

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI

ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ GRUPLA PSİKOLOJİK
DANIŞMANIN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN
ZORBALIĞINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Nihan ÇİTEMEL

DANIŞMAN

DOÇ. DR. AHMET AKIN

NİSAN - 2014

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI

ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ GRUPLA PSİKOLOJİK
DANIŞMANIN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN
ZORBALIĞINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Nihan ÇİTEMEL

DANIŞMAN

DOÇ. DR. AHMET AKIN

NİSAN-2014

BİLDİRİM


Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



Nihan ÇİTEMEL

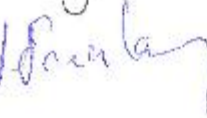
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI


Bu doktora tezi, Eğitim Bilimleri Araştırma Dalı: Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalında jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Ahmet... A. Kır... (imza) 

Üye Doç. Dr. İzzet... Kurbanoğlu 

Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet... Alim... 

Üye Yrd. Doç. Dr. Behçet... 

Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet... Kaya 


Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

29.09.2014

(imza)



Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü 

ÖNSÖZ

Okul ortamında sıklıkla karşılaşılan öğrenci sorunlarından biri akran zorbalığıdır. Bu nedenle okullarda yürütülecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Akran zorbalığına hızlı ve etkili çözüm yolları bulmak, çözüm odaklı yaklaşımın ele alınmasını sağlamıştır. Bu amaçla bu çalışmada, çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın akran zorbalığına etkisi incelenmiştir.

Çözüm odaklı kısa süreli terapi çalışmak istediğimi söylediğimde benim heyecanına ortak olan tez danışmanım Sayın Doç.Dr. Ahmet Akın'a sadece bu araştırmada değil, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca verdiği emek ve desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli bilimsel bilgisiyle tez çalışmam için tavsiyelerde bulunan Sayın Doç.Dr. İzzet Kurbanoglu'na, çalışmamın her adımında paylaşımlarını esirgemeyen, önerileriyle çalışmama renk katan Sayın Yrd.Doç.Dr Mehmet Ali Hamedoglu'na teşekkür ederim.

Danışma grubumdaki öğrencilerime teşekkür ederim.

Teşekkürün en özeli çözüm üreten kişiliği ile hayatımı anlamlandıran; hayatta hiçbir şeye değişmeyeceğim mustakbel eşim Dr.Serhat Arslan'a. Hayatıma girdiği andan beri beni sabırla dinlediği, çalışmam boyunca beni desteklediği, tezimin her aşamasında bana yardımcı olduğu için kendisine kalpten teşekkürlerimi sunarım.

Teşekkürün en büyüğü ise hayatımın her anında yanımda olan aileme. Tezimi okuyarak değerli yorumlarda bulunan, desteğiyle her zaman yanımda olan sevgili babam Nihat Çitemel'e, okul hayatım boyunca beni her zaman yüreklendiren, başaracağıma her zaman inancı olan, en önemlisi de verdiği huzurun her zaman etkisini hissettiğim biricik annem Hicran Çitemel'e, doktora kazanmama en çok sevinen, akademik kariyerimle her zaman övünen canım kardeşim Batuhan Çitemel'e minnettarlıklarımı sunarım.

NIHAN ÇİTEMEL

04.04.2014

ÖZET

ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKRAN ZORBALIĞINA ETKİSİ

ÇİTEMEL, Nihan

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,

Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı

Danışman: Doç Dr. Ahmet AKIN

Nisan, 2014, 172 + XII

Bu araştırmanın amacı, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın akran zorbalığı üzerindeki etkisini incelemektir. Deney ve kontrol grubunda 6'sı kız, 6'sı erkek olmak üzere 12'ser öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen 6 oturumluk Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği'nin zorba formu kullanılmıştır. Araştırmada 2x3'lük (deney/ kontrol gruplarıXön-test/son-test/izleme testi) desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı oturumların başlamasından 2 hafta önce ön-test ölçümü olarak; oturumlardan iki hafta sonra son- test ölçümü olarak; son-test ölçümlerinden 2 ay sonra ise deneysel işlemin kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme ölçümü olarak, deney ve kontrol gruplarındaki deneklere uygulanmıştır. Bu ölçümlerden elde edilen verilerin analizinde, ölçüm ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için; Tek Faktör Üzerinde Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Tekniği kullanılmıştır. Veriler SPSS 17.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma deney grubundaki katılımcıların akran zorbalığı düzeylerini düşürdüğünü ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğunu ortaya

koymuştur. Kontrol grubunda bulunan katılımcıların akran zorbalığı ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma akran zorbalığını azaltmada etkilidir. Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın temel felsefesine uygun olarak geliştirilen grupla psikolojik danışmanın alanda çalışan psikolojik danışmanlara, psikologlara, eğitim uzmanlarına ışık tutacağı düşünölmektedir. Elde edilen bulgular ışığında araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Danışma, Akran Zorbalığı, Lise Öğrencileri

ABSTRACT

THE EFFECT OF SOLUTION FOCUSED BRIEF GROUP COUNSELING ON BULLYING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Çitemel, Nihan

Doctoral Dissertation, Institute of Educational Sciences, Department of Educational
Sciences, Subfield of Psychological Services in Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet AKIN

April, 2014. 172 +XII Pages.

The aim of the current study was to investigate the effect of Solution-Focused Brief Group Counseling on peer bullying behavior. Both experimental and control groups had 12 students for each, consisting 6 females and 6 males. The experimental group took a 6-sessions Solution Focused Short-Term Group Counseling developed by the researcher. The Peer Bullying Scale was used for collecting data from both experimental and control groups. The 2 (experimental and control groups) X 3 (pretest, posttest, follow up) research design was applied. The dependent variable of the current study was Peer Bullying, and the independent variable was Solution-Focused Brief Group Counseling. The scale was administered to both experimental and control groups, as the pretest 2 weeks before the sessions started, and as the posttest 2 weeks after the last session, and also it is used for the follow-up test for determining the permanence of the experimental manipulation, 2 months after the posttest. In order to determine the significant differences between the scores of the pretests, the posttests, and the follow-up tests of both groups, two way analysis of variance (ANOVA) with repeated measures was conducted. Data was analyzed with 17.0 SPSS program. Findings revealed that the Solution Focused Brief Group Counseling diminished the peer bullying levels of the participants in experimental group and the effect was maintained on the follow up measurements. On the other hand, for the control group, there was no significant difference between participants' Peer Bullying Scale scores of the pretest, posttest, and follow up measurements as

expected. This study on group counseling, developed in accordance with the basic foundations of the Solution-Focused Brief Group Counseling approach, is thought to provide insight to psychological counselors, psychologists, educational experts working in the field. The results were discussed with within the scope of the related literature, and suggestions were given for future studies.

Keywords: Solution Focused Brief Counseling, Bullying, High School Students

İÇİNDEKİLER

Bildirim	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.I
Önsöz	III
Özet	IV
Abstract	VI
Bölüm I: Giriş	1
1.1 Araştırmanın Hipotezi	5
1.2 Alt Hipotezler	5
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Tanımlar	7
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	8
2.1 Akran Zorbalığı	8
2.1.1 Kavramsal Açıdan Zorbalık	8
2.1.2 Zorbalığın Psikodinamiği	11
2.1.3 Zorbalık Türleri	13
2.1.4 Zorbaların Özellikleri	16
2.1.5 Zorbalık Kurbanları	18
2.1.6 Zorbalığa Etki Eden Değişkenler	19
2.1.7 Öğretmenlerin Zorbalık Algısı	31
2.1.8 Öğretmenlerin Zorbalık Algılarına İlişkin Öğrenci Algısı	33
2.1.9 Zorbalığı Azaltmaya Yönelik Uygulamalı Stratejiler ; Ceza?	34
2.1.10 Zorbalık ve Birey Özellikleri	34
2.2 Zorbalığa Karşı Yapılabilecek Müdahaleler	35
2.2.1 Zorba Öğrencilere Yardım Etmeye Yönelik Bireysel Müdahaleler	35
2.2.2 Zorba Öğrencilere Yönelik Akran Müdahaleleri	35
2.2.3 Zorba Öğrencilere Yönelik Aile Müdahaleleri	36
2.3 Okul Bazlı Zorbalık Müdahalelerinin Teorik Çerçevesi	36
2.4 Zorbalık İle İlgili Yapılan Araştırmalar	39
2.4.1 Zorbalık İle İlgili Yapılan Yurtiçi Deneysel Araştırmalar	39
2.4.2 Zorbalık İle İlgili Yapılan Yurtdışı Deneysel Araştırmalar	42
2.5 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi	45
2.5.1 Kavramsal Çerçeve	45
2.5.2 Tarihçe	45

2.5.3 Çözüm Odaklı Kısa Terapi Modelinin Dayanakları	47
2.5.4 Çözüm Odaklı Kısa Terapi Modelinin Gelişimi	48
2.5.5 Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Temel Varsayımları	49
2.5.6 Çözüm Odaklı Kısa Terapide Kullanılan Araçlar	50
2.5.7 Müdahale Teknikleri	53
2.5.8 Çözüm Odaklı Kısa Terapide Kullanılan Yöntemler.....	54
2.5.9 Çözüm Odaklı Terapi Süreci.....	57
2.5.10 Çözüm Odaklı Terapide Amaçlar	58
2.5.11 Çözüm Odaklı Terapide İşbirliğinin Rolü	59
2.5.12 Okul Ortamında Çözüm Odaklı Danışma	60
2.5.13 Etkili Bir Tedavi Olarak Grupla Danışma	62
2.5.14 Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Grupla Psikolojik Danışmada Kullanılması ..	63
2.5.15 Çözüm Odaklı Terapi Modelinin Belirgin Öğeleri	63
2.5.16 Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Güçlü Yönleri	66
2.5.17 Sınırlılıklar	67
2.6. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma/ Terapi İle İlgili Araştırmalar.....	68
2.6.1 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma/ Terapi İle İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar	69
2.6.2 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma/ Terapi İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar.....	69
Bölüm III: Yöntem.....	74
3.1 Araştırma Modeli	74
3.2 Çalışma Grubu	75
3.3 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	77
3.3.1 Bilgi Toplama Formu.....	77
3.3.2 Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (Azbö) – Ergen Formu.....	78
3.4 Verilerin Toplanması	79
3.4.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	82
3.4.2 Deneysel İşlemler.....	82
3.4.2.1 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma.....	83
3.5 Verilerin Analizi.....	88
Bölüm IV: Bulgular	90
4.1 Ön Analiz Sonuçları.....	90
4.2 Akran Zorbalığına Yönelik Denencenin Test Edilmesi.....	92

Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler	98
5.1 Sonuç.....	98
5.2 Tartışma.....	100
5.3 Öneriler	103
5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	103
5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalar İçin Öneriler	104
Kaynakça.....	104
Ekler	130
Özgeçmiş.....	172

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Deseni	75
Tablo 2. Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Bireylerin Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Gelir Düzeyi, Anne-Baba Tutumu ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları....	76
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ön-test Puanlarına ilişkin bağımsız T-testi Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Homojenlik Testi Analiz Sonuçları.....	91
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları	91
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Bireylerin, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler	92
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Akran Zorbalığı Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	93
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Akran Zorbalığı Ölçeği Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	94
Tablo 9. Akran Zorbalığı Ölçeği Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akran Zorbalığı Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Grafik.....	93
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bütün toplumlarda gençlik çağı fırtınalı geçen bir dönem olarak gösterilmektedir. Ergenlerdeki sorunlar ve çatışmalar birbirinden çok farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkmakla beraber, bunları ergenlik sırasında meydana gelen bedensel, cinsel, duygusal, sosyal ve kişisel gelişmelerin gençte yarattığı farklılaşmaya bağlı olarak açıklamak mümkündür (Kulaksızoğlu, 2004). Erikson'un kimlik karışıklığı adını verdiği bu dönemde genç, davranışları üzerindeki denetimi kaybeder (Köknel, 2004). Artan fiziksel güç ve ergenin yaşadığı çevre koşullarına bağlı olarak ergenlik döneminde şiddetten hoşlanma ve saldırganca davranma sıklığında artış olabilir (Kulaksızoğlu, 2004). Bu bağlamda okul ortamında öğrenciler arasında birçok olumsuzluklar yaşanmaktadır. Yaşanan bu olumsuz ilişkilerden biri de zorbalıktır.

Temelde bir güç istismarı olan zorbalık olgusu okullarda çeşitli biçimlerde görülmektedir. Örneğin; yöneticilerin öğretmenlere, öğretmenlerin öğrencilere, nadiren de olsa öğrencilerin öğretmenlere zorbalık yaptıkları gözlenmektedir. Ancak okullarda yaşanan en yaygın zorbalık biçimi öğrenciler arasında yaşanan ve akran zorbalığı olarak adlandırılan zorbalıktır. Akran zorbalığı, bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesi ile sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür. Akran zorbalığı; tekme atma, tokat vurma, itme, çekme gibi fiziksel; sataşma, alay etme, dalga geçme, kızdırma, hoş gitmeyen isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme gibi sözel; dedikodu ve söylenti çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlayarak yalnızlığa terk etme gibi dolaylı ya da para veya diğer eşyalarını zorla alma, almakla tehdit etme, eşyalarına zarar verme biçiminde de ortaya çıkabilmektedir (Pişkin, 2002).

Gerek ülkemizde gerekse dünyanın pek çok ülkesinde yapılan araştırma bulguları zorbalık olaylarının ciddiye alınabilecek oranda olduğunu ortaya koymaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri Adalet Bakanlığına göre her dört öğrenciden biri zorbalığa maruz kalmaktadır. Amerika’da 6.sınıftan 10.sınıfa kadar yaklaşık 1.6 milyon öğrenci en az haftada bir kez zorbalığa maruz kalmaktadır (Austin ve Sciarra, 2012).

Ülkemizde ise, Genç (2007) tarafından lise öğrencileri arasında yapılan bir araştırmada zorbalığa uğrayan öğrenci oranının %18, zorbalığa tanık olduğunu ifade eden öğrenci oranının ise %56 olduğu bulunmuştur. Albayrak (2012) tarafından ilköğretim öğrencileri arasında yapılan araştırmada ise öğrencilerin % 29,7’sinin zorbalığa uğradığı, en çok sınıfta öğretmen olmadığında (% 49,3) zorbalık yaşandığı bulunmuştur. Lise öğrencileri üzerinde Pişkin ve Ayas (2005) tarafından yapılan araştırmada ise zorbaların yaptıkları zorbalık türleri incelendiğinde sırasıyla sözel %21.2, fiziksel %20.2, gruptan dışlama %8.6, eşyalara zarar verme %6.7 ve iftira, dedikodu ve söylenti %6 olarak saptanmıştır. Doğan ve Yağmurlu (2010) ise 11-16 yaşları arasındaki 2,641 öğrencinin katıldığı çalışmalarında öğrencilerin %31’inin sözel, %24’ünün fiziksel, %21’inin ilişkisel ve %8’inin ise cinsel zorbalık türüne maruz kaldığını belirtmişlerdir.

Yukarıda özetlenen araştırma bulguları ve pek çok araştırma zorbalığın ülkemizde ciddi bir problem olduğunu göstermektedir. Günümüz eğitim anlayışı, öğrencilerin okullarında güvenli bir yaşam sürdürmeleri ve okulu bir cazibe merkezi haline dönüştürmenin gereğine vurgu yapmaktadır. Okul ortamında güven ve huzur, günümüz eğitim yönetimi paradigması açısından da önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin okuldaki güvenilir bir ortamdan dolayı yaşadığı rahatlık, aynı zamanda o öğrencinin okul hayatındaki motivasyonunu da önemli düzeyde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla bir okul sendromu haline dönüşen zorbalık kavramını tanıma ve farkındalık düzeyini yükseltme son derece önemli görülmektedir (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011). Okullarda yaşanan zorbalık olayları, bu davranışlara maruz kalan ve bu davranışlarda bulunan ya da bu davranışlara karışmamış olsa da bu olaylara şahit olan öğrenciler üzerinde hayatın belli bir döneminde olumsuz etkiye neden olabilecektir. Ayrıca yaşanan bu olaylar, okulun sosyal atmosferini de olumsuz şekilde etkileyebileceğinden, okulda eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı şekilde yürütülmesini güçleştirecektir (Ayas, 2008). Akran zorbalığı ile ilgili yapılan araştırmaların, akran zorbalığını önlemek için tek bir

çözüm yolu olmadığı açıkça ortadadır. Bu nedenle okullarda zorbalığı bir sorun olarak görmek, gerekli önlemleri almak ve uygulanabilecek müdahale programları geliştirmek gerekmektedir. Bu bağlamda zorbalık olaylarını önleme ve azaltmada yöneticilere, öğretmenlere ve velilere önemli görevler düşmektedir. Okul çapında bir politika oluşturmak, olumlu bir okul ortamı yaratmak, sınıf kuralları oluşturmak, düzenli veli toplantıları yapmak ve okulda zorbalık eylemlerinin en sık yaşandığı yerlerde güvenlik önlemleri almak uygulanabilecek stratejiler arasındadır. Fakat müdahale programları denilince akla ilk olarak okullarda çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler gelmektedir. Müdahale programlarının alanında uzman psikolojik danışmanlar tarafından uygulanması çok önemlidir.

Okullarda çalışan psikolojik danışmanlardan az zamanda çok iş yapmaları beklenmektedir. Danışmanlar çoğu zaman en az 500 öğrenci ile ilgilenmek durumundadır ve bu nedenle uzun süreli geleneksel danışma yaklaşımları ile öğrencilere çok az zaman ayırabilirler. Dolayısıyla okul danışmanları bir ikileme karşı karşıyadırlar. Tipik olarak danışmanlık eğitim programları okul ortamında karşılaşılan problemler için uygulanması zor olan danışmanlık teorilerine vurgu yapmaktadır. Günümüzde danışmanlar, başta zorbalık problemleri olmak üzere çok çeşitli problemler için kullanılabilen çözüm odaklı yaklaşımlara gereksinim duymaktadır.

Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımı okullarda uygulanabilecek yenilikçi bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, okul danışmanları için zorlayıcı olan problemlerin pek çoğunun üstesinden gelmesine yardımcı olmaktadır. Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımı, danışanların sorunlarının nedenlerini anlamak yerine sorunlarının olmadığı zamanları fark ettirerek, sorunlarının çözümleri üzerinde çalışan ve danışanların güçlü yanlarına vurgu yapan, yapılandırılmış ve etkili bir psikolojik danışma yaklaşımıdır (Sklare,2011). Bu yaklaşımda çözüm vurgulanmaktadır ve problemin meydana gelişinden daha çok istisnaları vurgulayan dil ve tekniğin kullanılmasına büyük özen gösterilmektedir (Murdock,2012). Danışmadaki amaç danışmanın, ailenin, öğretmenlerin ya da idarecilerin amacı değil danışanın amacıdır.

Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın hızlı olması bu yaklaşıma özgü bir avantajdır. Çünkü danışma süreci başladıktan hemen sonra etkiler gözlenebilir ve

danışanların beraberinde davranış değişikliğini getirecek olan motivasyon duygularında bir artış yaşanır. İlâveten pozitif tercihler yapabilmek için öğrencinin motivasyonuna aileleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile gelişen olumlu ilişkileri de eklenir (Sklare, 2011).

Sonuç olarak, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma yaklaşımının hızlı bir biçimde çözümlere odaklanması, geleneksel yaklaşımlara kıyasla psikolojik danışma sürecini kısaltmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında sınıf mevcutlarının kalabalıklığı ve okul psikolojik danışmanlarının fazla sayıda öğrenci ile psikolojik danışma yapmaları gerektiği dikkate alındığında, bu yaklaşımın Türkiye’de okul psikolojik danışmanları tarafından uygulanmasının uygun olacağı şüphesizdir (Meydan, 2013).

Ülkemizde akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın akran zorbalığı üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma yaklaşımında sorundan daha çok çözüm üzerinde odaklanılmakta ve kısa sürede çözüm keşfedilip uygulanmaktadır. Lise dönemindeki öğrenciler bu dönemde yaşadıkları sorunların ya da gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin tartışılmasına ve ele alınmasına karşı dirençli olmaktadır (Lines, 2006). Gelişimsel özelliklere sahip ergenlik çağındaki öğrencilere yönelik çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının uygulanması oldukça önemlidir. Lise öğrencilerine yönelik psikolojik danışmada kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımlarının etkili olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Meydan, 2013; Muratori, Picchi, Bruni, Patarnello ve Romagnoli,2009). Bu doğrultuda, bu çalışmada Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma aracılığıyla akran zorbalığının azaltılması amaçlanmıştır. Araştırmada çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın temel felsefesine uygun olarak geliştirilen grupla psikolojik danışmanın alanda çalışan psikolojik danışmanlara, psikologlara, eğitim uzmanlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.1 ARAŞTIRMANIN HİPOTEZİ

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma akran zorbalığının önlenmesinde etkilidir.

1.2 ALT HİPOTEZLER

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma uygulanan deney grubu ile kontrol grubunun akran zorbalığı düzeyleri arasında anlamlı fark vardır.

H1: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin akran zorbalığı düzeylerinde kontrol grubunda yer alan bireylere göre, anlamlı düzeyde bir azalma olur ve bu azalma izleme ölçümü sonunda da değişmez.

H_{1a}: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı ön-test puan ortalamaları, son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

H_{1b}: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı ön-test puan ortalamaları, izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

H_{1c}: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_{1d}: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki bireylerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşüktür.

H_{1e}: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı izleme testi puan ortalamaları kontrol grubundaki bireylerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşüktür.

H_{1f}: Kontrol grubunda yer alan bireylerin, akran zorbalığı ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okul ortamında huzur, öğrencilerin gerek akademik başarılarını gerek ruh sağlıklarını olumlu derecede etkilemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında gerçekleştirilen "Okullarda Şiddetin Önlenmesi ve Şiddetle Mücadele İçin Yerel Ortaklıklar" adlı toplantıda; okulda şiddet ve zorbalığın ulusal bir sorun olduğu, kamuoyu ve ilgili tarafların okulda zorbalık olgusunun farkına vardıkları belirtilmiş ve değişik biçimlerde ortaya çıkan şiddet ve zorbalık olaylarıyla uygun biçimde ilgilenilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (WEB1,2006).

Okullarda zorbalık günümüzde önemli bir problemdir ve artış göstermektedir. Daha da kötüsü okullarda yaşanan zorbalık olayları, okul idaresi ve öğretmenler tarafından fark edilememektedir. Tespit edildiğinde ise çoğu idareci ve öğretmen zorbalık olayları karşısında ne yapacağını bilememektedir. Bu durumda okulda rehber öğretmen varsa, beklentiler ona yöneltilmektedir. Üstelik kısa sürede çözülmesi beklenmektedir. Okullarda çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler de zaman zaman zorbalık olayları karşısında ne yapacağını bilememektedir. Okullarda şiddet önleme planları yapılmakta fakat çoğu kağıt üzerinde kalmaktadır. Böylelikle zorba ve mağdur öğrenciler tespit edilip, gereken müdahale çalışmaları yapılmalıdır.

Çözüm odaklı kısa süreli danışma yaklaşımı ülkemizde yeni yeni bilinmektedir. Yurt dışında oldukça fazla çalışma olmasına rağmen, ülkemizde çok az çalışma vardır. Bu çalışmada çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının hızlı bir biçimde çözümlere odaklanması nedeniyle okullarda psikolojik danışmanlar tarafından kullanımının yaygınlaşması amaçlanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın öncelikle psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere ışık tutacağı düşünülmektedir. Çünkü okul danışmanlarından az zamanda çok iş yapmaları beklenmektedir. Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımı ile ilgili yurt dışı çalışmalar incelendiğinde bir çok problem alanında etkili olduğu görülmüştür. Akran zorbalığı da en büyük problem alanlarından biri olduğu ve okul danışmanlarının en çok karşılaştığı ve çözümünde zorlandığı bir olgu olduğu için bu çalışmada çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinde akran zorbalığına etkisi

incelenmiştir. Bu anlamda araştırmacı tarafından geliştirilen Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma, okul psikolojik danışmanları ve alanda uzman olan eğitimciler tarafından rahatlıkla kullanılabilir niteliktedir. Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinde akran zorbalığına etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçların psikolojik danışmanlara, psikologlara ve eğitim uzmanlarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, Sakarya Hendek ilçesinde İlçe Milli Eğitimde yapılan toplantılarda rehber öğretmenlerin ortaya koyduğu en önemli sorun alanlarından biri akran zorbalığı olmuştur. Toplantılarda rehber öğretmenler tarafından sunulan disiplin raporlarında zorbalık olaylarının gitgide arttığı gözlenmiştir. Bu amaçla bu çalışmada akran zorbalığına yönelik psikolojik danışma geliştirilmiştir.

Araştırmanın kuramsal ve uygulama boyutlarına yönelik yapılan çalışmalar dikkate alındığında, araştırmanın önemli bir bilimsel boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Bu açıdan bu çalışmanın önemli olduğu, bundan sonra yapılacak araştırmalara kaynak teşkil edeceği, ilgililere genel bir görüş kazandıracığı, sorunların önlenmesine yönelik alınacak önlemler için gerekli veri sağlama konusunda bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırma özgün, güncel, gerekli ve işlevseldir.

1.4 TANIMLAR

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma: Çözüm Odaklı Kısa Süreli terapinin temel prensipleri doğrultusunda, sorunlar yerine çözümlere odaklanan, bireylerin akran zorbalığı düzeylerini düşürmeye yarayan, 6 oturumla sınırlandırılmış grupla psikolojik danışma.

Akran Zorbalığı: Bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık olarak ele alınmıştır (Pişkin, 2002).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında ilk olarak zorbalık ve akran zorbalığı kavramı ele alınmış olup ardından da çalışma konusu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 AKRAN ZORBALIĞI

2.1.1 Kavramsal Açıdan Zorbalık

Zorbalık kelimesi, nesiller boyunca çok farklı şekillerde kullanılmış olduğundan kavramı bir tek tanım ile tanımlamak oldukça zordur. Zorbalık kavramı, genellikle 'taciz' ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Randall, 1997). Ayrıca zorbalık, yağmalamak ve soymak anlamına da gelmektedir. Daha güncel bir kullanımda zorba, özellikle daha küçük veya daha zayıf insanlara karşı acımasız ve ezici olan kişi olarak tanımlanmaktadır. Zorbalık kavramı üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanım yoktur (Rayner, Sheehan ve Barker, 1999). Rayner (1997) zorbalığı, kendi etki alanı temel inceleme bakış açısı ile ele alırken, bazı araştırmacılar zorbalığı; bireyin agresif davranışlarını çevresel faktörler ile ilişkilendirmişlerdir (Baron ve Neuman, 1996; Liefoghe ve Olafsson, 1999; Mehta, 2000).

Einarsen (2000), yağmacı zorbalık ve anlaşmazlıkla ilgili zorbalık arasında bir ayrım yapmıştır. Yağmacı zorbalık; genellikle daha güçlü olan bir bireyin gücünü, görünüşe göre saldırıyı haklı çıkarmak için yapacağı hiçbir şeyi olmayan savunmasız bir kişi üzerinde kötüye kullanması olarak tanımlanmıştır (Einarsen, 2000). Anlaşmazlıkla ilgili zorbalık ise; bireylerin birbirine karşı hissettiği gerçek veya hayal ürünü olan duygulardan kaynaklanmaktadır. Klinik çalışmalar, kurbanların ve

zorbalının farklı bakış açılarına bağlı olarak, anlaşmazlıkla ilgili zorbalık ve yağmacı zorbalık arasındaki belirsizliği ortaya koymaktadır (Einarsen, 2000).

Zorbalık ile ilgili birçok tanım kullanılmasına rağmen; zorbalık, yapılan çalışmalarda genellikle tekrar edilen ve güç dengesizliği ile karakterize olan agresif bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Brain, 2000). Randall'a (1997) göre; 'Zorbalık; başkalarına fiziksel veya psikolojik sıkıntı yaratmak üzere kasıtlı amaçtan kaynaklanan agresif davranış' olarak tanımlanmıştır. Bu tanım motivasyonel faktörlerle ilgili olarak zorba bireyin kasıtlı eylemlerinin arkasındaki amacı ortaya koymaktadır. Leymann (1996), zorbalığı, bir kişinin (nadiren daha fazla) bir veya daha fazla kişi tarafından neredeyse her gün ve birçok ay boyunca saldırıya uğradığı ve kişiyi çaresiz bir duruma getiren etkileşim olarak tanımlamıştır ve zorbalığın bir yada birkaç birey tarafından sistematik olarak yönlendirilen "düşmanca ve ahlak dışı iletişim" yoluyla kurbanlara yapılan psikolojik bir terör olduğunu savunmaktadır. Kurbanlar, kullanılan zorbalık stratejileri ile savunmasız bir durumda bırakılmaktadır. Psikolojik zarar, sosyal olumsuzlama gibi psikosomatik semptomlar yaşayabilen kurbanlar tarafından sürdürülebilmektedir. Leymann (1996), zorbalığın özünün yapılan şeyde değil, yapılan şeyin sıklığı ve süresinde olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, hafif sözlü tacizin sistematik olarak bir grup tarafından sürekli olarak uzun bir süre boyunca kullanılması durumunda, psikolojik olarak zarar verici olduğu görülmektedir.

Birçok araştırmacı Olweus'un (1993a) zorbalık tanımını kullanmaktadır: "...bir öğrenci düzenli olarak ve bir süre boyunca, bir veya daha fazla öğrencinin olumsuz davranışlarına maruz kaldığında zorbalığa uğramış ya da mağdur duruma düşmüş olur". Olumsuz eylem terimi, dik dik bakma ve alay etme gibi sözsüz saldırı ve ciddi fiziksel saldırı arasında değişen çeşitli davranışları kapsamaktadır. Olweus (1993a), ara sıra olan önemsiz olayları hariç tutmak için tanımında "tekrar"ı belirtmiştir. Ancak "belirli koşullar altında" tek bir ciddi olayın da zorbalık olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir (Olweus, 1993a). Ross (2002), zorbalık üzerinde "belirli koşulların" neler olduğu ile ilgili derinlemesine araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Böylelikle belirli koşulların belirlenmesinin etkili müdahale programlarının geliştirilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Sanders ve Phye, 2004).

Smith ve Sharp (1994) zorbalığı "gücün sistematik istismarı" olarak tanımlamıştır. Bu tanım, Olweus'un (1993b) açıklamasına paralel olarak zorbalığın tekrar eden özelliğini bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca etkileşim içinde gücün dengesizliği ile ilişkilendirilmektedir. Güç dengesizliği, kurbanın sayısının az olması veya fiziksel olarak daha zayıf olması gibi çeşitli nedenlerden dolayı kendisini kolaylıkla savunamamasıdır. Bu açıklama ile kurbanın haklarının göz önünde bulundurulması durumunda diğerlerinin müdahale etmekle yükümlü olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Smith ve Brain, 2000). Crick ve Dodge'a (1999) göre bu açıklama çok belirsiz ve zorbalık kategorisine girmesi gerekmeyen çok fazla etkileşimi kapsamaktadır.

Zorbalığın pek çok tanımı zorbalığı, başka bir kişiye zarar verme niyetini içeren agresif bir davranış alt kümesi olarak kategorize etmektedir (Camodeca, Goosens, Schuengel ve Terwogt, 2003; Olweus, 1978; Rivers ve Smith, 1994; Smith ve Thompson, 1991). Bu olumsuz niyetli davranış çeşitli şekillerde kendini gösterebilmektedir. Yalnızca fiziksel davranış olarak değil, aynı zamanda ince ve akla gelmeyen şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Rivers ve Smith (1994), öğretmenlerin sınıfta yapılan sözlü saldırıları çoğunlukla fark etmediklerini belirtmektedirler. Ross (2002), zorbalığı; kurbanı zarar verme amacıyla "tahrik edilmemiş bir saldırı" içeren bir durum olarak ifade etmektedir.

Zorbalığın diğer bir tanımı da fiziksel tacizi içermektedir (Ma, 2001). McCudden (2001), birçok çocuğun başka bir kişiye fiziksel olarak dokunmadıklarında o kişiye zorbalık yapmadıklarına inandığını belirtmiştir. Bazı eğitimciler, çeşitli sözlü taciz içeren cümleleri zorbalık olarak düşünülmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Birçok yetişkin sözlü zorbalığı "normal" ve "zararsız" olarak kabul eder (Hazler, 1992). Boulton (1997), İngiltere'de bulunan anaokul, ilkököl ve ortaokullardan 138 öğretmenle görüşerek yaptığı çalışmada, dört öğretmenden birinin zorbalığın isim takma, dedikodu yayma, bakarak küçük düşürme ve diğerlerinin eşyalarını almayı kapsamadığına inandığı sonucuna ulaşmıştır. Zorbalık olarak düşünülen üç davranış (1) vurma, itme, tekmeleme, (2) insanları yapmak istemedikleri şeyleri yapmaya zorlama ve (3) insanları tehdit etme olarak tanımlanmıştır. Eğitim alanındaki uzmanlar fiziksel tehditin, sözlü, sosyal ve duygusal istismardan daha kötü olduğunu düşünmektedir. (Shields ve Cicchetti, 2001). Uzmanların sosyal dışlama unsurlarını ciddi suç olarak düşünmemeleri rahatsız edicidir. Yapılan bir araştırmada sosyal

dışlamadan kaynaklanan uzun süreli etkilerin sağlıklı bir bireyin gelişimi için zararlı olduğunu göstermektedir (Sharp, Thompson ve Arora, 2000).

Hazler ve diğerleri yaptıkları çalışmada zorbarların ve kurbanların belirli özelliklerini tanımlamaya çalışmışlardır (Hazler, Carney, Green, Powell ve Jolly, 1997). Bu çalışmada, zorba ve kurbanların sıklıkla maruz kaldıkları davranışlar ortaya konmuştur. Alanda uzman 14 kişinin görüşü alınarak zorba ve kurban bireyler için 19 özellikten oluşan bir liste derlenmiştir. Ross (2002) bu araştırmadan elde edilen sonuçların zorba ve kurban olma sorunuyla ilgilenen kişiler tarafından incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, bu özelliklerin zorbalığın geniş oranda kabul edilen işlevsel tanımına dahil edilmesi açısından faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul zorbalığına ilişkin incelemelerinde Ma, Stewin ve Mah (2001) ve Besag (1999) zorbalık tanımının, zorbalığın önemli bileşenlerini temsil ettiğini belirterek, zorbalığın bir kereden ibaret olmadığını, tekrar eden bir eylem olduğunu belirtmişlerdir. Zorbalık; fiziksel, sözlü, psikolojik ve sosyal olarak karakterize edilebilecek birden fazla formda meydana gelebilmekte ve güç açısından, fiziksel ve zihinsel olarak dengesiz olan iki çatışan tarafla karakterize edilebilmektedir (Besag, 1999; Ma, Stewin ve Mah, 2001).

2.1.2 Zorbalığın Psikodinamiği

Saldırganlık, canlıların temel dürtülerinden, bir diğer ifadeyle, doğuştan getirdiği içgüdülerinden biridir. Öğülmüş (1995), saldırganlığın hemen hemen herkesçe bilinen bir davranış olmasına karşın, tanımlanmasının çok da kolay olmadığını belirtmektedir. Saldırganlık, “eylem” ya da “eylemde bulunan kişinin niyeti” vurgulanarak tanımlanabilir. Eylem vurgulu tanımlamalarda saldırganlık, başka kişilere zarar veren herhangi bir davranış olarak ifade edilirken; “niyet” vurgulu tanımlarda, hedefi yaralamak niyetiyle girilen herhangi bir davranış olarak tanımlanmaktadır. Zorbalık da saldırgan davranış olarak kabul edilir (Gökler, 2009).

Freud saldırganlığı temel bir içgüdü olarak değerlendirmiştir. Ölüm içgüdülerinin enerjisi, boşaltılmaya dek ya açık saldırganlık biçiminde dışa yönelik olarak ya da kendini yok edici hareketler biçiminde içe yönelik olarak organizma içinde birikir.

Freud'cu geleneğin daha sonraki kuramcılarını saldırganlığın doğuştan gelen bir dürtü ya da içgüdü olduğu fikrini reddetmiş ve bunun, engellemeden kaynaklanan bir dürtü olduğu önerisini getirmişlerdir. Sosyal öğrenme kuramı ise, saldırganlığın bir içgüdü ya da engellenmenin yol açtığı bir dürtü olduğu biçimindeki anlayışı reddetmekte ve saldırganlığın diğer öğrenilmiş tepkilerden farklı olmadığını öne sürmektedir. Saldırganlık, gözlem ya da taklit yoluyla öğrenilebilir; ne kadar pekiştirilirse meydana gelme olasılığı da o kadar yüksek olur (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995).

Freud'a göre saldırganlık, insanın kendine yönelik yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki nesnelere çevrilmesidir. Freud'un psikanalitik kuramına göre, eylemlerimiz çoğunlukla bilinçdışı bir düzeyde işleyen iç kuvvetler ve etkilerce belirlenmektedir. Buna karşın, sosyal öğrenme kuramına göre davranışımız çevreyle olan etkileşim ve çevrenin gözlemlenmesi aracılığıyla öğrenilmektedir (Geçtan, 2003).

Freud'a göre saldırgan davranışların öncülleri, çocuğun yaşamının ilk aşamalarında görülmektedir; saldırganlık ısırma ve vurmaya ifade edilmektedir. Anne-baba saldırganlığa karşı tabular oluşturduklarında, bu güdülerin özgürce dışavurumları bastırılmış olur. Freud, tüm eylemlerimizin bir nedeninin bulunduğuna inanıyordu, ancak çoğunlukla bu nedenin gerçek kaynağı, davranışımıza getirdiğimiz mantıksal açıklama değil, bilinçdışı bir güdüydü. Freud'un insan doğasıyla ilişkili görüşü temelde olumsuzdu. Ona göre, insanlarla hayvanları aynı temel içgüdüler (özellikle cinsellik ve saldırganlık) yönlendirmekte ve insanlar bu içgüdüleri sıkı sıkıya denetleyen bir toplumla sürekli olarak savaşmaktadırlar. Saldırganlığın temel bir içgüdü olduğuna inanması nedeniyle Freud, insanların barış içinde birlikte yaşamaları konusunda karamsardı. Zorbalığın bir saldırganlık türü olması nedeniyle, saldırganlığı inceleyen kuramların farklı bakışı şöyledir: Örneğin, saldırganlığı inceleyen bir fizyoloji psikologu, beynin bu davranıştan sorumlu mekanizmalarını araştırmak isteyecektir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995).

Davranışçı psikolog ise, bir kişiyi diğerinden daha saldırgan kılan öğrenme deneyimlerini saptamakla ilgilenebilir. Belirli durumlarda saldırgan edimlere yol açan belirli uyarılar üzerinde de çalışabilir. Öte yandan, bilişsel psikolog, bireylerin kimi olayları zihinlerinde nasıl temsil ettikleri (öfkeye yol açan özellikler bağlamında) ve bu zihinsel temsillerin, kişiye değişik türde bilgiler verildiğinde nasıl

değişebileceği üzerinde yoğunlaşabilir. Psikanalist ise, hangi çocukluk deneyimlerinin saldırganlık denetimini artırdığını ya da onu toplumun benimsediği biçimlere yönlendirdiğini bulgulamak isteyebilir. İnsancıl psikolog, kişinin yaşamındaki, kendini gerçekleştirmeye yönelik ilerlemeyi bloke ederek saldırganlığı artıran yönleri incelemek isteyebilir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995).

2.1.3 Zorbalık Türleri

Zorbalık kavramı tanımlanırken araştırmacıların sınıflandırdığı farklı zorbalık türleri vardır. Zorbalığın farklı kategorik türlere ayrılması, zorbalık davranışı düzeyinin değerlendirilmesinde daha büyük bir muhakeme yeteneği sağlamaktadır. Zorbalığın temel tanımının değerlendirilmesi, zorbalığın gerçekleştiği yerlere ilişkin değerli bilgiler sunabilmektedir. Zorbalık türlerinin belirlenmesi, zorbalığın tanımlanması kadar önemli kabul edilmektedir. Zorbalık tanımı ve zorbalık türü ile ilgili kesin bilgilere sahip olduğunda, başarılı müdahale çalışmaları yapılabilmektedir. Zorbalık türleri: fiziksel, sözlü, ilişkisel, doğrudan, dolaylı, cinsel, siber/internet olarak tanımlanmaktadır (Taylor, 2009).

Fiziksel Zorbalık: Fiziksel zorbalık, geleneksel olarak insanların en yaygın kabul ettiği zorbalık türü olarak kabul edilmektedir. Fiziksel zorbalık, zorba ve kurban arasındaki fiziksel etkileşimi içermektedir (Crick, 1996). Fiziksel etkileşim; vurmaya, tekmelemeye, tokatlamaya, çimdirmeye, dürtmeye ve boğmaya kapsayabilmektedir (Crick ve Bigbee, 1998). Ayrıca fiziksel zorbalık, kişisel eşyalara zarar verilmesini de içermektedir. Fiziksel zorbalığın, genellikle okullardaki en yaygın zorbalık türü olduğuna inanılmaktadır. Fiziksel zorbalık eğitim sistemi içerisinde en fazla okullarda görülmekte olup, yaşça küçük öğrenciler, fiziksel zorbalığa yaşı daha büyük olan öğrencilerden daha fazla maruz kalmaktadır. Öğrencilerin yaşı büyüdükçe fiziksel etkileşimler, daha agresif ve şiddetli hale gelmektedir (Crick, 1996; Crick ve Bigbee, 1998).

