÜ -OTURUM GÜNLÜĞÜ FORM ÖRNEĞİ-
Adı Soyadı: Tarih: Kaçınıcı Oturum: 1.Bugün bu oturumdaki (... Oturum) yaşantı ya da olaylardan hangisi senin için en önemlisiydi? Neden? Önemli gördüğün bu olayı ya da yaşantıyı anlatır mısın; gerçekten ne oldu, kimler nasıl tepki verdi? 2. Bu olaydan ya da yaşantıdan ve bugünkü problem çözme beceri eğitimi oturumundan (... Oturum) neler elde ettiğini düşünüyorsun?

EK 7:

SÜRECE İLİŞKİN KAZANIMLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ FORM ÖRNEĞİ			
Adı Soyadı:			
Tarih:			
Grup oturumlarının bitmesiyle beraber oturumlardan elde ettiğiniz kazançlara yönelik aşağıda bazı sorular sorulmuştur. Sizden istenen soruları ayrıntılı olarak cevaplandırmanızdır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.			
	Ev	Hayır	Kararsızım
1.SORU: Problem çözme beceri eğitimi grubu duygusal olarak daha olumlu duygular yaşamamı sağladı.			
2.SORU: Problem çözme beceri eğitimi grubunda kişisel yaşantılarımı ifade edebildim.			
3.SORU: Problem çözme beceri eğitimi etkili problem çözme becerilerini kazanmamda bana yol gösterici oldu.			
4.SORU: Arkadaşlarıma problem çözme beceri eğitimi grubuna katılmaları yönünde tavsiyelerde bulunacağım.			
5. SORU: Problem çözme beceri eğitimi grup oturumlarına katılmanız sonucunda grup sürecinde öğrendiklerinizden hangilerini gerçek yaşama aktarabildiğinizi yani kullanabildiğinizi söyleyebilirsiniz. Ayrıntılı açıklar mısınız?			

EK 8:

KAZANIMLARIN KALICILIĞINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER FORM ÖRNEĞİ
--

Adı Soyadı:

Tarih:

Grup oturumlarının bitmesinin üzerinden 2 ay geçti. Size gruptan elde ettiğiniz kazanımların kalıcılığına ilişkin görüşlerinizi almak üzere bir soru yöneltilmiştir. Lütfen ayrıntılı bir şekilde cevaplamada bulununuz. Yardımlarınız için teşekkürler.

Gündelik hayatta karşılaştığınız problem durumları karşısında psiko-eğitim grup oturumlarında öğrendiklerinizi nasıl kullanıyorsunuz? Sorunlarınızın üstesinden gelmede, sorunu çözmeye motive olma ya da sorunu gerçekçi değerlendirebilme vb gibi durumlarda psiko-eğitim grup oturumlarında öğrendiklerinizden özellikle hangi konu başlıkları size yardımcı oluyor?
--

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ferah ÇEKİCİ
Doğum Tarihi : 29.06.1977
Doğum Yeri : Alanya
Medeni Durumu : Evli
Yabancı Dili : İngilizce
Adres : Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
 01330 BALCALI / ADANA
Elektronik posta : ferahcekici@gmail.com; fcekici@cu.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU

2004 -2009 : Doktora, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
1999-2004 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
1994-1998 : Lisans, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, Adana.
1991-1994 : Lise, Antalya Lisesi / Antalya
1987-1991 : Ortaokul, Atatürk Ortaokulu / Antalya
1983-1987 : İlkokul, Atatürk Ortaokulu Kumluca / Antalya

ÇALIŞMA HAYATI

1999- : Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı' nda Araştırma Görevlisi, Adana.
1998-1999 : Seyhan Rotary Anadolu Lisesi Rehber Öğretmeni Yüreğir / Adana