Sözlü Zorbalık : Sözlü zorbalık fiziksel etkileşimi kapsamayan ancak en az onun kadar zarar verici olan bir zorbalık türü olarak tanımlanmaktadır. Amerikan Tıp Derneği Dergisi, sözlü zorbalığı genellikle isim takma veya tehdit etme şeklinde tanımlamaktadır. Sözlü zorbalık ayrıca alay etmeyi, dedikodu çıkarmayı, ırkçı

iftiraları, acımasız eleştirileri ve diğer öğrencilere şantajı içerebilmektedir. Günümüzde, yüzyüze, telefonla ve e-postayla gerçekleşebilen sözlü zorbalık bireyde sıkıntı ve utanca neden olmaktadır. Sözlü zorbalığın doğası, onu görmezden gelinecek en kolay zorbalık şekli yapmaktadır (Taylor, 2009).

İlişkisel Zorbalık : İlişkisel zorbalık, en az önemsenen zorbalık türü olarak kabul edilmekte ve genellikle görmezden gelinmektedir (Harachi, Catalano, ve Hawkins, 1999). Ayrıca ilişkisel zorbalık; duygusal zorbalık, psikolojik zorbalık ve sosyal zorbalık olarak da tanımlanabilmektedir. Görmezden gelme, diğerlerinden ayırma, dışlama ve diğerlerinin iyi karşılanmamasını sağlama, ilişkisel zorbalığın unsurları içerisine girmektedir. İlişkisel zorbalık daha az belirgin olarak karşımıza çıkmakta ve ilişkisel zorbalığı belirlemek için hassas bir gözlem gerekmektedir. Yaşça daha küçük öğrencilerin söz konusu olması durumunda, ilişkisel zorbalık en çok birilerinin onlarla oynamasına izin vermemesi durumunda görülmektedir. Öğrenciler büyüdükçe, ilişkisel zorbalık daha kötü niyetli bir eylem haline gelebilmektedir (Hawker, 1998). Son yıllarda ilişkisel zorbalık, kitaplar ve filmler aracılığıyla bütün dünyada daha fazla dikkat çekmeye başlamıştır. İlişkisel zorbalık, kendilerini kurban olarak tanımlayan kişilerce en kötü zorbalık türü olarak görülmektedir (Sharp, 1995).

Doğrudan Zorbalık : Olweus (1993c) doğrudan zorbalığı; zorbalılar ve kurbanlar arasındaki "nispeten açık saldırılar"ı içeren etkileşimler olarak tanımlamıştır. Doğrudan zorbalık kolaylıkla fark edilebilir olup, kurbanlar açısından utanç duygusunu da kapsamaktadır. Saldırıların herkese açık niteliği, daha belirgin istismar işaretlerine neden olabilmektedir. Sözlü ve fiziksel zorbalık davranışlarının çoğu doğrudan zorbalık kategorisine girmektedir (Harris ve Petrie, 2003; O'Moore ve Minton, 2004). Doğrudan zorbalık olarak kabul edilebilecek bazı belirli zorbalık davranışları:

- ✓ Vurma ve itme,
- ✓ İsim takma ve alay etme,
- ✓ Tehdit edici el kol hareketleri,
- ✓ İnsanların eşyalarını çalma veya saklama ve
- ✓ Fiziksel veya sözlü açık tehdit ve baskı hareketini kapsamaktadır.

Dolaylı Zorbalık: Doğrudan zorbalığın karşıtı dolaylı zorbalık olarak tanımlanmaktadır. Nitelik açısından daha az belirgin olan dolaylı zorbalık, diğerlerinden ayırma ve kasıtlı sosyal dışlama olarak görölmektedir. O'Moore ve Minton (2004), dolaylı zorbalığın daha gizli olabileceğini ve özellikle kurbanlar için rahatsız edici sosyal durumlar yaratmak üzere tasarlandığını belirtmiştir. Dolaylı zorbalık bireyin sosyal ilişkilerinin manipule edilmesine ve diğer kişileri sevmemesine, onlara güvenmemesine ve sosyal olarak onları ayırmasına neden olmaktadır. Dolaylı zorbalıkla ilişkili yaygın davranışlar:

- ✓ Dalga geçme, alay etme ve eleştirme
- ✓ Kasıtlı olarak dedikodu yayma ve diğerlerini sosyal durumlardan dışlama
- ✓ Telefonla veya teknolojik araçlarla tehditlerde bulunma
- ✓ Diğerleri hakkında yanlış bilgi yazma veya yayma.

Cinsel Zorbalık: Cinsel zorbalık kişinin cinsellikle veya cinsiyetiyle ilgili özelliklerine dayanan bir davranış olarak tanımlanmaktadır. Cinsel zorbalık okul ortamı içerisinde doğrudan ya da dolaylı olarak yapılabilmektedir. Kişinin cinsel tercihine dayanan cinsel zorbalık, özellik açısından homofobik olan zorbalıkla ilişkilendirilmektedir (AAUWEF, 2001). Cinsel zorbalıkla ilişkili davranışlar şunları kapsamaktadır:

- Cinsel şakalar, alaylar ve/veya yorumlar,
- Cinsel eğilim veya cinsel faaliyetlerle ilgili alay etme veya dedikodu çıkarma,
- Yersiz cinsel fiziksel temas,
- İstenmeyen cinsel teşhirler.

Sanal Zorbalık: Son yıllarda zorbalık alanında yapılan araştırmalar, yeni bir zorbalık türünü ortaya çıkarmaktadır. Teknolojik ilerlemeler bireylerin zorba davranış göstermeleri açısından daha geniş fırsat yaratmaktadır. Böylelikle teknoloji, sanal zorbalığın ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Belsey (2004) sanal zorbalığı; e-posta, cep telefonu veya çağrı cihazı mesajları, hızlı mesajlaşma, onur kırıcı kişisel web siteleri ve onur kırıcı online kişisel anket gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin

diğerlerine zarar verme amacı taşıyan şekilde birey ya da grup tarafından kasıtlı, tekrar eden ve saldırgan davranışı desteklemek amacıyla kullanılması olarak tanımlamıştır.

Teknolojinin yaygın doğası, zorbalığın daha kapsamlı hale gelmesine olanak sağlamıştır. Sanal zorbalığın birden fazla türü mevcut olup bunlar zorbanın elinde mevcut olan teknolojinin türüne bağlıdır. Cep telefonları, bilgisayarlar, metin mesajları ve hızlı mesajlaşma servisleri zorbaların zorba davranışlarını diğerleriyle paylaşmasına olanak tanımaktadır. Fiziksel olarak doğrudan zorbalık olmasa da, sanal zorbalık; ilişkisel veya dolaylı zorbalık şeklini alabilmektedir. Sanal ortamda yapılan zorbalık, hızlı bir şekilde büyük bir öğrenci grubuna dedikodu yayılmasını sağlayabilmektedir. Sosyal dışlama, ayrıca siber alanda da uygulanabilir; öğrenciler kurbanlarını arkadaş olarak "eklemek" istemeyebilir ve diğerlerine sosyal paylaşım sitelerinde de aynısını yapmasını söyleyebilirler.

2.1.4 Zorbaların Özellikleri

Zorbalığın bireyleri nasıl etkilediğini anlama açısından öğrencilerin diğer öğrencilere neden zorbalık yaptığını anlamak oldukça önemlidir. Ahmad ve Smith (1994) ile Smith ve Sharp'a (1994) göre, doğrudan veya açık zorbalık, vurma, alay etme, tehdit etme veya diğer fiziksel taciz türlerini kapsayabilmektedir. Dolaylı veya ilişkisel zorbalık örnekleri, bir kişiyi görmezden gelmeyi, onu grup dışında bırakmayı veya başka bir kişi hakkında dedikodu yaymayı kapsayabilmektedir. Genellikle erkekler doğrudan zorbalık davranışları sergileme eğilimindeyken, kızlar daha dolaylı davranışlar sergileme eğiliminde olmaktadır (Nolin, Davies, ve Chandler, 1996; Olweus, 1993a; Ramsey, 2010; Whitney ve Smith, 1993).

Lleras (2009) tarafından yapılan bir çalışma da öğrencilerin okuldayken fiziksel güvenlikleri için korku duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin %70'inin sınıflarında sorun yaşadığı ve 5 öğrenciden 1'inin akranları tarafından yapılan küçümsemelere maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırma sonucunda; erkekler kızlardan daha fazla sözlü tacize maruz kalmaktadır.

Zorbalığın fiziksel veya psikolojik olmasıyla ilgili olarak, zorbalığın kilit bileşenlerinden biri de davranış kalıbı haline gelme noktasına kadar tekrar edilen davranış olmasıdır (Batche ve Knoff 1994; Olweus, 1993a). Zorbalığın doğrudan

veya dolaylı türleriyle ilgili olarak, öğrenci, tekrar eden bir şekilde saldırıya uğradığında, alay edildiğinde veya tehdit edildiğinde tekrar eden doğrudan bir davranış kalıbı oluşabilmektedir. Dolaylı kalıplara ilişkin örneklerle, öğrencinin sürekli bir grup dışında bırakılması veya dedikoduların hedefi olması verilebilir.

Brewster ve Railsback (2001) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, zorba olarak hareket eden öğrenciler, alay etme, isim takma veya diğerlerine zarar verme yoluyla diğerleri üzerinde baskınlığını kanıtlama ihtiyacı hissederler. Shellard (2002) tarafından yapılan bir çalışmada zorba olarak hareket eden öğrencilerin genellikle akranlarına veya yetişkinlere karşı agresif eğilimler gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin genellikle daha zayıf olan veya değersiz olduğunu düşündükleri öğrenciler için genellikle çok az sempati duydukları ve diğerlerine acı çektirmekten zevk duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Oliver, Hoover, ve Hazier (1994) yaptıkları çalışmada, zorbalık yapan öğrencilerin, fiziksel zayıflıkları ve zayıf sosyal becerileri nedeniyle kurbanlarının kısmen suçlanması gerektiğini düşündükleri bulgusuna ulaşmıştır.

Zorba öğrenciler genellikle yüksek bir özsaygıya sahip olmaktadır. Ayrıca öğretmenler ve diğer öğrenciler arasında oldukça popülerdirler. Cohn ve Canter'e (2003) göre, öğrenciler genellikle davranışları için akranlarından saygı kazanmak veya ödüllendirilmek için diğerlerine zorbalık yapmaktadır. Bazı çalışmalar, zorbaların fiziksel cezalandırmanın kabul edilen bir disiplin şekli olduğu evlerden geldiğini ve bu davranışın nesille ilgili olduğunu göstermektedir. Zorbalar çoğunlukla, ebeveynlerin çocuklarının hayatına dahil olmadığı ve ortamın bakım açısından uygun olmadığı evlerden gelmektedir. Okulda zorbalık davranışı gösteren çocuklar evde sıklıkla kurban konumunda olmaktadır (Batche ve Knoff, 1994; Olweus, 1993a). Okulda zorbalık davranışı gösteren çocuklar, bu davranışlarına yetişkinlikte de devam etmekte ve bu davranış suç faaliyetleri ile sonuçlanabilmektedir. Olweus (1993a) yaptığı çalışmada, zorba olarak hareket eden çocukların bu tacizkar davranışlarına yetişkinlikte de devam etmekte olduğu ve ortaokul-lise zamanlarında zorba olarak hareket eden öğrencilerin %60'ı yirmili yaşlarının başında hükümlü olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.1.5 Zorbalık Kurbanları

Zorbalık, çocuk ve ergenlerin ruh sağlıklarını ve psikososyal işlevlerini etkileyen önemli bir sorun olmaktadır (Kinan, 2010; Nansel ve diğ., 2001). Kurbanlar, pasif ve provokatif olarak tanımlanabilmektedir. Pasif kurbanlar kaygılı, kendine güvensiz ve diğerleri tarafından saldırıya uğradıklarında geri çekilme ve ağlama eğiliminde olmaktadır. Pasif kurbanların davranış ve özellikleri, diğerlerine kendine güvensiz ve değersiz bireyler olduklarını hissettirmektedir. Pasif kurbanlar saldırıya uğramaları ya da aşağılanmaları durumunda çevrelerine karşılık veremeyecekleri mesajını vermektedir. Ayrıca, pasif kurbanlar fiziksel zayıflıkla birlikte kaygılı veya uysal tepki kalıpları ile karakterize olmaktadır (Olweus, 1997). Carney ve Merrell (2001) pasif kurbanların en yaygın tür olduğunu belirtmiştir. İkinci kurban türü provokatif tür olup öğretmenler ve sınıftaki öğrencilerin tamamından veya çoğundan olumsuz tepki alma eğiliminde olmaktadır. Provokatif tür öğrenciler, düzenli olarak çevresindeki bireyleri tahrik eder, küskünlük ve gerilim yaratırlar. Bu öğrenciler en az sevilen akran grupları arasında yer alır ve sosyal uyum problemleri yaşarlar (Batsche, 1997).

Zorbalık kurbanları okul hayatı süreci içerisinde ciddi ve devam eden sorunlarla karşılaşmaktadır. Yapılan çalışmalarda; kurbanların, duygusal ve akademik zorluklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kurbanlar diğer bireylerden daha içe kapanık, depresyonda, kaygılı, temkinli, sessiz, güvensiz olma eğiliminde olmaktadır (Craig, 1998; Kumpulainen ve diğ., 1998; Schwartz, 2000). Ayrıca zorba-kurban sürecine dahil olmamış çocuklardan daha az toplum yanlısı olma eğiliminde olmaktadır (Schwartz, 2000). Yapılan araştırmalarda kurbanların sınıf arkadaşları ile karşılaştırıldıklarında okulda daha yalnız ve daha mutsuz oldukları ve daha az iyi arkadaşına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Nansel ve diğerleri 2004).

Yaygın olarak zorbalık yaşayan kişiler genellikle okula, belirli yerlere gitmeyi reddetme veya gitmekten çekinme gibi kaçınma davranışları sergilemektedir (Kumpulainen ve diğ., 1998). Okuldayken zorbalık kurbanları konsantre olmada zorluk yaşamakta, daha kaygılı, güvensiz veya depresyonda olmakta, düşük öz saygı, olumsuz imaj, utanma ve çekici olmama gibi duygu durumlarını yaşamaktadır (Nansel ve diğ., 2004).

2.1.6 Zorbalığa Etki Eden Değişkenler

Zorbalık durumunu etkileyen birçok faktör olabilmektedir. Aşağıda zorbalık bazı değişkenler açısından incelenmiştir:

Zorbalık ve Cinsiyet: Froschl ve Gropper (1999) yapmış oldukları çalışmada erkeklerin daha fazla zorbalık yaptığını, fakat hem erkeklerin hem de kızların zorba davranışlara maruz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Olweus (1996) yapmış olduğu çalışmada önemli sayıda kız öğrencinin özellikle erkekler tarafından zorba davranışlara maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. 2400 öğrencinin bulunduğu bir ilköğretim okulunda zorbalığa ilişkin bir incelemede Rivers ve Smith (1994), hem kızlar hem de erkekler için zorbalık vakalarının sayısını analiz ettiği çalışmasında, fiziksel olarak diğerlerine zorbalık uygulayan 355 erkek ve 286 kız, sözlü olarak diğerlerine zorbalık yapan 499 erkek, 465 kız ve dolaylı olarak diğerlerine zorbalık yapan 225 erkek ve 300 kız öğrenci olduğu sonucuna ulaşmıştır (Rivers ve Smith, 1994). Büyük gruplarla sosyalleşen erkekler, araştırmacılar tarafından yapılan bir ölçekte daha yüksek zorbalık puanları alırken, daha az sayıda akranı ile etkileşim kuran kızlar da daha yüksek zorbalık puanları almışlardır (Boulton, 1999; Borg 1999; Fuller, 2006; Olweus, 1996; Roland, 1989 ; Sourander, Helstela, Helenius ve Piha, 2000).

Kızların zorbalık davranışları ile erkeklerin zorbalık davranışları arasında net bir sınır olduğu yapılan çalışmalar ile ortaya konmaktadır . Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts ve King (1982) tarafından ilköğretim çocuklarına ilişkin yapılan bir çalışmada, erkeklerin "baskı kurucu, işleri aksatıcı, konsantre olamayan ve sert görünmeye çalışan çocuklar" olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada, kızların "dengesiz, konuşkan, kaba, otoriter ve kötü söz kullanmaya daha yatkın" oldukları bulunmuştur (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts ve King, 1982). Sözlü saldırganlığın her iki cinsiyet arasındaki en yaygın zorbalık olduğu bulunmuştur. Ancak doğrudan fiziksel zorbalık erkeklerde daha yaygınken dolaylı fiziksel saldırganlığın ise kızlarda daha yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nansel ve diğ., 2001). Kızlar isim takma, dedikodu yayma ve diğerlerini reddetme gibi davranış sergilerken, erkekler ise fiziksel zarara neden olmuş ve isim takma davranışı göstermiştir (Nansel ve diğ., 2001). Ayrıca,

kızlar açık bir şekilde, tacizde bulunma, diğerlerini gruptan dışlama ve arkadaşlıkları manipüle etme gibi dolaylı zorbalık davranışları yapmıştır (Olweus, 1996). Fried ve Fried (1996) yaptığı çalışmada, kızların "diğerlerini kovma, görmezden gelme ve akran baskısı ile diğerlerini manipüle etme" eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Shakeshaft ve diğerleri (1997), 1000 öğrenciyle görüştüğü nitel çalışmada, kızların nasıl göründükleri ve erkeklerin nasıl davrandıkları ile ilgili alaya maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Tacize uğrayan kızlar çirkin, tarz sahibi olmayan veya fiziksel olarak daha olgun kızlarken, erkekler tipik olmayan erkekler olarak bir kategoriye konmuştur. Bu durumun, erkeklerin eşcinsel olarak etiketlenmekten ve kızların ise lekeli bir üne sahip olmaktan korkmalarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pipher (1996) yaptığı çalışmada; zorbalık yapan kız öğrencilerin tarz giysiler giymeyen, kilo sorunu olan veya toplumda dışı olma basma kalıbına uymayan kızlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pipher (1996) zorbalık yapan kız öğrencilerin, kendilerine günah keçisi seçtiğini belirtmektedir. Günah keçiliği, sosyal ayırmadan tacize kadar her tür zorbalık davranışını kapsamaktadır. Zorbalık yapan kız öğrenciler kurbanlarının hayatlarını perişan etme amacı güder ve onlarla dalga geçerek kendilerince onları cezalandırdıklarını düşünürler (Pipher, 1996).

Zorbalık ve Yaş Faktörü : Yaş faktörü, bireylerin zorba veya kurban olma durumunda oldukça önemlidir. Küçük yaşlarda doğrudan zorbalık (fiziksel veya sözlü) ve daha sık zorbalık yapma eğilimi görülmektedir. Zorbalık, yaş ilerledikçe azalmakta ve dolaylı zorbalık olarak görülmektedir (Elsea ve Rees, 2001). Çocuklarda ilköğretimden ortaöğretime geçerken, fiziksel zorbalık düzeylerinde azalma; sözlü zorbalık düzeylerinde ise artma olmaktadır (Green, 2003). Zorbalık davranışının okulun ilk yıllarında daha yaygın olmasından dolayı, herhangi bir okuldaki en küçük çocukların kurban olma riskinin daha yüksek olması beklenmektedir (Kumpulainen, Rasanen ve Henttonen, 1999). Zorbalık okul yıllarının ortasında en üst seviyeye ulaşırken, lise yıllarında hızlı şekilde düşmektedir (Green, 2003; Losey, 2009). Olweus (1993c) yaptığı çalışmada öğrenciler ilkokuldan ortaöğretime geçerken genel zorbalık kurbanlığının azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Zorbalık ve Kültürel Farklılıklar: Zorbalık doğrudan (örn. isim takma, fiziksel) ve dolaylı (örn. diğerlerinden ayırma, dedikodu yayma) olmak üzere çok geniş bir çerçevede ele alınmaktadır. Kültürel farklılıklar zorbalığın ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde, zorbalık tanımında sosyal dışlama ve dedikodu yayma davranışı önemli bir yer tutar (Crick ve Grotpeter, 1995). Olweus (1993b) tarafından, Norveç'te yapılan çalışmada; zorbaların önemli bir kısmının kurbandan yaşça büyük öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Morita ve diğerleri (1999) Japonya'daki zorbalığı, saldırgan ve kurbanların aynı sınıf veya akran grubunda olması açısından diğer ülkelerden farklı olarak tanımlamaktadır. Zorbalık, Japonya'da "İjime" olarak adlandırılır, dışlama veya görmezden gelme olarak en yaygın türe sahip olmaktadır. Tanaka (2001) bu zorbalık türünü "uzak durma" olarak tanımlamakta ve akranın görmezden gelinerek dışlanması olarak ele almaktadır. Uzak durma kavramı görmezden gelme olarak tanımlanmıştır. Bu zorbalık türünü kullanan öğrenciler, kurban yokmuş gibi davranmaktadır. Zorbalık kurbanlarının dışlanması açısından Japonya ve Avrupa ülkeleri arasındaki kültürel farklar, bu kültürlerdeki egemenlik açısından da görülmektedir. Batıda sözlü zorbalık en yaygın zorbalık türü iken (Olweus, 1993b), Japonya'da uzak durma (İjime) en yaygın zorbalık türü olmaktadır. Tanaka (2001) tarafından yapılan çalışmada, Japonya'da öğrencilerin %56.6'sının uzak durma zorbalığı yaşadığı sonucuna ulaşılrken, %42'si sözlü zorbalık ve yalnızca %22'sinin fiziksel zorbalık yaşadığı bulgulanmıştır.

Zorbalık ve Akademik Performans: Zorbalık kurbanı olmanın, çocuğun okul hayatı, diğerleriyle sosyal etkileşimi, fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerinde önemli bir etkisi olduğu yapılan çalışmaların sonucunda ortaya çıkmaktadır. Eisenberg, Neumark-Sztainer ve Perry, (2003) yaptığı araştırmada, daha yüksek notları olan öğrencilerin zorbalık kurbanı olma ihtimallerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu öğrencilerin daha az başarılı sınıf arkadaşları ile karşılaştırıldığında sigara, uyuşturucu kullanma, şiddet gösterme, düşük güvene sahip olma olasılıklarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Eisenberg, Neumark-Sztainer ve Perry, 2003; Kleefisch, 2007).

Zorbalık kurbanları, söz konusu eylemlerin kurbanı olmayan akranları ile karşılaştırıldığında sıklıkla daha düşük notlar almaktadır (Olweus, 1993b). Çocukların akademik yeterlilikleri hakkında hissettiği duygu, okulda akademik olarak nasıl başarı gösterecekleri ile ilişkili olmaktadır. Hayatlarında önemli olan diğer insanlardan aldıkları geri bildirim türü, çocukların kendi akademik yeterliliklerini nasıl gördüklerini etkilemektedir. Okul çağındaki çocukların çoğu, çevresindeki insanların onlar hakkında ne düşündüklerine oldukça önem vermektedir. Öğrencilerin kendilerini yetersiz gördüklerinde, akademik olarak teşvik edici konuları seçme veya kendilerini okulda zorlama ihtimalleri daha düşük olmaktadır (McGrath ve Repetti, 2000).

Depresyonda olan veya zorbalık kurbanı olmaktan kaynaklanan stresi içselleştiren öğrenciler, daha yüksek yıkıcı düşünce düzeyine ve daha düşük enerji düzeyine sahip olmakta ve konsantre olma yeteneklerini kaybedebilmektedir. Bu niteliklerin tümü öğrencilerin akademik olarak başarılı olma potansiyelini düşürmektedir. McEnvoy ve Welker'ın (2000) yapmış oldukları çalışmada, yüksek akademik performansa sahip okullarda, öğrencilerin daha düşük suç ve saldırganlık düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem okulda hem de toplumda zorbalığa maruz kalan çocuklar, akademik başarısızlık açısından en büyük risk grubunda yer almaktadır (Schwartz ve Hopmeyer Gorman, 2003).

Zorbalık Davranışlarıyla İlişkili Psikolojik ve Sosyal Problemler : Zorba ve mağdur olma çok çeşitli duyguları içinde barındırır. Mağdurların, mağdur olmayan akranlarıyla karşılaştırıldığında daha fazla yalnızlık, okuldan kaçma, intihar düşüncesi ve düşük öz saygı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir (Hawker ve Boulton, 2000; Kochenderfer ve Ladd, 1996). Depresyonun zorbalığın erkek ve kız kurbanları arasında yaygın bir ruh sağlığı semptomu olduğu yapılan çalışmalar ile ortaya konmaktadır (Kaltiala-Heino, Rimpelae ve Rantanen, 2001; Swearer, Song, Cary, Eagle ve Mickelson, 2001). Ayrıca, zorbalık kurbanı olma, baş ağrıları ve karın ağrıları gibi fiziksel sağlık problemleriyle de ilişkilendirilmektedir (Srabstein, McCarter, Shao ve Huang, 2006). Ayrıca kurbanlar, genellikle akranlarından daha güvensiz, kaygılı ve sessiz karaktere sahiptir (Olweus, 1995a). Yüksek kurbanlık oranları rapor edilen çocuklar, zorba ya da kurban olarak

tanımlanmayanlardan daha düşük notlar almaktadır (Graham, Bellmore, ve Mize, 2006). Schwartz, Gorman, Nakamoto ve Toblin (2005) kurban olmanın zamanla düşük akademik performans ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kurban olma, çocukları hem kısa vadede hem de yetişkinlik yıllarında etkilemekte ve uzun vadeli etkisi Olweus'un (1995b) 23 yaşındaki katılımcılarla yaptığı boylamsal çalışmada ortaya konmuştur. Çalışmada, küçük yaşlarında kurban haline gelen gençlerin, kurban olmayan akran arkadaşlarından daha fazla depresyon semptomu ve daha düşük öz saygıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Kurban olan gençler daha fazla içselleşme davranışları (örn. depresyon, kaygı) gösterme eğilimindeyken, zorbalık yapan öğrencilerin dışsallaştırma davranışları, okula daha düşük aidiyet hissetme ve ihmalcilik davranışları gösterme olasılığı akranlarından daha yüksek olmaktadır (Espelage ve Holt, 2001; Haynie, Nansel, ve Eitel, 2001).

Fiziksel sağlık problemlerinin yalnızca kurbanlara özgü olmadığı görülmektedir. Zorbaların, zorbalık sürecine dahil olmamış gençlerden daha önemli fiziksel sağlık semptomları gösterdiği bulunmuştur (Srabstein, McCarter, Shao ve Huang, 2006). Ayrıca, öfkenin zorbalık yapmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Espelage ve Holt, 2001). Olweus (1993a, 1993b) Norveç'te genç yaşta olan zorbaların, yetişkinliklerinde suçlardan mahkum edilmesi ihtimalinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca, okulda zorba olarak tanımlanan Amerikan gençliğine ilişkin başka bir çalışmada ise bu bireylerin 30 yaşında bir suç kaydının olma ihtimalinin 4'te 1 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Eron, Huesmann, Dubow, Romanoff, ve Yarnel, 1987). Olweus (1993a, 1993b) yapmış olduğu çalışmada, kurbanlık ve zorbalığın diğer potansiyel müdahale edici veya arabulucu değişkenlerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerle alay edildiğinde bazıları için alay etme davranışı, öğrencinin kendi kimliğini sorgulamasına ve kurban olmalarına katkıda bulunan şeyin ne olduğunu merak etmesine neden olmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak birey depresyon veya öz güven eksikliği gibi olumsuz duyguları hissetmektedir. Zorbalık kurbanı olan öğrencilerde durumluk ve sürekli kaygı görülmektedir. Zorbalık, daha az yetişkinin olduğu yerlerde gerçekleşir; bu da korku ve dikkat artımına neden olarak kaygıyı tetikler (Craig, 1998; Graham ve Juvonen, 2001; Rigby ve Slee, 1993).

Zorbalık ve Akran Etkileri: Akran ilişkileri, çocukların ve ergenlerin sosyal gelişiminde ayrılmaz bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar akranların, okullarda zorbalık kurbanlığını ve zorbalığı destekleme ve sürdürmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir. Çocukların zorbalık yapmayı akranlarından öğrendiğini gösteren çeşitli teoriler bulunmaktadır. Ayrıca, yapılan araştırma sonuçlarında; zorba olan bazı öğrencilerin okul ortamında en popüler öğrenciler arasında yer almakta olduğunu ve arkadaşları tarafından bu öğrencilere hayranlık beslendiği sonucuna ulaşılmıştır. Akran etkisinin bireyler üzerindeki etki süreçleri oldukça karmaşık olsa da, zorbalık ve kurbanlığın önlenmesinde akranların birbirlerini nasıl etkilediğine yönelik yapılan çalışmalar oldukça önemlidir (Craig, 1998; Graham ve Juvonen, 2001; Olweus, 1993a, 1993b; Rigby ve Slee, 1993).

Zorbalık ve Ebeveyn Etkileri: Ebeveynler, çoğunlukla zorbalık sorununun farkında olmamakta ve bu konuyu çocuklarıyla sınırlı zaman süreçleri içerisinde ele almaktadır (Olweus, 1993a). Olweus (1993a), yapmış olduğu çalışmada, öğrencilere uyguladığı anketlerin sonucunda zorbalık konusunda çok az öğrencinin ailelerinin, kendilerine yardımcı olacağına inandığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yetişkin müdahalesinin etkisiz olduğuna inandığını ve yetişkinlere söylemenin, zorbalar tarafından daha fazla tacize neden olacağını hissetmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda ailelere çocuklarıyla alay edildiğinde veya onlara zorbalık yapıldığından şüphelenmesi durumunda doğrudan çocuğa sormaları önerisinde bulunmaktadır. Ayrıca, bazı çocuklar, utanmış veya mahcup olduklarından dolayı maruz kaldıkları zorba davranış durumunda zorba bireyin gelecekte kendilerinden öğ alacağından korkmalarından dolayı bunu diğerlerine söyleme konusunda isteksiz olabilirler.

Ebeveynler, çocuklarının zorba davranış ile karşılaştığı durumlara yönelik; okula gitme korkusu, arkadaş azlığı, kayıp eşyalar veya kendilerinden çalınan eşyalar, yüksek kaygı veya hatta depresyon belirtilerine karşı önlem almak durumundadır. Zorbalığın okulda gerçekleşmesi durumunda, ebeveynler, okul yetkilileri ile irtibat kurarak olayları bildirmelidir. Alay etme veya zorbalığın yakın çevrede veya okula

gidip gelirken olması durumunda, ebeveynler, okul yolunda daha büyük bir kardeş veya çocuğun, çocuklarına eşlik etmesi için gerekli düzenlemeleri yapmalıdırlar. Ebeveynler, çocuklarının zorba olduğunu, alay etme ve zorbalık davranışlarına katıldığını fark etmesi durumunda bu duruma müdahil olmalı ve sorunu ciddi bir şekilde ele almalıdır (Craig , Henderson ve Murphy, 2000).

Ebeveynin, çocuklarının bir çocuğa zorbalık yaptığını fark etmesi durumunda, sorun ve durum hakkında çocuklarıyla konuşmaları oldukça faydalıdır. Çocukla, alay etme ve zorbalık yapmanın diğer çocuğun hayatı üzerindeki etkisi samimi bir ortamda tartışılmalıdır. Zorba davranışın sınırları belirlenmeli ve zorba davranışın devam etmesi durumunda gelecekte ortaya çıkabilecek sonuçlar çocuğa anlatılmalıdır. Çocuğun zorba davranışı inkar etmesine veya küçük görmesine aile tarafından izin verilmemesi gerekmektedir. Ebeveynler, bu tür davranışların hoş görülmeceğini çocuğa açıkça belirtmelidir. Aileler çözemedikleri problemler ile karşılaştıkları zaman, çocuklarıyla ilgili zor bir sorunla başa çıkmak için profesyonel yardım almayı seçebilirler (Craig , Henderson ve Murphy, 2000).

Aileler, çocuklar için temel sosyalleşme aracı olmaktadır. Kardeşler ve diğer aile bireyleri, çocukların hayatında duyguları öğrenme, duyguları düzenleme, empati geliştirme, problem çözme durumları ve diğer yaşam becerilerini geliştirmeye ilişkin yaşamdan örnekler sunması açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Fakat, çocuklar çevrelerinde bazen ideal olmayan rol modelleri ile karşılaşmakta, saldırganlık yanlısı tutumlar öğrenmekte, duyguları tanımlama veya düzenlemeye ilişkin yavaş bir gelişim göstermekte, üzücü durumlara karşı sınırlı duygusal tepki geliştirmekte, genellikle okulda ve toplulukta durumları yönetmek için gerekli olan problem çözme veya başa çıkma becerilerini kazanamamaktadır(Craig , Henderson ve Murphy, 2000).

Baldry ve Farrington (2000) ve Olweus (1995b) yapmış olduğu çalışmasında; zorba öğrencilerin ebeveynlerinin daha otoriter olduğu ve fiziksel ceza yöntemleri kullandığı sonucuna ulaşmıştır (Baldry ve Farrington, 2000; Loeber ve Dishion, 1983; Olweus, 1995b). Ayrıca bu tür aile ortamı, toplum tarafından benimsenmemektedir. Zorba öğrencilerin ebeveynleri, zayıf aile bağlarına ve yüksek anlaşmazlık düzeyine sahip aileler olarak tanımlanmıştır (Olweus, 1993a; Stevens, De Bourdeaudhuij ve Van Oost, 2002). Ebeveynlere karşı olumlu ve olumsuz

bağlanma, zorbalık ve kurbanlığın ortaya çıkışı açısından oldukça önemlidir. Özellikle, 18 aylıkken annelerine güvensiz bağlanan çocukların, güvenli bağlılığa sahip çocuklarla karşılaştırıldığında, 4 ve 5 yaşlarında zorbalık yapma olasılıkları daha yüksek olmaktadır (Olweus, 1993a). McFadyen-Ketchum, Bates, Dodge ve Pettit'in yapmış olduğu çalışmada, sevecen ve ilgi gösteren anneye sahip agresif çocukların, agresif/rahatsız edici davranışlarda önemli düşüşler gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Stevens, De Bourdeaudhuji ve Van Oost, 2002).

Ergenlik zorbalığına ilişkin pek çok çalışma, kurban ya da zorba olan ergenlerin psikososyal özelliklerine odaklanmıştır (Baldry ve Farrington, 2000; Loeber ve Dishion, 1983; Olweus, 1995b; Oliver, Oaks ve Hoover, 1994). Bu çalışmaların odak noktası, zorbalığın kurbanlar arasındaki potansiyel psikososyal sonuçları olmuştur ve yalnızca birkaç araştırmacı, psikososyal özellikleri, zorbalığın potansiyel yordayıcıları olarak ele almıştır. Ancak, söz konusu davranışın gelişimini daha iyi anlamak amacıyla az sayıda araştırmacı, bireysel karakterlerin ötesine bakarak zorbalıkla bağlantılı akran ve aile düzeyinde sosyal bağlamsal faktörleri ele almıştır (Olweus, 1993a; Stevens, De Bourdeaudhuji ve Van Oost, 2002; Troy ve Sroufe, 1987).

Espelage ve diğerleri (2003) tarafından zorbalığın ergen akran grubu üzerindeki etkilerini ele aldığı 422 ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmada, 1999-2000 yıllarında iki zaman noktasında veri toplanmıştır. Araştırmacılar, erkek öğrencilerin, benzer zorbalık davranışı düzeylerine sahip akranlarıyla yakınlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle araştırma bulguları, normal olmayan akran yakınlaşmalarının bireysel zorbalığı yordadığına ilişkin kanıt sağladığını ortaya koymaktadır.

Olweus (1980) Norveç'te yaptığı çalışmada, bakım sağlayan temel kişinin (çoğunlukla anne) sıcaklık ve bağlılıktan yoksun duygusal tutumu, çocuğun şiddet kullanmasına yönelik izin vermesi ve fiziksel cezalandırma gibi güç kullanımına yönelik ebeveyn tekniklerinin, saldırgan davranış kalıbının geliştirilmesine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. 11 ile 14 yaşları arasındaki 238 ortaokul öğrencisi ile yapılan bir çalışmada Baldry ve Farrington (2000), zorba olan çocuklara ve diğer ihmalci davranışlara müdahil olan çocuklara yönelik ebeveyn tarzları arasındaki farkları değerlendirmiştir. Yalnızca zorba olan (başka ihmalci davranışlarla ilgilenmeyen) çocukların, otoriter ebeveynleri olduğu ve genellikle ebeveynleri ile

hemfikir olmadıkları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan yalnızca ihmalci davranışları olan çocukların ise ebeveynleri arasında çatışma olduğu, az destekleyici ebeveynlere sahip olduğu bulunmuştur. Bu açıdan zorbalık ve ihmalciliğin, altta yatan ebeveyn problemlerinin pek farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rigby (1993) 11 ile 16 yaşlarındaki 1012 çocukla yapılan bir çalışmada, zorbaların zorba olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında aileleri ile daha zayıf ilişkiye sahip olma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Rigby (1993), ayrıca tek ebeveyn veya boşanmış aile yapısının zayıf aile işlevi ile ilişkili olsa da zorbalık davranışlarıyla ilişkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Stevens ve diğerleri (2002), 38 ilköğretim okulunda 5. ve 6. sınıfa giden 1719 öğrenci arasında zorba, kurban, zorba/kurban olarak sınıflandırılan ve müdahil olmayan öğrenciler arasında aile işlevi ve çocuk yetiştirme uygulamalarıyla ilgili farkları incelediği çalışmasında, aile işlevi ve çocuk yetiştirme uygulamalarına ilişkin çocuk raporlarının ve ebeveyn raporlarının uygunluğunu araştırmıştır. Araştırma bulguları, ebeveynlerin, çocuklarından daha olumlu aile ilişkileri rapor ettiğini ortaya çıkarmıştır. Ancak, çocukların aile ilişkilerine yönelik bulgular incelendiğinde, zorba çocukların ailelerini daha az bağlı, daha az dışavurumcu, daha az organize, daha az sosyal odaklı, daha az kontrol uygulayan olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, zorba çocukların ebeveynlerinin diğer ebeveynlerden daha fazla ceza kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynler arası uyumsuzluk, çocuğa kötü muamele ve aile içi şiddetin zorbalık davranışlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Baldry, 2003; Christie-Mizell, 2003; Shields ve Cicchetti, 2001). ABD Ulusal Gençlik Anketine katılan sekiz ile on dört yaş arasındaki 713 çocuktan alınan verilerin analizinde Christie-Mizell (2003), ebeveynler arası uyumsuzluğun zorbalıkla ilişkili olduğu ve öz saygı düzeyi olarak tanımlanan benlik kavramının bu ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Shields ve Cicchetti (2001), çocuklara yönelik gündüz yaz kampına katılan, sekiz ile on iki yaş arasındaki 267 kız ve erkek çocuğa ilişkin çalışmalarında, hem zorbaların hem de kurbanların; zorba ve kurban olma sürecine müdahil olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında bakım sağlayan kişi tarafından daha fazla kötü muameleye maruz kaldıklarını bulmuşlardır.

Baldry (2003), 1059 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisi üzerinde ebeveynler arası aile içi şiddete (fiziksel veya psikolojik) maruz kalma ile zorbalık ve kurbanlık arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ; ebeveynler arası aile içi şiddete maruz kalan çocukların zorba olma ihtimalinin, maruz kalmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu ve bu ilişkinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Rigby ve Slee (1993), on bir ile on altı yaşları arasında 1012 çocuk ile yaptığı çalışmada aile işlevinin, zorbalık, kurbanlık ve toplum yanlısı davranış olmak üzere okuldaki akran ilişkisinin üç boyutuyla olan bağlantısını incelediği çalışmasında, güçlü aile işlevi, ebeveynlere yönelik olumlu tutum ve ebeveynlerle olumlu ilişki, hem kızlar hem erkekler için akranlara zorbalık yapma eğilimiyle negatif ve toplum yanlısı bir şekilde hareket etme eğilimiyle pozitif ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kız çocuklarında zayıf aile işlevi ve anneye yönelik olumsuz tutum, zorbalık kurbanlığı ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kurban olma durumunun olumsuz baba ilişkisi ile de bağlantılı olduğu bulunmuştur.

Zorbalık ve Okul Faktörü :Okul ortamı genç yaşta pek çok çocuk tarafından yaşam süreci içerisinde ilk deneyimlerin elde edildiği geleneksel bir kurum olmaktadır (Dulli, 2006). Yapılan çalışmalar, okul ortamının hangi yönlerinin çocukların maruz kaldığı olumsuz aile veya topluluk faktörlerini ortadan kaldırdığına ilişkin önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Okul faktörüne ilişkin yapılan çalışmalar, öğretmen-öğrenci oranı, nüfus ve bütçe dahil olmak üzere okul ortamının maddi, fiziksel yönlerine odaklanılmış olup bu faktörler ve öğrencilere yönelik akademik sonuçlarla ilişkilerin değerlendirildiği çalışmalar olmuştur (Harachi, Catalano ve Hawkins, 1999).

Ergen zorbalığını önlemek için tasarlanan müdahale programlarının okul ortamında gerçekleştirildiği çalışmalarda okulla ilgili faktörlerin, özellikle okula bağlılığın, madde kullanımı, ihmalkarlık ve antisosyal davranış dahil olmak üzere çeşitli ergen bireylerin gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişiminin potansiyel yordayıcıları olarak okul politikaları, öğretmen tutumları ve okulun genel değer ve inanç sistemi gibi daha geniş yapıları da içine alan çalışmalarda öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci çatışmasına sahip okullara giden öğrencilerin (6-16 yaş) davranış

problemlerinde anlamlı derecede daha yüksek artışlar yaşadığını, ancak diğer yandan öğrenmeyi vurgulayan "iyi organize olmuş uyumlu okullara" gidenlerin ise bu sonuçlarda düşüş yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Dulli, 2006). Çatışma oranı yüksek olan okullara giden öğrencilerin, altı yıl sonra alkol kullanımına ve suç işlemeye yönelik daha yüksek risk taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır (Kasen, Berenson, Cohen ve Johnson, 2004). Okul ortamı, zorbalık/kurbanlık üzerinde oldukça önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Wolke ve diğerleri (2001), çeşitli ülkelerden elde edilen sonuçları kullanarak okul ve sınıf büyüklüğü, okullardaki ses dağılımı ve etnik dağılım gibi çeşitli faktörler ve zorbalık arasındaki ilişkilerin önemine dikkat çekmektedir. Wolke ve diğerleri, Almanya'da yapılan çalışmada okul büyüklüğü ve sınıf mevcudunun fazla olmasının zorbalıkla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlar, İngiltere'de yapılan çalışmada ise kurban olma durumunun sınıf mevcudunun fazla olmasıyla arttığı sonucuna ulaşmışlardır. (Kasen ve diğ., 2004).

Zorbalık ve Okul Rehber Öğretmen Faktörü : Okul rehber öğretmenin; öğrenciye, ebeveynlere, iş arkadaşlarına, okula ve topluma, kendisine ve mesleğine karşı belirli sorumlulukları olmaktadır. Bu sorumluluklardan bazıları; (a) öğrenciye saygılı davranma, (b) öğrencinin genel ihtiyaçlarıyla (duygusal, fiziksel, eğitimle ilgili, vb.) ilgilenme, (c) gizlilik kurallarını gözetme, (d) rehberlik planları oluşturma, (e) gerektiğinde öğrencileri dışarıdaki kurumlara yönlendirme, (f) öğrenci kayıtları tutma, (g) uygun değerlendirmeler, durum tespitleri ve kapsamlı yorumlamalar yapma, (h) akran arabuluculuk programlarına yönlendirme sağlama, (i) ebeveynler ve iş arkadaşlarıyla uygun ve iş birlikçi ilişkiler kurma, (j) ebeveynler ve iş arkadaşlarıyla ilgili ve faydalı bilgileri paylaşma, (k) okul topluluğu için uygun olan müfredatla ilgili programların geliştirilmesine yardımcı olma, (l) dışarıdaki kurumlarla yakın şekilde çalışma, (m) kişisel etkililiği değerlendirme ve eylemlerinin sonuçlarını kabul etme, (n) birlikte çalıştığı kişilerin çeşitli kültürel arka planlarını anlamaya çalışma ve (o) etik kuralları izleyerek ve mesleki örgütlere katılarak mesleğe katkıda bulunma durumlarını kapsamaktadır (Fuller, 2006). Green ve Keys yapmış olduğu çalışmada okul rehber öğretmenin öğrencinin başarısını sağlamaya yönelik pek çok gerekli içeriği sağlamasına rağmen, sahip olduğu sorumluluk alanlarının öğrencilere erişme yeteneğini oldukça kısıtladığı sonucuna ulaşmıştır

(Green ve Keys, 2001).

Kültürel farkların farkında olunması ve bu farkların anlaşılması, okul rehber öğretmenin iş tanımı dahilinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencinin çerçevesini ve kültürel arka planını anlamının gerekli olduğu, rehber öğretmen açısından oldukça önemlidir. Kültürel deneyim aracılığıyla öğrencinin durumundan anlam çıkarması, rehber öğretmenin etkili başa çıkma stratejileri geliştirmesine yardımcı olacaktır. Rehber öğretmen, yaşam, gelenek ve din gibi kültürel gerçekleri öğrencilerle açık bir şekilde konuşmalıdır (Coleman, 1995).

Lee (2001), kültürel olarak sorumlu okul rehber öğretmeni; çeşitli kültürel arka planlardan gelen öğrencilerle olumlu bağlantılar kurmayı isteyen, öğrencilerin öz kimliklerinin gelişimine katkıda bulunabilen ve akademik başarının önemini farkında olan kişi olarak tanımlamaktadır (Lee, 2001). Okul rehber öğretmeni, okul ve farklı kültürel arka planlardan gelen aileler arasında bağlantılı hareket ederek zorbalık davranışlarının temel etkenlerine yönelik çözümlere ulaşabilmektedir (Lee, 2001). Zorbalık davranışını önleme açısından, okul içerisinde herkesin iş birliği yapması ve sürece dahil olması oldukça önemli olmaktadır (Coy, 2001). Bu açıdan, okul rehber öğretmenin zorbalığın tüm yönleriyle ilişkili olması ve irtibat halinde olması beklenmektedir.

Zorbalık davranışıyla ilgili olarak, rehber öğretmen, önerilen önleme ve müdahale süreçlerinin pek çoğunu gerçekleştirme özelliğine sahip olmaktadır. Bunun pek çoğu personel ve öğrencilerin eğitilmesi, değerlendirme, kurum iş birliği ve zorba ve kurbanlarla doğrudan çalışma şeklinde gerçekleşmektedir (Clarke ve Kiselica, 1997). Ayrıca okul rehber öğretmeni öğrencilerle çalışırken, zorbalık vakalarının yetişkinlere rapor edilmesini teşvik etmeli, okul kurallarını tutarlı olarak uygulamalı ve en önemlisi yaşça küçük öğrencilere önleyici tedbirlerin alınması ve zorbalık davranışını önlemek için çalışmalar yapması gerekmektedir (Clarke ve Kiselica, 1997).

Okul rehber öğretmeni, okul personelini, aileleri ve öğrencileri bir araya getirmeye yönelik çalışmalar yaparak zorba davranışların önlenmesine yönelik öneriler sunabilmelidir (Keys ve Lockhart, 1999). Ayrıca, okul rehber öğretmeni, bir yandan öğrencilerini her türlü olumsuz durumdan uzak tutma görevini yaparken, diğer

yandan öğrencilerinin faydalarına yönelik durumları ön planda tutma durumundadır. House ve Martin'e göre öğrencilerin savunucusu olmak "...öğrencilere nasıl yüksek düzeyde başarılı olunabileceğini göstermeyi, öğrenmeye yönelik engelleri kaldırmak için çalışmayı ve öğrencilere kendilerine nasıl yardımcı olacaklarını göstermeyi..." kapsar. Bireysel olarak rehberlik servisinde görebileceği öğrencilere ulaşmak amacıyla "rehber öğretmen", zorba davranışlara yönelik önleyici program geliştirici ve danışman" sorumluluklarını üstlenmek zorundadır (Ivey, 1976). Okul psikolojik danışmanlığı ve rehber öğretmenliği Ivey'in (1976) aşağıdaki alıntısı ile özetlenebilir: "İnsanlara etkili insanlar olma becerilerini öğretme, onlara geçmiş problemleri ile ilgili danışmanlık yapmaktan daha faydalıdır".

2.1.7 Öğretmenlerin Zorbalık Algısı

Öğretmenler empati kurarak öğrencileri anlamaya çalışmalıdır. Olweus (1993a) araştırmasında; bazı öğretmenlerin çocukların davranışlarını anlamaya çalışmadığını ve onların yalandan ağladığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğretmenler, çocukları, hem akranlarının hem de yetişkinlerin rahatsız edici bulduğu davranışlar sergileyen provokatif kurbanlar olarak görmektedir. Ayrıca, empati eksikliği çeken okul personelinin sempati göstermeme ve görmezden gelme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Olweus, 1993a). Kallestad ve Olweus (2003), yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin zorbalık davranışlarını nasıl nitelendirdiği ve bunlara nasıl tepki verdiği ve ayrıca öğretmenlerin zorbalık karşıtı programları nasıl uyguladığı konusunda empati yeteneğini kilit faktör olarak tanımlamaktadır. Kallestad ve Olweus, yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlere bireyin zorbalığı teşkil eden kararlarını etkileyebilen faktörlere ilişkin bilgi verilmesinin faydalı olabileceği sonucuna ulaşmıştır (Kallestad ve Olweus, 2003).

Smith ve Sharp tarafından yapılan çalışmada, dolaylı zorbalığın öğretmenler için fark edilmesi, nasıl ve ne zaman müdahale etmeleri gerektiğini belirlemesi açısından en zor tür olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çoğunlukla öğretmenler, çocuğa zorbalık yapıldığını fark etmemiş ve çocuğun durumunun ciddi olduğunu düşünmemiştir (Smith ve Sharp, 1994). Craig ve diğerleri tarafından yapılan çalışmada benzer sonuç elde edilmiş ve öğretmenlerin zorbalık tanımlarının çoğunda tekrarı dikkate almadığı

bulunmuştur. Craig ve diğerleri tarafından yürütülen çalışmada ayrıca, zorbalık yapan veya zorbalık kurbanı olan çocuğun bireysel karakterlerine odaklanmanın, sosyal bağlam gibi faktörlerin bilincinde olmayı en aza indirebileceğini ve zorbalık vakası açısından temel sayılan diğer faktörleri engelleyeceği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu faktörler, zorbalık faaliyeti nedeniyle kurban konumunda olan çocuğun üzüntüyle olan deneyimini kapsamaktadır (Craig, Henderson ve Murphy, 2000).

Öğretmenler, yapılan çalışmalarda genellikle zorbalık durumlarını bilen son kişiler olarak tanımlanmaktadır (Cranham ve Carroll, 2003). Bazı araştırmacılar zorbalığın genellikle öğretmenlerin olmadığı koridor ve lavabo gibi yerlerde gerçekleştiği bulgusuna ulaşmıştır (Berger, 2007; Conoley, 2008; Mitchem, Young ve West, 2000; San Antonio ve Salzfass, 2007). Ayrıca, oyun alanında gerçekleşen zorbalığı öğretmenlerin ilişkisel zorbalıkta olduğu gibi bunu zorbalık davranışı olarak algılamadığı görülmektedir (Bauman ve DelRio, 2006; Yoon ve Kerber, 2003). Öğretmenlerin ilişkisel (veya ayrımcı) zorbalığa tepkisiz kalmaları, öğrencilere bu davranışın hoş görüldüğü ve kabul edilebilir olduğu fikrini vermektedir (Crothers ve Kolbert, 2008; Olweus, 1993b; Yoon ve Kerber, 2003). Bu nedenle, öğrenciler öğretmenlerin harekete geçmemelerinden dolayı bu yıkıcı davranışın kabul edilebilir olduğunu düşünmeye başlamaktadırlar.

Öğretmenler, eğitim süresince zorbalık durumlarına müdahale ettiklerine inandıkları durumlarda, öğrencilerin buna her zaman katılmadığı yapılan çalışmalar ile ortaya konmaktadır (Reid, Monsen ve Rivers, 2004). Araştırmalar; öğretmenlerin okulda gerçekleşen zorbalığın farkında olmadığını ya da öğrencilerin, gerçekleşen durumları rapor etmeleri için öğretmenlere güvenmediklerini göstermektedir (Reid ve diğ., 2004). Reid ve diğerleri yaptığı çalışmada; birçok öğrencinin, ilişkisel zorbalığı ve etkilerini fark etmediğini ve bu nedenle de öğretmenlerin müdahale etmesinin gereksiz olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. İlişkisel zorbalığı kabul eden pek çok öğretmen, bu özel zorbalık davranışıyla sınıfta etkin bir şekilde başa çıkacak araçları olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin düzeltici araçlara sahip olmaması, yanıt verme yeteneklerini de etkilemektedir. Bu eğitim ve araç eksikliği, öğretmenin tepki vermeye yönelik algılanmış öz yeterliliğini etkileyebilmektedir (Bandura, 1977b; Reid ve diğ., 2004).

Bauman ve Del Rio (2006), öğretmen adayları ve zorbalığa ilişkin yaptıkları

çalışmada, öğretmenlerin fiziksel zorbalığı en ciddi tür olarak sınıflandırırken, sözlü zorbalık ve ilişkisel (dolaylı) zorbalığı ise en son sırada sınıflandırdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Güncel araştırmalar okul ortamlarında doğrudan zorbalık (fiziksel) vakalarının öğrencinin yaşı büyüdükçe azaldığını, diğer yandan ise dolaylı zorbalığın (ilişkisel) yaş büyüdükçe arttığını göstermektedir (Bauman ve Del Rio, 2006). Öğretmen adaylarının uzman öğretmenlere göre zorbalık kurbanları için genel olarak daha fazla empati göstermesi; öğretmen adaylarının ideal duruşları ile ilişkilendirilmiştir (Bauman ve Del Rio, 2006). Ancak bu çalışmada, ne deneyimli öğretmenlerin ne de öğretmen adaylarının zorbalıkla nasıl başa çıkacaklarını bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bauman ve Del Rio, 2006; Yoon ve Kerber, 2003). Ayrıca, çalışmada öğretmenlerin, isim takma ve fiziksel anlaşmazlıklar gibi fiziksel ve sözlü zorbalığa karşı nasıl müdahale edeceklerine dair bilgiye ihtiyaç duydukları görülmüştür (Bauman ve Del Rio, 2006). Zorbalık önleme programları kullanan okulların pek çoğunda, ilişkisel zorbalığa yönelik politikalar veya programların olmadığı araştırma sonucunda ortaya çıkan önemli bulgular arasında yer almaktadır (Bauman ve Del Rio, 2006). Yapılan araştırmalarda hem deneyimli hem de aday olan öğretmenlerin, her tür zorbalığa karşı nasıl müdahale edeceklerine yönelik eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır (Bauman ve Del Rio, 2006; Berger, 2007; Fox ve Boulton, 2005; Reid ve diğ., 2004; Unnever, 2005; Veenstra diğ., 2005; Whitted ve Dupper, 2005).

2.1.8 Öğretmenlerin Zorbalık Algılarına İlişkin Öğrenci Algısı

Öğrenciler, başka bir öğrenciye yönelik tehdit konusunda bilgi sahibi olduklarında bu durumu pek fazla öğretmenlere veya diğer öğrencilere söyleme eğiliminde olmamaktadır. Bu durum öğretmenin harekete geçmeyeceği ve umursamadığına ilişkin inançtan kaynaklanmaktadır (Bauman ve Del Rio, 2006; Porter, 2010; San Antonio ve Salzfass, 2007; Syvertsen, Flanagan ve Stout, 2009). Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişim eksikliği, öğretmenin istenmeyen davranışlarda harekete geçmesini engelleyen durumlar arasında yer almaktadır. Yapılan bir çalışmada, öğrenciler, "başlarının belaya gireceğini" hissettiklerinden dolayı hiçbir şey yapmadıklarını ifade etmektedir (Syvertsen ve diğ., 2009). Yoneyama ve Rigby (2006), yapmış oldukları araştırmada, herhangi bir öğrencinin, zorbaya karşı çıkma,

kendileri ve diğer öğrenciler için toplum yanlısı davranış gösterme yeteneğinin ciddi şekilde engellendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, tüm öğrenciler için zorbalığın kabul edilebilir bir davranış olduğu inancını yaratarak tüm okul ortamını etkilemektedir (Yoneyama ve Rigby, 2006).

2.1.9 Zorbalığı Azaltmaya yönelik Uygulamalı Stratejiler ; Ceza?

Öğrencilerin davranış problemlerine karşı cezaya dayanan stratejilerin ilk savunma yöntemi olarak kullanıldığı bir toplumda yaşamaktayız. Genel olarak okul ortamında bir öğrenci başka birine zorbalık yaptıda, "zorba"nın davranışları için cezalandırılmasını istemekteyiz. Ancak, yapılan araştırmalar, cezaya dayanan stratejilerin zorbalığı önlemede etkili olmadığını göstermektedir (Skiba ve diğ., 2006). Ayrıca diğerlerine zorbalık yapan öğrenciler için cezaya dayanan stratejilerin (yani sıfır tolerans, okuldan atma, okuldan uzaklaştırma) etkili olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Casella, 2003; Gordon, 2001). Bu nedenle, sıfır toleranslı stratejilerin, en ciddi saldırgan ve aksatıcı davranışlar için alternatif bir seğenek olması gerekmektedir. Buna karşın, zorbalık davranışı gösteren öğrencilere okuldan atma ve cezalandırma işlemleri yerine ilişki geliştirme becerileri, iletişim becerileri öğretilmelidir.

2.1.10 Zorbalık ve Birey Özellikleri

Zorbalık sürecine dahil olan pek çok öğrenci aynı zamanda psikolojik problemler yaşamaktadır (Kaltiala-Heino, Rimpelae ve Rantanen, 2001). Depresyon duyguları ile başa çıkmaya çalışan öğrencilerin, umutsuzluk veya değerersizlik hislerinden dolayı diğerlerine zorbalık yapma ihtimalleri oldukça yüksek olmaktadır. Zorbalık kurbanı olan bir öğrencinin, zorbalık korkusundan dolayı kaygı semptomları yaşama ihtimali daha yüksektir (Swearer, Song, Cary, Eagle ve Mickelson, 2001). Psikolojik semptomların doğru değerlendirilmesi, öğrencilere yönelik nasıl etkili bireysel müdahaleler tasarlanacağının anlaşılmasında ilk adım olarak nitelendirilmektedir (Merrell, 2001). Okul psikolojik danışmanı, zorbalık davranışlarıyla bağlantılı çeşitli psikolojik semptomları değerlendirmek ve yorumlamak üzere eğitim almış bir birey olarak tanımlanmaktadır. Genellikle altta yatan problem (depresyon, endişe,

saldırganlık, dürtülerine hakim olamama, çarpık düşünme ve beceri eksiklikleri) tedavi edilerek, zorbalık/kurbanlık durumu engellenebilmektedir.

2.2 ZORBALIĞA KARŞI YAPILABİLECEK MÜDAHALELER

2.2.1 Zorba Öğrencilere Yardım Etmeye Yönelik Bireysel Müdahaleler

Zorba öğrencilere yönelik müdahale odağının nerede olacağı ve müdahalelerin zamanla nasıl değiştirilebileceğinin planlanması oldukça önemlidir. Zorbalık durumunda ortaya çıkan ruh sağlığı problemleri ve psikolojik yönlerin okul psikolojik danışmanı tarafından doğru bir şekilde değerlendirileceği beklenmektedir (Dogini, 2012). Okul çapında bir zorbalık önleme programına sahip olmak zorba, kurban ya da zorba-kurban olan tüm öğrencilere yardımcı olması açısından oldukça önemlidir. Fakat, okul ortamında pek çok öğrenci kronik olarak kurban konumunda yer almakta ve kurbanlık durumu genellikle fark edilmemekte, böylece müdahale yapılmamaktadır. Bu bireylere psikolojik müdahale olmadığı süreçte, öğrenciler, ciddi klinik depresyon ve kaygı düzeyleri ve bazı nadir durumlarda öfke problemleri ile karşılaşmakta ve bu da kurbanın zorba-kurban olmasına yol açmaktadır.

Zorba birey, ilgilenilmemesi durumunda okul dışındaki diğer ilişkilerinde ihmalkarlık ve şiddete yol açacak önemli ruh sağlığı sorunları ile karşı karşıya kalmaktadır. Hem diğerlerine zorbalık yapan hem de kurban konumunda olan öğrencilere yönelik uzun vadeli erken teşhis konulması oldukça önemlidir.

2.2.2 Zorba Öğrencilere Yönelik Akran Müdahaleleri

Akran normlarını ele alan zorbalık önleme programlarının geliştirilmesinde günümüzde çok az ilerleme sağlanmıştır. Akran etkisini değiştirmek amacıyla öğretmenlerin, ebeveynlerin ve okul yöneticilerinin birlikte çalışabileceği çeşitli yöntemler oldukça önemlidir.

Öğrenciler zorbalık yapan akranlarına yardımcı olabilir veya kurbanı yardım

etmeden basitçe hiçbir şey yapmayabilir. Zorbalık önlemede öğrencilerle çalışırken, zorbalık deneyiminde aldıkları rolleri tanımlamalarını sağlamak oldukça önemlidir. Okul ortamında öğrenciler davranışlarının, zorbalık durumunu sürdürmede ve bazı durumlarda hızlandırmada nasıl rol oynadığını hızla öğrenebilmektedirler. Öğrencilerin pek çok belirgin nedenden dolayı zorba davranışa müdahale etmemesi ve zorbalık durumunda kurbanı desteklememesi şaşırtıcı olmamaktadır. Bu açıdan ele alındığında öğrenciler zorba grubunun kendilerine yönelmesinden oldukça korkmakta ve zorbalığın olduğunu gördüklerinde kendilerini çaresiz hissetmektedirler (Dogini, 2012).

2.2.3 Zorba Öğrencilere Yönelik Aile Müdahaleleri

Zorba davranışları önlemede uzun süreli etki sağlanması isteniyorsa öğretmen ve ebeveynlerin açık bir diyalog sürdürmesi gerekmektedir. Ebeveynler, çocuklarına şiddet, saldırganlık ve saygılı davranış hakkında hangi mesajları gönderdiklerinin farkında olmak zorundadır. Araştırmalar, sürekli olarak evde şiddeti gözlemleme ve öğrencilerin zorbalığa müdahil olması arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ebeveynlerin gösterdiği dışlayıcı ve saldırgan davranışlar veya saygısız davranışlar, bireyin zorba davranışı için rol modeli olabilmektedir. Bu nedenle, diğerlerine zorbalık yapan öğrencilerin ebeveynleri veya kardeşleri arasındaki şiddet ve saldırganlık düzeyi, öğrencinin zorba davranışları üzerinde oldukça etkilidir (Beran ve Shapiro, 2005).

2.3 Okul Bazlı Zorbalık Müdahalelerinin Teorik Çerçevesi

Okullarda uygulanan zorbalığı önleme müdahale programları, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme, akademik performans, güvenlik ve kişisel anlayış için oldukça gerekli görülmektedir. Yeni sosyal beceri ihtiyacı, artan zorbalık vakaları ve zorbalığın yaygınlığına ilişkin artan farkındalık nedeniyle, dünya çapında çeşitli okullar, zorbalığa karşı müdahale programlarını uygulamaya koymaktadır. Zorbalık davranışını önleme ihtiyacı giderek arttığından, 21. yüzyıldaki okullarda, gittikçe ele alınacak daha fazla sosyal sorumluluk projeleri yer almaktadır. Günümüzde, öğretmenler ve yöneticiler zorbalığı önleme programlarının etkililiği konusunda

oldukça endişe duymaktadır. Fakat okul bazlı zorbalık müdahale programının etkililiği yapılan çalışmalar ile ortaya konmaktadır (Beran ve Shapiro, 2005).

Okul bazlı zorbalık önleme programı bireyi motive etme açısından oldukça önemlidir. Okul bazlı zorbalık önleme programı başarılı bir şekilde uygulandığında kurbanların, zorbaların, zorba-kurbanların daha iyi öğrenciler ve başarılı bireyler olmalarını sağlamaktadır (Gay, 2000). Gutek (2004) öğrencileri motive etmenin, sosyal gelişim becerilerine oldukça etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Gutek (2004), motive olma sürecini, öğrencileri koruyan sosyal ve kişisel destek olarak tanımlamıştır. Motive etme, kurban konumundaki çocukları kontrol etmek ve özgürleştirmek için kullanılmaktadır (Freire, 1970; Gutek, 2004). Merriam (2001) yapmış olduğu çalışmada, motive etmenin, müdahale programlarındaki kurban çocuklara yeni bir bakış açısı kazandırdığını ve bir zamanlar yaşamlarının bir bölümü olarak kabul ettikleri şeyleri reddetmelerini sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılandırmacı Yaklaşım ve Zorbalık: Ormrod (2008), yapılandırmacı öğrenme teorisinin, bireysel yapısalıcı ve sosyal yapısalıcı perspektiflere dayandığını vurgulamaktadır. Bireysel yapısalıcı perspektif, kişi alınan bilgiyi tartışarak onu düzenlemeye ve ondan anlam çıkarmaya çalıştığında gerçekleşmektedir (Ormrod, 2008). Sosyal yapısalıcı perspektif ise, insanlar birlikte çalışarak ihtiyaç duyulan bilgi birikiminden anlam çıkarmak üzere kolektif olarak görüştüğünde, grupladığında ve çalıştığında gerçekleşmektedir (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007; Ormrod, 2008). Kişisel özgürlük, sosyal adalet ve sosyal başarıyı artırma ve zorba davranışları önlemek için okul bazlı müdahale programları yapılandırmacı yaklaşım ile tasarlanmaktadır (Gay, 2000).

Driscoll (2005) yapılandırmacı perspektifte "öğrenenler, deneyimlerinden anlam çıkarmaya çalışırken bilgi birikiminin oluştuğunu" ortaya koymaktadır. Ormrod (2008), Driscoll'un (2005) iddiasına katılarak bu sürecin metaforik olarak limonata yapmaya benzer olduğunu, okul bazlı zorbalık programının öğrencilere malzemeleri ve tarifi vererek, kendi içeceklerini yapmaya teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda, yapılandırmacı yaklaşım süreci içerisinde okul bazlı zorbalık müdahale programının; öğrencilerin sorunlarını çözebilmeleri, önceki bilgi

birliklerini kullanabilmeleri, bilişsel olarak iş birliği yapmaları, sürece dahil olmaları ve bağımsız müdahale becerileri geliştirmeleri açısından oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Driscoll, 2005; Schmidt, Loyens, von Gog ve Paas, 2007).

Sosyal Bilişselci Yaklaşım ve Zorbalık: Okul bazlı zorbalık programlarının amacı, zorba durumundaki gruba, kendi sosyal bilinç ve problem çözme becerilerini oluşturmak, öğrenilen deneyimlerin ve yeteneklerin gerçek durumlarda uygulanabileceğine ilişkin beceriyi göstermek amacıyla problem çözme becerilerini öğretmektir (Bonner, 1988; Cornwell ve Stoddard, 2001). Düşünme ve kendini ifade etme becerisine sahip olma beklentisi bu programı kapsamlı ve çoğulcu, ayrıca zorbalık müdahalesine yönelik olarak okulların yaptığı en etkin uygulama yapmaktadır. Sosyal Bilişselci yaklaşım perspektifinden bakıldığında zorbalık müdahale programı, okullarda kullanılmak üzere öğretmenlere, idareye, okul personeline ve öğrencilere problem çözme becerileri öğretmek üzere oluşturulmaktadır. Okul bazlı zorbalık müdahale programı, aktif olarak okul bazlı zorbalık müdahale programı tarafından yönetilen kişisel deneyimin sürekli olarak yeniden yapılandırılması olarak tanımlanmaktadır. Friere (1970), okul ortamının demokrasinin olduğu bir ortam olarak işlenmesi gerektiğine inanmaktadır. Okul, çocukların sosyal etkileşimleri, eğitimlerinde ve hayattaki başarılarında önemli bir rol oynamaktadır. Okul ortamında öğrencilerin deneyim ve yaşantılarının zorbalık ve kurbanlığı içermesi durumunda okul, öğrenmeyi teşvik edecek güvenli bir ortam olmayacaktır. Bu durumun bir sonucu olarak öğrenciler kendilerini güvende hissetmeyecekler ve öz saygıları düşük olduğunda öğrenme süreci genellikle etkilenecektir.

Hümanist yaklaşım ve Zorbalık: Gutek (2004) yapmış olduğu çalışmada, bireylere düşünme şekilleri ile toplumdaki problemler arasında ilişki kuracak fırsatlar verildiğinde bireylerin kendi amaçlarını elde etme yeteneğine sahip olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Gutek (2004), zorbalık davranışı ile mücadele etmek üzere öğrencilerin bilgisini artırmak amacıyla okul yönetiminin, kişinin ilerlemesini, sosyal adalet ve

anlama arayışını teşvik eden okul bazlı zorbalık müdahale programı uygulaması gerektiğini bildirmiştir. Hümanist yaklaşım ile ele alınan okul bazlı zorbalık müdahale programları, katılıma yönelik bir ortam yaratmak, akademik performansı geliştirmek ve olumlu davranışı vurgulamak üzere tasarlanmaktadır. DeCarvalho (1991) okul bazlı zorbalık müdahale programlarının oluşturulmasının temel amacını kişisel ilerlemeye ve gelişime yönelik destek olarak tanımlamaktadır. DeCarvalho (1991) yapmış olduğu çalışmada, hümanist yaklaşım ile oluşturulan etkili bir okul bazlı zorbalık müdahale programının, öz saygı oluşturma, dönüşüm, motivasyon oluşturma ve yeni yaşam becerileri öğretme alanında öğrencilere fayda sağladığını vurgulamıştır.

2.4 ZORBALIK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.4.1 Zorbalık ile İlgili Yapılan Yurtiçi Deneysel Araştırmalar

Türkiye’de zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ilişkisel çalışmalara oldukça fazla rastlanırken, zorbalığı önleme ve zorbalığa müdahale çalışmalarının az olduğu görülmüştür.

Takış’ın (2006) çalışmasında, ortaöğretim kurumları için geliştirilen zorba davranışlarla baş edebilme programının etkililiği araştırılmıştır. Araştırma 2005–2006 eğitim-öğretim yılında, Ankara ilinde özel bir ortaöğretim kurumunda okuyan 193 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Program, sınıflar düzeyinde 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileri ile, her biri 50’şer dakika olmak üzere toplam dört oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, zorba davranışlarla baş edebilme programının, zorbalık yapan öğrencilerin oranının azalmasında zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranının azalmasından daha etkili olduğu, ayrıca cinsiyete göre farklılığın, sadece zorbalık yapan erkek öğrencilerin oranında belirgin olduğu bulunmuştur. Programın etkililiği en fazla 9. sınıf düzeyinde gözlenirken, en az da 10. sınıf düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür.

Sargın ve Çetinkaya (2010) tarafından yapılan çalışmada akran baskısı uygulayan lise öğrencilerinin, akran baskı düzeyleri, geliştirilen grupla psikolojik danışma

yaşantıları yoluyla azaltılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 12 deney, 12 kontrol olmak üzere toplam 24 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubuna 8 haftalık araştırmacılar tarafından geliştirilen eklettik bir program uygulanmıştır. Uygulama sonucunda geliştirilen programın akran baskısının azaltılmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Dölek (2002) tarafından yapılan doktora tezinin ilk bölümünde okullardaki zorbalık davranışları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili içindeki genel öğretim veren 9 özel ve devlet ilk ve orta öğretim okulundan 659 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ilk göze çarpan sonuç zorba/mağdur davranışlarının sıklığının yüksekliğidir. Örneklemdaki öğrencilerin yarısı bir dönem boyunca bir iki kereden haftada birkaç kereye kadar değişen sıklıklarda zorba davranışa uğradığını, üçte biri ise diğer öğrencilere karşı zorba davranışta bulunduğunu veya zorba davranan bir grupta yer aldığını söylemiştir. Zorba/mağdur davranışlarının çeşitleri incelendiğinde ise sosyal-sözel zorba davranışlardan ‘alay etme’ davranışının en fazla rastlanan davranış olduğu görülmüştür. Araştırmanın ikinci bölümünde ise ilköğretim okulunun 5. Sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen “Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi” gruba danışma 10 hafta süre ile uygulanmıştır. Deney kontrol gruplu öntest sontest modeli uygulanarak etkisi araştırılan grup programının öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin azalmasında ve zorbalıkla baş etme tutumlarının artmasında etkili olmadığı görülmüştür.

Kutlu (2005) tarafından yapılan çalışmada zorbalık davranışlarıyla başa çıkma eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin zorba davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kendini değerlendirme ve arkadaş değerlendirmesi olarak iki formdan oluşan 19-maddelik Zorbalık Ölçeği, yedinci sınıf öğrencilerine dağıtılmış ve zorba, kurban ve zorba/kurban grupları belirlenmiştir. Zorbalıkla Başa Çıkma Eğitim programı zorba/kurban grubuna uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda Zorbalıkla Başa Çıkma Eğitimi Programı'nın zorba davranışları ve bu davranışlara maruz kalmayı azaltmada etkili olmadığı bulunmuştur.

Şahin'in (2007) yaptığı çalışmada, empatik eğitim programının, ilköğretim dört ve beşinci sınıf öğrencileri arasında görülen zorba davranışlar üzerindeki etkililiğini

incelemiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen empati eğitim programı, haftada bir defa olmak üzere toplam on oturumda uygulanmıştır. Uygulanan programın öğrencilerin zorba davranışlarını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur.

Ayas (2008) tarafından yapılan “Zorbalığı Önlemede Tüm Okul Yaklaşımına Dayalı Programın Etkililiği” adlı doktora tez çalışmasında; uygulanan zorba davranışları önleme programının ilköğretim birinci kademesinde (3,4 ve 5. sınıf) zorba ve kurban olma oranlarının azalmasında etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olarak devam ettiği görülmüş, ilköğretim ikinci kademe (6,7ve 8. sınıf) kurban olma oranlarının azalmasında etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olarak devam ettiği tespit edilmiştir. Ancak, bu kademe de zorba olma oranlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

Ugürol (2010) tarafından yapılan çalışmada atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin zorbalığa uğrama düzeylerinin azaltılmasına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda on oturumluk atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının yatılı ilköğretim bölge okulunda okuyan öğrencilerin atılganlık düzeylerinin yükselmesinde ve zorbalığa uğrama düzeylerinin azalmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Karataş (2011) ilköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisini incelemiştir. Çalışmanın deney grubunu 6. sınıf öğrencilerinden 56 kişi oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere beş hafta süre ile zorbalığı önleme programı uygulanmış, ebeveynlerine ve öğretmenlere seminerler verilmiştir. Bu çalışmada bütüncül zorbalığı önleme programının öğrencilerin kurban ve zorba oranlarını azaltmada etkili olduğu, programın kurban puanlarının azalmasında eğitimden iki hafta sonra, altıncı ay ve birinci yılda etkili olduğu, zorba puanlarında ise eğitimden iki hafta sonra ve altıncı ayda etkili olduğu ancak birinci yılın sonunda etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Albayrak (2012), okulda zorbalığı önleme programının zorbalığın azaltılmasında etkisini araştırmıştır. Araştırmada çevresel davranışsal model ve Neuman sistemler modeli stratejilerine göre hazırlanan zorbalığı önleme programı, okul çalışanları, velileri ve öğrencileri kapsamıştır. Zorbalığı önleme programının okulda zorbalığın azaltılmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Türktan (2013) tarafından yapılan çalışmada zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmacı tarafından akran yardımcılarının deney grubu öğrencileriyle uygun şekilde iletişim kurabilmeleri ve zorbalıkla baş etme konusunda uygun desteği verebilmeleri amacıyla “Akran Yardımcıları Eğitimi” hazırlanmıştır. Araştırmanın deneysel işleminde deney grubu öğrencileri dört haftalık Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programına katılmışlardır. Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programı akran yardımcılarının “Akran Yardımcıları Eğitimi”nde edindikleri bilgi ve beceriler doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etmelerine yardımcı olmak üzere gerçekleştirdikleri akran destek oturumlarının tamamıdır. Program dört hafta boyunca, araştırmacının akran yardımcılara verdiği süpervizyon altında gerçekleşmiştir. Program sonunda “zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programı”na katılan deney grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri arasında bir fark görülmemiştir. Yapılan izleme testi sonucunda da bu sonuç devam etmiştir.

2.4.2 Zorbalık ile İlgili Yapılan Yurtdışı Deneysel Araştırmalar

Yurtdışında yapılan zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, zorbalığı önleme ve zorbalığa müdahale çalışmalarının oldukça fazla olduğu görülmüştür.

Stevens, Van Oost ve Bourdeaudhuj (2000) tarafından; zorbalığa karşı geliştirilen müdahale programının zorba davranışlara etkisi ve öğrencilerin zorbalığa karşı tutumunun incelendiği çalışmada ; deneysel düzenekte ön test-son test kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; zorbalığa karşı geliştirilen müdahale programının ortaokul öğrencileri üzerinde olumlu etkisi bulunmuştur. Ortaokul öğrencileri için son test sonucunda kurban bireye yardım etme tutumlarında artma gözlenmiştir.

Naylor ve Cowie (1999) tarafından, okul zorbalığına karşı akran desteğinin etkililiği üzerine yaptıkları çalışmada, akran desteğinin zorba davranışlara maruz kalan öğrenciler üzerindeki etkisini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, akran desteği açısından, cinsiyet değişkenine göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha istekli davranmışlardır. Öğrencilerin genel olarak akranlarından destek

isterken cinsiyeti ön plana aldıkları ve aynı cinsiyette buldukları kişilerden daha rahat yardım isteyebildikleri araştırma sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Cossa (2006) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul öğrencilerinde zorba davranışlarının araştırılması ve nezaketin öğretilmesinde sosyo drama yöntemi kullanılmıştır. Sosyo drama yönteminin kullanıldığı seminerlere katılan öğrencilerde ilerleyen haftalarda zorba davranışlarda azalma, nazik davranışlarda ise artma gözlenmiştir.

Hurst (2001) tarafından yapılan çalışmada, akran destek programının öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Akran destek programı içerisinde bulunan öğrenciler, zorbalığa uğrayan öğrencilere destek olmuşlardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin bu tür destek programlarına karşı olumlu bir tutum takındıkları; ayrıca akran destek programının öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Newman-Carlson ve Horne (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin; zorbalık karşısında teknik bilgi ve müdahale becerileri, öz güvenleri ve öğrencilerin sınıf içerisinde zorba davranışları karşısında müdahale becerilerini artırmak üzere psiko-eğitim programı tasarlanmıştır. Araştırmaya katılan 15 öğretmen, üç psiko-eğitim programına katılmıştır. Araştırma sonucunda, psiko-eğitim programına katılan öğretmenlerin zorbalık karşısında teknik bilgi ve müdahale becerilerinde, öz güven düzeylerinde ve sınıf içerisinde farklı zorba davranışlarına müdahale ve bu davranışları kontrol altına alabilme düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hall (2006) tarafından yapılan çalışmada, psikoeğitimsel grup rehberliği modeli ile zorba davranışlara karşı sorun çözme teknikleri ele alınmıştır. Psiko-eğitimsel grup rehberliği modelini temel alarak yapılan çalışmada, öğrencilerin zorba davranışlara karşı etkili bir şekilde mücadele etme bilgi ve becerisinin yanında, zorba davranışlara karşı sorun çözme teknikleri ile ilgili bilgiler vermek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, zorba davranışlara karşı daha olumlu tepki verebilmeyi başardıkları görülmüştür. Ayrıca bu programın, öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerinin yanı sıra akademik başarıları üzerinde de önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Midthassel, Minton, and O'Moore (2009) tarafından, Norveç ve İrlanda'da zorbalığa karşı geliştirilen programların uygulama aşamasında süreç ve stratejik açıdan benzerlik ve farklılıklarını karşılaştıran bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, her iki ülke açısından da benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin kurban ve zorba olma durumlarında her iki ülke açısından da önemli derece de azalma görülmüştür. Ayrıca, zorbalığa karşı geliştirilen programların başarıya ulaşması açısından ulusal otoritelerin rolünün oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jennifer, Cowie, ve Bray (2006) tarafından 18 kız, 16 erkek öğrenci ile yapılan çalışmada, beyin fırtınası, poster yapma, mektup yazma, rol oynama ve çalışma kağıtları ile oluşturulan etkinliklerin, öğrencilerin zorbalıkla ilgili tutum ve davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda yapılan etkinliklerin zorbalığa etki ettiği, öğrencilerin olumsuz davranışlarının olumluya dönüştüğü bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre zorbalık karşıtı tutum seviyeleri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cowie ve Olafsson (2000) tarafından yapılan çalışmada, akran desteği programının okul ortamında öğrencilerin zorbalık düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada deneysel desen içerisinde nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Akran desteği için seçilmiş 9 öğrenciye, psikolojik danışmanlarca akran desteği programı kapsamında eğitim verilmiştir. Araştırma sonuçları, okul ortamında akran desteği alan öğrencilerin zorba davranış gösterme düzeylerinde azalma olduğunu göstermektedir.

2.5 ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ TERAPİ

2.5.1 Kavramsal Çerçeve

Kısa süreli tedaviye yaptığı vurgu sebebiyle çözüm odaklı kısa terapi diye de anılan çözüm odaklı terapi, post-modern, yapılandırmacı, güce dayalı, işbirlikçi bir psikoterapi yaklaşım olarak ele alınmaktadır (De Jong ve Berg, 1997; de Shazer ve Berg, 1992; De Jong ve Berg, 2002; Groot, 2002; Hoyt ve Berg, 1998). Çözüm odaklı terapinin tümevarımcı gelişimi konusunda, de Shazer, Kısa Aile Terapisi Merkezinde çalışan meslektaşları ile birlikte Gregory Bateson'un, Milton Erickson'un ve Zihinsel Araştırma Enstitüsünün çalışmalarından etkilenmiş olup; çözüm odaklı kısa terapi, bu çalışmaların bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır (De Jong ve Berg, 1996; Nichols ve Schwartz, 1998). Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde danışanlar, kendileri için en iyiyi bilen uzmanlar olarak görülmektedir (Groot, 2002). Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde danışmanlar, danışanlarının sorunlarını çözmek için yeterli kaynaklara sahip olduğu inancıyla onların güçlü yanlarına odaklanarak, danışanın mevcut potansiyelini en üst düzeye çıkarmasını sağlayan bir etkileşim ortamı yaratmaktadır. Ayrıca, danışmanlık sürecinde danışmanın değil danışanın isteklerine odaklanılmaktadır. Çözüm odaklı kısa terapi, bugün ve gelecek adına geçmişten uzak duran tutumuyla geleneksel terapi yöntemlerinden ayrılmaktadır. Terapi süresince daha çok, sorunun kavranmasıyla hiç ilgisi olmayan ya da çok az ilgili olan olasılıklar üzerine odaklanılmaktadır. Diğer yaklaşımlar değişimin zor olduğunu vurgularken, çözüm odaklı kuramcıları değişimin sürekli olarak gerçekleşebileceğini belirtmektedirler (Groot, 2002).

2.5.2 Tarihçe

Çözüm odaklı kısa süreli terapi modeli Stratejik Terapi ile Zihinsel Araştırma Enstitüsü Modeli'ne dayanmakta ve Milton H.Erickson'un çalışmaları ile Gregory Bateson'un düşüncelerini temel almaktadır (De Shazer,1998a; Nichols ve Schwartz,1998). Bateson'un sibernetik teorisi, kendi kendini düzelten sistemler olarak ailelerin iyi anlaşılmasına ışık tutmaktadır (Durrant, 1987; Nichols ve

Schwartz, 1998). Ortaya attığı sibernetik kavramı, bireylerin davranışları ile alakalı öznel (sübjektif) algıları ile ilgilenen yapılandırmacılık teorisinin doğmasına neden olmuştur (Durrant, 1987). Danışanların deneyimlerini anlamak için referans çerçevelerine odaklanılması ve ailelerin kendilerini düzeltmek isterlerse kendilerine fark oluşturacak yeni bir bilgi yada farklı bir haberin verilmesi gerektiği düşüncesi de Bateson'un aile teorisine yaptığı katkılar arasında yer almaktadır (Bateson, 1972; Durrant, 1987).

Problemler üzerinde düşünme ve teorileştirme ile fazla zaman kaybetmeyen Milton Erickson ise danışanlarının şikayetlerine elden geldiğince hızlı çözümler bulmaya çalışmış; bu durum ise, bazı araştırmacıların ondan çözüme odaklı ilk terapist diye bahsetmelerine yol açmıştır (O'Hanlon ve Weiner-Davis, 1989). Ayrıca Erickson yapmış olduğu çalışmada, terapistin de danışanın da bir problemin niçin var olduğunu tam olarak bilemedikleri inancında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erickson'a göre kesin olarak bilinen tek şey, problem çözüldüğü zaman ne olacağı konusu olmaktadır (de Shazer, 1988). Erickson'un varsayımlarının çoğu çözüm odaklı kısa süreli terapinin temellerini oluşturmaktadır. Erickson'a göre bireyler kendi problemlerini çözmek için gerekli bilgi ve becerileri zaten taşımaktadır (O'Hanlon ve Weiner-Davis, 1989). Çözüm odaklı kısa süreli terapi sürecinde uzmanın rolü ise çözümlerin geliştirilmesi için danışanın kaynaklarına erişmek olmaktadır. Ayrıca Erickson yaptığı çalışmada, küçük değişikliklerin bile danışanların hayatında derin etkiler meydana getirdiği sonucuna ulaşmıştır (de Shazer, 1998b; O'Hanlon ve Weiner-Davis, 1989).

Zihinsel Araştırma Enstitüsü uzmanları, Erickson'un ve Bateson'un çalışmalarının değişik yönlerini bir araya getirerek aileler ile çalışma konusunda stratejik sistemler yaklaşımı sergilemişlerdir (de Shazer, 1991a). Böylece problemler doğası gereği birbiri ile etkileşimli görülmekte, insanların hep aynı şeyleri tekrar ettiklerinde, problemlerin daha da büyüdüğü ve hayatın zorluklarının çözülemeden sürüp gittiği sonucuna ulaşılmıştır. Çözüm odaklı kısa terapi modelinin geliştirilmesinde Zihinsel Araştırma Enstitüsü çalışanları problemin nasıl sürdürüldüğüne odaklanarak on ya da daha az seansta problemin önlenmesi için stratejik yöntemler uygulayarak sonuca ulaşmaya çalışmışlardır (de Shazer, 1998a).

Zihinsel Araştırma Enstitüsü çalışanları ile bir süre çalışan De Shazer ve

meslektaşları, benzer bir kısa terapi modelini kabul etmiştir. Ancak bu çalışma grubu, danışanların; çözümler oluşturmak ve şikayetlerinden kurtulmak için probleme ilişkin çok fazla bilgiye ihtiyaç duymadıkları sonucuna ulaşmıştır (de Shazer ve diğ., 1986). Ayrıca danışanlarının çoğu zaman problemlerin ortaya çıkmadığı zamanları anlattıklarını da deneyimleri ile görmekte olduklarını belirtmişlerdir (de Shazer, 1988). Bu durumda problemi çözenin en basit yolu, problemlerin olmadığı zamanların sıklığının artırılması olarak tanımlanmıştır. Böylesine etkileyici buluşlar, de Shazer ve arkadaşlarının probleme odaklanma yerine çözüme odaklanmalarına yol açmış ve bu değişim Kısa Aile Terapisi Merkezini, Zihinsel Araştırma Enstitüsünün yaklaşımından farklı kılmıştır (de Shazer, 1991a; Stalker, Levine ve Cody, 1999). Bateson, Erickson ve Zihinsel Araştırma Enstitüsü'nün etkileri ve çalışmaları sonucunda çözüm odaklı kısa süreli terapi yaklaşımı tümevarımsal olarak geliştirilmiştir.

2.5.3 Çözüm Odaklı Kısa Terapi Modelinin Dayanakları

Çözüm odaklı kısa terapi süreci aşağıda yer alan varsayımlara dayalı olup değişime açık ihtimaller olarak ele alınmaktadır;

- ✓ Gerçeklik dil vasıtasıyla oluşturulduğu için nesnelere görmenin bir tek 'doğru' yolu yoktur (O'Hanlon ve Weiner-Davis, 1989; Berg ve de Shazer, 1993; de Shazer, 1985).
- ✓ Problemler, meselenin çözümü için yapılan başarısız girişimler olarak görülmektedir (de Shazer, 1994; O'Hanlon ve Weiner-Davis, 1989). Söz konusu problem ne olursa olsun o problemin mutlaka bir istisnası, olağan dışı bir durumu olmaktadır.
- ✓ Çözüm odaklı kısa süreli terapiyi uygulayan terapistler danışanlarını değiştirmeye istekli ve değişime güdülenmiş olarak, şikâyetlerini ortadan kaldıracak güç ve kaynaklara sahip olarak görmektedir (de Shazer, 1988).
- ✓ Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde problem ile çözümü arasında bir bağlantının olması şart değildir. Sorunların çözümüne başlamak için küçük bir değişikliğin gerekli olduğuna ve sistemin bir bölümündeki değişikliğin

diğer kısımları da etkileyeceğine inanılmaktadır (de Shazer, 1988; O'Hanlon ve Weiner Davis, 1989). Bir problem ne kadar devam etmiş olursa olsun o problemin hızla değişmesi ya da çözülmesi çözüm odaklı kısa terapi sürecinde mümkün olabilmektedir (O'Hanlon ve Weiner-Davis, 1989).

2.5.4 Çözüm Odaklı Kısa Terapi Modelinin Gelişimi

Çözüm Odaklı Kısa Terapi, Steve de Shazer ile Insoo kim Berg'in ve Milwaukee-Winkonsin'deki Kısa Aile Terapisi merkezinde çalışan meslektaşlarının klinik uygulamalarının sonucunda 1980'li yılların başlarında geliştirilmiştir. Herhangi bir varsayımda bulunmaktan ziyade, “danışmada neler işe yarar?” sorusuna cevap olacak bir dizi klinik varsayımlar ve stratejiler halinde çözüm odaklı kısa terapi süreci gelişmeye başlamış ve önemli bir pratik terapi yaklaşımı olarak gün yüzüne çıkmıştır (de Shazer ve Molnar, 1984; Kim, 2006; Mostert, Johnson ve Mostert, 1997).

Çözüm Odaklı Kısa Terapi, Milton Erickson'un çalışmalarından ve Zihinsel Araştırmalar Enstitüsünün stratejik terapi modelinden etkilenmiştir. Bu ikisi arasındaki fark ise çözüm odaklı kısa terapinin çözümleri vurgulaması, Zihinsel Araştırmalar Enstitüsünün de çözümler yerine problemlere odaklanması olarak ele alınmaktadır. Erickson, insanların problemlerini çözme potansiyellerinin olduğunu, terapi uzmanlarının ise danışanlarına kendi problemlerini keşfetmelerine ve problemlerinin ortaya çıktığı bağlamlarda işe yarayan yeteneklerine odaklanmalarına yardımcı oldukları varsayımında bulunmaktadır. Çözüm odaklı kısa terapi ise problemlerin olmadığı zamanların, istisnaların belirlenerek ve bunlardan yararlanılarak oluşturulan çözümlerin üzerinde durmaktadır (Davis ve Osborn, 2000). Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde, Erickson'un “bireyler öğrenip unuttukları ama hala kendilerinde var olan bir bilgi deneyimine sahiptirler ve bu yüzden terapist, danışanlarına sadece kaynaklarına erişebilmeleri ve bunları uygulamaya koyabilmelerinde yardım edebilir” şeklindeki görüşünden oldukça yararlanmıştı (Thompson ve Littrell, 1998; Walter ve Peller, 1996).

Bu yaklaşımın geliştirildiği günden beri “kısa” kelimesi ifadeye dâhil edilmektedir. Çünkü çözüm odaklı terapistler problemler yerine çözümlere odaklanarak pozitif ve uzun süreli değişimin kısa zamanda meydana gelebileceği inancında olmaktadır.

Çözüm odaklı kısa terapi varsayımı, yalın olarak bu modelin kısa süreli devam etmesi anlamına gelmemektedir. Miller; çözüm odaklı kısa terapinin a) danışanların daha çabuk değişmesini, b) bu değişimin daha uzun süreli olmasını, c) tek seansta iyileşmelerde daha yüksek sıklık oranının görülmesini ve d) daha yüksek oranda danışan memnuniyeti sağladığını işaret etmektedir (Stalker, Levine ve Condy, 1999). Bir diğer sebebi de uygulanmasının kolay oluşudur (Gingerich ve Eisengart, 2000). İçinde “kısa” kelimesini barındırmayan “çözüm odaklı terapi” son zamanlarda sıkça kullanılsa da kısa süreli terapinin bu yaklaşımın ana özelliklerinden biri olduğu ve etkililiğini yansıttığı göz önünde bulundurulması oldukça önemlidir (Metcalf, Thomas, Duncan, Miller ve Hubble, 1996).

2.5.5 Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Temel Varsayımları

Berg ve Miller (1992), çözüm odaklı terapiye ilişkin yedi ilke ortaya koymuşlardır:

1. Zihinsel sağlığın vurgulanması: Çözüm odaklı kısa terapi, yaşamın problemleri ya da hastalıklar yerine sağlıklı yönlerine odaklanan, patolojik olmayan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Çözüm odaklı terapistler danışanlarının güçlü yönlerine, kaynaklarına ve yeteneklerine, onların kusur ve eksikliklerinden daha fazla değer vermektedir. Problemler olduğu zaman bile, çözüm odaklı kısa terapi bu problemleri altta yatan bir patoloji ya da kusur olarak görmemektedir.
2. Yararlanma: Çözüm odaklı kısa terapi, danışanın eski başarılarından, iç kaynaklarından yararlanarak teröpatik amaçlara ulaştıracak çözümler inşa etme süreci olarak tanımlanmaktadır. Terapistin görevi, danışanın kendi dilini, referans çerçevesini ve problem artık ortaya çıkmadığı zamanlarda geleceği hayal etme yeteneğini kullanarak, danışanın sahip olduğu nitelikleri ortaya çıkarmaya yönelik bir rol oynamaktır.
3. Danışanın uzman olarak görülmesi: Çözüm odaklı kısa terapi süresince danışman, danışanın problemlerinin niteliğine dair neyin ‘doğru’ olduğu hakkında varsayımda bulunmamaktadır. Çözüm odaklı kısa terapi süresince danışman problem hususunda danışanın fikrini kabul eder; ve dolayısıyla danışan çözümü de bilen bir uzman olarak görülür, terapist ise hiçbir

varsayımı empoze etmeden danışanın görüşünü kabul eden bir öğrenci olarak görülür. Terapistler sadece danışanın çözümleri rafine hale getirmesine yardım ederek bu işbirliğine dayalı ilişkide ilave önerilerde bulunurlar.

4. İşe yarayana odaklanma: Çözüm odaklı kısa terapi süresince danışman, danışanın problemini etraflıca anlatmasına zaman ayırmaktansa daha önce ‘işe yarayan ne ise onu yapmak önemlidir’ varsayımında işaret edildiği gibi, esasen kısa bir danışma modeli izlemektedir. Bir başka açıdan, çözüm odaklı kısa terapi süresince problemin çözülmesi için sadece küçük değişikliklere ihtiyaç olmaktadır. Terapi süresince değişim başladıktan sonra doğal olarak diğer değişimler onu takip etmekte; böylece sistemin bütününde daha çok değişimlere yol açmaktadır (de Shazer ve Molnar, 1984).
5. Değişim kaçınılmazdır: Çözüm odaklı kısa terapi modelinin bakış açısıyla ‘değişim sürekli ve kaçınılmazdır’. Çözüm odaklı terapistler, problem ortaya çıkmadığı ya da problem her zamanki kadar yoğun yaşanmadığı zamanları belirleyip, bu zamanları çoğaltmaya çalışmaktadırlar.
6. Şimdi ve gelecek için yönlendirme: Çözüm odaklı kısa terapi süresince danışman, esasen danışanların o andaki ve gelecekteki uyumlarına yardımcı olmaya odaklanmaktadır. Geçmiş, danışanların şu anda nasıl yaşadıklarının bir yansıması olarak düşünülür. Mucize soru ile “başka ne?” sorusu, danışanı şu anda dikkat çeken bir şeyi tanımlamaya ve problemin ortaya çıkmadığı bir geleceği hayal etmeye yönlendirmek üzere kullanılmaktadır.
7. İşbirliği: Çözüm odaklı kısa terapi, yalnızca danışanın işbirliğine değil aynı zamanda problemi danışanın bakış açısından görüp uzlaşmış bir tedavi amacını karşılıklı müzakere ederek terapistin de danışanla birlikte çalışmasına önem vermektedir. Ayrıca mevcut güçlü yanları ve kaynakları kullanarak problemin çözümüne gayret göstermeyi de vurgulamaktadır.

2.5.6 Çözüm Odaklı Kısa Terapide Kullanılan Araçlar

Çözüm odaklı kısa terapide çözüm geliştirmek amacıyla kullanılan dört farklı yöntem vardır: a) derecelendirme, b) mucize soru, c) görev verme kararı ve d)

düşünme molası (Presbury ve diğerleri, 2002; Sherman, 2004).

Derecelendirme: Derecelendirme, bir duygunun, durumun ya da davranışın danışan tarafından bir ölçek ile değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu ölçek danışanın arzu ettiği durumunu ifade eder ve bir ile on arasında değere sahiptir. Dereceleme soruları değişik şekillerde kullanılabilir. En yaygın olanı ise: “Problemin en kötü olduğu durumu belirten 0 ile problemin tamamen çözülmüş olduğunu belirten 10 arasında, 0’dan 10’a kadar derecelendirilmiş bir ölçek üzerinde, bugün kendini nerede görüyorsun?” (Cade ve O’Hanlon,1993; de Shazer,1988).

Bir danışanın ilerlemesini değerlendirmek için, bir hedef ya da son nokta belirlemek için, şartları incelemek ve bir vizyonu teşvik etmek için derecelendirme sürekli gelişimi ve ilerlemeyi sağlamaktadır. Değişim beklentisi ve dolayısıyla danışanın realitesi, çözüm ihtimallerine odaklanmayı sağlamaktadır (de Shazer,1994).

Mucize Soru : Geleceğe dair hipotezler kurmak, danışmanın “danışandan bir konuda istenen değişimi kafasında canlandırmasını sağlamak” konusunda kullanacağı bir strateji olmaktadır (Presbury, Echterling ve Mckee, 2002). Mucize soru, danışandan mucizevi bir gece yaşadığını hayal etmesini ve bir şeylerin değiştiği kendilerine söylenmemiş olsa bu mucizenin diğerlerine – üçüncü kişilere – ve kendilerine ne kadar önemli göründüğünü anlatma sürecini içermektedir. Danışan bir değişimi kafasında canlandırarak ve onu detayları ile anlatarak başarı ihtimalini görmekte ve başarıya ulaşmak için bir yaklaşım geliştirmektedir. Tüm kültürlere uygulanabilen bu strateji danışman açısından oldukça önemlidir. Danışman çözüm odaklı kısa terapi sürecinde kişisel başarı sonuçlarının kişinin dünya görüşü ile yorumlanmasına odaklanarak yapmaktadır. Danışanı mucize ile oluşturulmuş realiteyi asıl realitenin yerine koymaya teşvik etmek, terapistin bir başka araç daha sağlamakta ve bu sayede danışanın başarısını garanti etmektedir. De Shazer (1988) : “mucize soru, terapist ile danışanı problemin belirsiz olduğu, karmaşık olduğu ya da iyi tanımlanmadığı zamanlarda bile çözümün nasıl görüneceği konusunda mümkün olduğunca net bir tablo ile karşı karşıya bırakır” tanımını ifade etmiştir. Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde şikayetlerin giderilmesi danışanın olağan dışı duruma yönelik çabalarının yorumlanmasında yardımcı olmaktadır.

Düşünme Molası: Danışan ve danışmanın kişisel düşünceleri için bir başka profesyonel ile konsültasyon arası ya da mola verilmesi, durumun yeniden değerlendirilmesine fırsat sağlamaktadır (Presbury ve diğ., 2002). Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde seansları gözlemleyen bir diğer profesyonelin sunacağı öneriler oldukça faydalı olabilmektedir. Başka bir bakış açısı, terapistin göremediği çözümleri ortaya koyabilmektedir. Bir diğer profesyonel, danışana iltifatlar ederek ve danışanın inançlarını destekleyen veya bir hedefe ulaşma yeteneğini artıran görevler önererek de yardım edebilmektedir (Stalker ve diğ., 1999). Terapist danışmada tek başına çalışıyor ise, düşünme zamanını yeniden değerlendirme ve gözden geçirme amacıyla kullanabilmektedir. Bu arada danışan da seansta şu ana kadar ortaya çıkan bilgiler üzerinde düşünür. İlişkisel ve çevresel değiş-tokuş meydana getirmek çözüm odaklı kısa terapi sürecinde, problemin algılanmasını değiştirerek meseleye çözüm bulunmasına yardım etmektedir (Stalker ve diğ.,1999).

Görev Verme: Görev verme, çözüm odaklı kısa terapi sürecinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Görevlerin, danışanların özelliklerine göre verilmesi gerekmektedir. (Presbury ve diğ, 2002). De Shazer (1988), görev vermeyi “İlk terapi seansının görevini formüle etme” süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamada, danışanlardan bir sonraki randevuya kadar değişimleri gözlemlenmeleri istenmektedir. Bu görevin amacı, “danışanın amaçlarını netleştirmek ve sürece daha aktif katılmasını sağlamaktır”. Presbury ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada, ilk randevuyu takiben danışanlarda %60 oranında iyileşme görerek, görev vermenin etkisini desteklemektedirler. Terapötik servisin bireysel değişikliklerine odaklanarak ve danışan üzerindeki ailevi, çevresel etkileri de dâhil ederek görev verme, danışana değişim ve iyimserlik yolunda umut vermektedir. Görev, başarıya işaret etmekte ve çözüm arama davranışlarının gelecekte uygulanması için bir format sağlamaktadır. Presbury ve diğerleri (2002), yaptıkları çalışmada, danışman görevleri nazikçe ve beceri ile sunduğunda, bu sürecin danışanlar tarafından emir olarak algılanmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Görev vermeye ilişkin öneriler, güven inşa edilmesine ve çözüme götüren başarılı stratejilere sahip olunmasına yardım etmektedir. Bu araçların kullanılması çözüm odaklı kısa terapi sürecinde danışmanlara yol göstermekte ve danışanlara işbirliği fırsatları sunmaktadır.

2.5.7 Müdahale Teknikleri

Çözüm Odaklı Kısa Terapide kullanılan müdahale teknikleri modelin uygulanması sürecinde oldukça önemlidir.

Katılma ya da uyum: De Shazer, katılma ya da uyumu terapist ve danışanın sohbet etmesi ve bu esnada aralarında güvenin oluştuğu, birbirlerine dikkat ettikleri, birbirlerinin dünya görüşlerini geçerli, değerli ve anlamlı kabul ettikleri karşılıklı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Danışanın dünya görüşünü kabul ederek, terapist ona faydalı olabilmekte ve problemini mümkün oldukça çabuk çözmesine yardım edebilmektedir (de Shazer, 1988). O' Honlon ve Weiner Davis (1989) de katılım sürecinin önemli öğeleri arasında danışan ile dil, metaforlar ve duyumsal yöntemler bakımından uyumu da saymıştır. O' Honlon ve Weiner Davis (1989) tarafından yapılan çalışmada, çözüm odaklı kısa terapi sürecinde işbirliği sayesinde, danışanların kendi öznel deneyimlerinin anlaşılıp takdir edildiğine inanmaya başlayabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır (O'Hanlon ve Weiner-Davis, 1989).

Değişim-beklenen dil: Çözüm odaklı terapistler danışanlarla tüm etkileşim boyunca, değişim ihtimalini varsayan bir dil kullanmaya çalışırlar (O'Hanlon ve Weiner-Davis, 1989). Bu süreç, hem problemin ortaya çıkmadığı bir geleceği varsaymakta hem de problemin kronik bir durum ya da kişisel bir özellik olmadığının varsayılması açısından oldukça önemlidir. Değişim süreci çözüm odaklı kısa terapide, danışanda gerçekleşebilecek umut ve ihtimaller açısından anlam oluşturmaya yönelik hareketlerinde etkili bir adım olarak nitelenmektedir (de Shazer, 1994).

Takım yaklaşımı: "Tüm cevaplara sahip değiliz" yaklaşımı ile hareket ederken çözüm odaklı kısa terapi terapistleri çoğunlukla tek yönlü bir ayna süreci içermektedir. Böylece terapiye bir takım yaklaşımı getirilmektedir. Terapi sürecinde aynanın arkasında olan takım üyelerinin seansa çağırma ve terapistin daha çok bilgi istemesini talep etme serbestlikleri olmaktadır. Ayrıca bu takım, konsültasyon molası

sırasında da iltifatlar geliştirmek için, köprü görevi yapacak bir ifade ve bir müdahale mesajı geliştirmek için terapist ile birlikte çalışmaktadır (Berg, 1990).

2.5.8 Çözüm Odaklı Kısa Terapide Kullanılan Yöntemler

Çözüm Odaklı Kısa Terapide kullanılan yöntemler modelin uygulanmasında bir yol haritası sunmaktadır.

Pratik Düzenlemeler: Çözüm odaklı kısa terapi çalışması bireyler ile, aileler, gruplar ya da öğrenci grupları ile birlikte yapılmaktadır (Rhodes, 1993). De Shazer'e (1988) göre ortalama seans sayısı 5-6 civarında değişmektedir. Rhodes (1993) ise yaptığı çalışmada sayının bir-ikiye kadar düşmesinin olağan dışı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Rhodes (1993), seansların her birinin genelde beş-on dakikalık aralar verilerek birer saat sürdüğüne işaret etmiştir. Ayrıca seanslar sırasında, seansı bir müdahale mesajı ile bitirmeden önce, terapistler uygulamalarına bağlı olarak notlarını tekrar tekrar okumakta, vakaları takım üyeleri ile tartışmakta (buna konsültasyon molası denmektedir) ve fikirler üzerinde düşünmektedirler (Cook, 1998).

İşbirliği İlkesi: Terapist ile danışan arasında gelişen işbirliği ilişkisi çözüm odaklı kısa terapide çok önemli görülmektedir (Rhodes, 1993). Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde terapistin danışanının değişim konusundaki beklentisini incelemeye çalışması ve incelenmiş beklentilere "uyumlu" olan görevler vererek işbirliğine gitmesi önerilmektedir. Terapistler uygun dili, danışanlarının kendi durumlarını anlatırken kullandıkları metaforları ve fikirleri fark edip, kullandıkları zaman da işbirliği meydana gelmektedir. Ayrıca danışanı ilgilendiren şeylere odaklanmak ve zaafları ya da başka problemleri işaret edecek sorular sormamak da bir çeşit işbirliği olarak tanımlanmaktadır (Rhodes, 1993).

İstisna durumlar ve seans öncesi değişim: Yaşam süresince bireyin hayatında davranışlar, fikirler, etkileşim ve duygular konusunda, problem ile ilgili olan ya da ilgili olabilecek olağan dışı, istisnai durumlar olmaktadır. Bu süreçler çözüm odaklı

kısa terapisinin merkezinde yer almaktadır (Cade ve O’Hanlon, 1993). Terapistler çoğunlukla seanslara George, Iveson ve Ratner’in (1990) “problemsiz konuşma” tarzı ile başlamakta ve terapistin danışanlar ile genel, toplumsal konulu bir sohbet etmesi önerilmektedir. Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde danışanın daha sonra genişletilebilecek olan ilgi konuları ve güçlü olduğu yönler genelde sohbet için tercih edilmektedir.

Varsayılan Sorular: Önceden varsayılan sorular, geçmişte başarılı çözümlerin olduğu inancını ve beklentisini Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde yansıtmaktadır (Q’Hanlon ve Weiner-Davis, 1989). Bu sorular, aslında soruların varsayımlarını doğrulayan bilgileri, danışanların hatırlamalarına yardımcı olmak üzere tasarlanmış müdahaleler olarak tanımlanmaktadır.

Çözüm-konuşma: Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde kelimeler oldukça önem taşımaktadır. De Shazer (1994), terapistleri değişim ya da çözüm-konuşmaları kullanmaya (varsayımlı sorular sormak, danışanın iyiye gitmesini hızlandırmak ya da desteklemek gibi, durumlarını iyileştirecek beyin fırtınası faaliyetleri yapmaları gibi) teşvik etmektedir.

Hipotetik (varsayımsal) çözümler: Bu yöntemin amacı, danışanın problemlerden arınmış bir hayat tablosu oluşturmasına yardım etmek olarak tanımlanmaktadır (White ve Epston,1990) . White ve Epston’a (1990) göre danışanların çoğu “probleme doymuş bir hikâye” dedikleri durumun içine o kadar dalmıştır ki onların problemlerden arınmış bir hayat tablosu oluşturmaları oldukça zor olmaktadır. Bu hayatın görülmesi için de Shazer (1988) “mucize soru”yu tasarlamıştır.

“Mucize soru”, danışanın uyku sırasında problemin çözümü ile sonuçlanan bir mucize olduğu konusunda sorulara cevap vermesini gerektirmektedir (de Shazer, 1991b). Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde danışana “farz et ki bir gece uyurken bir mucize oldu ve problemin çözüldü. Bunu nasıl anlardın? Ertesi gün sana bir mucize olduğu söylense ne yapardın?” şeklinde sorular sorulmaktadır. De Shazer bu yöntemi

danışanların hedefleri somut ve davranışsal olarak ifade etmelerine yardımcı olmak üzere geliştirdiği en basit yol olarak kabul etmektedir.

Amacın belirlenmesi ve soruların ölçeklenmesi: Çalışılabilir bir amaca ilişkin tartışma, çözüm odaklı görüşmenin herhangi bir noktasında başlayabilmekte ve bu birkaç defa sözlü olarak ifade edilebilmektedir (Rhodes, 1993). İlk soru yakın bir amacın belirlenmesi ile sonuçlanabilir. Çoğu zaman terapistlerin sorduğu ilk sorulardan birisi, danışanın seanstan ne gibi bir başarı elde etmeyi istediği ile ilgili olmaktadır. Ancak, amaçların belirlenmesi olağan dışı durumların, varsayımsal soruların aranmasından sonra, ya da tedavinin herhangi bir aşamasında yapılabilir. De Shazer'e (1988) göre çözüm odaklı kısa terapinin ustaca vurguladığı şey, amaçlarına giden ilk adımın atılmakta olduğunu nasıl anlayacaklarına dair tablonun oluşturulması için danışan ile birlikte çalışma süreci olmaktadır.

İltifatlar: İltifat etme çözüm odaklı kısa terapide son derece önemlidir. Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde iltifatlar, genelde ifade edilmiş amaçlar ve çözüm süreci etrafında yoğunlaşmaktadır. Ayrıca, çözüm odaklı kısa terapi de iltifat etme; terapistin, danışanlarının mücadelelerini ve amaçlara ulaşma gayretlerini anladıkları üstü örtülü mesajlar ile terapinin pozitif odağını pekiştirmeye, korkuları azaltmaya, danışanları ve onların problemlerini normalleştirmeye, değişimin kendilerine ait olduğunu danışanlara hatırlatmaya yaramaktadır (Rhodes, 1993; Walter ve Peller, 1992).

Terapistlerin Becerileri: Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde terapistler görüşme becerilerine, danışanlarla ilgili bilgilere, ilişkileri ve çevreleri hakkında bilgiye sahip olmalıdır. Ayrıca terapi sürecinde, nelerin yanlış olduğundan ziyade nelerin işe yaradığının görülmesi, problemleri/şikâyetleri farklı açılardan görmeye ve danışanların değişen davranışlarının farkedilip, bunu destekleyecek yollar bulunmasını sağlamaktadır (Nunnally, 1993).

2.5.9 Çözüm Odaklı Terapi Süreci

Diğer terapi yaklaşımlarında olduğu gibi çözüm odaklı terapi de bir süreç izlemektedir. Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde terapist, danışanın terapiye geliş amacını ortaya çıkardığı problem tanımı ile terapiye başlamaktadır. Amacın belirlenmesinden sonra çözüme giden iki yol ortaya konulur (Bonsi, 2005; Saggase ve Foley, 2000). İlk adım istisna durumların (yani problemin yaşanmadığı zamanlar ya da durumların) belirlenmesidir ya da hipotetik bir çözümün izlenmesidir (danışan, gelecekte problemin çözüldüğü bir zamanı hayal eder). İkinci adım, danışanın hipotetik çözümünün küçük parçaları üzerinde çalışmayı gerektirmektedir. Eğer danışan kendisine verilen görevi bilinçli olarak yerine getirir ise üçüncü adımda daha fazlasını yapmaya teşvik edilir. Eğer verilen göreve danışanın verdiği tepki anlık ise yapılacak durum, o zaman danışana bunun nasıl olduğunu anlaması için yardım edilme sürecini içermektedir. Walter ve Peller'in yaklaşımında, danışan neyi değiştirmek istediğini belirledikten sonra hipotetik amacın çerçevesi çizilmekte ve danışan her seferinde küçük bir parçayı yapmaktadır. Friedman (1993), terapinin amacının, bir yöntemi tamamen uygulamaktan ibaret olmadığını ama daha çok danışanın isteği ile ilgili hakkını gözetmek ve danışanı daha tatminkâr bir geleceğe götürecek sohbe esnek biçimde girmek olduğunu ifade etmiştir.

Değişim Süreci: Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde değişim genellikle “farklılaştırma ya da farklılaşma”, veya “değişme” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanım, uygulamada: Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde danışanda anlamlı değişim olarak neler olmaktadır? Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde danışanda hangi önemli faktörlerin değişmesi gerekir? Değişim kimin bakış açısından incelenmelidir? Danışanın mı, terapistin mi yoksa bir üçüncü tarafın bakış açısından mı? Değişim terapi içinde mi, seanstan seansa mı yoksa terapi boyunca mı ölçülmeli? sorularının ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Walter ve Peller'e (1992) göre çözüm odaklı terapide değişim kaçınılmaz olmaktadır. Sonuç olarak hiçbir şey her zaman aynı kalmaz. Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde bireyler yeni kararlar verme, yeni hedefler belirleme, yeni stratejiler geliştirme ve bunları takip etme süreçlerinden geçmektedirler (Tallman ve Bohart, 1999).

Miller, Duncan ve Hubble (1997), bu bahsedilen değişim süreci ile ilişkili faktörleri belirledikleri çalışmada, değişimin yaklaşık %40'ının danışanın değişim süreci ile ilgili inançları, onların hayatında tesadüfen değişime yol açan olayların ortaya çıkması gibi ekstra terepatik faktörlere bağlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Miller, Duncan ve Hubble (1997) yaptığı çalışmada, %30'luk kısmı danışan-terapist ilişkisine dayandırmakta, bu ilişkiye danışanın empatik, olumlu ve işbirlikçi terapi deneyimi gibi ilişkileri de dahil etmektedirler. %15'lik kısmı da danışanın kendine olan inancı ve değişme ihtimali de dâhil olmak üzere umut ve beklentilere bağlanmıştır. %15'lik kısım tedavi sürecinin danışan tarafından kabul edilebilir şekilde organize olma biçimi de dâhil olmak üzere yapı ve odak noktası ile açıklanmaktadır.

Berg ve Miller (1992) yaptıkları çalışmada, çözüm odaklı terapinin tedavi sürecini; istisna zamanlara dair sorular sorma, baş edebilme stratejileri ve tedavi öncesi değişim olmak üzere belirlemişlerdir. De Jong ve Berg'e göre (1997), "danışan temelli stratejiler, güçlü yönler ve kaynaklar hususunda sohbetleri başlatan" sorular, ekstra- terapötik faktörler haricindeki en büyük değişim katkılarını vurgulamaktadır. Ekstra terapötik faktörler ise, terapiye katılım dikkate alınmaksızın meydana gelen ve iyileşmeye yardım eden olaylar olarak tanımlanmaktadır. Mali problemleri yüzünden bunalıma girmiş ve telaşlanmış bir bireyin, piyangodan yüklü bir para kazanmasının iyileşmesini desteklemesi ekstra terapötik faktöre örnek olabilmektedir. Ayrıca, medyaya maruz kalmak, kendi kendine okuma ortamı, derslere, seminerlere ya da kendi kendine yardımcı olan gruplara katılmanın da ekstra terapötik faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (De Jong ve Berg,1997).

2.5.10 özüm Odaklı Terapide Amaçlar

Walter ve Peller'e (1992) göre çözüm odaklı terapide amaçların belirlenmesi çok erken safhada yapılmaktadır. Walter ve Peller (1992) yaptıkları çalışmada, çözüm odaklı modelin tamamen yoğunlaştığı konunun amaç belirlenmesi olduğunu gözlemlemişlerdir. De Jong ve Berg (2002), çözümün ortaya çıkması sırasında meydana gelen iki temel eylem ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki, iyi oluşturulmuş hedeflerin geliştirilmesi, diğeri ise istisna durumlara dayalı çözümünün geliştirilme

süreci olarak tanımlanmaktadır. Çözüm odaklı modelde, verimli ve etkili tedaviye götüren tedavi amaçlarının müzakere edilmesi için özel görüşme yöntemleri kullanılmaktadır. Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde iyi oluşturulmuş amaçların bazı karakteristik özellikleri olmaktadır. Berg ve Miller'e (1992) göre terapideki amaçların özellikleri:

- ✓ Amaçlar terapist ya da tedavi programından ziyade danışan açısından belirgin olmalıdır.
- ✓ Amaçlar büyük değil küçük amaçlar olmalıdır.
- ✓ Amaçlar özel, somut ve davranış bakımından belirgin olmalıdır.
- ✓ Amaçlar sürecin sonunu değil başlangıcını ifade etmelidir.
- ✓ Amaçlar kişisel değil kişilerarası ve etkileşimsel bakımdan ifade edilmelidir.
- ✓ Amaçlar gerçekçi olup danışanın hayatı bağlamında ulaşılabilir amaçlar olmalıdır.

De Jong ve Berg (2002), amacın müzakere edilmesinin çözüm odaklı sürecin yalnızca bir yönü olduğunu ifade etmektedir. Bir başka yönü de bu amaçlara ulaşmak üzere danışanın kendi kaynaklarının kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Çözüm odaklı terapistlerin buradaki rolü ise amaçlara ulaşılmasını sağlamaktır. Terapistler, amaçları realiteye dönüştürmek için istisna durumları ve mucize soruları kullanabilirler. Bu durumda çözüm odaklı kısa terapi sonucunda danışanların durumunda değişime yol açabilmektedir.

2.5.11 Çözüm Odaklı Terapide İşbirliğinin Rolü

İşbirliği, (çalışma anlaşması, danışan-terapist anlaşması, yardım anlaşması gibi adlarla anılabilir) danışan ile terapistin arasındaki ilişkiyi tanımlamaktadır. Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde işbirliği; pozitif psikoterapi sonucu için en önemli ve en çok katkı yapan değişkenlerden biri olarak görülmektedir (Horvath ve Luborsky, 1993; Robbins ve diğerleri, 2003). Wampold (2001) yapmış olduğu çalışmada, danışan ve danışman arasındaki işbirliği sürecinin belirli herhangi bir teoriden bağımsız olarak tedavinin başarısının %30'unu açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde işbirliği sürecine ilişkin araştırmalar, danışan ve danışmanın işbirliği düzeyi ile terapinin sonucu (tedavinin başarısı) arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bazı çalışmalara göre, işbirliği ile terapi arasındaki ilişkinin etki boyutu .22 ile .32 arasında olmaktadır (Horvath ve Symonds, 1991; Wampold, 2001). Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde işbirliğinin zaman içinde nasıl geliştiğine dair çok fazla çalışma yoktur. Terapi danışan açasından memnuniyet verici biçimde ilerlediği zaman danışanlar bu işbirliğine yüksek oranda katılmaktadırlar. Tam tersine; terapi eğer iyi gitmiyorsa, işbirliğinin düzeyi düşme eğilimi göstermektedir (Horvath ve Luborsky, 1993; Robbins ve diğerleri, 2003).

Yapılan çalışmalar çözüm odaklı kısa terapi sürecinde işbirliğinin ailede ya da terapide ölçülmesinin zor olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde işbirliğinin rolü ve aile terapisine ilişkin bazı araştırmalar yapılmıştır. Van Orman (1996), ev temelli aile terapisinde tüm aile işbirliği ile terapinin sonucu arasında hem ebeveynler hem de ergenler için olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Johnson (1998) yapmış olduğu çalışmada, işbirliği ile aile terapisinin sonucu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aile işbirliği konusundaki bir başka araştırmada Terry (2002) aynı ailenin birçok katılımcısı arasında farklı işbirliğinin olduğu ve bu işbirliğinin tedavi boyunca iniş-çıkışlar yaşadığı bulgusunu elde etmiştir. Ailelerdeki dengesiz işbirliğinin tedavi sonucunu, tedaviyi bırakma durumunu ve tedavinin tamamlanmasını etkilediği yapılan araştırmalarca desteklemektedir. Bu nedenle, aile ve birey düzeyinde işbirliğinin ve aile terapisinde sonuç ile ilişkisinin çözüm odaklı bakış açısı ile incelenmesi oldukça önemlidir. Pozitif terapi sonucu ile ilişkili özel bir işbirliği düzeninin geliştiğini gösteren başka terapi türlerine dair araştırmalar, danışanın işbirliği gelişiminde özel bir değişim olduğu sonucuna ulaşmıştır (Gelso ve Carter, 1994; Kivlighan ve Shaughnessy, 2000; Kivlighan ve Shaughnessy, 1995).

2.5.12 Okul Ortamında Çözüm Odaklı Danışma

Çocuklar için ideal düzeyde tedavi fırsatları yakalayabilmek için onların gelişimsel ve psikolojik özellikleri danışmanlarca anlaşılması gerekmektedir. Üst düzey düşünme becerileri ve soyut ilişkiler kurma yetenekleri olmadan çocuklar alternatif

davranışları üretmez, kendi davranışlarının etkilerini tahmin edemez, sebep-sonuç ilişkilerini anlayamaz ve ahlaki muhakeme yapamazlar. Bu etkenler sebebiyle danışmanların, danışanlar için gelişimsel olarak uygun örnekler ortaya koymaları, kuralları ve sonuçları anlaşılır bir dille açıklamaları gerekmektedir (Erdman ve Lampe, 1996). Okul danışmanlarının verdikleri hizmeti, ilgilendikleri çocukların sosyal ve demografik ihtiyaçlarına uydurmaları beklenmektedir. Lockhart ve Keys (1998), okul danışmanlarının geleneksel rehberlik rollerinin dışına çıkarak kendilerini okul zihinsel sağlık danışmanları olarak yeniden tanımlamaları gerektiğini savunmaktadır. Lockhart ve Keys (1998) yaptığı araştırmada, bu yeni durumun eğitim programlarında ne gibi sonuçlar doğuracağını da belirleyerek kısa vadeli danışma modellerinde eğitim ve bilinçlenme ihtiyacının da önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır (Bruce ve Hopper, 1997; LaFountain, Garner ve Eliason, 1996). Çözüm odaklı kısa danışmanın okul ortamına uygun birçok yönü vardır. Murphy (1994), çözüm odaklı terapinin aşağıdaki yönlerinin okul danışmanları için olumlu ve pratik olduğunu savunmaktadır:

- ✓ İnsanların yeterli ve donanımlı olduklarına dair inanç, okul personeli ile öğrenciler ve aileleri arasındaki işbirlikli etkileşimi geliştirir.
- ✓ Şu ana/geleceğe yönelim, yükü fazla olan okul danışmanına özellikle uygundur. Öğrencilerin geçmişini ve eski deneyimlerini incelemek zaman kaybına neden olacağından, çözüm odaklı terapi şimdiye odaklanır.
- ✓ Problem durumdaki değişmeyi ifade eden özel ve somut amaçlar, aşırı abartılı olabilen belli belirsiz amaçlardan daha gerçekçidir.
- ✓ İnsanların yalnızca öyle yapmaya gerek duyulduğuna inandıkları zaman değişme çabası gösterdikleri varsayımı, değişimin en üst düzeye çıkarılabilmesi için kiminle çalışılacağı konusunda yapılacak etkili seçimleri geliştirir. Değişimi en fazla gerçekleştirebilecek kişi ile çalışma fikri, öğrenciyi her zaman birincil danışan olarak görme alışkanlığına karşı çıkmaktadır. Eğer öğrenci değişme için bir ihtiyaç hissetmez ise bu sürece bağlılığı sınırlı kalabilir. Bu yüzden ortam ile ilişkili olan diğerlerinin davranışını değiştirmeye çalışmak daha verimli olabilir.

Çözüm odaklı danışma modelinde öğrencilerle çalışırken okul danışmanı, öğrencilerin kendi kaynaklarını kullanarak değişimleri yapma yeteneklerine dair inancını ifade eder. Öğrencilerin güçlü tarafları vurgulanarak davranış amaçlarına doğru kanalize edilirler. Davis ve Osborn (1999) yapmış olduğu çalışmada, çözüm odaklı kısa danışma varsayımlarını ve bunların okullarda uygulanabilirliğini ortaya koymaktadır. Davis ve Osborn (1999), danışmanın problemi patolojik değil normalleştirici bir tarzda yeniden ifade ettiği tekniği ele almaktadır. Bu yaklaşım, meselenin daha çözülebilir olduğu hissini güçlendirmektedir. Ayrıca araştırmacılar, problemin yaşanmadığı zamanların belirlenmesi gerektiğini de araştırma sonucunda belirtmektedir. İşbirliği, çözüm odaklı danışmada temel bir öge olarak görülmektedir. Çözüm odaklı danışma modelinde öğrenci ile uyumlu hale gelerek danışman, öğrencinin dinlenip anlaşıldığını hissetmesi için fırsat yaratabilmektedir (Bruce ve Hopper, 1997 ; LaFountain, Garner ve Eliason, 1996).

2.5.13 Etkili Bir Tedavi Olarak Grupla Danışma

Grupla danışma, sınırlı sürede ve sınırlı bir bütçe ile daha çok danışanı görebildikleri için danışmanlar tarafından tercih edilen bir yöntem olarak görülmektedir (Corey, 2008). Gruplar, zihinsel ve duygusal itirazları ya da üyelerin yeni beceriler öğrenmesine yardım edildiği eğitimsel amaçları ele almak gibi terapötik amaçlar için kullanılabilir (Corey, 2008). Grupla danışmada üyeler, bireylerin amaçlarına ulaşmaları için gerekli destek ve empatiyi sağlamaktadır. Corey (2008), danışma gruplarının bireysel danışmaya göre avantajlı olduğunu, çünkü üyelerin diğer grup üyeleriyle etkileşimleri vasıtasıyla kendilerinin kim olduklarının farkına vardıklarını ve kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini belirtmiştir. Grupla danışma sürecinde grup içinde üyelere yeni davranışları denemeleri için ihtiyaç duydukları güvenli mekan sağlanarak bireylere olmak istedikleri kişi olabilme şansı sağlanmaktadır.

Corey (2008) birçok üniversite öğrencisinin kendilerini soyutlanmış hissettiklerini ve kampüsün, sanki kendi duygusal ve sosyal sağlıklarına nazaran, entellektüel gelişimlerine daha çok önem veriyormuş hissine kapıldıklarını ifade etmiştir. Corey (2008), Kim (2008) ve Newsome (2004) yaptıkları çalışmalarda, danışma gruplarının üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimi, kişilerarası ilişkiler ve eğitim

planları gibi alanlarda kişisel gelişimlerine yardımcı olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

2.5.14 Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Grupla Psikolojik Danışmada Kullanılması

Kim, (2008) ve Newsome (2004) yapmış olduğu çalışmada, çözüm odaklı kısa terapinin etkili bir danışma müdahalesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Banks (1999); LaFountain ve diğerleri (1996) ve Selekman (1999) yaptıkları çalışmada Çözüm Odaklı Kısa Terapinin grupla danışmada kullanılmasının bütün grup üyeleri için faydalı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kim (2008), yapmış olduğu çalışmada çözüm odaklı kısa terapi, bireyin hayatının pozitif yönlerine yoğunlaştığından dolayı, grubun içinde çözüm odaklı kısa terapi sürecinin tüm üyelerin umutlarını etkileyebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Kim'e (2008) göre grup üyelerinde pozitif bir değişimi sağlamak için çözüm odaklı kısa terapiyi yönetenler grup seanslarını çözüm odaklı kısa terapinin yedi unsurunu kapsayacak biçimde yapılandırmak durumunda olmalıdır. Çözüm odaklı kısa terapi uygulayıcıları, mucize soru ve olağan dışı (istisna) soru sorma gibi kasıtlı soru sorma yöntemini kullanarak her üyenin güçlü yönlerini keşfedip belirgin hale getirebilmektedir. Kim (2008), yedi unsuru şöyle sıralamıştır: Çözüm odaklı kısa terapi uygulayıcılarının (1) tek tek grup üyelerinin güçlü yönlerini kullandıklarını, (2) pozitif değişimin olacağını kabul ettiklerini, (3) şu ana ve geleceğe odaklandıklarını, (4) işbirlikçi tavır sergilediklerini, (5) problemlerin çözüldüğünün hayal edilmesini sağladıklarını, (6) problemlerin olağan dışı durumlarını tartıştıklarını ve durumları çözüme giden bir adım olarak kullandıklarını ve (7) amaca yönelik belirlenen grup seansları düzenlediklerini vurgulamıştır.

2.5.15 Çözüm odaklı Terapi Modelinin Belirgin Öğeleri

Bateson, bilginin temel biriminin “farkı yaratan fark” olduğunu ifade etmiştir (Schubert, 1999). Bu kavram çözüm odaklı terapi modelinin kavramsal gelişimini derinden etkilemiştir. Terapistin yönlendirdiği ve istisna durumların arandığı başlangıç aşamasında danışanlar çoğunlukla istisna durumların önemsiz olduğunu

düşünmektedir. Bir başka deyişle danışan, bunların fark yaratmayan farklar olduğuna inanmış görünmektedir. Ancak bu istisna durumlar fark yaratan farklar olarak yeniden yapılandırıldığı zaman, danışanı tatmin edici bir çözüme götürecektir (deShazer, 1985, 1988). DeShazer (1995); terapistler ve danışanlar için önemli olan aracın farkın kendisi olarak tanımlamıştır. Aile Terapisi Merkezinde çalışan uzmanlar, istisna durumları problemin yaşanmadığı zaman olarak tanımlamaktadır (De Shazer, 1985; deShazer ve diğerleri, 1986). De Shazer (1990), danışanların çoğu zaman bu durumların ya da farkların bilincinde olmadıklarını; istisna durumların tesadüfi olaylar olmayıp belli ama fark edilmeyen ortam ve düzenlerle içiçe geçmiş olayları ifade ettiğine işaret etmiştir.

Çözüm odaklı terapi, birlikte üretmeye dayalı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Molnar ve de Shazer, 1987). Kavramsal olarak çözüm odaklı model, danışanlarla terapi yolunda büyük vaatlerde bulunmuş gibi görünmektedir. Bu biçimde terapi çalışmasının belirgin bir kavramsal avantajı, çözüm odaklı terapinin “ bir şeyi (bir işlev bozukluğunu) düzeltmek olarak değil, terapist ile danışanın bir şeyi yapılandığı bir süreç olarak tanımlanmıştır” (Molnar ve deShazer, 1987). De Shazer (1991), bir teori ya da terapi modelinden çok, felsefi bir bakış açısı olarak tanımlanan çözüm odaklı terapinin yapılandırmacılığın ilkelerine dayandığına işaret etmektedir. Yapılandırmacı çerçeveden bakıldığı zaman terapi süreci, paylaşılan bir ilkeyi ve gayri ihtiyari dil süreci ile ortaya çıkan “realiteyi” göstermektedir. Çözüm odaklı terapinin içeriğinde çoğunlukla istisna durumlara öncelik veren ve danışanın daha önce hariç tuttuğu şeyleri de dahil ederek alternatiflerini genişleten bir dil oyunu olmaktadır.

Çözüm odaklı terapinin belirgin öğeleri şunlardır:

Geleceğe yönelim: De shazer (1985), çözüm odaklı terapi çalışmasının önemli bir yönünün danışanların dikkatlerini geleceğe (kendilerinin terapiye gelmelerine sebep olan problemin kendileri için problem olmaktan çıktığı bir geleceğe) yöneltmeye teşvik etmesi olduğuna işaret etmektedir. Danışanın daha tatminkar bir gelecek vizyonu ya da yapılandırması, kendisine bunu başarabileceği konusunda güven duygusu vermek için terapötik olarak zenginleştirilebilmektedir. De Shazer’e (1985) göre, danışanın “gerçeklik vizyonu” yapılandırıldıktan sonra ve bunun başarılacak bir şey olduğu bilinci verildikten sonra, çoğunlukla danışanlar “kendi

problemlerinin çözümü için “spontane” yöntemler geliştirebilmektedir. Terapistin buradaki sorumluluğu, danışanın değişim ve çözüm beklentilerinin gelişmesini sağlayacak sürecin bir parçası olmaktır. Geleneksel terapi biçimlerinin aksine çözüm odaklı model, terapistin danışanın geçmişine dair bilgi sahibi olmasını gerektirmez. Ayrıca terapistin, şikayetin sürmesine neden olan faktörleri de detaylı olarak bilmesine gerek olmamaktadır (de Shazer, 1985).

İşbirliğine Dayalı: Terapi modellerinin çoğunluğu, terapist ile danışan arasında bir direncin olduğunu ya da bu direncin arttığını varsaymaktadır. Fakat çözüm odaklı terapi, terapist ile danışan arasında işbirliğine dayalı bir ilişki kurarak diğer modellerin aksine bir duruş sergilemektedir. Terapi topluluğunda hakim olan, danışanların terapiye direnç gösterdiği ve değişmek istemediği fikri, çözüm odaklı modelin öncüleri için büyüyen bir muamma haline gelmektedir. Kısa Aile Terapisi Merkezinde çalışan uzmanlar, direnç gösteren birçok danışan ile çalıştıktan sonra bu insanların değişim umutlarının olduğu ve işbirliğine son derece açık oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Kısa süreli: Genelde kısa terapi modelleri ile çözüm odaklı terapi modeli arasındaki farkın bu modellerin danışanlarda kısa süreli başarı sağlaması olduğu söylenebilir. Kısa Aile Terapisi Merkezinde görülen vakaların birçoğunun ardından yapılan çalışmalar, kalıcı değişimin çözüm odaklı terapide elde edilebileceğini göstermektedir (de Shazer, 1985). De Shazer (1985), kendi terapi deneyimiyle danışanların genelde ortalama 6-10 seansa katıldıklarını görmüştür (de Shazer, 1985). Bu nedenle bu parametreler dahilinde etkili olabilecek bir terapi modelinin tasarlanması oldukça önemlidir.

Çözüm Odaklı Kısa Terapinin kısa olması istenen bir durumdur; çünkü bu süreç içerisinde danışanın kendi hayatına devam etmesine izin verilmektedir. Ayrıca Çözüm Odaklı Kısa Terapi sürecinde terapistin de daha çok sayıda danışan ile görüşmesine imkan tanınmaktadır. De Shazer (1985), Aile Terapisi Merkezinde yürütülen çözüm odaklı terapi türünün kısa süreli uygulamalarda ve sınırlı sayıda seanslarda etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. De Shazer yapmış olduğu çalışmada, Aile Terapisi merkezinde 1600 vaka ile çalışmış ve her vaka için ortalama altı seans uygulamıştır (de Shazer ve diğerleri, 1986). Çalışma sonucunda, bu vakaların %25’i rastgele seçilerek kendilerine telefon ile ulaşılmış ve %72 oranında danışanın terapi

amaçlarına ulaştığı ya da yeterince ilerleme kaydettikleri için artık terapiye ihtiyaç duymadıklarını hissettikleri görülmüştür. Büyük bir araştırma projesinin ardından de Shazer ve diğerleri (1986), terapi vakalarının 1984 yılında 500 vaka için ortalama beş seansa kadar düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Doğası gereği Minimalist: Çözüm Odaklı Kısa Terapi sürecinin danışanlarla birlikte saygı çerçevesinde ve danışanların hayatına asgari düzeyde müdahale ile yürütülmesi arzu edilmektedir. Bunun başarılabilmesi için terapistin verdiği müdahale mesajının “uygunluğu” ve danışanın hayatının tatminkar olan yönleri ne kadar bağlantılı ise bu süreç o kadar iyi yürümektedir (Molnar ve de Shazer, 1987). Çözüm odaklı terapinin gerçekte danışanın deneyimine hiç bir şey katmaması konusunda yapılan eleştirilere yönelik De Shazer şunları yazmıştır:

Terapist danışana farklı olarak neyi yapacağını söylemez ve onlara hiç bir yeni teknik öğretmez. Bunlar, asgari düzeyde müdahalelerdir ama etkisi aşırı derecede büyüktür. Dalga etkisi ya da bütüncülük kavramı, küçük bir farkın nasıl yeterince büyük bir farka dönüşebileceği konusunda bize fikir vermektedir (de Shazer, 1985).

De Shazer’in (1985) tanımladığı “dalga etkisi”, bir çok durumda küçük bir davranış değişiminin bile davranışlarda derin, geniş kapsamlı değişimler için ihtiyaç duyulan tek şey olduğu düşüncesi olarak tanımlanmaktadır.

2.5.16 Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Güçlü Yönleri

Çözüm odaklı terapi, belli bir format izleyen ve belli görevleri kullanan basit ve düz bir model olduğundan uygulayıcı dostu olarak tanımlanmaktadır. Modelin en başta gelen güçlü tarafı, bir aile için ya da aile içindeki bir birey için kullanılabilir olmasıdır. Çünkü terapi sisteminde bir değişimin, sistemin herhangi bir yerinde başlatılabileceği inancına dayanmaktadır. Çözüm Odaklı Kısa Terapi yaklaşımında, bir sistemin her parçasının diğer parçalar ile çok yakından ilişkili olduğu ve bir parçadaki değişimin her parçada ve sistemin tamamında değişime neden olacağı inancı temel alınmıştır (de Shazer, 1985). Bu sebeple, eğer ailenin bir tek bireyi terapiye katılırsa bu bireyin kendi davranışlarında yapacağı değişiklikler ailenin diğer bireylerinde ve ailenin tümünde de değişimlere yol açacaktır. Çözüm odaklı terapi

modeli, değişimi ailede uygulamak için terapisinin çözümlere, probleme dair istisna durumlara ve danışanın güçlü yönlerine odaklanması gerektiği inancına dayanmaktadır. Çünkü bu güçlü yönler, Çözüm Odaklı Kısa Terapi süresince çoğunlukla cesareti kırılmış, öfkeli, umutsuz, aciz ve etkisiz ailelerde umut, cesaret ve iyimserlik aşılacaktır. Ayrıca bu yaklaşım çok saygılı ve güçlendirici yönü ile, aileyi ve danışanı uzman olarak ve problemlerin çözümü için kaynaklara sahip olarak görmektedir (Forbes, 2003).

2.5.17 Sınırlılıkları

Çözüm odaklı terapistler danışan ile gerçek ilişkilere odaklanmadığı gerekçesiyle eleştirilmektedir. Ayrıca Çözüm Odaklı Kısa Terapi sürecinde danışman, çözüm odaklı danışmanın öğelerini izlemekle ve çözüme doğru ilerlemekle meşgul olmaktadır (Lipchick, 1994). Bu terapistlerin istisna durumlara ve danışanın güçlü taraflarına fazlasıyla odaklandıkları ve bunun sonucunda da danışanları ile bir araya gelerek yakın ilişki tesis edemedikleri Çözüm Odaklı Kısa Terapi uygulamasının eleştirilen yönleri arasında yer almaktadır. Çözüme odaklı terapistler seans sırasında duyguların açığa vurulmasını teşvik etmediklerinden dolayı terapisinin başarıya ulaşma şansı oldukça düşmektedir (Lipchik, 1994). Ancak danışanların birçoğu kendi “hikayelerini” anlatma ve problem ile ilişkili olarak gerilmiş duygularını gevşetme ihtiyacı hissetmektedir. Eğer bu fırsat, danışana verilmez ise terapistin kendilerini duymadığı ve anlamadığı hissine kapılırlar; bu durum da terapistin danışanı ile kaynaşmasını oldukça zorlaştırmaktadır.

Çözüm odaklı terapi, geçmişe ve problemin altında yatan sebeplere odaklanmaması sebebiyle de eleştirilmektedir. Fakat çözüm odaklı terapide problemin altında yatan sebeplere odaklanmanın hem terapi ile ilgisi olmadığına hem de hiç bir amaca hizmet etmediğine inanılmaktadır. Sirler, Lipchik ve Kowalski'nin (1993) ortaya koyduğu gibi, bu yaklaşımda problemin kökeni incelenmez, ama problemi ortadan kaldırmak için şu anda neyin olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Eleştirilenler, Çözüm Odaklı Kısa Terapisinin etkili bir terapi biçimi olamayacağını, çünkü yerleşmiş ve kökleşmiş birçok problemin danışanlara sağlanan sınırlı sayıda seans nedeniyle ele alınamadığını iddia etmektedirler (O'Hanlon ve Weiner-Davis, 1989). Ayrıca,

Çözüm Odaklı Kısa Terapi, danışanın bilinç ve kavrayış becerilerini kullanmamakla eleştirilmektedir, çünkü birçok danışma modelinde değişimin meydana gelmesinde bilinç ve kavrayış becerileri gerekli görülmektedir (O'Hanlon ve Weiner-Davis, 1989).

2.6 ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA/ TERAPİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma/ Terapi ile İlgili Yapılan Yurt içi Araştırmalar

Ülkemizde Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. İşlek (2006), tez çalışmasında çözüm odaklı yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma eğitim programının üniversiteye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine etkisini incelemiştir. Deney grubuna haftada bir kez uygulanmak üzere, her biri yaklaşık bir saat süren altı oturumluk müdahale programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çözüm odaklı yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma eğitim programının üniversiteye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğu anlaşılmıştır.

Köktuna (2007), tez çalışmasında çözüm odaklı kısa terapi tekniğinin alt sosyo ekonomik seviyedeki kadınların geleceğe umut ile bakabilme ve boyun eğici davranışlarına etkisini incelemiştir. Çalışmada alt sosyo ekonomik seviyedeki kadınlarla bireysel çözüm odaklı kısa terapi uygulaması yapılmış, geleceğe umut ile bakabilme ve boyun eğici davranışlar boyutunda tekniğin etkinliği sınanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda geleceğe umut ile bakabilmenin anlamlı ölçüde yükseldiği, boyun eğici davranışların anlamlı ölçüde azaldığı ve çözüm odaklı kısa terapinin etkin bir teknik olduğu saptanmıştır.

Bulut (2008), tez çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygılarının, saldırganlık eğilimlerinin ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkisini incelemiştir.

Deney gruplarına 7 hafta grupla çözüm odaklı kısa terapi uygulanmış, kontrol gruplarına ise bu süreçte herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık durumlarında kontrol grubuna göre bir azalma olduğu, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilere göre olumlu bir gelişme olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı durumlarında kontrol grubuna göre bir azalma olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık sonest ve izleme testi puanları arasında fark olduğu çözüm odaklı kısa terapinin öğrencilerin saldırganlık durumunda terapi sonrasında da olumlu etkisinin devam ettiği, aynı etkinin problem çözme ve sınav kaygısı deney gruplarında görülmediği bulunmuştur.

Tuna (2012), tez çalışmasında çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrolü eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisini incelemiştir. Deney, plasebo ve kontrol grupları; sürekli öfke düzeyleri, öfkeyi içte tutma ile öfkeyi dışa vurma düzeyleri ortalamadan yüksek ve öfke kontrol ve iletişim becerileri düzeyleri ortalamadan düşük olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Deney grubu her biri 45 dakika süren, 10 oturumdan oluşan çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrolü psiko-eğitim çalışmasına katılırken; plasebo grubu ise her biri 45 dakika süren 10 oturumdan oluşan üniversiteye giriş sınavı ve meslekleri tanıtım çalışmasına katılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrol psiko-eğitim programı sonrasında deney grubunun sürekli öfke, içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düşüş, öfke kontrol düzeyinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır. Ancak iletişim becerilerinde anlamlı bir artış olmadığı saptanmıştır.

2.6.2 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma/ Terapi ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Newsome (2005), yapmış olduğu çalışmasında, çözüm odaklı kısa terapinin okullarda oldukça fazla ilgi gördüğünü belirtip, risk grubundaki öğrenciler üzerinde çözüm odaklı kısa terapinin etkililiğini ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmada,

çözüm odaklı kısa terapinin risk grubundaki 26 lise öğrencisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrenciler 8 terapi seansına katılmıştır. Altı haftalık bir süreçten sonra öğrencilerin çözüm odaklı kısa terapi öncesindeki davranışlarıyla, çözüm odaklı kısa terapi sonrası davranışları kıyaslandığında, çözüm odaklı kısa terapi sonrasında davranışsal ve sosyal alanlarda daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenler ve ebeveynler tarafından yapılan dışa dönük değerlendirmelerle de ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, çözüm odaklı kısa terapi yaklaşımının etkililiği okul ortamında risk altında bulunan öğrenciler açısından ele alınmıştır.

Atkinson (2007) tarafından yapılan çalışmada, çözüm odaklı yaklaşım ile motivasyonel görüşme tekniği uygulamasının psikolojik danışmada kullanılıp kullanılmayacağı ele alınmıştır. Motivasyonel görüşme tekniği; bireylerin başkaları tarafından sorunlu olarak algılanan davranışlarının değiştirilme sürecini içermektedir. 12 yaşındaki birey ile yapılan vaka çalışması araştırma sonuçları açısından oldukça önemlidir. Sonuçlar, bu yaklaşımın ergenlik dönemindeki danışanlar ile psikolojik danışmada etkili olduğunu ve eğitim ortamlarında da uygulanabileceğini göstermiştir. Araştırma sonucunda, çözüm odaklı yaklaşım ile motivasyonel görüşme tekniğinin okullarda uygulanmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Gingerich ve Eisengart (2000), meta analiz yöntemi ile 15 deneysel araştırmayı inceledikleri çalışmada, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının etkili olup olmadığını değerlendirmiştir. Beş çalışma sonucunda, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma etkili ve olumlu sonuçlar vermiştir. Ayrıca, dört çalışma sonucunda, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının bir kurumda verilen tedavi hizmetinden daha etkili olduğu bulunmuştur. Bir çalışmanın depresyon için kişilerarası psikoterapi yaklaşımı ile çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın benzer sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. On çalışmanın çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımında verilen hipotezler ile uyumlu sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda 15 deneysel çalışmanın, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının sorunların düzeltilmesinde etkili sonuçlar ortaya koyduğu fakat kesin sonuçlar vermediği görülmüştür.

Gingerich ve Wabeke (2001), okul eğitimi sürecince öğrencilerin ruh sağlığı sorunlarına çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının etkililiğini

araştırdığı çalışmada, kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının ruh sağlığı açısından patolojik tabanlı bir model olarak ele alınması yerine çalışmada danışanların güçlü bireysel özelliklerine ve yaşamlarında değişiklik istedikleri yönlere odaklanmaktadır. Yapılan araştırmada, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının okullarda çocukların yaşadığı dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, karşıt olma, karşı gelme bozukluğu, madde kullanım bozuklukları, davranış bozuklukları, depresyon ve kaygı bozuklukları gibi ruh sağlığı sorunlarının düzeltilmesinde ve/veya azaltılmasında yaygın olarak kullanıldığı ve etkili olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının teknik ve uygulamaları ele alınmıştır. Ayrıca, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının öğrencilerin ruh sağlığı sorunlarına karşı kullanılabilir etkili bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kim (2008) yapmış olduğu çalışmada, 22 yayınlanmış tez çalışmasını meta analiz yöntemi ile incelemiştir. Araştırmada incelenen tezler üç kategori altında; dışa yönelik davranış sorunları, içe yönelik davranış sorunları ve ailesel sorunlar açısından incelenmiştir. İncelenen dokuz çalışma; dışa yönelik davranış sorunları adı altında, beş çalışma içe yönelik davranış sorunları ve sekiz çalışmada ailesel sorunlar kategorisinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının davranış problemleri ve ailede karşılaşılan problemlerde etkili bir yaklaşım olarak kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bezanson (2004), yapmış olduğu çalışmada, meslek danışmanlığı açısından çözüm odaklı kısa terapi yaklaşımının etkililiğini incelemiştir. Bu çalışmada, danışanların tercih edilecek bir gelecek vizyonu geliştirmeleri açısından, meslek danışmanlığı sürecinde erişebileceği yetenek ve imkanlara sahip olduğu düşünülmektedir. Çözüm odaklı kısa terapi yaklaşımı sürecinde danışman, danışanları ile birlikte terapötik ilişkiler içerisine girmektedir. Ayrıca danışman, çözüm odaklı kısa terapi yaklaşımı süresince danışan ile işbirliği içerisinde danışanın güçlü ve geliştirilmesi muhtemel özelliklerine odaklanmıştır. Araştırma sonucunda, çözüm odaklı kısa terapi yaklaşımının istihdam danışmanlığı amaçlarıyla tutarlı, belirli ve somut yollar önerdiği vurgulanmıştır.

Bowles ve diğerleri (2001) tarafından, çözüm odaklı kısa terapi yaklaşımının iletişim becerilerine etkililiğinin incelendiği çalışmada altı aylık eğitimden sonra nitel ve

nicel veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda nicel veriler incelendiğinde, çözüm odaklı kısa terapi eğitimi alan hemşirelerin altı ay sonucunda iletişim kurmanın zor olduğu hastalarla iletişim kurma isteklerinde olumlu değişimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel veriler incelendiğinde, problem çözmeye yönelik iletişim becerilerinde, yapıcı konuşmalarda artma olduğu, hemşirelerdeki duygusal baskı ve yetersizlik hissinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, çözüm odaklı kısa terapi tekniklerinin hemşirelerin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Devlin (2003), çözüm odaklı kısa terapinin bireysel öğretim geliştirme programı üzerindeki etkinliğini araştırdığı durum çalışmasını altı kıdemli öğretim üyesi ile gerçekleştirmiştir. Öğretim üyelerinin sahip oldukları geleneksel öğretim yöntemi kavramı değiştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin ders veren öğretim üyesi hakkındaki görüşleri araştırmanın nitel verilerini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, çözüm odaklı kısa terapinin öğretim üyelerinin üniversite düzeyinde bireysel öğretimlerini geliştirmeleri üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha fazla öğretim üyesi ile bu ve benzeri çalışmaların yapılması araştırmanın öneriler kısmında yer almaktadır.

Rotwell (2005) yapmış olduğu çalışmada, çözüm odaklı kısa terapi yaklaşımının danışanların güçlü yönlerine odaklandığını ve mümkün olan en kısa sürede tedavi edici etkisinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, çözüm odaklı kısa terapi ve bilişsel davranışçı terapinin karşılaştırmalı olarak ele alındığı çalışmada; çözüm odaklı kısa terapiye rastgele seçilmiş hasta sayısı 41, bilişsel davranışçı terapiye rastgele seçilmiş hasta sayısı 119 olarak belirlenmiştir. Tüm gruplarda en yaygın problemler, anksiyete ve panik (% 43), depresyon (% 12), öfke (% 11), ilişki problemleri ve yeme bozuklukları olarak dikkat çekmiştir. Çözüm odaklı kısa terapi ve bilişsel davranışçı terapi grubunda seanslar uygulanmış ve seansların sonunda; iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Macdonald (2005) yapmış olduğu çalışmada, çözüm odaklı kısa terapi uygulamasının yetişkinlerin ruh sağlığı üzerinde etkisini incelediği çalışmada, danışanlara ve aile doktorlarına uygulanan ölçek bir yıl sonra tekrar uygulanmıştır. Çalışmaya 75 hasta katılmış, 53 hasta ile tekrar görüşülmüş, 41 hastaya ise ertesi yıllarda tekrar ulaşılabilmektedir. Araştırmaya katılan 31 hastada olumlu sonuçlar elde

edilmiştir. Hastaların sadece %20'si bir seansa katılmıştır. Önceki yapılan çalışmalarda, 136 hastanın 118 tanesi takip edilmiş ve 83 hasta da olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Varolan problemlerin çözümü ve profesyonel yardım arama açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Olumlu sonuçlar alınan hastaların yeni karşılaştıkları problemler uzun süreç sonucunda anlamlı derecede azalmıştır. Karşılaştırılan çalışmalar sonucunda sosyo-ekonomik gruplar arasında sonuçlar açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Lee ve Gavine (2003) tarafından, yedinci sınıf öğrencilerinde proje tabanlı sınıf ortamında öğrencilerin öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde çözüm odaklı kısa terapinin etkilerinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar sürecinde çözüm odaklı kısa terapinin etkisi yapılan çalışma ile ortaya konmuştur. Deney grubundaki öğrencilere öz eleştiri ve karşıt eleştiri fırsatlarının desteklenmesi yapılandırılmıştır. Araştırma sonuçları içerisinde, öğrencilerin öğrenme becerileri geliştikçe, öğretmenleri ile iletişimleri daha yakın bir çerçevede olmuştur. Ayrıca, öğrencilerin araştırma sonucunda yazım ve dil beceri düzeyinde artma meydana gelmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan ölçme araçları, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, deney grubuna uygulanan deneysel işlemler ve veri analiz teknikleri açıklanmıştır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin Akran Zorbalığı düzeyleri, bağımsız değişkenini Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma oluşturmaktadır.

Araştırmada deney ve kontrol grupları ile ön-test, son-test ve izleme ölçümlü 2x3'lük deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) göstermektedir (Büyüköztürk, 2009). Deneysel çalışmalarda, bağımlı değişkenleri etkileyen ancak araştırmada etkisi araştırılmayan karıştırıcı faktörlerin olası etkilerini kontrol altına almak, dikkat edilmesi gereken önemli bir noktadır. Böylelikle sonuçlar, nedensellik bağlamında değerlendirilebilir (Hovardaoğlu,2000). Bu araştırmada da deney grubuna eşit olabilecek bir kontrol grubu kullanılarak, bu risk ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test	İzleme
Deney	AZBÖ	Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma	AZBÖ	AZBÖ
Kontrol	AZBÖ	-	AZBÖ	AZBÖ

AZBÖ: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği

Tablo 1’de görüldüğü gibi öncelikle deney ve kontrol gruplarına ön-test uygulanmış, daha sonra deney grubuna Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma uygulanırken, kontrol grubu üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. İşlem aşamasından sonra her iki gruba da sırasıyla son-test ve izleme ölçümleri yapılmıştır.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmaya katılan bireyler, Hendek ilçesinde eğitim öğretim gören 24 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin demografik özelliklerine göre sayısal dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bireylerin Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Gelir Düzeyi, Anne-Baba Tutumu Ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları

		Deney	Kontrol
Cinsiyet	Kız	6	6
	Erkek	6	6
Yaş	15 yaş	4	4
	16 yaş	4	4
	17 yaş	4	4
Sınıf	9.sınıf	4	4
	10.sınıf	4	4
	11.sınıf	4	4
Gelir düzeyi	Düşük	4	4
	Orta	4	4
	Yüksek	4	4
Anne-Baba tutumu	İlgisiz	3	3
	Otoriter	3	3
	Koruyucu	3	3
	Demokratik	3	3
Akademik başarı	Düşük	4	4
	Orta	4	4
	Yüksek	4	4
AZBÖ Puan ortalamaları(\bar{X})		111,2	106,5

Tablo 2’de deney ve kontrol grubundaki bireylerin cinsiyet, yaş, sınıf, gelir düzeyi, anne-baba tutumu ve akademik başarı düzeylerine göre dağılımları gösterilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubunda 6’sı kız, 6’sı erkek olmak üzere 12 öğrenci yer almaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin deneysel işlemin uygulanması öncesinde Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla, Bağımsız Örneklem t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular

Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ön-test Puanlarına ilişkin bağımsız T-testi Analizi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Deneysel	12	111,25	14,11	22	,344	,734
Kontrol	12	106,58	12,78			

Tablo 3 incelendiğinde, deneysel grubu ($\bar{X}=111,25$, Ss= 14,11) ve kontrol grubunda ($\bar{X}=106,58$, Ss= 12,78) yer alan bireylerin Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

3.3 ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın, bağımlı değişken olan akran zorbalığı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde, ölçme aracı olarak Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Bireylerin demografik ve kişisel özelliklerine yönelik gerekli bilgileri elde etmek amacıyla ise ölçme aracının ilk sayfasına Kişisel Bilgi Formu eklenmiştir.

3.3.1 Bilgi Toplama Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu, katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda katılımcıların; cinsiyet, yaş, sınıf, gelir düzeyi, algılanan anne-baba tutumu ve akademik başarı düzeyini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır (Ek-1).

3.3.2 Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (AZBÖ) – Ergen Formu

Bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerindeki akran zorbalığı düzeylerini belirlemek amacıyla Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilen Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Ergen Formu (Ek 2) kullanılmıştır.

Pişkin ve Ayas (2007) tarafından hazırlanan Akran zorbalığı belirleme ölçeğinin geliştirilme sürecinde zorbalıkla ilgili kuramsal yaklaşımlar ve bu kuramsal yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilen ölçek ve anketler incelenmiştir. Zorbalık kavramının kurban ve zorba boyutunun literatürde tanımlanan 5 alt yapısı doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler Psikolojik danışma ve rehberlik ile ölçme değerlendirme alanındaki uzmanların görüşlerine sunulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilme aşaması tamamlandıktan sonra ölçek, Ankara ilinde farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki ilköğretim ve orta öğretime okullarının 6,7,8,9,10 ve11. sınıflarına devam eden 1900 öğrenciye uygulanmıştır. Bu ölçekler akranlarına “zorbalık yapan” ve “zorbalığa uğrayan (kurban)” öğrencileri belirlemek amacıyla toplam 53 madde ve altı faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımı şu şekildedir; 1-15. maddeler fiziksel, 16-22. maddeler sözel, 23-28. maddeler izolasyon, 29-33. maddeler söylenti yayma, 34-43. maddeler eşyalara zarar verme ile ilgili olarak zorba ve kurbanı, 44-53. maddeler ise cinsel zorba ve kurbanı oluşturmaktadır. Ölçeğin zorba ve kurban boyutlarından alınabilecek en düşük puan 53 en yüksek puan 265 dir. Puanlar arttıkça zorba ve kurban olma durumu artar (Pişkin ve Ayas,2007).

Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu tıpkı çocuk formunda olduğu gibi biri “zorba ölçeği” diğeri “kurban ölçeği” olarak adlandırılan ve aynı maddelerin farklı biçimde sorulmasından oluşan paralel iki ölçekten oluşmaktadır. Öğrencilerin zorba ölçeğinde yer alan söz ve eylemleri ne sıklıkla yaptıklarını, kurban ölçeğinde ise bu söz ve eylemlere ne sıklıkla uğradıklarını işaretlemeleri beklenmektedir. (Pişkin ve Ayas,2007).

Zorba Ölçeği

Ölçeğin geçerlik çalışması için önce uzman görüşüne başvurulmuş, ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan birinci düzen DFA sonucunda uyum

indeksi $X^2= 6461.32$ (sd=1307, p.= .00), $X^2 / sd = 4.94$ RMSEA= .046, GFI= .89, AGFI= .88, CFI=.96, NFI=.95 ve NNFI= .96 olarak bulunmuştur. Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda uyum indeksleri $X^2= 7298.38$ (sd=1316, p.= .00), $X^2 / sd = 5.54$, RMSEA= .049, GFI= .87, AGFI= .86, CFI=.96, NFI=.95 ve NNFI= .96 olarak bulunmuştur (Pişkin ve Ayas,2007).

Zorba ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı toplam ölçek için .92, “fiziksel zorbalık” alt ölçeği için .83, “sözel zorbalık” alt ölçeği için .74, “izolasyon” alt ölçeği için .75, “söylenti yayma” alt ölçeği için .66, “eşyalara zarar verme” alt ölçeği için .79 ve “cinsel zorbalık” alt ölçeği için .88 olarak hesaplanmıştır (Pişkin ve Ayas,2007).

Doğrulayıcı faktör analizi ile kurulan modellerin verilere uyumunun değerlendirilmesinde ki- kare (χ^2), RMSEA, GFI, AGFI, CFI, NNFI gibi uyum indekslerine bakılarak değerlendirme yapılmaktadır. Bu değerlendirmede χ^2/sd oranı 5 ve daha küçük olması durumunda model veri uyumunun yeterli olduğu kabul edilmektedir. RMSEA değerinin sıfıra yakın ve .05’den küçük olması model veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir. Fakat bu oranın .08’e kadar veri uyumu için kabul edilebilmektedir. Ayrıca CFI ve AGFI indekslerinin .90’dan büyük olması durumunda model veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir. CFI için .85 ve yukarısı; AGFI içinde .80 ve yukarısının model veri uyumu için yeterli olduğu kabul edilmektedir. CFI ve NNFI için ise .90 ve yukarısı model veri uyumunun mükemmelliğini göstermektedir (Pişkin ve Ayas,2007).

Ölçeklerin zorba boyutları uyum indeksleri incelendiğinde uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin yapı geçerliliği sağlandığı ifade edilebilir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde öğrenim gören, Hendek Anadolu Lisesi öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alacak bireylerin belirlenmesi amacıyla, bu okulda öğrenim gören

342 öğrenciye, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçeklerin ilk sayfasına, katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmeye yönelik bir kişisel bilgi formu eklenmiştir. Ayrıca ölçme aracının nasıl cevaplanacağını anlatan yönerge, ölçeklerin üzerine yazılmış ve uygulamaların başlangıcında öğrencilere bu çalışmadan elde edilen sonuçların bilimsel bir araştırmada kullanılacağı ifade edilmiştir. Ölçekler çoğunlukla sınıflarda gruplar halinde uygulanmış ve her bir uygulama yaklaşık 25 dakikada tamamlanmıştır.

Çalışma lise öğrencilerinden oluşturulan iki gruba (deney ve kontrol) yürütülmüştür. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Oturumların başlangıcından iki hafta önce, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (AZBÖ) ön-test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamadan iki hafta sonra deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 6 oturumdan oluşan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma uygulanırken, kontrol grubuyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Oturumların tamamlanmasından iki hafta sonra, deney ve kontrol gruplarına Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği, son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın öğrencilerin Akran Zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisinin, zaman etkisinden bağımsız ve uzun süreli olup olmadığını test etmek amacıyla son-testlerin uygulanmasından iki ay sonra, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği iki gruba da izleme ölçümü olarak son kez uygulanmıştır.

Araştırmanın İç Ve Dış Geçerliğini Etkileyen Unsurlar Ve Alınan Önlemler

Bu araştırma deneysel desende yapılmış bir araştırmadır. Deneysel çalışmalarda, yapılan uygulamanın etkisini doğru bir biçimde açıklayabilmek için iç ve dış geçerlik son derece önemlidir (Arık, 1998; Bulduk, 2003; Karasar, 2005). Dış geçerlik; bir çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliğini ve doğada hangi koşullarda ve sayıda tekrarlanabileceğini göstermektedir (Arık, 1998). Bu çalışmada dış geçerliğin sağlanabilmesi için evrene ilişkin popülasyon geçerliği ve ekolojik geçerlik dikkate alınmıştır. Popülasyon geçerliğini sağlamak amacıyla deney ve kontrol gruplarında yer alacak bireylerin yansız biçimde seçilmelerine ve bu grupların evreni temsil edebilme niteliği taşımasına özen gösterilmiştir. Ayrıca aşağıdaki işlemler

gerçekleştirilerek, ekolojik geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır;

1. Ön-testler ile oturumların başlangıcı (2 hafta), oturumların bitimi ile son-testler (2 hafta) ve son-testler ile izleme ölçümleri (2 ay) arasında belli bir süre bırakılmasına özen gösterilmiştir. Böylelikle “Ölçüm-Tepki Etkileşimi Etkisi” kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır (Bulduk, 2003).

2. Daha sağlıklı genellemelere ulaşabilmek ve veri analizi yapmaya yönelik sınırlılıkları en aza indirgeyebilmek için “gruplarda yer alacak bireylerin yeterli sayıda” olmasına dikkat edilmiştir.

3. İşlem sonrası ölçümlerden iki ay sonra izleme ölçümleri gerçekleştirilerek, “zaman-tedavi etkileşimine” bağlı olarak ortaya çıkan değişimlerin, araştırmanın geçerliği üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

4. Araştırmaya katılan bireylere araştırmanın denenceleri ve uygulama sürecine yönelik herhangi bir bilgi verilmemiş ve böylece “performanslarını etkileyecek özel eğilimler geliştirmeleri” önlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliği de sağlanmaya çalışılmıştır. İç geçerlik; değişkenler arasında ortaya çıkan ilişkinin, sadece bağımsız değişkenin etkisine veya hipotezlerde varsayılan değişkenler arasındaki ilişkiye bağlı olarak ortaya çıkmasıdır (Arık, 1998). Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için yapılan işlemler aşağıda listelenmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan tüm bireylere, tüm ölçümlerde aynı ölçme araçları uygulanarak, veri toplama araçlarından kaynaklanabilecek ve iç geçerliği tehdit edebilecek faktörler önlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca ölçme araçları sadece grup lideri tarafından ve uygun bir ortamda uygulanmıştır.

2. Ölçme araçlarının neyi ölçtüğüne yönelik bireylere herhangi bir bilgi verilmemiş ve böylece “merkeze yönelme etkisi” giderilmeye çalışılmıştır.

3. Deney grubundaki üyelerden, grup sürecindeki uygulama ve işlemleri grup üyeleri dışında herhangi biriyle kesinlikle paylaşmamaları istenmiştir. Böylelikle “deneysel tedavi etkisinin yayılması” önlenmeye çalışılmıştır.

3.4.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Grupların oluşturulmasında en önemli ölçüt, bireylerin Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Ben Yaptım kısmından aldıkları puanlarının yüksek olmasıdır. Öğrencilerin Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları hesaplanmış ve öğrencilerin gruplara atanması işlemi, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Ben Yaptım kısmından aldıkları puanlara göre gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla akran zorbalığı yüksek olan 50 öğrenci sıralanmış ve 50 öğrenci cinsiyet, sınıf, yaş, gelir düzeyi, anne-baba tutumu, akademik başarı düzeyi değişkenleri açısından birbirine eşit olan ve 25'er kişiden oluşan 2 gruba ayrılmıştır. Daha sonra bu öğrencilerle bir ön görüşme yapılarak araştırmaya katılmaları için davet edilmiştir. Ön görüşmeler sonucunda katılmayı kabul eden 24 öğrenci belirlenmiştir.

Bu öğrencilerin seçilmesinde gönüllülük dikkate alınmış ve listedeki öğrenciler kura yöntemi ile seçkisiz olarak iki gruba atanmıştır. Daha sonra bu iki grup yine kura yöntemi ile seçkisiz olarak deney grubu ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Böylelikle deney ve kontrol gruplarının her birinde 12'şer öğrenci yer almıştır. Uygulamalara başlamadan bir hafta önce, deney grubunda yer alacak öğrencilerle toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda öğrencilere kısaca çalışmanın içeriği, süresi, zamanı ve grup kuralları hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri 24 öğrencinin ön-test, son-test ve izleme ölçümü puanları üzerinden yapılmıştır.

3.4.2 Deneysel İşlemler

Bu araştırmada, deney grubunu oluşturan bireylerle her biri yaklaşık 60 dakikadan oluşan, 6 oturumluk, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Oturumlar her hafta bir oturum şeklinde organize edilmiş ve 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde oturumların tamamlanması planlanmıştır. Tüm oturumlar araştırmacının liderliğinde, Hendek Anadolu Lisesi Rehberlik Servisinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda yapılan uygulamaların geniş özet ve raporları araştırmanın ekler bölümünde (Ek-6 Deney Grubuna Uygulanan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma Oturumlarının Özetleri) verilmiştir.

3.4.2.1 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma

3.4.2.1.1 Geliştirilme süreci

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma geliştirilmeden önce öncelikle terapi yöntemi ile ilgili alanda uzman Dr. Nevin Dölek'ten 20 saatlik eğitim alınmıştır. Aynı zamanda yine Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi ile ilgili Dr.Müge Akbağ ve Uzm. Psikolojik Danışman Mustafa İşlek'ten eğitim alınmıştır. Çözüm Odaklı Kısa Süreli terapiye yönelik kuramsal bilgiler toplanmış, terapi yaklaşımının felsefesi, bireye bakış açısı, ilkeleri, terapi süreci incelenmiş ve bulunan kaynaklar ana hatlarıyla yazıya dökülmüştür.

İkinci olarak, çözüm odaklı kısa süreli terapi ile ilgili şu ana kadar Türkiye'de hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Bu aşamada çözüm odaklı kısa süreli terapinin Türkiye'de yaygın olarak kullanılan bir terapi modeli olmadığı da anlaşılmıştır. Konuyla ilgili şu ana kadar üçü yüksek lisans, biri doktora olmak üzere dört tez hazırlandığı görülmüştür. Bu tezler incelenmiş, nasıl bir yol izledikleri not edilmiştir.

Üçüncü olarak akran zorbalığı ile ilgili müdahaleye yönelik çalışmalar araştırılmıştır. Konuyla ilgili hazırlanmış müdahale çalışmaları incelenmiştir (Ayas,2008; Dölek, 2002).

Son olarak grupla psikolojik danışmaya ilişkin literatür incelenmiş, çalışmada kullanılacak uygulama ve etkinlikler belirlenmiş ve akran zorbalığı hakkındaki literatür dikkate alınarak grup programı hazırlanmıştır.

3.4.2.1.2 Genel özellikleri ve amacı

Bu uygulama, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapinin temel ilkelerine dayalı olarak geliştirilen haftada bir kez, 60 dakika olmak üzere 6 oturumluk bir uygulamadır. Program ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerde görülen akran zorbalığının azaltılması amacıyla hazırlanmıştır. Bu bağlamda zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin bu davranışlara karşı duyarlılık kazanmaları, davranışlarının sonuçlarını

fark etmeleri ve sorumluluk kazanmaları, kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmeleri, sosyal ilişkilerini pozitif yönde geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

İçeriğinde ise;

- ✓ Geleceği Okuma Tekniği
- ✓ İlk Terapi Seansının Görevini Formüle Etme
- ✓ Öğrencilerin Güçlü ve Olumlu Yanlarına Odaklanma
- ✓ İşe Yarayan Yöntemler
- ✓ İltifat Tekniği
- ✓ İstisna (Nadir Durumlar Keşfetme)
- ✓ Zihinsel Haritaların Kullanımı
- ✓ Engellerin Önceden Görülmesi ve Tedbir Alınması
- ✓ Üyelere olumlu mesajlar yazma ile ilgili uygulamalar yer almaktadır.

Uygulama sürecinde 12 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerin içeriğiyle ilgili ayrıntılı bilgiler araştırmanın ekler bölümünde yer almaktadır. Uygulama sürecinde gerçekleştirilecek etkinliklerin listesi aşağıda sırasıyla verilmiştir;

- ❖ Tanışma-İsim Etkinliği
- ❖ Özelliklerim
- ❖ Oturum Öncesi Değişikliklere Dikkat Çekme
- ❖ Arabanın Parçası
- ❖ Gerçek Olay-Vijah Sing'in Günlüğü
- ❖ Zorbalıktan 20 Yıl Sonra
- ❖ Mucize Soru
- ❖ Çözüm Arayışı
- ❖ Derecelendirme
- ❖ Cesaretlendirme
- ❖ Deniz Yıldızı Etkisi
- ❖ Sevgi Bombardmanı

3.4.2.1.3 Oturumların genel akışı

- ❖ Uygulama sürecinde bilgi verme, beyin fırtınası, tartışma, rol canlandırma, oyun, anlatım, hayal gücünü kullanma, küçük grup etkinlikleri ve ev ödevleri gibi çok sayıda yöntemden yararlanılmıştır.

- ❖ Uygulamalara başlamadan önce her bir oturumun başlangıcında, üyelere paylaşmak istedikleri özel bir gündemlerinin olup olmadığı sorulmuş ve üyeleri oturma hazırlamak, grup etkileşimini artırmak amacıyla lider tarafından kısa sohbetler yapılmış, üyeler cesaretlendirilmiştir.
- ❖ Oturumlara geçmeden önce, her hafta bir önceki oturumun özeti yapılmıştır. Ayrıca oturumların ortasında ve sonunda da gönüllü üyeler ya da lider tarafından o günkü oturumun özet ve değerlendirilmesi yapılmıştır.
- ❖ Verilen ev ödevleri bir sonraki oturumda konu ile ilgi durumuna bağlı olarak grupça tartışılmıştır. Üyeler ev ödevlerini gönüllü olarak paylaşımları konusunda lider tarafından cesaretlendirilmişlerdir.
- ❖ Lider her bir oturumun başlangıcında, o günkü oturumda neler paylaşılacağı ile ilgili kısa bir bilgi vermiştir.
- ❖ Lider üyelere ilgili oturumların sonunda bir sonraki oturumda görüşülmek üzere çeşitli ev ödevleri vermiştir.
- ❖ Lider ayrıca her bir oturumla ilgili değerlendirme raporu ve özet hazırlamıştır.

3.4.2.1.4 Grup kuralları

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma oturumlarında uyulması gereken kurallardan bazıları (Ek-5), lider tarafından oturumların gerçekleştirildiği rehberlik ve psikolojik danışma servisine asılmıştır. Diğer kurallar ise lider tarafından üyelerle paylaşılmış ve onlara liste halinde verilmiştir. Bu kurallar genel olarak şu şekilde özetlenebilir.

- ❖ Grupla psikolojik danışma sürecinde gönüllülük esastır.
- ❖ Oturumlara devam edilmesi gerekmektedir.
- ❖ Oturumlara zamanında gelip gidilmesi son derece önemlidir.
- ❖ Grup oturumlarına grup dışındaki bireyler katılamazlar.
- ❖ Grup içinde paylaşılanlar grup içinde kalmalıdır.
- ❖ Grup içinde herkes birbirine güvenmeli ve saygı göstermelidir.
- ❖ Varsa cep telefonları kapalı olmalıdır.
- ❖ Üyeler birbirleriyle duygu düşüncelerini paylaşırken duyarlı olmalıdırlar.
- ❖ Üyeler ve lider görüşlerini ifade etmek için uygun sözcükler kullanılmalıdır.
- ❖ Grup lideri aynı zamanda grubun bir üyesidir.
- ❖ Üyeler cevap vermek istemedikleri soruları yanıtlamak zorunda değildirler.

- ❖ Grup içinde diğer üyeleri rahatsız edecek biçimde yüksek sesle ve ikili gruplar halinde konuşulmayacaktır.
- ❖ Üyeler duygu ve düşüncelerini serbestçe ve dürüstçe ifade edebilecektir.
- ❖ Üyeler birbirlerini dikkatle dinlemeye ve anlamaya çalışacaktır.
- ❖ Her üye sorumluluğun farkında olmalı ve verilen ödevleri zamanında yerine getirmelidir.
- ❖ Gerekli durumlarda yeni grup kuralları, üyelerle birlikte belirlenebilir.

3.5.2.1.5 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma Oturum Özetleri

1. OTURUM

Amaç

1. Grup üyelerinin birbirleri ile tanışmasını sağlamak.
2. Grupla psikolojik danışmanın genel amaçları hakkında bilgi verme.
3. Grup süreci hakkında üyeleri bilgilendirme.
4. Grupta uyulacak kuralları belirleme.
5. Grup süreci için bireysel amaçlar belirleyebilme.

2. OTURUM

Amaç

1. Üyelerin zorbalık kavramı ile ilgili düşüncelerinin grupla paylaşılmasını sağlamak.
2. Üyelerin zorbalığa maruz kalan öğrencilerin duygularını fark etmelerini ve empati duygusu geliştirmelerini sağlamak.
3. Üyelerin zorba davranışların uzun süreli olumsuz etkileri olabileceğini fark etmelerini sağlamak.
4. Üyelerin zorba davranışlarına ilişkin farkındalık kazanmalarını ve kendi çözümlerini oluşturabilmelerini sağlamak.

3. OTURUM

Amaç

1. Grup üyelerinin akran zorbalığı ile ilgili yaşantılarının paylaşılmasını sağlamak.
2. Grup üyelerinin problemin yaşanmadığı istisna zamanları fark etmelerini sağlamak.
3. Grup üyelerinin başarmak istenilen hedeflerin neresinde olduğunu ortaya çıkarmak.

4. OTURUM

Amaç

1. Grup üyelerinin kendileri için işlediğine inandıkları çözümleri fark etmelerini sağlamak.
2. Grup üyelerinin kaynaklarını ve güçlü yanlarını fark etmelerini sağlamak.
3. Grup üyelerinin başarılarını övgü ile desteklemek ve cesaretlendirmek.

5. OTURUM

Amaç

1. Grup üyelerinin olumlu değişimlerine odaklanmak.
2. Grup üyelerinin başkalarının hayatında olumlu bir değişiklik yaratmalarını sağlamak.

6. OTURUM

Amaç

1. Grup üyelerinin 6 oturumluk grup süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına fırsat vermek.

2. Grup üyelerinin grubun sonunda grup lideri ile vedalaşırken olumlu duygular yaşamalarını sağlamak.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analiz edilmesi sürecinde, hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ön-test uygulamalarından elde ettikleri değerlerin; parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiştir. Yapılan işlemler, verilerin homojen ve normal dağılıma sahip olduklarını göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin; akran zorbalığı ön-test ölçümlerine yönelik yapılan homojenlik ve normallik testlerinden elde edilen tüm sonuçlar birlikte ele alınarak, araştırmada parametrik testlerin kullanılabilmesine karar verilmiştir.

Bu araştırmada, bağımsız değişken olan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın, bağımlı değişken olan akran zorbalığı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, deney ve kontrol grupları olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Ölçümler açısından ise grupların kendi içinde, bireyler arası ve bireyler içi ölçümleri söz konusudur. Ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri değişiminin, istatistiksel anlamlılığını kararlaştırmada kullanılan yollardan biri tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki yönlü ANOVA'dır (Balcı, 1997). Yukarıdaki özellikler dikkate alındığında bu araştırmada kullanılan deneysel desenin split-plot (karışık) desen özelliği gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle, split-plot (karışık) desenler için uygun olan, tekrarlanmış ölçümler için 2X3 iki faktörlü ANOVA tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Bu analiz sonucunda, anlamlı farkın gözlemlendiği durumlarda ise farkın kaynağını test edebilmek için, veriler Scheffe testi ile analiz edilmiştir.

Tek faktörde tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA modeli, iki faktörlü karışık (split-plot) desenlerde toplanan verilerin analizinde sıklıkla kullanılan çok faktörlü (faktöryel) bir analiz tekniğidir. Bu teknikte, farklı işlem gruplarını oluşturan grup faktörünün (deney ve kontrol) ve tekrarlı ölçümleri gösteren ölçüm faktörünün (ön-

test, son-test ve izleme) bağımlı değişkenler üzerindeki temel etkileri ve her iki faktörün ortak etkisi test edilmektedir. Bu desende grup ve ölçüm ortak etki testinin anlamlı çıkması durumunda, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmaktadır (Büyüköztürk, 2009). Araştırma kapsamında ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri sonucunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada, bulguların istatistiksel analizleri “.05” anlamlılık düzeyi esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölüm, araştırmanın hipotezleri doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçlarını içermektedir. Araştırmanın temel amacı, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın, akran zorbalığı üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Aşağıda araştırmanın temel denencesi doğrultusunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

4.1 ÖN ANALİZ SONUÇLARI

Parametrik testlerin kullanılabilmesi için varyansların homojen olması ve verilerin normal dağılıma uyması gerekmektedir (Ergün, 1995). Bu şartların sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla, öncelikle hem deney hem de kontrol grubunda bulunan bireylerin, akran zorbalığı açısından birbirlerine denk olup olmadıklarını saptamak için varyansların homojenliği incelenmiştir. Homojenlik testinden elde edilen sonuçlar, grupların varyanslarının akran zorbalığı açısından birbirine denk olduğunu göstermiştir. Homojenlik testine ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Homojenlik Testi Analiz Sonuçları

Değişken	Levene Testi	sd1	sd2	P
Ön-test akran zorbalığı	,105	1	22	.749

Tablo 4’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin; akran zorbalığı ön-test ölçümlerine yönelik varyans analizinden elde edilen sonuçlar her iki grupta yer alan bireylerin, akran zorbalığı ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($p > .05$) . Parametrik testlerin kullanılabilmesi için gerekli olan şartlardan bir diğeri, bağımlı değişkene ilişkin ölçüm sonuçlarının normal dağılım sergilemesidir. Bu amaçla elde edilen veriler üzerinde Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Kolmogrov-Smirnov		
	İstatistik	Sd	P
Ön-test akran zorbalığı	,167	2.236	,996

Tablo 5’de yer alan Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi Sonuçlarına göre verilerin normal dağılım eğrisine uygun oldukları görülmektedir ($p > .05$). Ayrıca deney ve kontrol gruplarının, ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) düzeyleri de incelenmiştir. Bulgular Tablo 6’da

verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Bireylerin, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler

Grup	\bar{X}	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Deney	111,25	97	1,65	1,95
Kontrol	106,58	97,5	1,36	9,15

Sonuç olarak, elde edilen ön analiz bulguları doğrultusunda parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

4.2 AKRAN ZORBALIĞINA YÖNELİK DENENCENİN TEST EDİLMESİ

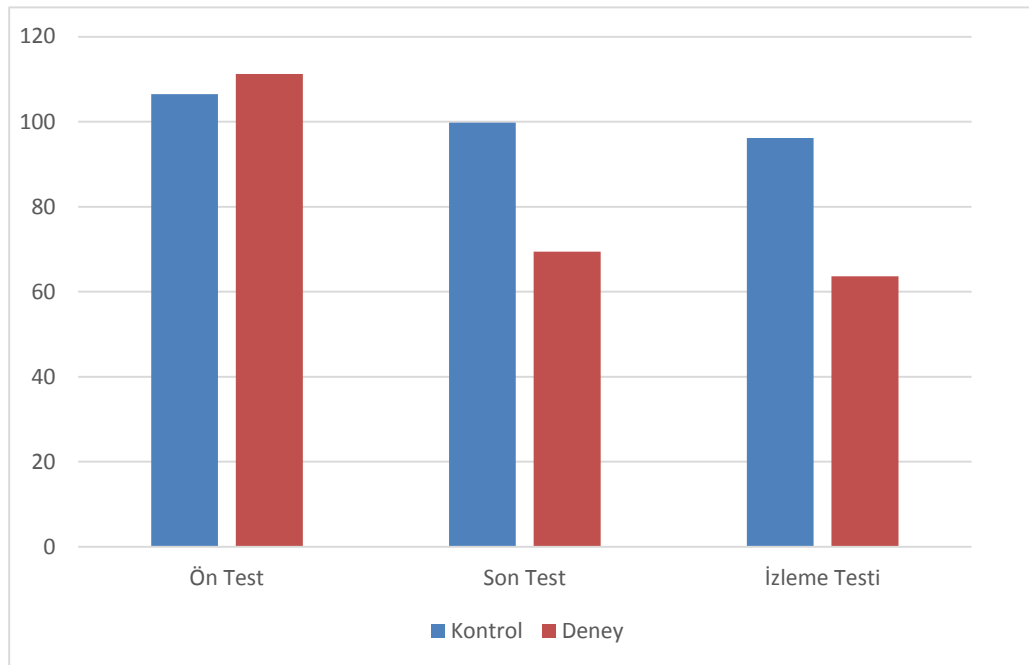
Araştırmanın temel denencesi; “Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin akran zorbalığı düzeylerinde kontrol grubunda yer alan bireylere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu durum uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak olan izleme ölçümünde de değişmeyecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denence test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden 2 ay sonra Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinden elde ettikleri akran zorbalığı puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Akran Zorbalığı Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçümler	Ön-test		Son-test		İzleme testi	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Gruplar						
Deney N=12	111,25	14,11	69,42	13,15	63,67	11,30
Kontrol N=12	106,58	12,78	99,83	18,98	96,25	18,33

Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarının akran zorbalığı ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının akran zorbalığı ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin düzeyleri Şekil 1’deki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akran Zorbalığı Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Grafik

Araştırmanın temel denencesini test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tek faktör üzerinden tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) tekniğiyle incelenmiştir. Bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Akran Zorbalığı Ölçeği Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	582480,222	1			
Grup (D//K)	5202,00	1	5202,00	8,201	,009
Hata	13955,111	22	634,323		
Gruplar içi	1795,333	22			
Ölçüm (ön-son- izleme)	8694,694	2	4347,347	18,829	,00
Grup*Ölçüm	7583,083	2	3791,542	16,422	,000
Hata	10158,889	44	230,884		

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-22)} = 8,201$; $p < .01$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu söylenebilir.

Grup ayırımı yapılmaksızın bireylerin, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2-44)} = 18,829$; $p < .01$). Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, bireylerin akran zorbalığı düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin), incelenmesi sonucunda elde edilen değer anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2-44)} = 16,422$; $p < .01$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme

ölçümlerinde Akran Zorbalığı Ölçeğinden elde ettikleri puanların değiştiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada akran zorbalığı ile ilgili öne sürülen denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur ($F_{(2-44)} = 16,422$; $p < .01$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, akran zorbalığı ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak, gruplar-arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Scheffe Testi değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Akran Zorbalığı Ölçeği Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	—	41,83**	47,58**			
	Son-test		—	5,75		30,41**	
	İzleme			—			32,58**
Kontrol	Ön-test				—	6,75	10,33
	Son-test					—	3,58
	İzleme						—

**p<.05

Araştırmanın alt denencelerinin ayrı ayrı incelenmesinin, yararlı olacağı

düşünülmüştür. Akran zorbalığı ile ilgili ilk alt denence; “Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı ön-test puan ortalamaları, son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır” şeklindedir. Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı ön-test ortalama puanları ($\bar{X} = 111,25$) ile son-test ortalama puanları ($\bar{X} = 69,42$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($41,83^{**}$) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin, akran zorbalığı ön-test ortalama puanlarının son-test ortalama puanlarından daha yüksek olduğu ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Akran zorbalığı ile ilgili ikinci alt denence; “Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı ön-test puan ortalamaları, izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır” şeklindedir. Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı ön-test ortalama puanları ($\bar{X} = 111,25$) ile izleme testi ortalama puanları ($\bar{X} = 63,67$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($47,58^{**}$) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı ön-test ortalama puanlarının, izleme testi ortalama puanlarından daha yüksek olduğu ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Akran zorbalığı ile ilgili üçüncü alt denence; “Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır” şeklindedir. Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı son-test ortalama puanları ($\bar{X} = 69,42$) ile izleme testi ortalama puanları ($\bar{X} = 63,67$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($5,75$) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin, akran zorbalığı son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Akran zorbalığı ile ilgili dördüncü alt denence; “Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki bireylerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacaktır” şeklindedir. Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı son-test ortalama puanları ($\bar{X} = 69,42$) ile kontrol ($\bar{X} =$

99,83) grubundaki bireylerin akran zorbalığı son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu (30,41**) görülmektedir. Bu sonuca göre denencenin doğrulandığı ve deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Akran zorbalığı ile ilgili beşinci alt denence; “Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı izleme testi puan ortalamaları kontrol grubundaki bireylerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacaktır” şeklindedir. Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı izleme testi ortalama puanları ($\bar{X} = 63,67$) ile kontrol ($\bar{X} = 96,25$) grubundaki bireylerin akran zorbalığı izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu (32,58**) görülmektedir. Bu sonuca göre denencenin doğrulandığı ve deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı izleme testi ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Akran zorbalığı ile ilgili altıncı alt denence; “Kontrol grubunda yer alan bireylerin, akran zorbalığı ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır” şeklindedir. Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubundaki bireylerin akran zorbalığı ön-test ($\bar{X} = 106,58$), son-test ($\bar{X} = 99,83$) ve izleme testi ($\bar{X} = 96,25$) ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ

Bu araştırmanın temel denencesi “Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin akran zorbalığı düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan bireylere göre anlamlı düzeyde bir düşüş olacak ve bu düşüş uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de değişmeyecek” şeklindedir. Araştırmanın temel denencesine yönelik aşağıda sıralanan sonuçlar elde edilmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Bu sonuç araştırmada uygulanan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışmanın etkili olduğunu göstermektedir.
2. Grup ayırımı yapılmaksızın bireylerin, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Yani grup ayırımı yapılmadığında, bireylerin akran zorbalığı düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak değişmektedir. Bu sonuç araştırmada uygulanan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışmanın etkili olduğunu göstermektedir.
3. Ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda, elde edilen değer anlamlı olduğu görülmüştür. Yani deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanları değişmektedir. Bu sonuç araştırmada uygulanan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışmanın etkili olduğunu göstermektedir.

Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada akran zorbalığı ilgili öne sürülen temel denencenin doğrulandığı söylenebilir. Bununla birlikte araştırmanın alt denencelerinin ayrı ayrı incelenmesinin yararlı olacağı düşünölmüş ve deney ve kontrol gruplarının, akran zorbalığı ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri ortalama puanlara bağılı olarak gruplar-arası ve ölçümler-arası karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar 6 alt denence ile irdelenmiştir.

Birinci alt denencede, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı ön-test ortalama puanlarının, son-test ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı ön-test ortalama puanlarının son-test ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. İkinci alt denencede, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı ön-test ortalama puanlarının izleme testi ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı ön-test ortalama puanlarının izleme testi ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Üçüncü alt denencede Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmayacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Dördüncü alt denencede, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Beşinci alt denencede, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin, akran zorbalığı izleme testi ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı izleme testi ortalama puanlarının kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre

anlamli düzeyde daha düşük olduğunu göstermiştir.

Altıncı alt denencede, kontrol grubunda yer alan bireylerin, akran zorbalığı ön-test, son-test ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmayacağı varsayılmış ve bulgular, kontrol grubundaki bireylerin üç ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Kontrol grubunda yer alan bireylerin, akran zorbalığı ön-test, son-test ve izleme testi ortalama puanlarındaki düşüş öğrencilerin danışman ile aynı okulda olmasına bağlanabilir. Bu sonuçlara göre araştırmada akran zorbalığı ile ilgili öne sürülen alt denencelerin doğrulandığı söylenebilir.

5.2 TARTIşMA

Bu araştırmada, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın, lise öğrencilerinin akran zorbalığı düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin; akran zorbalığı ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, araştırmanın temel ve alt denenceleri doğrultusunda tartışılmış ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

Araştırmanın temel denencesi; “Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin akran zorbalığı düzeylerinde kontrol grubunda yer alan bireylere göre, anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de değişmeyecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularına yönelik genel bir çıkarsama yapmak gerekirse; Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı düzeylerini düşürdüğü, bu düşüşün kalıcı olduğu, bu sonucun deneysel uygulamanın etkisinden kaynaklandığı ve akran zorbalığı ile ilişkili alt denencelerin doğrulandığı söylenebilir. Bir başka deyişle Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın, akran zorbalığı düzeyini düşürmede etkili bir yaklaşım olabileceği görülmüştür.

Newsome (2004), okul ortamında zorba davranış gösteren yirmi altı lise öğrencisinin

okula devam durumları ve akademik başarıları üzerinde çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının etkisini araştırdığı çalışmada, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma sonucunda öğrencilerin okula devam durumları ve akademik başarılarında artış olduğunu bulmuştur. Ayrıca, Franklin, Moore ve Hopson (2008) tarafından, sınıf ortamında davranış problemleri gösteren altmış yedi öğrencinin davranışlarının düzeltilmesinde üç öğretmen ve dört rehberlik öğretmeni ile yedi hafta süren çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımını ele aldığı çalışmada, kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımı sonucunda öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri gözlenmiş ve öğrencilerin davranış problemlerinin azalmaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının çocuk ve ergenlerin yaşadığı pek çok sorunun azaltılmasında etkili sonuçlar verdiği görülmektedir. Akran zorbalığının tüm bu değişkenlerle ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda, bu bulguların araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Newsome (2005); çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının zorba davranış gösteren yirmi altı lise çağındaki öğrencinin, sekiz hafta boyunca davranışsal ve sosyal süreçler açısından durumlarına etkisini incelediği çalışmada, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının sekiz hafta uygulanması sonucunda öğrencilerin davranış değişikliği gösterdikleri ve sosyal becerilerinin arttığı görülmüştür. Lise öğrencilerinin kazandıkları davranış değişikliği ve sosyal beceriler, aileleri ve öğretmenleri tarafından fark edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin davranışsal ve sosyal becerileri devam ettirme eğilimleri olduğu gözlenmiştir. Franklin ve diğerleri (2001)'nin okul ortamında çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının sınıf içi davranış sorunları ve öğrenme güçlüğü çeken yedi öğrenci üzerindeki etkililiğini inceledikleri çalışmada, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımı ile yürütülen oturumlardan sonra öğrencilerin sınıf içerisindeki davranış sorunlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının, okullarda sorun yaşayan çocuk ve ergenlerin sorunlarının çözümündeki etkililiğine ilişkin yarı deneysel ve deneysel bazı araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, bu yaklaşımın okulda davranış sorunları yaşayan öğrencilere yönelik etkili sonuçlar ortaya koyduğu

görülmektedir. Franklin ve diğerleri (2007), lise öğrenimini bırakan seksen beş öğrenciye yönelik çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının öğrencilerin geçtiği ders sayısı, derslere devam durumu ve mezuniyet not ortalaması üzerindeki etkisinin incelendiği yarı deneysel çalışmada, çözüm odaklı psikolojik danışmaya katılan seksen beş öğrencinin geçtikleri ders sayılarında artış olduğu ve lise öğreniminden sonra üniversiteye devam etme düzeyinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çözüm odaklı yaklaşımın uygulandığı bir okulda riskli davranışların azaldığı, lise öğrencilerinin okulu bırakma oranlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Gingerich ve Wabeke (2001) çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının okul ortamında zihinsel (mental) sağlık problemleri olan lise öğrencileri üzerinde etkililiğini inceledikleri çalışmada, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımı ile yürütülen oturumlardan sonra öğrencilerin zihinsel sağlık problemlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atkinson (2007), çözüm odaklı kısa süreli danışma yaklaşımı ile motivasyonel görüşme tekniğini ilişkilendirdiği çalışmada, çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımının lise dönemindeki öğrencilerin motivasyonel süreçleri üzerinde etkili olduğu ve bu yaklaşımın eğitim ortamlarında da uygulanabileceğini göstermiştir. Littrell, Malia ve Vanderwood (1995) yapmış olduğu çalışmada, üç farklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının; hedefler ile desteklenen çözüm odaklı kısa psikolojik danışma yaklaşımı; hedefler ile desteklenen sorun odaklı psikolojik danışma yaklaşımı; ve hedef içermeyen sorun odaklı psikolojik danışma yaklaşımının öğrenciler üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, lise öğrencileri üzerinde hedefler ile desteklenen çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının öğrencilerin okul sorunlarına, amaçlarını gerçekleştirmelerine, duygu ve düşünceleri üzerinde diğer iki yaklaşım açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının okullarda öğrencilerin davranış problemlerinin çözümünde etkili bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Lise dönemindeki öğrenciler ile yapılan etkililik çalışmaları (Atkinson, 2007; Dielman ve Franklin, 1998; Franklin ve ark., 2007; Newsome, 2004; 2005), çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının lise dönemindeki danışanlara uygulanmasının etkililiğine kanıt oluşturur niteliktedir.

Kontrol grubunda yer alan bireylerin, akran zorbalığı ön-test, son-test ve izleme testi ortalama puanlarında düşüş gözlenmektedir. Araştırma sonucunda kontrol grubundaki bireylerin üç ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Okulda verilen seminer ve şiddeti önleme çalışmalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin zorba davranışlarını azaltmış olabileceği düşünülmektedir.

5.3 ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ileride yapılacak çalışmalara ışık tutabilecek ve alanda çalışan psikolojik danışmanlara ve diğer uzmanlara yardımcı olabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Üniversitelerin psikoloji ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümlerinde Çözüm Odaklı Kısa Terapi tekniğinin öğretimine yönelik derslere özel önem verilebilir.
2. Okul psikolojik danışmanlarına çözüm odaklı kısa süreli terapi ile ilgili hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi okul uygulamalarında olumlu katkılar sağlayabilir.
3. Zorbalıkla ilgili yapılan ilişkisel çalışmalar okul ikliminin etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle tüm okula yönelik müdahale çalışmalarının oluşturulması akran zorbalığını önlemede faydalı olabilir. Sınıflarda, çözüm odaklı kısa süreli terapinin temel varsayımlarını ve tekniklerini içeren rehberlik faaliyetleri okul psikolojik danışmanları tarafından yapılabilir.
4. Yapılan literatür çalışmasından yola çıkarak aile tutumlarının akran zorbalığını etkilediği söylenebilir. Bu nedenle okullarda ebeveynlere yönelik çalışmalar yapılabilir. Ebeveynlere yapılacak eğitimsel çalışmaların hem

zorba davranışların ortaya çıkmasının hem de mağduriyetin engellenmesinde faydalı olacağı söylenebilir.

5. Zorbalık ile ilgili yapılan çalışmalar okul idaresinin ve öğretmenlerin pek çok kez zorbalığı fark edemediklerini göstermektedir. Bu nedenle okul çalışanlarına yönelik eğitimsel çalışmalar yapılabilir.

5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalar İçin Öneriler

1. Bu araştırmada çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın akran zorbalığı üzerindeki etkisi incelenirken, alternatif bir yaklaşımla karşılaştırma yapılmamıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda hazırlanan programın alternatif yaklaşımlarla (Bilişsel Davranışçı Terapi, Gerçeklik Terapisi vb.) yada farklı sağaltım unsurları ile oluşturulmuş programlarla (sosyal beceri eğitimi, benlik geliştirme vb.) karşılaştırılarak etkisi incelenebilir.
2. Bu çalışma zorbalık yapan öğrencilere yöneliktir. Akran zorbalığının mağdurlarına yönelik bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Mağdurlara yönelik, çözüm odaklı kısa süreli terapi yönelimli hazırlanan danışma programı yada diğer psikolojik danışma yaklaşımlar kullanılarak hazırlanan danışma programı uygulanabilir.
3. Çözüm odaklı kısa süreli terapi farklı sorun alanları üzerinde de test edilebilir.
4. Bu çalışma lise öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Bundan sonraki araştırmalarda değişik ve daha büyük örneklem gruplarıyla çalışılması, çözüm odaklı kısa süreli terapinin farklı yaş grupları üzerindeki etkisini ortaya koymada faydalı olabilir.
5. Uygulanan Çözüm Odaklı Yaklaşımlara Göre Hazırlanmış Akran Zorbalığı Programının etkisinin uzun süreli olarak kalıcılığının sağlanması yönünde çalışmalar yapılabilir. İzleme çalışmaları 3-6 ay sonra yapılabilir.
6. Çözüm Odaklı Yaklaşımlara Göre Hazırlanmış Akran Zorbalığı Programı farklı sosyo ekonomik özelliğe sahip okullarda uygulanarak geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahmad, Y., ve Smith, P. K. (1994). *Bullying in Schools And The Issue Of Sex Differences*. In John Archer (Ed.), *Male violence*. (73-74) London: Routledge.
- Albayrak, S. (2012). *Okulda Uygulanan Zorbalığı Önleme Programının Zorbalığın Azaltılmasında Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- American Association of University Women Educational Foundation (AAUWEF) (2001). *Hostile hallways: Bullying, teasing, and sexual harassment in schools*. New York: Author.
- Arık, İ. A. (1998). *Psikolojide Bilimsel Yöntem*, İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Ateş, A.D. ve Yağmurlu, B. (2010). Examining Victimization in Turkish Schools. *European Journal of Educational Studies*, 2(1).
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Hilgard, E.R.(1995). *Psikolojiye Giriş I*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Atkinson, C. (2007). Using Solution-Focused Approaches in Motivational Interviewing With Young People. *Pastoral Care*, 25(2), 31-37.
- Austin, V.L. ve Sciarra, D.T. (2012). *Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ayas, T. (2008). *Tüm Okul Yaklaşımına Dayalı Zorbalığı Önleme Programının Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: 72 TDFO Yayınları.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in Schools And Exposure To Domestic Violence. *Child Abuse and Neglect*, 27(7), 713-732.
- Baldry, A. C., ve Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and Parental Styles. *Journal of Community ve Applied Social Psychology*, 10, 17-31.

- Bandura, A. (1977a). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2).
- Banks, V. (1999). A Solution-Focused Approach To Adolescent Groupwork. *Family Therapy*, 20, 78-82.
- Baron, R.A. and Neuman, J.H. (1996). Workplace Violence and Workplace Aggression: Evidence On Their Relative Frequency and Potential Causes. *Aggressive Behavior*, 22, 161- 173.
- Batche, G. M., ve Knoff, H. M. (1994). Bullies And Their Victims: Understanding A pervasive Problem in The Schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Bateson, G. (1972). *Steps To The Ecology of The Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, And Epistemology*. New York: Chandler Publications Inc.
- Batsche, G. M. (1997). *Bullying*. In G.G. Bear, K. M. Minke, ve A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, Problems, and Alternatives* (171-180). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Bauman, S. ve Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, And Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1).
- Belsey, B. (2004). *What Is Cyberbullying?*
<http://www.bullying.org/external/documents/ACF6F8.pdf>. adresinden 3.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Beran, T., ve Shapiro, B. (2005). Evaluation of an Anti-Bullying Program: Student Reports Of Knowledge And Confidence To Manage Bullying. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De l'Éducation*, 28(4), 700-717.
- Berg, I. K. ve Miller, S. D. (1992). *Working with the Problem Drinker: A Solution-Focused Approach*. New York: W.W. Norton.
- Berg, I. K., ve de Shazer, S. (1993). *Making Number Talk: Language in therapy*. In

- S. Friedman (Ed.), *The new language of change: Constructive collaboration in psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- Berg, I.K (1990). *Solution-Focused Approach to Family Based Services*. Milwaukee, Wisconsin: Brief Family Therapy Center
- Berger, K.S. (2007). Update On Bullying At School: Science Forgotten? *Developmental Review*, 27.
- Besag, V.E (1999). *Coping With Bullying*. Ashington, Coping With Life.
- Bezanson, Birdie J, (2004). The Application of Solution-Focused Work in Employment Counseling. *Journal of Employment Counseling*, 41, 183- 191.
- Bonner, J. (1988). Implications of Cognitive Theory For Instructional Design. *Educational Communication and Technology Journal*, 36, 3-14.
- Bonsi, E (2005). *An Empirical Investigation of The Usefulness Of Solution Talk in Solution-Focused Therapy*. University of Nebraska, Doctor of Philosophy.
- Borg, M. G. (1999). The Extent And Nature Of Bullying Among Primary And Secondary School Children. *Educational Research*, 41(2), 137-153.
- Boulton, M. (1999). Concurrent and Longitudinal Relations Between Children's Playgroundbehavior And Social Preference, Victimization, And Bullying. *Child Development*, 70, 944-954.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' Views on Bullying: Definitions, Attitudes, And Ability to Cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223–233.
- Bowles, Nick ve diğerleri, (2001). Nurses Communication Skills: An Evaluation of Impact of Solution-Focused Communication Training. *Journal of Advanced Nursing*, 36(3), 347-354.
- Brewster, C., ve Railsback, J. (2001). *Schoolwide Prevention of Bullying*. http://educationnorthwest.org/webfm_send/4651 1.03.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Bruce, M.A. ve Hopper, G.C. (1997). Brief Counseling Versus Traditional Counselling: A Comparison Of Effectiveness. *The School Counselor*, 44, 171-184.

- Bulduk, S. (2003). *Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Bulut,S.S. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Deneysel Desenler. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cade, B., ve O'Hanlon, W. H. (1993). *A Brief Guide to Brief Therapy*. New York: W. W. Norton.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., ve Terwogt, M. M. (2003). Links Between Socialinformation Processing in Middle Childhood And Involvement in Bullying. *Aggressive Behavior*, 29, 116–127
- Carney, A. G., ve Merrell, K. W. (2001). Bullying in Scholls Perspectives on Understanding and Preventing an International problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Casella, R. (2003). Zero Tolerance Policy in Schools: Rationale, Consequences, and Alternatives. *Teachers College Record*, 105, 872–892.
- Christie-Mizell, C. A. (2003). Bullying: The Consequences of Interparental Discord And Child's Self-Concept. *Family Processes*, 42(2), 237-251.
- Clarke, E. A., ve Kiselica, M. S. (1997). A Systemic Counseling Approach To The Problem of Bullying. *Elementary School Guidance ve Counseling*, 31, 310-325.
- Cohn, A., ve Canter, A. (2003). Bullying: Facts for Schools And Parents. http://www.naspcenter.org/factsheets/bullying_fs.html. 09.01.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Coleman, H. L. K. (1995). Cultural Factors and The Counseling Process: Implications For School Counselors. *The School Counselor*, 42, 180-185.

- Conoley, J.C. (2008). Sticks And Stones Can Break My Bones and Words Can Really Hurt Me. *School Psychology Review*, 37(2).
- Cook,R.D. (1998). *Solution –Focused Brief Therapy: Its Impact On The Self-Concept Of Elementary School Students*. Ohio University, Doctor of Philosophy.
- Corey, G. (2008). *Theory And Practice Of Group Counseling* (7th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Cornwell, G. H., ve Stoddard, E. W. (2001). The Future of Liberal Education and The Hegemony of Market Values. *Liberal Education*, 87(3), 6-15.
- Cossa, M. (2006). *How Rude: Using Sociodrama in The Investigation Of Bullying And Harassing Behavior And in Teaching Civility in Educational Communities*. Heldref Publications.
- Cowie, H., ve Olafsson, R. (2000). The Role Of Peer Support in Helping The Victims Of Bullying in A School With High Levels Of Aggression. *School Psychology International*, 21, 79–95.
- Coy, D. (2001). Bullying. *ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services*, 1-5.
- Craig, W. M. (1998). The Relationship Among Bullying, Victimization, Depression, Anxiety, Andaggression in Elementary School Children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Craig, W., Henderson, K. ve Murphy, J. (2000). Prospective Teachers’ Attitudes Toward Bullying And Victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Cranham, J. ve Carroll, A. (2003). Dynamics Within The Bully/Victim Paradigm: Aqualitative Analysis. *Educational Psychology in Practice*, 19(2).
- Crick, N. R. (1996). The Role of Relational Aggression, Overt Aggression, And Prosocial Behavior in The Prediction of Children's Future Social Adjustment. *Child Development*, 67, 2317–2327.
- Crick, N. R., ve Bigbee, M. A. (1998). Relational And Overt Forms of Peer

- Victimization: A Multi-Informant Approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66,337–347.
- Crick, N. R., ve Dodge, K. A. (1999). Superiority in The Eye of The Beholder: A Comment On Sutton,Smith, And Swettenham. *Social Development*, 8(1), 128–131.
- Crick, N.R., Grotmeter, J.K. (1995). Relational Aggression, Gender, And Social Adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crothers, L.M. ve Kolbert, J.B. (2008). Tackling A Problematic Behavior Management Issue: Teachers Intervention in Childhood Bullying Problems. *Intervention and School and Clinic*, 43(3).
- Davis, T. E., ve Osborn, C. J. (2000). *The Solution-Focused School Counselor: Shaping Professional Practice*. Philadelphia, PA: Taylor ve Francis.
- Davis,T.E. ve Osborn, C. J. (1999).The Solution-Focused School: An Expectational Model. *National Association of Secondary School Principals'Bulletin*, 83,40-46
- De Carvalho, R. (1991). The Humanistic Paradigm in Education. *The Humanistic Psychologist*, 19(1), 88-104.
- De Jong, P . ve Berg, I. K. (2002). *Interviewing For Solution*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- De Jong, P. ve Berg, I.K. (1996).Solution-Building Conversation:Co-Constructing A Sense Of Competence With Clients. *Families in Society*, 77(6), 376-39
- De Jong, P., ve Berg, I. K. (1997). Stepping Off The Throne. *Family Therapy Networker* , 21, 9-11.
- De Shazer, S., ve Molnar, A. (1984). Four Useful Interventions in Brief Family Therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 10, 297-304.
- De Shazer, S. ve Berg I. K.(1992).Doing Therapy: A Post-Structural Revision. *Journal of Marital and Family Therapy* 18(1), 71-8
- De Shazer, S. (1985). *Keys to Solution in Brief Therapy*. NY: W.W. Norton.

- De Shazer, S. (1988). *Clues Investigating Solutions in Brief Therapy*. New York: W.W. Norton.
- De Shazer, S. (1991a). *Putting Difference To Work*. New York: Norton.
- De Shazer, S. (1991b). *What is it About Brief Therapy That Works?* In J.k. Zeig ve S.G. Gilligan (Eds.), *Brief therapy: Myths, methods, and metaphors* (90-99). New York: Brunner/Mazel.
- De Shazer, S. (1994). *Words Were Originally Magic*. New York: Norton.
- De Shazer, S. (1995). *Keys To Solution in Brief Therapy*. New York: W.W. Norton.
- De Shazer, S. (1998a). *Clues: Investigating Solutions in Brief Therapy*. New York: W.W. Norton.
- De Shazer, S. (1998b). *Putting Difference To Work*. New York: W.W. Norton.
- De Shazer, S., ve Molnar, A. (1984). Four Useful Interventions in Brief Family Therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 10, 297-304.
- De Shazer, S., Berg, I. K., Lipchik, E., Nunnally, E., Molnar., Gingerich, W., ve Weiner-Davis, M., (1986). Brief Therapy: Focused Solution Development. *Family Process*, 25, 207-222.
- DeShazer, S. (1990). *What Is About Brief Therapy That Works?* New York: Norton
- Devlin, Marcia (2003). A Solution-focused Model for Improving Individual University Teaching. *International Journal for Academic Development*, 8(1/2), 77-89.
- Dielman, M. C., ve Franklin, C. (1998). Brief Solution Focused Therapy With Parents And Adolescents With Adhd. *Social Work in Education*, 20(4), 261-268.
- Dogini, U.E., (2012). *Effectiveness Of School-Based Bullying Intervention Programs in Primary School*. Capella University, Doctor of Philosophy.
- Doğan-Ateş, A. ve Yağmurlu, B. (2010). Examining Victimization in Turkish Schools. *European Journal of Educational Studies*, 2(1), 31- 37.

- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması Ve Bir Önleyici Program Modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology Of Learning For Instruction* (3rd ed.). Boston: Pearson
- Dulli, S.L. (2006). *Primary Socialization Theory And Bullying: The Effects Of Primary Sources Of Socialization On Bullying Behaviors Among Adolescents*. University of North Carolina, Doctor of Philosophy.
- Durant, M. (1987). Foundations Of Systemic/Cybernetic Family Therapy. *Australian Journal of Family Therapy*, 5 (2), 1-12.
- Einarsen, S. (2000). Harassment And Bullying At Work: A Review Of The Scandinavian Approach. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 379–401.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., ve Perry, C. L. (2003). Peer Harassment, School Connectedness, And Academic Achievement. *Journal of School Health*, 73(8), 1-11.
- Elsa, M., Rees, J. (2001). At What Age Are Children Most Likely To Be Bullied At School? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.
- Erdman, P. ve Lampe, R. (1996). Adapting Basic Skills To Counsel Children. *Journal of Counseling and Development*, 74, 374-377.
- Ergün, M. (1995), *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları: SPSS for Windows*. Ocak Yayınları: Ankara.
- Eron, L. D., Huesmann, L. R., Dubow, E., Romanoff, R., ve Yarnel, P. W. (1987). Aggression And Its Correlates Over 22 Years. In D. H. Crowell ve I. M. Evans (Eds.), *Childhood aggression and violence: Sources of influence, prevention, and control* (249–262). New York: Plenum Press
- Espelage, D. L., ve Holt, M. K. (2001). Bullying And Victimization During Early Adolescence: Peer Influences And Psychosocial Correlates. In R. Geffner ve M. Loring (Eds.), *Bullying behaviors: Current issues, research, and interventions* (123–132). Binghamton, NY: Haworth Press

- Espelage, D. L., Holt, M. K., ve Henkel, R. R. (2003). Examination Of Peer-Group Contextualeffects On Aggression During Early Adolescence. *Child Development, 74*(1), 205-220.
- Forbes,A.T.(2003). *Structural And Solution Focused Therapy Augmented By A Feminist Approach: Is it Effective With Mother-Led Families?* University of Manitoba, Master Thesis.
- Fox, C.L. ve Boulton, M.J. (2005). The Social Skills Problems Of Victims Of Bullying: Self,Peer And Teacher Perceptions. *British Journal of Educational Psychology, 75*.
- Franklin, C., Biever, J., Moore, K., Clemons, D., ve Scamardo, M. (2001). The Effectiveness Of Solution Focused Therapy With Children in A School Setting. *Research on Social Work Practice, 11*(4), 411-434.
- Franklin, C., Moore, K., ve Hopson, L. (2008). Effectiveness Of Solution-Focused Brief Therapy in A School Setting. *Children ve Schools, 30*(1), 15-26.
- Franklin, C., Streeter, C., Kim, J., ve Tripodi, S. (2007). The Effectiveness Of A Solution-Focused, Public Alternative School For Dropout Prevention And Retrieval. *Children and Schools, 29*(3), 133-144.
- Freire, P (1970). *Padegogy Of The Oppressed*. New York: Seabury press.
- Fried, S., ve Fried, P. (1996). *Bullies And Victims: Helping Your Child Survive The School Yard Battlefield*. New York: M. Evans and Company, Inc.
- Friedman,S.(1993). Does The Miracle Question Always Create Miracles? *Journal of Systemic Therapies, 12* , 71-74.
- Froschl, M., ve Gropper, N. (1999). Fostering Friendships, Curbing Bullying. *Educational Leadership, 56*, 72-75.
- Fuller,N.S. (2006). *The Effects Of A School Counseling Bullying Curriculum On Bully Behavior In An Urban K-5 Elementary School*. University of Nebraska, Doctor of Philosophy.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. New York:Teachers College Press.

- Geçtan, E. (2003). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gelso, C. J., ve Carter, J. A. (1994). Components Of The Psychotherapy Relationship: Their Interaction And Unfolding During Treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 296-306.
- Genç, G. (2007). *Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- George , E., Iverson, C., ve Ratner , H. (1990). *Problem To Solution*. London: B.T. Press.
- Gingerich, W. J., ve Eisengart, S. (2000). Solution-Focused Brief Therapy: A Review Of The Outcome Research. *Family Process*, 39, 477-498.
- Gingerich, W. J., ve Wabeke, T. (2001). A Solution-Focused Approach To Mental Health İntervention in School Setting. *Children ve Schools*, 23(1), 33-47.
- Gordon, A. (2001). School Exclusions in England: Children’s Voices And Adult Solutions. *Educational Studies*, 27, 69–85.
- Gökler, R. (2009). Okullarda Akran Zorbalığı. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 512-537.
- Graham, S., ve Juvonen, J. (2001). An Attributional Approach To Peer Victimization. In S. Graham ve J. Juvonen (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (49–72). New York: Guilford Press
- Graham, S., Bellmore, A. D., ve Mize, J. (2006). Peer Victimization, Aggression, And Their Co-Occurrence in Middle School: Pathways To Adjustment Problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 363–378.
- Green, A., ve Keys, S. (2001). Expanding The Developmental School Counseling Paradigm: Meeting the needs of the 21st century student. *Professional School Counseling*, 5(2), 84-95.
- Green, M. (2003). Counseling And Climate Change As Treatment Modalities For Bullying inschool. *International Journal for the Advancement of*

Counseling, 25 (5).

- Groot, D. S. (2002). *Shifting Gears: An Integration Of Solution – Focused Therapy And Experiential Therapy in Couples Counselling*. University of Manitoba, Master Thesis.
- Gutek, G. (2004). *Educational Philosophy Changes*. Boston, Massachusetts: Pearson Custom Publishing.
- Hall, R. K. (2006). Solving Problems Together: A Psychoeducational Group Model for Victims of Bullies. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(3), 201-217.
- Harachi, T. W., Catalano, R. F., ve Hawkins, J. D. (1999). United States. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, ve P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (279–295). London: Routledge.
- Harris, S., ve Petrie, G. F. (2003). *Bullying: The Bullies, the Victims, the Bystanders*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Hawker, D. (1998). *Bullying And Victims' Distress: Psychological Bullying Hurts Most*. Paper presented at the annual conference of the Developmental Section of the British Psychological Society, University of Lancaster, England.
- Hawker, D. S. J., ve Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research On Peer Victimization And Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review Of Cross-Sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 441–455.
- Haynie, D. L., Nansel, T., ve Eitel, P. (2001). Bullies, Victims, And Bully/Victims: Distinct Groups Of At-Risk Youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29–49.
- Hazler, R. J. (1992). What Kids Say About Bullying. *Executive Educator*, 14, 20–22.
- Hazler, R. J., Carney, J. V., Green, S., Powell, R., ve Jolly, L. S. (1997). Areas Of Expert Agreement On identification Of School Bullies And Victims. *School Psychology International*, 18, 3–12.

- Horvath, A. O., ve Luborsky, L. (1993). The Role Of The Therapeutic Alliance in Psychotherapy. *Journal of Consultation and Clinical Psychology*, 61, 561-573.
- Horvath, A. O., ve Symonds B. D. (1991). Relation Between Working Alliance Andoutcome in Psychotherapy: A Meta-Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 38,139-149.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri için Araştırma Teknikleri*. Ankara: VE–GA Yayınları.
- Hoyt, M. F.veBerg,I K.(1998). *Solution-Focused Couple Therapy*. In M.F. Hoyt (Ed)., The handbook of Constructive therapies; Innovative approaches from leading practitioners(314-340).San Francisco:JOney-Bass Publishers.
- Hurst, T. (2001). An Evaluation of an Anti-bullying Peer Support Programme in a (British) Secondary School. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 19 (2), 10-14.
- Ivey, A. E. (1976). The Counselor As Teacher. *The Personnel and Guidance Journal*, 54(8), 431-433.
- İşlek,M (2006). *Çözüm Odaklı Yaklaşımlara Göre Düzenlenmiş Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma Eğitim Programının Üniversiteye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*. Hacettepe Üniviversitesi, Doktora Tezi.
- Jennifer,D. ve Cowie,H. ve Bray,D. (2006). *Bully Dance: Animation As A Tool For Conflict*. British Society of Criminology Conference, University of Leeds, 12-14 July.
- Johnson, L. N., (1998). *The Therapeutic Alliance in Home-Based Family Therapy: Is It Predictive Of Outcome?* Unpublished doctoral dissertation. Kansas State University.
- Kallestad, J. ve Olweus, D. (2003). Predicting Teachers' And Schools' Implementation Of The Olweus Bullying Prevention Program: A Multi-Level Study. *Prevention and Treatment*, 6 (21).
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelae, M., ve Rantanen, P. (2001). Bullying At School: An Indicator For Adolescentsat Risk For Mental Disorders. *Journal of*

Adolescence, 23, 661–674.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. (2011). *İlköğretim Okullarında Zorbaliğa Yönelik Geliştirilen Programın Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., ve Johnson, J. G. (2004). *The Effects Of School Climate On Changes in Aggressive And Other Behaviors Related To Bullying*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Keys, S. G., ve Lockhart, E. J. (1999). The School Counselor's Role in Facilitating Multisystemic Change. *Professional School Counseling*, 3(2), 101-107.
- Kim, J. (2008). Examining The Effectiveness Of Solution-Focused Brief Therapy: A Meta-Analysis. *Research on Social Work Practices*, 18(2), 107-116.
- Kim,H. (2006). *Client Growth And Alliance Development in Solution-Focused Brief Family Therapy*. State University of New York at Buffalo, Doctor of Philosophy.
- Kinan,L.E. (2010). *Teacher Attitudes Toward Three Types Of Bullying*. University at Buffalo, Doctor of Philosophy.
- Kivilighan, D. M. Jr., ve Shaughnessy, P.(1995). Analysis Of The Development Of The Working Alliance Using Hierarchical Linear Modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 338-349.
- Kivilighan, D. M. Jr., ve Shaughnessy, P.(2000). Patterns Of Working Alliance Development: A Typology Of Client's Working Alliance Ratings. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 362-349.
- Kleefisch,N.H. (2007). *Long-term Bullying: Teacher Perceptions Of High School Student Victims*. University of Phoenix, Doctor of Education.
- Kochenderfer, B. J., ve Ladd, G. W. (1996a). Peer Victimization: Cause Or Consequence Of School Maladjustment? *Child Development*, 67, 1305–1317.
- Köknel,Ö. (2004). *Ana-Baba Okulu- Ergenlik Dönemi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Köktuna,S.Z. (2007). *Çözüm Odaklı Kısa Terapi Tekniğinin Alt Sosyo Ekonomik Seviyedeki Kadınların Geleceğe Umut İle Bakabilme Ve Boyun Eğici Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Maltepe Üniversitesi,Yüksek lisans tezi.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I. (1999). Children Involved in bullying: Psychological Disturbance and the Persistence of the Involvement. *Child Abuseand Neglect*, 23, 1253-1262.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., Moilanen,I.,Piha, J., Tamminen, T., ve Puura, K. (1998). Bullying And Psychiatric Symptoms Amongelementary School-Age Children. *Child Abuse ve Neglect*, 22, 705-717.
- Kutlu, F. (2005). *Zorbalık Davranışlarıyla Başa Çıkma Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Zorba Davranışları Üzerindeki Etkisi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- LaFountain, R., Garner, N., ve Eliason, G. (1996). Solution-Focused Counseling Groups: A Key For School Counselors. *School Counselor*, 43, 256-267.
- Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Berts, M., ve King, E. (1982). Group Aggression Amongschool Children in Three Schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Lee, C. C. (2001). Culturally Responsive School Counselors And Programs: Addressing The Needs Of All Students. *Professional School Counseling*, 4(4), 257-261.
- Lee,D. ve Gavine,D.(2003). Goal-Setting And Self-Assessment in Year 7 Students. *Educational Research*, 45(1), 49-59.
- Leymann, H. (1996). Mobbing And Psychological Terror At Workplaces. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 119–126.
- Liefooghe, A.P.D. ve Olafsson, R. (1999). Scientists And Amateurs: Mapping The Bullying Domain. *International Journal of Manpower*, 20, 39–49.

- Lines, D. (2006). *Brief Counselling in Schools: Working With Young People From 11 To 18* (2nd Ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Lipchik, E. (1994). The Rush to Be Brief. *Family Therapy Networker*, 18 (2), 35-39.
- Littrell, J. M., Malia, J. A., ve Vanderwood, M. (1995). Single-Session Brief Counseling in A High School. *Journal of Counseling ve Development*, 73(4), 451-458.
- Lleras, C. (2009). *Psychological Bullying Hurts Too, Especially in Private Schools*. ScienceCodex.http://www.sciencecodex.com/high_school_putdowns_make_it_hard_for_students_to_learn_study_says 1.05.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Lockhart, E.J. ve Keys, S.G.(1998). The Mental Healty Counseling Role Of School Counselor. *Professional School Counselling*,1,3-6.
- Loeber, R., ve Dishion, T. J. (1983). Early Predictors Of Male Delinquency: A Review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-98.
- Losey,A.R. (2009). *An Evaluation Of The Olweus Bullying Prevention Program's Effectiveness in A High School Setting*. University of Cincinnati. Doctorate of Counselor Education.
- Ma, X. (2001). Bullying And Being Bullied: To What Extent Are Bullies Also Victims? *American Educational Research Journal*, 38(2), 351–370.
- Ma, X., Stewin, L. L., ve Mah, D. L. (2001). Bullying in School: Nature, Effects, And Remedies. *Research Papers in Education*, 16(3), 247–270.
- Macdonald, J., A. (2005). Brief Therapy in Adult Psychiatry: Results From Fifteen Years of Practice. *Journal of Family Therapy*, 27, 65-75.
- McCudden, L. (2001). Bullying—A Teenager's Perspective. *Clinical Child Psychology*, 6(4), 609–611.
- McEvoy, A., ve Welker, R. (2000). Antisocial Behavior, Academic Failure, And School Climate: A Critical Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3),1-13.

- McGrath, E. P., ve Repetti, R. L. (2000). Mother's And Father's Attitudes Toward Theirchildren's Academic Performance And Children's Perceptions Of Their Academic Competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 1-7. ProQuest database.
- Mehta, J.K. (2000). *Bullying in The Workplace: An Exploratory Study Of White Andethnic Minority Employees Using The Grounded Theory Approach*. Unpublished Masters thesis, School of Psychology, University of Leeds.
- Merrell, K. W. (2001). *Helping Students Overcome Depression And Anxiety: A Practical Guide*. New York: Guilford Press
- Merriam, S. B. (2001). *Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars Of Adult Learning Theory*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S., Caffarella, R., ve Baumgartner, L. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3rd ed.). San Francisco: John Wiley ve Sons, Inc.
- Metcalf, L., Thomas, F. N., Duncan, B. L., Miller, S. D., ve Hubble, M. A. (1996). *What Worksin Solution-Focused Brief Therapy: A Qualitative Analysis Of Client And Therapist Perceptions*. In S. D. Miller, M.A. Hubble, B. L. Duncan (Eds.). *Handbook of solution focused brief therapy* (335-349). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Meydan, B. (2013). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma: Okullardaki Etkililiği Üzerine Bir İnceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 120-129.
- Midthassel,V.U. , Minton,J.S. ve O'Moore ,A.M. (2009). Conditions For The Implementation Of Anti-Bullying Programmes in Norway And Ireland: A Comparison Of Contexts And Strategies. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (6), 737-750.
- Miller, S., B., and Hubbe, M. (1997). *Escape from Babel: Toward a Unifying Language for Psychotherapy Practice*. New York:Norton.
- Mitchem, K.J., Young K.R., ve West, R.P. (2000). Changing Students, Parent, And Faculty Perceptions: School is A Positive Place. *Intervention in School and Clinic*, 35(4).

- Molnar, A. ve de Shanzer, S. (1987). Solution- Focsed Therapy: Toward The İdentification Of Therapeutic Tasks. *Journal of Martital and Family Therapy*, 13,349-358.
- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K., ve Taki, M. (1999). *Japan*. In P. Smith, Y. Morita, J.Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, ve P. Slee (Eds.), *The nature of school*
- Mostert, D. L., Johnson, E., ve Mostert, M. P. (1997). The Utility Of Solution-Focused, Brief Counseling in Schools: Potential From An İitial Study. *Professional School Counseling*, 1,21-24.
- Muratori, F., Picchi L., Bruni, G., Patarnello, M., ve Romagnoli, G. (2009). A Two-Year Follow-Up Of Psychodynamic Psychotherapy For internalizing Disorders in Children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(3), 331-339.
- Murdock, N.L. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Murphy, J.J. (1994).Working With What Works: A Solution-Focused Approach To School Behavior Problems. *The school Counselor*, 42,59-65.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, W. J. and the Health Behavior in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group (2004). Cross-Nationalconsistency in The Relationship Between Bullying Behaviors And Psychological Adjustment. *Archives of Pediatrics ve Adolescent Medicine*, 158, 730-736.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simmons-Morton, B., ve Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among The Us Youth: Prevalence And Association With Psychosocialadjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Naylor,P. ve Cowie,H. (1999). The Effectiveness Of Peer Support Systems in Challenging School Bullying: The Perspectives And Experiences Of Teachers And Pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.
- Newman-Carlson,D. ve Horne,M.A.(2004). Bully Busters: A Psychoeducational

- Intervention For Reducing Bullying Behavior in Middle School Students. *Journal Of Counseling ve Development*, 82,259-267.
- Newsome, W. S. (2004). Solution-Focused Brief Therapy Groupwork With At-Risk Junior High School Students: Enhancing The Bottom Line. *Research on Social Work Practice*, 14(5), 336-343.
- Newsome, W. S. (2005). The impact Of Solution-Focused Brief Therapy With At-Risk Junior High School Students. *Children ve Schools*, 27(2), 83-90.
- Nichols, M. P. ve Schwartz, R. C. (1998). *Family Therapy: Concepts And Medhods* (4th edition). Boston: Ally ve Bacon.
- Nolin, M. J., Davies, E., ve Chandler, K. (1996). *Student Victimization at School. Statistics in Brief*, 66 (6), 216–221.
- Nunnally, E. (1993). *Solution Focused Therapy*. In R. A. Wells ve V.J. Giannetti (Eds.), *Handbook of the brief psychotherapies* (271-277). New York: Plenum Press.
- O'Hanlon, W .H., ve Weiner-Davis, M. (1989). *In Search Of Solution: A New Direction In Psychotherapy*. New York: Guilford.
- O'Moore, M. ve Minton, S. J. (2004). *Dealing With Bullying in Schools: A Trainingmanual For Teachers, Parents, And Other Professionals*. London: Paul ChapmanPublishing.
- Oliver, R., Hoover, J. H., ve Hazier, R. (1994). The Perceived Roles Of Bullying in Smalltown Midwestern Schools. *Journal of Counseling ve Development* 72(4) 416-420.
- Oliver, R., Oaks, I. N., ve Hoover, J. H. (1994). Family Issues And Interventions in Bully And Victim Relationships. *The School Counselor*, 41, 199-202.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in Schools: Bullies And Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1980). Familial And Temperamental Deteadolescent Boys: A Causal Analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644-660.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying At School: What We Know And What We Can Do*.

Cambridge, MA: Blackwell.

- Olweus, D. (1993b). *Bully/Victim Problems Among Schoolchildren: Long-Term Consequences And An Effective Intervention Program*. In S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (317–349). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Olweus, D. (1993c). Victimization by Peers: Antecedents and Long-term Outcomes. In K. Rubin ve J. B. Aendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (315-341). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. (1995a). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196–200.
- Olweus, D. (1995b). Bullying or Peer Abuse At School: Intervention And Prevention. In G. Davies ve S. Lloyd-Bostock(Eds.), *Psychology, law, and criminal justice: International developments in research and practice*. Oxford, UK: Walter De Gruyter.
- Olweus, D. (1996). Bully/Victim Problems At School: Facts And Effective Intervention. *Reclaiming Children and Youth*, 5(1), 15-22.
- Olweus, D. O. (1997). Bully/Victim Problems İn School: Knowledge Base And Effective Intervention Program. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 170-190.
- Ormond, J. E. (2008). *Human Learning (5th ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Pipher, M. (1996). When Girls Become Bullies. *Reclaiming Children and Youth*, 5(1),34.
- Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler Ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531–562.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005). *Lise Öğrencileri Arasında Yaşanan Akran Zorbalığı Olgusunun Okul Türü Bakımından Karşılaştırılması*. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri (21–23 Eylül) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

- Porter, A.P. (2010). *Teachers' Perception Of Bullying in Kentucky, Grades K-12*. Doctor of Philosophy.
- Presbury, J. H., Echterling, L. G., ve McKee, J. E. (2002). *Ideas And Tools For Brief Counseling*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ramsey, J.C. (2010). *Teachers' Experiences With Student Bullying In Five Rural Middle Schools*. Western Carolina University, Doctor of Education.
- Randall, P.E. (1997). *Adult Bullying: Victims And Perpetrators*. London: Routledge.
- Rayner, C. (1997). Incidence of Workplace Bullying. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7, 199–208.
- Rayner, C., Sheehan, M. and Barker, M. (1999). Theoretical Approaches To The Study Of Bullying At Work. *International Journal of Manpower*, 20, 11–15.
- Reid, P., Monsen, J. ve Rivers, I. (2004). Psychology's Contribution To Understanding And Managing Bullying Within Schools. *Educational Psychology in Practice*, 20(3).
- Rhodes. J.(1993).The Use Of Solution - Focusd Brief Therapy in Schools. *Education Psychology in Practice*, 9 (1), 27-34.
- Rigby, K. (1993). School Children's Perceptions Of Their Families And Parents As A Function Of Peer Relations. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 4, 501–514.
- Rigby, K., ve Slee, P. (1993). Dimensions Of Interpersonal Relation Among Australian Children Andimplications For Psychological Well-Being. *Journal of School Psychology*, 133, 33–42.
- Rivers, I., ve Smith, P. K. (1994). Types Of Bullying Behaviour And Their Correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359–368.
- Robbins, M.S., Turner, C. W., Alexander, J. F.,ve Perez, G. A. (2003). Alliance And Dropout in Family Therapy For Adolescents With Behavior Problems: Individual And Systemic Effects. *Journal of Family Psychology*, 17, 534-544.
- Roland, E. (1989). Bullying: The Scandinavian Research Tradition. In D. P. Tattum

- veD.A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (21-32): Trentham Books.
- Ross, D. M. (2002). *Bullying*. In J. Sandoval (Ed.), *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in schools* (105–135). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rotwell, Neil, (2005). How Brief is Solution Focused Brief Therapy? A Comparative Study. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 402-405.
- Saggese, M. L., ve Foley , F. W. (2000). From The Problem or Solutions To Problems And Solution Integrating The MRI And Solution-Focused Models Of Brief Therapy. *Journal of Systemic Therapies*, 1 (9), 59 - 73.
- San Antonio, D.M. ve Salzfass, E.A. (2007). How We Treat One Another in School. *Educational Leadership*, 64 (8), 32-38.
- Sanders, E.C. ve Phye, D.G. (2004). *Bullying Implications for the Classroom*. Elsevier Academic Press.
- Sargin, N. ve Çetinkaya, B. (2010). Akran Baskısını Azaltmada Grupla Psikolojik Danışmanın Etkililiği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 186-192.
- Schmidt, H. G., Loyens, S. M. M., van Gog, T., ve Pass, F. (2007). Problem-Based Learning is Compatible With Human Cognitive Architecture. *Educational Psychologist*, 42(2), 99-97.
- Schubert, A.M. (1999). *Solution-Focused Therapy As A Model for Parish-Based Pastoral Counseling*. Nova southeastern University, Doctor of Philosophy.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes Of Victims And Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Schwartz, D., ve Hopmeyer Gorman, A. (2003). Community Violence And Children's academic Functioning. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 1-20.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., ve Toblin, R. L. (2005). Victimization In The Peer Group And Children's Academic Functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 425–435.
- Selekman, M. (1999). The Solution-Oriented Parenting Group Revisited. *Journal of*

Systemic Therapies, 18, 5-23.

- Shakeshaft, C., Mandel, L., Johnson, Y., Sawyer, J., Hergenrother, M., ve Barber, E.(1997). Boys Call Me Cow. *Educational Leadership, 55, 22-25.*
- Sharp, S. (1995). How Much Does Bullying Hurt? The Effects Of Bullying On The Personalwell Being And Educational Progress Of Secondary School Students. *Educationaland Child Psychology, 12(2), 81–88.*
- Sharp, S., Thompson, D., ve Arora, T. (2000). How Long Does it Hurt? An Investigation into Longterm Bullying. *School Psychology International, 21(1), 37–46.*
- Shellard, E. (2002). *Recognizing and Preventing Bullying. The Informed Educator Series.* (ERIC Document Reproduction ServiceNo. ED478000)
- Sherman,A.J. (2004). *An Inquiry Into The Effects Of Teaching Counseling And Communication Skills To Priests İn Formation.* Capella University, Doctor of Philosophy.
- Shields, A., ve Cicchett, D. (2001). Parental Maltreatment And Emotion Dysregulation As A Riskfactor For Bullying And Victimization İn Middle Childhood. *Journal of Clinical Child Psychology,30(3), 349–363.*
- Sirles, E. A, Lipchik, E., ve Kowalski, K. (1993). A Consumer's Perspective On Domestic Violence Interventions. *Journal of Family Violence, 8(3), 267-276.*
- Skiba, R., Reynolds, C. R., Graham, S., Sheras, P., Conoley, J. C., ve Garcia-Vazquez, E. (2006). Are Zero Tolerance Policies Effective in The Schools? www.apa.org/releases/ZTTFRreportBPDRevisions5-15.pdf, 15.10.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Sklare, G.B. (2011). *Okul Danışmanları için Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma.* Çev. Diğdem Müge Siyez. Pegem Akademi, Ankara.
- Smith, P. K., ve Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades Of Research. *Aggressive Behavior, 26, 1–9.*
- Smith, P. K., ve Sharp, S. (Eds). (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives.*

London: Routledge.

Smith, P. K., ve Thompson, D. (1991). *Dealing With Bully/Victim Problems In The UK*. In P. K. Smithve D. Thompson (Eds.), Practical approaches to bullying. London: David Fulton.

Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., ve Piha, J. (2000). Persistence Of Bullying Fromchildhood To Adolescence -A Longitudinal 8-Year Follow-Up Study. *Child Abuse veNeglect*, 24(7), 873-881.

Srabstein, J. C., McCarter, R. J., Shao, C., ve Huang, Z. J. (2006). Morbidities Associated With Bullying Behaviors in Adolescents: School Based Study Of American Adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18, 587–596.

Stalker, C. A., Levine, J. E. ve Condy, N. F. (1999). Solution- Focused Brief Therapy- One Models Fits All? Families in Society. *The Journal of Contemporary Human Sevice*, 80(5), 468-476

Stevens,V., Van Oost,P. ve De Bourdeaudhuij,I. (2000). The Effects Of An Anti-Bullying intervention Programme On Peers' Attitudes And Behaviour. *Journal of Adolescence*, 23, 21-34.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., ve Van Oost, P. (2002). Relationship Of The Family Environment To Children's İnvolveıment in Bully/Victim Problems At School. *Journal Of Youth And Adolescence*, 31(6), 419-428.

Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W., ve Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial Correlates in Bullying And Victimization: The Relationship Between Depression, Anxiety, And Bully/Victim Status. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 95–121

Syvertsen, A.K., Flanagan, C.A., ve Stout, M.D. (2009). Code Of Silence: Students' Perceptions Of School Climate And Willingness To Intervene in A Peer's Dangerous Plan. *Journal of Educational Psychology*, 101(1).

Şahin, M. (2007). *İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Takış, Ö. (2006). *Ortaöğretim Kurumları İçin Geliştirilen Zorbaca Davranışlarla Baş Edebilme Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tallman, K., ve Bohart, A. C. (1999). *The Client As A Common Factor. Clients as Self-healers*. In M. A. Hubbe, B. L., Duncan, ve S. D. Miller (Eds) , *The heart and soul of change: What works in therapy*(91-131). Washington, DC: America Psychological Association.
- Tanaka, T. (2001). The Identity Formation Of The Victim Of ‘Shunning’. *School Psychology International*, 22, 463-476.
- Taylor, C.J. (2009). *Rural Middle School Students’ Perceptions Of Bullying*. Doctor of Education, Auburn, Alabama.
- Terry, D. S. (2002). *The Multiple Therapeutic Alliances in Family Therapy*. Unpublished doctoral dissertation. Alliant International University, San Francisco Bay.
- Thompson, R., ve Littrell, J. M. (1998). Brief Counseling Students With Learning Disabilities. *Professional School Counseling*, 2, 60-67.
- Troy, M., ve Sroufe, L. A. (1987). Victimization Among Preschoolers: The Role Of Attachment Relationship History. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(2), 166-172.
- Tuna, D. (2012). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Öfke Kontrolü Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü Ve İletişim Becerileri Düzeylerine Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans tezi.
- Türktan, Ş. (2013). *Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programının Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalıkla Baş Etme Becerilerine Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uğürol, Y. (2010). *Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalığa Uğrama Düzeylerinin Azaltılmasına Etkisi: YİBO örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Unnever, J.D. (2005). Bullies, Aggressive Victims, And Victims: Are They Distinct Groups? *Aggressive Behavior*, 31.
- Van Orman, W. (1996). *The Relationship Between Therapeutic Alliance And Therapy Outcome in Home-Based Family Therapy*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., DeWinter, A.F., Ormel J., Oldehinkel, A.J. ve Verhulst, F.C. (2005). Bullying And Victimization in Elementary Schools: A Comparison Of Bullies, Victims, Bully/Victims, And Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4).
- Walter, J. L., ve Peller, J. E. (1992). *Becoming solution- Focused in brief counseling*. New York: Brunner/Mazel.
- Walter, J. L., ve Peller, J. E. (1996). *Rethinking Our Assumptions: Assuming Anew in A Postmodern World*. In S. D. Miller, M. A. Hubble, ve B. L. Duncan (Eds.), *Handbook of Solution-Focused Brief Therapy* (9-26). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Wampold, B. E. (2001). *The Great Psychotherapy Debate: Models, Methods, And Findings*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- White, M., ve Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: W.W. Norton.
- Whitney, I., ve Smith, P. K. (1993). A Survey Of The Nature And Extent Of Bullying injunior/Middle And Secondary Schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Whitted, K.S ve Dupper, D.R. (2005). Best Practices For Preventing or Reducing Bullying in Schools. *Children ve Schools*. 27(3).
- Yaman, Eroğlu ve Peker (2011). *Okul Zorbalığı ve Siber Zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yoneyama, S. ve Rigby, K. (2006). Bully/Victim Students And Classroom Climate. *Youth Studies Australia*, 25(3).
- Yoon, J.S. ve Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes And

intervention Strategies. *Research in Education*, 69.

WEB1, <http://www.meb.gov.tr>

EKLER

EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplamamız rica olunur.

Katkılarınız için teşekkürler.

Nihan Çitemel

Adınız-Soyadınız:

1) Cinsiyetiniz: Bay () Bayan ()

2) Yaşınız:

3) Bölümünüz-sınıfınız:

4) Size göre ailenizin gelir düzeyi nasıl? a)Düşük () b)Orta düzeyde () c) Yüksek ()

5) Anne-babanızın size karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

a) İlgisiz () b) Demokratik () c) Otoriter () d) Koruyucu ()

8) Akademik başarı açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

a) Yüksek () b) Orta düzey () c) Düşük ()

EK- 2 AKRAN ZORBALIĞI BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda öğrenciler arasında zaman zaman gözlenen bir takım söz ve eylemler yer almaktadır. Bazı öğrenciler bu söz ve eylemleri bazen tek başlarına bazen de arkadaşlarıyla birlikte yaparak kendilerinden daha güçsüz öğrencileri **rahatsız** ederler. Sizden istenen bu söz ve eylemlere; ne sıklıkla **yaptığınızı** ilgili maddenin karşısına işaretlemenizdir.

Sorulara lütfen **dürüst** cevap veriniz. Vereceğiniz cevaplar **gizli tutulacak** ve hiç kimseye gösterilmeyecektir. Hepinize şimdiden teşekkürler.

	Örnek Maddeler	BEN YAPTIM				
		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman
1	El-kol şakası yaparak rahatsız etme					
2	Rahatsız etmek amacıyla sürekli olarak gıdıklama					
3	Saç ve kulak çekme					
4	Oturmak üzereyken altına rahatsız edici bir cisim koyma					
5	Kuyrukta zorla sırasını alma, önüne geçme					

EK- 3

BİREYSEL AMAÇ BELİRLEME FORMU

Bugün buraya gelmenizin faydalı olduğunu nasıl anlayacaksınız?” “Buraya gelmiş olmanıza değdiğini söyleyebilmeniz için ne olması gerekir?”

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

“Bu program bittiğinde.....

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

olmasını isterdim.” Cümlesini tamamlayarak yazın.

Adınız-Soyadınız:

**ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA
UYGULAMASINA KATILIM SÖZLEŞMESİ**

Uzman psikolojik danışman rehber öğretmen Nihan Çitemel tarafından yürütülecek olan bu çalışmaya kendi isteğimle katılıyorum. Ayrıca çalışma sürecindeki tüm ödevlerimi yapacağıma, gizliliğe uygun davranacağıma, oturumlara zamanında katılacağıma ve tüm sorumluluklarımı yerine getireceğime söz veriyorum.

Telefon:

Adı Soyadı:

Adres:

İmza:

GRUP KURALLARI

- ❖ **Tüm üyeler birbirine GÜVENECEK ve SAYGI gösterecek.**
- ❖ **Söz almak için ELİNİ KALDIR.**
- ❖ **Görüşlerini ifade etmek için UYGUN SÖZCÜKLER kullan.**
- ❖ **YÜKSEK SESLE konuşma.**
- ❖ **CEVAP VERMEK istemediğin soruyu geçebilirsin.**
- ❖ **Grup içinde konuşulanlar GRUP İÇİNDE kalacak.**
- ❖ **Duygu ve düşüncelerimizi SERBESTÇE ifade edebiliriz.**
- ❖ **Duygu ve düşüncelerimizi DÜRÜSTÇE ifade etmeliyiz.**
- ❖ **Birbirimizi DİKKATLE dinlemeye ve anlamaya çalışacağız.**

EK-6 DENEY GRUBUNA UYGULANAN ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA OTURUMLARININ ÖZETLERİ

Aşağıda deney grubunda bulunan bireylerle gerçekleştirilen ve 6 oturumdan oluşan uygulamalar özet olarak verilmiştir. Tüm oturumların yapılandırılması, etkinliklerin seçilmesi ve ev ödevlerinin belirlenmesi Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi'nin kuramsal ve uygulama felsefesine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

1. OTURUM

Amaç

1. Grup üyelerinin birbirleri ile tanışmasını sağlama.
2. Grupla psikolojik danışmanın genel amaçları hakkında bilgi verme.
3. Grup süreci hakkında üyeleri bilgilendirme.
4. Grup sürecinde uyulacak kuralları belirleme.
5. Grup süreci için bireysel amaçlar belirleyebilme.

Ön Hazırlıklar

1. Tüm grup üyeleri ve grup lideri için kâğıt, silgi ve kalemin bulunduğu birer adet çalışma dosyasının hazırlanması,
2. 1 adet küçük yumuşak top,
3. Bireysel Amaç Belirleme Formu'nun üye sayısı kadar çoğaltılması,
4. Grup Terapisi Katılım Sözleşmesinin yer aldığı yazılı materyalin üye sayısı kadar çoğaltılması,
5. Grup kuralları listesinin hazırlanması ve üye sayısı kadar çoğaltılması

Süreç:

Tanışma ve grupla psikolojik danışmanın doğasından bahsetme

İlk oturum tüm üyelerin katılımıyla Hendek Anadolu Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelerle kararlaştırılan saatte başladı. Lider, üyelere “Grupla psikolojik

danışmaya hoş geldiniz, nasılsınız” diyerek oturuma başladı. Daha sonra lider sözlerine şöyle devam etti: “Altı hafta sürecek olan oturumlarımızın bugün ilkini gerçekleştiriyoruz. İlk oturumumuz birbirimizi tanımaya yönelik olacak. Öncelikle bir tanışma etkinliğimiz olacak (Ek-7). İsmi nedir, isminin anlamı nedir, isminin bir öyküsü var mı, isminizi kim koymuş, doğdunuz günle ilgili özel bir anı var mıdır?” Üyeler süreci olumlu karşıladı ve etkinlik ilk üyeye başladı. Son üyenin de kendini tanıtmaya etkinliği sona erdi.

Tanışma etkinliğinden sonra grup üyelerinin birbirlerini daha yakından tanımalarını gerçekleştirmek amacıyla “Özelliklerim” etkinliği uygulandı (Ek-8). Lider : “Bu etkinlik küçük bir top ile gerçekleştirilmektedir. Örneğin ben kendime ait kişilik özelliğimi söyledikten sonra herhangi bir arkadaşına topu atacağım. Etkinlik böyle devam edecek.” Lider etkinliğe kendinden başlar ve “Hoşgörülüyüm” diyerek topu başka bir üyeye atar. Etkinlik sürecinde üyelerin “sinirliyim, öfkeliyim, hoşgörülü değilim” gibi ifadeleri dikkat çekti.

Etkinlikten sonra grup lideri sözlerine şöyle devam etti: “İki tanışma etkinliğimizden sonra size grupta psikolojik danışmanın doğasından bahsetmek istiyorum. Grupla psikolojik danışma çok özel bir süreçtir. Bu süreçte bizler ben olmaktan çıkıp, biz olmanın tadını yaşıyoruz. Kendimizde olan bir sıkıntının bir başkasının da yaşadığını görünce “aynı gemideyiz duygusu” yaşanır ve yalnız olmadığımızı hissederiz. Grupla psikolojik danışma süreci kendimize, diğerlerine, yaşantımızdaki tüm olaylara ilişkin farklı bakış açıları geliştirebileceğimiz eşsiz bir süreçtir. Birçok üye bu çalışmaların son bulmamasını, devam etmesini ister. Bizim danışma sürecimizde rehberimiz çözüm odaklı yaklaşımın ilkeleri olacak. Biz bu süreçte sorunlarımızın olmadığı ana odaklanacağız. Çözüme yönelik davranışlar sergilemeye çalışacağız.” Üyelerin daha iyi anlaması için grup lideri eline kağıt ve kalem alır, yuvarlak çizer, içinin bir kısmını karalar ve kağıdı üyelere göstererek, şöyle devam eder. “Bu yuvarlağı hayatımız gibi düşünebiliriz ve şurada bir leke var, bu leke de hayatımızdaki bir sorun diyelim. Biz lekeye değil, lekenin olmadığı yere odaklanacağız. Ne olmuş da burada leke olmamış. Lekeyi görmezden gelmeyeceğiz ama lekenin daha az farkında olacağız. Olumluya odaklanacağız. Örneğin bir arkadaşımızla sorunumuz var. Ama arkadaşımızla iyi geçirdiğimiz bir zaman, aramızın iyi olduğu bir zaman illaki olmuştur. Arkadaşımızla yaşadığımız soruna

değil de, onunla yaşadığımız iyi zamanlara odaklanmaya çalışacağız. Ne olmuş da bizim onunla aramız iyi olmuş, yani çözüme odaklanarak sorunlarımızın üstesinden gelmeye çalışacağız. Oturumlarımızın genel amacı sorunlar yerine çözümlere odaklanmak, güçlü yanlarımıza odaklanmak ve pozitif amaçlar oluşturmak olacak.” Grup lideri daha sonra grup üyelerine daha önce grup yaşantısına katılıp katılmadıklarını sordu. Üyeler daha önce katılmadıklarını belirtti. Daha sonra grup lideri üyelere “Grupta bulunma ile ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir? Kendinizi nasıl hissediyorsunuz?” diye sordu. Üyeler genel olarak süreçte bulunmaktan mutlu olduklarını belirttiler.

Grup sürecinin yapılandırılması ve kuralların oluşturulması

Lider: “Arkadaşlar bu süreç içinde zamanla birbirimizi daha yakından tanıyacağız. Uzun bir zaman bir arada olacağımız için grubumuzun kendine göre bazı kurallarının olması gerekiyor. Lider Ek-5’i üyelere dağıttı ve şöyle devam etti: “En önemli kurallarımızdan biri gizlilik. Burada konuştuklarımız burada kalacak. Burada kendimizle ilgili paylaşımlarda bulunacağız. Ben ile başlayan cümleler çok önemli. Bu nedenle buradaki konuştuklarımızı dışarıda başka arkadaşlara anlatmayacağız. Birbirimizi dinlememiz ve birbirimize saygı göstermemiz gerekiyor. Bir arkadaşımız paylaşımda bulunuyorken, kendi aramızda konuşmamamız gerekiyor. Gönüllülük esas, paylaşmak istediğiniz şeyleri paylaşabilirsiniz, istemediğiniz bir şeyi paylaşmak zorunda değilsiniz. Ayrıca tüm üyeler eşit haklara sahiptir. Grupta tartışma yada kavga olmaz. Varsa cep telefonlarımız kapalı olacak. Ayrıca zaman zaman sizlere süreçle ilgili çeşitli ev ödevleri vereceğim, bunları da yapmanızı istiyorum. Evet, sizlerin bunlara eklemek istediğiniz kurallar var mı?” Üyeler başka eklemek istedikleri kuralların olmadığını ifade ettiler.

Üyelerin bireysel amaçlarının belirlenmesi

Üyelerin olumlu değişikliklerine odaklanmak ve bunları çoğaltıp güçlendirmeye çalışmak amacıyla “oturum öncesi değişikliklere dikkat çekme alıştırmaları” yapıldı ve lider üyelere şöyle dedi: “Danışanların çoğu, randevuyu aldıkları zaman ile birinci oturuma geldikleri zaman arasında birtakım şeylerin olumlu yönde değiştiğini belirtmektedirler. Sizde geçen haftaki ön görüşmeden bu güne kadar buna benzer değişimler yaşadınız mı? Bunlar neler, grupta paylaşır mısınız?” Üyelerden bazıları

değişiklik olmadığını söylerken, bazıları buraya gelecekleri için merak, heyecan, mutluluk gibi duyguları hissettiklerini söylediler. Grup lideri: “Ben sizin hayatınızdaki olumlu şeyleri bulmaya çalışıyorum. En yakın zamanı düşünelim, olumlu olan ne oldu hayatınızda? Davranışsal olarak neyi örnek verebilirsiniz” Bir üye söz aldı ve şöyle dedi: “Ben kardeşimden borç almıştım, dün onu ödedim. Normalde hiç ödemem ama dün ilk defa ona olan borcumu ödedim. Önceden bu yüzden çok kavga ediyorduk”

Grup lideri tarafından üyelere bireysel amaç belirleme formu dağıtıldı. (Ek- 3). Üyeler formu doldurduktan sonra grup lideri formda yazan soruyu üyelere yöneltti ve üyelerin forma yazdıklarını paylaşmasını istedi. “Bugün buraya gelmenizin faydalı olduğunu nasıl anlayacaksınız?” “Buraya gelmiş olmanıza değdiğini söyleyebilmeniz için ne olması gerekir?”

Üyelerin sırayla paylaşımları dinlendi. Üyelerden biri: “Sinirli olmak istemiyorum.” diye belirtti. Grup lideri amacı olumluya çevirmek amacıyla: “Bunun yerine sakın olmak istiyorum amacı sana daha uygun olur” dedi. Bir diğer üye: “Argo kelimeler kullanmak istemiyorum” diye belirtti. Grup lideri: “Arkadaşlarımla kibar konuşmak istiyorum amacı sana daha uygun olur” dedi. Üyelerin olumsuz amaçları olumlu amaçlara çevirmeye çalışıldı.

Grup terapisi sözleşmesinin üyelere imzalatılması

Grup lideri: “Arkadaşlar gruba olan bağlılığımızı daha da artıracığına inandığım grup sözleşmelerini (Ek-4) hazırladım, bunları okuyarak imzalamanızı istiyorum, göreceğiniz gibi bu sözleşmeler gönüllülük, gruba katılım ve devam, gizlilik ve sorumlulukların yerine getirilmesi gibi grup kurallarına uyumla ilgili ifadeler içeriyor” dedi. Üyeler sözleşmeleri imzaladılar. Lider “Ayrıca arkadaşlar zaman zaman sizlere ev ödevleri vereceğim, bunlar da uyguladığımız etkinliklerle ilgili olacak bu ödevleri zamanında yapmanızı ve oturumlarımıza getirmenizi istiyorum” dedi.

Özet ve Sonlandırma

Grup lideri üyelere: “Bugün buradan ayrıldıktan sonra, gelecek hafta boyunca devam ettirmek istediğiniz eylemlere ilişkin gözlemlerde bulunmanızı istiyorum. Kendinizle ilgili gözlemlerde bulunun. Gelecek hafta paylaşımında bulunmanızı isteyeceğim. Bu

sizin gelecek hafta için ev ödeviniz.” Üyeler kabul ettikten sonra oturumun özeti grup lideri tarafından yapıldı. Grup lideri üyelere ilk oturumla ilgili düşüncelerini paylaşmalarını istedi ve bu oturumda kendilerini nasıl hissettiklerini sordu. Üyeler süreçten memnun olduklarını, amaç belirlemenin kendilerini daha iyi hissettirdiklerini belirttiler. Daha sonra üyelere eklemek istedikleri bir şeyin olup olmadığı soruldu. Üyeler teşekkür ettiler. Lider bir sonraki oturumun aynı yer ve aynı zamanda yapılacağını üyelere hatırlatarak teşekkür etti ve oturumu sonlandırdı.

2. OTURUM

Amaç

1. Üyelerin zorbalık kavramı ile ilgili düşüncelerinin grupla paylaşılmasını sağlama.
2. Üyelerin zorbalığa maruz kalan öğrencilerin duygularını fark etmelerini ve empati duygusu geliştirmelerini sağlamak.
3. Üyelerin zorba davranışların uzun süreli olumsuz etkileri olabileceğini fark etmelerini sağlamak.
4. Üyelerin zorba davranışlarına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamak ve kendi çözümlerini oluşturabilmelerini sağlamak.

Ön Hazırlıklar

1. Tüm grup üyeleri için Gerçek Olay (Ek-10) çoğaltılması

Süreç:

İkinci oturum Hendek Anadolu Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelerle kararlaştırılan saatte başladı. Grup lideri öncelikle üyelere bu hafta kendilerini nasıl hissettiklerini sordu. Üyeler genel olarak kendilerini iyi hissettiklerini söylediler. Lider bir önceki oturumun özetini yaptı ve üyelere aynı oturumla ilgili geri bildirimlerini aldı. Daha sonra birinci oturumda verilen ev ödevi üyelere hatırlatıldı. Grup lideri: “Son görüşmemizden bu yana daha iyi olan ya da farklı olan neler var” şeklinde üyelere soru yöneltti. Paylaşımında bulunmak isteyen üyeler farklı olan şeyleri belirttiler.

Lider ikinci oturumun amaçlarından bahsetti. Daha sonra grup lideri tarafından grup içi etkileşimi artırmak, grubun bir bütün olduğu mesajını vermek amacıyla “Arabanın parçası” etkinliği yapıldı (Ek-9). Grup lideri üyelere: “Bir araba düşünelim. Arabanın hangi parçası olmak isterdiniz? Aklınıza ilk geleni söylemenizi istiyorum.” Her üye cevap verdikten sonra, söylediği parçanın grup için anlamı grup lideri tarafından ifade edildi. Grup üyelerinin cevapları alındıktan sonra üyelere etkinlikle ilgili ne düşündükleri soruldu. Üyelerden biri: “Hepimiz grubun bir parçasıyız. Birimiz eksik

olursa süreç ilerlemez” dedi. Grup üyeleri de bu düşünceye katıldı ve birbirlerini tamamladıklarını ifade ettiler.

Grup lideri üyelere zorbalık kavramı ile ilgili ne düşündüklerini sordu ve üyelere zorbalığın tanımını yapmalarını istedi. Paylaşımında bulunmak isteyen üyeler kendilerine göre zorbalığın tanımını yaptılar. Üyelerden biri: “Bir kişinin karşısındaki kişiyi şiddetle, el kol şakalarıyla, sözle rahatsız edecek bir hareket.” Diğer bir üye: “Kusurları yüzüne vurmak, hakaret etmek.” şeklinde tanımladı. Diğer üyelerinde cevapları alındıktan sonra grup lideri zorbalığın tanımını şöyle yaptı: “Bir kişi, düzenli olarak ve bir süre boyunca, bir veya daha fazla kişinin olumsuz davranışlarına maruz kaldığında zorbalığa uğramış olur. Eğer bir kişi istemli olarak bir diğer kişiye acı verir veya acı vermeyi, yaralamayı ya da rahatsız etmeyi dener ise bu bir olumsuz davranıştır ve bu tanımda belirtilen aslında saldırganca bir davranıştır. Olumsuz davranışlar sözlü olarak sürdürülebilir; örneğin, tehdit etme, alay etme, isim takma, hakaret etme... Eğer bir kişi diğerini iter, vurur, tekmeler, ısırır, çimdikler veya yumruklarsa fiziksel temas yolu ile olumsuz davranışta bulunmuş olur. Sözel veya fiziksel temasta bulunmadan da olumsuz davranışta bulunmak mümkündür. Örneğin birinin arkasından veya suratına çirkin el ve yüz hareketleri yapmak, birisini istemli olarak akran grubundan dışlamak, diğer kişinin isteklerini yerine getirmeyi reddetmek gibi.”

Grup lideri bu tanımın ardından zorbalıkla ilgili şu açıklamaları yaptı: “Zorbalık güçlünün güçsüzü ezmesi şeklindedir. “Zorba” yı heyecan, güç, eğlenme veya para ya da eşya almak gibi ihtiyaçlarını karşılamak için başkalarının ihtiyaç ve haklarını dikkate almadan başka kişilere zarar veren davranışlarda bulunan kişi veya grup olarak, “mağdur” u ise başkalarının davranışlarından zarar gören ve zarar veren bu davranışlara karşı koyacak veya durduracak beceri, statü veya kaynaklara sahip olmayan kişi veya grup olarak tanımlayabiliriz. Olumsuz davranışlara maruz kalan çocuk eğer kendini koruyamıyor veya bir şekilde zorba davranan çocuklara karşı çaresiz hissediyorsa bu durum zorbalıktır” (Dölek,2002).

Grup lideri bu tanımlamalardan sonra öğrencilerin zorbalıkla ilgili düşüncelerini ve gözlemlerini paylaşmalarını istedi. Grup üyelerinden biri söz aldı. Grup içinde bulunan bir arkadaşının sınıf bastığını ve bir arkadaşına zarar verdiğini anlattı. Başka bir üye geçen gün okulun bahçesinde olan bir olayı anlattı ve öncesinde tehdit

olduğundan bahsetti. Paylaşımlardan sonra grup lideri, üyelere zorbalığa uğrayan kişilerin duygularını fark etmelerini ve empati duygusu geliştirmelerini sağlamak amacıyla zorbalıkla ilgili gerçek olay okudu. (Ek- 10).

Gerçek olay okunduktan sonra üyelere bu olayla ilgili ne düşündükleri soruldu. Olayda geçen çocuğun duygularının neler olabileceği, neler hissedeceği konusu üzerinde üyelere paylaşımlar alındı. Grup üyelerinden birinden ilginç bir cevap geldi: “Şuan Seda’ya yaptıklarımın dolayısı çok pişmanım. Benim yüzümden okul değiştirmişti.” Grup üyelerinin yüz ifadelerinden olaya üzüldükleri belliydi. Genel olarak çok üzücü cevabını verdiler. Olayda geçen çocuğun çaresiz kaldığını, bunalıma girdiğini, kimsenin ona yardım etmediğinin çok açık olduğunu ifade ettiler.

Daha sonra üyelerin zorba davranışların uzun süreli olumsuz etkileri olabileceğini fark etmelerini sağlamak amacıyla “Zorbalıktan 20 yıl sonra” etkinliği uygulandı (Ek-11). Üç gönüllü üye seçildi. Etkinliğin içeriği anlatıldı. Üyelerden biri zorba öğrenci, biri mağdur öğrenci, bir diğeri de zorbalığa tanık olan öğrenci seçildi. Etkinliğin grup üyelerinin hoşuna gittiği görüldü. Etkinliğe gönüllü olarak seçilen üyeler doğaçlama yaparak canlandırma yaptılar. Zorba olarak seçilen üye: “Bundan yirmi yıl önce sana çok eziyet etmişim. Yaptıklarım için pişmanım ve özür diliyorum.” Mağdur olarak seçilen üye: “Benim için zor günlerdi. Psikolojik olarak çok etkilendim.” Zorba olarak seçilen üye: “Psikolojik olarak etkilendin biliyorum ama beni affetmeni istiyorum.” Mağdur olarak seçilen üye: “Seni görünce o günler gözümün önünde canlandı.” Şahit olan üye ise: “Bende bu olaylara şahit oldum ve çok üzüldüm. Elimden çok fazla bir şey gelmedi. Bende etkilendim.”

Etkinlik sonunda öğrencilerin bu etkinlikle ilgili ne düşündükleri soruldu. Zorbalığın mağdurun ve buna şahit olan kişinin üzerinde ne gibi olumsuz etkiler yarattığı üyelere soruldu. Grup üyelerinden biri: “Şahit olan kişinin de zorbalıktan çok fazla etkilendiğini düşünüyorum. Olayı görüyorsun ve karışamıyorsun, çok büyük bir baskı gibi.” Başka bir üye de bu cevabı destekledi: “Benimde başıma böyle bir olay gelmişti. Bir arkadaşım başka bir arkadaştan dayak yemişti. Ben bir şey yapamamıştım. Günlerce rüyama girdi.” Başka bir üye: “Mağdur da çok fazla utanmıştır herkese karşı. Yaşıtlarının önünde mahcup olmak çok kötü birşey” Bir üyenin verdiği cevap da ilginçti: “Dövmek yada dövülmek. Her ikisinde de çok utanıyorsun. Kavga ettikten sonra çok utanıyorsun. Ben çok kavga ettim, ilk önce

çok hoşuna gidiyor belki rahatlıyorsun, sinirini atıyorsun. Ama sonra düşünüyorum da çok utanç verici, rezillik. Sınıfta öğretmen varken arkadaşşıma tokat atmıştım. Şimdi düşünüyorum da çok utanç verici. Öğretmenime karşı da çok mahçup olmuştum.” Üyelerin bu etkinlikle farkındalık kazandığı görüldü. Hatta birbirlerine iltifat ederek mesaj iletiler. Örneğin bir üye, diğer üyeye: “Sen çok güzel konuşan bir insansın. Sorunlarını konuşarak halledebilirsin. Kavga edeceğin yere konuşarak çözüm bulabilirsin” dedi.

Grup lideri üyelerin kendi çözümlerini oluşturabilmelerini sağlamak amacıyla mucize soruyu sordu (Ek-12). “Bu gece yattıktan sonra bir mucize olduğunu ve bugün buraya gelmenize neden olan sorunun ortadan kalktığını hayal edin. Ancak uyuyor olduğunuz için bu mucizenin gerçekleştiğinden haberiniz olmayacak. Yarın sabah uyandıığımızda mucizenin gerçekleşmiş olduğunu anlamanıza sebep olacak olan fark nedir? Kendinizi neyi farklı yaparken göreceksiniz, başkaları farklı olarak ne yapıyor olacak ki bu mucizenin gerçekleşmiş olduğunu anlayacaksınız?” Grup üyelerinden biri şöyle bir paylaşımda bulundu: “Babamla her akşam düzenli olarak bir saat konuşmam gerekir. Ben babamın sözünü çok dinlerim. Öfkemi, sinirimi durduracak tek kişi babam.” Grup lideri: “Peki yapıyor musunuz bunu?” Üye: “Ben anne ve babamdan beklerim. Genelde evde bir köşede otururum. Onların benim yanıma gelip konuşmasını isterim.” Grup lideri: “Bir değişiklik yapıp sen babanın yanına gidebilirsin. Bu hepimiz için geçerli, çoğumuz anne ve babamızdan adım bekliyor olabiliriz. Ama onlara adım atmayı biz de deneyebiliriz.” Grup üyesi biraz kararsız bir şekilde: “Deneyebilirim.” Cevabını verdi. Yine başka bir grup üyesi şöyle bir paylaşımda bulundu: “Annemin bana iyi davranması, benim herkese iyi davranmam demek.” Grup lideri: “Annenle aranın iyi olması için senin ne yapman gerekir?” Grup üyesi: “Kardeşimle kavga etmemem gerekir.” Grup lideri: “Kardeşinle aranın iyi olması için ne yapman gerekir?” Grup üyesi: “Kardeşime olumlu yaklaşınca o da bana olumlu yaklaşıyor. Ama ben annemin kardeşimin tarafını tutmasına bozuluyorum. Küçük diye hep o haklı. Altıncı sınıfa gidiyor.” Diğer üyelerinde paylaşımları alındıktan sonra grup lideri, grup üyelerinden kendi oluşturdukları çözümleri bir sonraki seansa kadar uygulamalarını istedi. Lider oturumun sonuna geldiklerini ifade etti. Lider, üyelere bu oturumdan neler öğrendiklerini ve oturumun özetini yapmalarını istedi. Oturum özeti gönüllü grup

üyeleri tarafından yapıldı. Grup lideri üyelerden bu oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını istedi. Üyeler bu oturumda kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade ettiler. Lider bir sonraki oturumun aynı yer ve aynı zamanda yapılacağını üyelere hatırlatarak teşekkür etti ve oturumu sonlandırdı.

3. OTURUM

Amaç

1. Grup üyelerinin akran zorbalığı ile ilgili yaşantılarının paylaşılmasını sağlama.
2. Grup üyelerinin problemin yaşanmadığı istisna zamanları fark etmelerini sağlamak.
3. Grup üyelerinin başarmak istenilen hedeflerin neresinde olduğunu ortaya çıkarmak.

Ön Hazırlıklar

1. Çözüm Arayışı Etkinliği (Ek-13) için üye sayısı kadar boş kağıt ve kalem,
2. 1 adet torba (poşet)
3. Üye sayısı kadar Derecelendirme Etkinliği (Ek-14) çoğaltılması

Süreç

Üçüncü oturum Hendek Anadolu Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelerle kararlaştırılan saatte başladı. Grup lideri üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettiklerini sordu. Üyelerin çoğu kendilerini iyi hissettiklerini belirtti. Bir üye artık arkadaşlarına daha az el kol şakası yaptığını ifade etti. Bu paylaşım aşamasından sonra, ikinci oturum özetini grup lideri grup üyeleri ile birlikte yaptı. Daha sonra grup lideri üyelere geçen seanstan bu yana hangi çözümleri uyguladıklarını sordu. Mucize soruyu hatırlattı, üyelerin paylaşımında bulunmasını istedi. Üyelerden biri: “Ben bir arkadaşımın sorun yaşadım, haksız olan bendim. Normalde ben küslüğümü sürdüren bir insanım ama öyle yapmadım. Arkadaşımınla konuştum, sorunu hallettim. Burada öğrendiklerimin bana çok etkisi oldu.” Başka bir üye: “Ben artık kimse ile tartışmıyorum.” Grup lideri bu paylaşımları çok takdir etti, olumlu geri bildirimlerle üyelere iltifat etti. Grup lideri, üyelerden işe yaradığını gözlemledikleri yöntemi geliştirerek kullanmaya devam etmelerini, işe yaramayan yöntemler varsa bir kez daha tekrar etmemelerini ve farklı bir yöntem denemelerini istedi.

Daha sonra grup lideri çözüm arayışı etkinliğini uyguladı (Ek-13). Üyelere boş

kağıtlar dağıttı ve yaşadıkları bir problemi (yaptıkları bir hata yada zorba davranış olabilir) kağıda yazmalarını istedi. Kağıdın üzerine isim yazmamaları söylendi. Gruba yeteri kadar süre verilerek sürenin sonunda kağıtların katlanarak küçük bir torbaya atılması sağlandı. Grup lideri tarafından torba karıştırıldı ve rastgele kağıtlar sırasıyla tüm grup üyelerine seçtirildi. Her problem durumu için üyelere “kendiniz bu problemi yaşasaydınız nasıl çözerdiniz” sorusu yöneltildi. Grup üyelerinden birinin okuduğu kağıtta şöyle yazıyordu: “Arkadaşım bana ters davranmıştı. Bende ona argo kelime kullandım.” Grup lideri üyeye: “Sen böyle bir sorun yaşasaydın ne yapardın?” diye sordu. Üye önce biraz düşündükten sonra: “Konuşarak halletmeye çalışırdım, sorunu yeni bir sorun yaratarak çözemeyiz” şeklinde cevap verdi. Diğer üyelerin de paylaşımları alındıktan sonra etkinlik sona erdi. Etkinliğin bitiminde grup lideri üyelere, “Herkes hata yapabilir, önemli olan bu hataların nasıl tolere edileceğidir ve çözüme yönelik ılımlı davranışlar sergilememiz gerekir.” şeklinde mesaj verdi.

Daha sonra grup lideri problemlerin olmadığı anlara vurgu yapmak amacıyla üyelere “Problemin hiç yaşanmadığı zamanlar oluyor mu?” diye sordu. Grup üyeleri arada problemin yaşanmadığı anların olduğunu ifade ettiler. Grup lideri: “Ne oluyor da sorun yaşamıyorsunuz?” diye sorduğunda üyelere biri “Altan aldığım da ve sakın davrandığımda arkadaşlarımla sorun yaşamıyorum.” diye cevap verdi. Grup lideri: “Problemi yaşamınıza rağmen problemle başa çıktığınız zamanları anlatır mısınız?” diye sordu. Üyelerden biri: “Problem yaşadığımda sabırlı davranırsam o problemle başa çıkabiliyorum.” diye cevap verdi. Üyeler işe yarar çözümlerini söylediler ve grup lideri üyelerin cevaplarına iltifat ederek cevap verdi.

Grup lideri, üyelerin başarılmak istenen hedeflerin neresinde olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla derecelendirme tekniğini kullandı. Bu amaçla 0’dan 10’a kadar rakamların yazılı olduğu derece (Ek-14) üyelere dağıtıldı. Grup lideri üyelere “0’dan 10’a kadar derecelendirmenin olduğu skalada, “0”, burada olmanıza neden olan durumla ilgili en kötü anı, 10 ise mucizenin tamamıyla gerçekleşmesinin ardından hissettiklerinizi içermektedir. Şu anda nerede olduğunuzu düşünüyorsunuz?” diye sordu. Grup üyelerinin sırayla paylaşımda bulunması sağlandı. Üyelerden biri: “Altıda olduğumu düşünüyorum” dedi. Lider üyeye iltifat ederek: “Çok güzel, altıya gelebilmek için neler yaptın?” Üye: “Öncelikle işe gülümseyerek başladım.

Arkadaşlarıma hep gülümsedim ve selam verdim.”

Daha sonra grup lideri, üyelere skalada yükselmeleri, küçük başarılar ve amaçlarına ulaşmaları, yapmaları gerekenleri tanımlayabilmeleri, skalada bir puan yükselmeleri için ne yapmaları gerektiği sorusunu sordu. Üyelerden biri: “Bugün eve giderken anneme pasta alabilirim. Böylelikle ona bir adım atmış olurum.” diye cevap verdi. Lider, üyelere, gelecek oturumda derecelendirme sorusunu tekrar soracağını, bir hafta boyunca çözüme nasıl ulaşabileceklerine dair odaklanmalarını ev ödevi olarak verdi.

Grup lideri oturum özetini gönüllü üyeler ile birlikte yaptı. Daha sonra lider, üyelere, bu oturumdan neler öğrendiklerini sordu. Grup üyelerinin oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarından sonra grup lideri, tüm üyelere teşekkür ederek oturumu sonlandırdı.

4. OTURUM

Amaç

1. Grup üyelerinin kendileri için işlediğine inandıkları çözümleri fark etmelerini sağlamak.
2. Grup üyelerinin kaynaklarını ve güçlü yanlarını fark etmelerini sağlamak.
3. Grup üyelerinin başarılarını övgü ile desteklemek ve cesaretlendirmek.

Ön Hazırlıklar

1. Cesaretlendirme Etkinliği (Ek-15) için üye sayısı kadar boş kağıt ve kalem

Süreç:

Dördüncü oturum Hendek Anadolu Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelerle kararlaştırılan saatte başladı. Grup lideri üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettiklerini sordu. Lider geçen oturumun özetini gönüllü grup üyeleri ile birlikte yaptı. Lider, grup üyelerine bir önceki oturumda ev ödevi olarak verilen “derecelendirme sorusu”nu hatırlattı, yine kendilerini 0-10 skalasında değerlendirmelerini istedi. Lider, puanlarında yükselme olan üyelere “neler değişti de yükseldin?” diye sordu. Üyelerden biri: “Geçen hafta 5 puandaydım, bu hafta 7 oldum.” Lider: “Çok güzel, 7’ye gelmek için neler yaptın, neler oldu?” Üye: “Arkadaşıma sataşmadım. Ayrıca notlarımında yükselmesi beni 7’ye getirdi.”

Lider üyelere: “Kendi davranışlarındaki değişimin başkalarının da davranışlarını etkilediğini görüyor musunuz? Diye sordu. Üyelerin çoğu bu değişikliği fark ettiklerini söyledi. Üyelerden biri: “Ben geçen bir hafta boyunca sorun yaşadığım bir arkadaşına önceden davrandığımdan daha farklı davrandım. Alttan aldım, uysal davrandım. Onun da bana karşı davranışları iyi olmaya başladı ve bu hafta hiç kavga etmedik.” Lider: “Çok güzel, seni tebrik ediyorum.” Dedi. Tüm üyelerin paylaşımları alındı. Lider üyelerin değişimlerini övdü, iltifat tekniğini kullandı.

Lider, üyelerin birbirlerine cesaret verici ve rahatlatıcı mesajlar vermesini sağlamak amacıyla “Cesaretlendirme Etkinliği”ni yaptı (Ek-15). Üyeler ikili gruplara ayrıldı. Boş kağıt ve kalemler dağıtıldı, üyelere belirli bir süre verildi.

Sürenin sonunda üyelere paylaşımlar alındı. Bir grup şöyle yazmıştı: “Sabaha kadar çalıştığım halde sınavı yapamayacağım.” – “Üzülme, bence yaparsın çünkü çalışan herkes kazanır.” Lider: “arkadaşı rahatlatıcı bir mesaj olmuş tebrik ederim” dedi. Başka bir ikili grup: “Yapmak istediklerimle yaptıklarım çok farklı, doğru kararlar veremiyorum.”- “Yapmak istediklerini gözden geçirip, işe koyulmanı tavsiye ederim, doğru kararlar vereceğine inanıyorum.” Lider: “Güzel bir mesaj olmuş, tebrik ediyorum.” Tüm üyelerin paylaşımları alındıktan sonra lider üyelere eklemek istedikleri bir şeyin olup olmadığını sordu. Bir üye örnek vermek istediğini söyledi ve şöyle dedi: “Arkadaşlarımla sürekli tartışıyorum.- Hoşgörülü olursan bu durumun üstesinden gelebilirsin.” Lider verdiği örnekten dolayı üyeye teşekkür etti.

Lider, grup üyelerinden birbirlerinde gördükleri ve bir sonraki seferde görmeyi beledikleri değişiklikleri paylaşımlarını istedi. Üyelerden biri başka bir üye için şöyle dedi: “Ben arkadaşımın değiştiğini düşünüyorum. Önceden çok hareketliydi ama otumlara geldiğinden beri çok sakin davranıyor.” Diğer üye de kendindeki değişikliğin farkında olduğundan şöyle dedi: “Evet, artık olaylara yaklaşımım daha sakin. Ayrıca arkadaşımın farklı sınıfta olmamıza rağmen, oturumlar sayesinde kaynaştık. Buraya gelmemizin bize arkadaşlık açısından da çok etkisi oldu.” Diğer üyelerinde paylaşımları alındıktan sonra oturuma geldiklerinden mutlu oldukları fark edildi. Daha sonra lider, grup üyelerine tekrar, skalalarında 1 puan daha ilerlemek için ne yapabileceklerini sordu. Üyelerden sırayla paylaşımlar alındı.

Daha sonra lider, grup üyelerine bazı şeylerin ilerlemelerine engel olduğunda yollarına nasıl devam edeceklerini sordu. Üyelerin verdikleri cevaplarla beyin fırtınası sağlanmış oldu. Böylelikle üyeler, herhangi bir engel olduğunda nasıl davranacaklarına ilişkin farkındalık kazandılar.

Lider, grup üyelerinden skalalarında 1 puan daha yükselmek için gelecek oturuma kadar işleyen çözüm yollarına başvurmalarını ev ödevi olarak verdi ve nelerin işe yaradığını bir sonraki seansa kadar gözlemlenmelerini istedi.

Lider, oturum özetini gönüllü grup üyeleri ile birlikte yaptı. Daha sonra lider, grup üyelerine bu oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini sordu. Üyeler genellikle

memnuniyetlerini dile getirdiler. Oturumlar sayesinde birbirleri ile kaynaşmalarından da memnun olduklarını, güzel bir etkileşim kurduklarını söylediler. Üyelerden biri: “Ben yalnız olmadığımı anladım. Burada arkadaşlarımın da sorunlarını dinleyince, tek sorunu olan ben değilmişim dedim. Arkadaşlarıyla sorunu olan tek insan ben değilmişim.” dedi. Grup üyelerinin oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarından sonra grup lideri, tüm üyelere teşekkür ederek oturumu sonlandırdı.

5. OTURUM

Amaç

1. Grup üyelerinin olumlu değişimlerine odaklanmak.
2. Grup üyelerinin başkalarının hayatında olumlu bir değişiklik yaratmalarını sağlamak.

Ön Hazırlıklar

1. Deniz Yıldızı adlı hikayenin grup lideri için çoğaltılması (Ek-16)
2. Üyelere mesaj yazmak için üye sayısı kadar küçük renkli kağıt ve kalem

Süreç:

Beşinci oturum Hendek Anadolu Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelerle kararlaştırılan saatte başladı. Grup lideri, üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettiklerini sordu. Bu paylaşım aşamasından sonra, lider, dördüncü oturum özetini grup üyeleri ile birlikte yaptı. Daha sonra lider, grup üyelerine bu hafta skalada nerede olduklarını sordu. Lider, grup üyelerinin verdikleri cevaplar üzerine zihinsel haritalar ile üyelerin sorunlarını çözmek için kullandıkları yöntemleri fark ettirmeye çalıştı. “Bunu nasıl başardın, bu durumu nasıl yönettin?” diye sordu. Lider, üyelerin başarısını övgü ile desteklemek ve cesaretlendirmek için “amigoluk” yaptı. Böylelikle üyelerin çabaları pekiştirildi. Bu aşamada grup lideri seansın sonunda üyelere mesaj yazmak için notlar aldı.

Daha sonra lider deniz yıldızı etkinliğini okudu. (Ek-16).

Lider, grup üyelerinden hikaye ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını istedi. Üyeler çok anlamlı bir hikaye olduğunu ve etkilendiklerini ifade ettiler. Daha sonra lider üyelere, birinin hayatında olumlu bir katkıda bulunmak veya olumlu bir değişiklik yaratmanın ne olduğunu sordu. Grup üyelerinden bununla ilgili örnekler vermesini istedi. Grup üyeleri genelde arkadaşlarının dertlerini dinlediklerini ve onlara tavsiyeler verdiklerini söylediler. Daha sonra lider grup üyelerine şöyle sordu: ““Kimlerin hayatında küçük de olsa bir değişiklik yarattınız?” “Kimler sizin hayatınızda küçük de olsa bir değişiklik yarattı?” Üyelerden biri şöyle cevap verdi:

“Ben bir arkadaşımın sigarayı bırakmasını sağladım.” Başka bir üye: “Ben arkadaşıma santranç oynamasını öğrettim. Daha sonra yarışmada derece aldı.” Diğer üyelere sırayla paylaşımda bulundular.

Daha sonra lider üyelere şöyle sordu: “Kimlerin hayatında küçük de olsa bir değişiklik yaratabilirsiniz? Bunu nasıl yaparsınız?”

Grup üyelerinin düşünceleri için zaman tanındı ve lider, her bir grup üyesinin paylaşımında bulunmasını istedi. Paylaşımına geçmeden önce grup üyelerinin düşünme aşamasında, grup lideri aldığı notlardan faydalanarak, grup üyeleri için mesajını hazırladı. Mesajlar, her bir üye için ayrı hazırlandı. Grup lideri mesajları hazırladıktan sonra üyelere dağıttı. Paylaşımda bulunmak isteyen üyeler kendilerine yazılan mesajları yüksek sesle okumak istediler. Üyelerden biri liderin kendine yazdığı mesajı okumak istedi: “Sorunların üstesinden gelebileceğine inanıyorum. Bunun daha önce örneklerini çok gördük. Sen güçlü bir kızsın.” Üye mesajı okuduktan sonra lidere çok teşekkür etti. Üyeler mesajları okuduktan sonra çok mutlu olduklarını ifade etti ve saklayacaklarını söylediler.

Lider, deniz yıldızı hikayesini tekrar hatırlattı, gelecek haftaki oturuma kadar grup üyelerinden deniz yıldızı etkisi yaratmalarını ev ödevi olarak verdi ve bir sonraki oturumda bunu paylaşmalarını istedi.

Lider, sonraki hafta son oturumun yapılacağını hatırlatarak oturum özetini grup üyeleri ile birlikte yaptı. Lider üyelerden oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını istedi. Üyeler hikayeden etkilendiklerini, gelecek haftaya kadar birinin hayatında olumlu değişiklik yapmaya çalışacaklarını ifade ettiler. Gelecek hafta son olmasından dolayı da üzülüklerini belirttiler. Grup üyelerinin oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarından sonra grup lideri, tüm üyelere teşekkür ederek oturumu sonlandırdı.

6. OTURUM

Amaç

1. Grup üyelerinin 6 oturumluk grup süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşımlarına fırsat vermek.
2. Grup üyelerinin grubun sonunda grup lideri ile vedalaşırken olumlu duygular yaşamalarını sağlamak.

Ön Hazırlıklar

1. Oturumları Değerlendirme Formu (Ek-18) üye sayısı kadar çoğaltılması

Süreç:

Altıncı oturum Hendek Anadolu Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelerle kararlaştırılan saatte başladı. Grup lideri öncelikle 6 haftalık birlikteliklerinin bu oturumda sona ereceğini öğrencilere hatırlattı. Grup üyelerine kendilerini son oturumda nasıl hissettiklerini sordu. Üyeler kendilerini iyi hissettiklerini fakat bitiyor diye üzüldüklerini ifade etti. Daha sonra lider, beşinci oturum özetini grup üyeleri ile birlikte yaptı. Bir önceki oturumda okunan “deniz yıldızı” hikayesi grup üyelerine hatırlatıldı. Lider, grup üyelerine geçen haftadan bu yana kim için ne değişiklik yarattıklarını sordu. Üyelerin bazılarının paylaşımları şöyleydi: “Arkadaşımı teşekkür belgesi alması konusunda motive ettim.” “İki arkadaşımı barıştırdım. Onlarla güzel bir iletişim kurdum.” “Babaannem ameliyat olmaktan korkuyordu, onu motive ettim ve destekledim.” “Arkadaşıma edebiyat dersi çalıştırdım.” “Arkadaşımın doğum günüydü, babasıyla yaşıyor, bende sürpriz olarak annesini çağırdım. Annesini görünce çok mutlu oldu.” Lider, verilen cevaplardan sonra her bir üye için iltifat tekniğini kullandı.

Grup lideri öğrencilerden 6 oturumu değerlendirmelerini istedi, bu nedenle oturumları değerlendirme formu dağıttı (Ek-18).

Lider, grup üyelerinin amaçlarına ulaşip ulaşmadıklarını sordu ve amaçlarına ne derece ulaştıklarını belirtmelerini istedi. Üyelerin derecelendirme de yükseldiği görüldü. Üyelere son seansta skalada kaçta oldukları soruldu ve hepsi 7 den yukarı rakamlar söylediler.

Paylaşımların sonunda lider vedalaşma etkinliğine geçti, üyelere sevgi bombardımanı

etkinliğinin içeriğini anlattı (Ek-17). Lider grubun ortasına bir sandalye koydu ve her bir üyeden sırasıyla gelerek bu sandalyeye oturmalarını istedi. Diğer üyelerden de sırayla fakat, ama gibi ifadeler kullanmadan grubun ortasındaki bu üyenin beğendikleri özelliklerini ifade etmelerini istedi. Lider diğer üyelerin ifadeleri son bulunca ortadaki üyenin teŖekkür ederek, yerini sıradaki üyeye bırakmasını istedi. Tüm üyeler için iŖlem uygulandı. Etkinlik sonunda lider üyelere etkinlikle ilgili ne hissettiklerini sordu. Üyeler kendilerini etkinlik sayesinde çok iyi hissettiklerini ifade ettiler. Üyelerden biri: “Kendimle ilgili fark etmediğim yönlerimi fark ettim.” Bir diğer üye:“oğu arkadaşım benimle ilgili güler yüzlü dedi, bu çok hoşuma gitti, gülmeye devam edeceğim.” dedi.

Lider oturumun genel bir özetini yaptı ve kendisi de diğer üyelerin tek tek kendi açısından olumlu olarak değerlendirdiği özellikleri ifade etti. Üyelere son olarak söylemek istedikleri bir Ŗeyler olup olmadığını sordu. Üyeler olumlu dileklerini bildirdiler. Lider oturumların sonuna geldiklerini, sürece istemese de son vermek durumunda olduğunu, süreç boyunca üyelerle olmaktan büyük keyif aldığını ifade etti ve oturum sona erdi. Oturum sonunda küçük bir kutlama yapıldı.

EK-7 ETKİNLİK 1

TANIŞMA - İSİM ETKİNLİĞİ

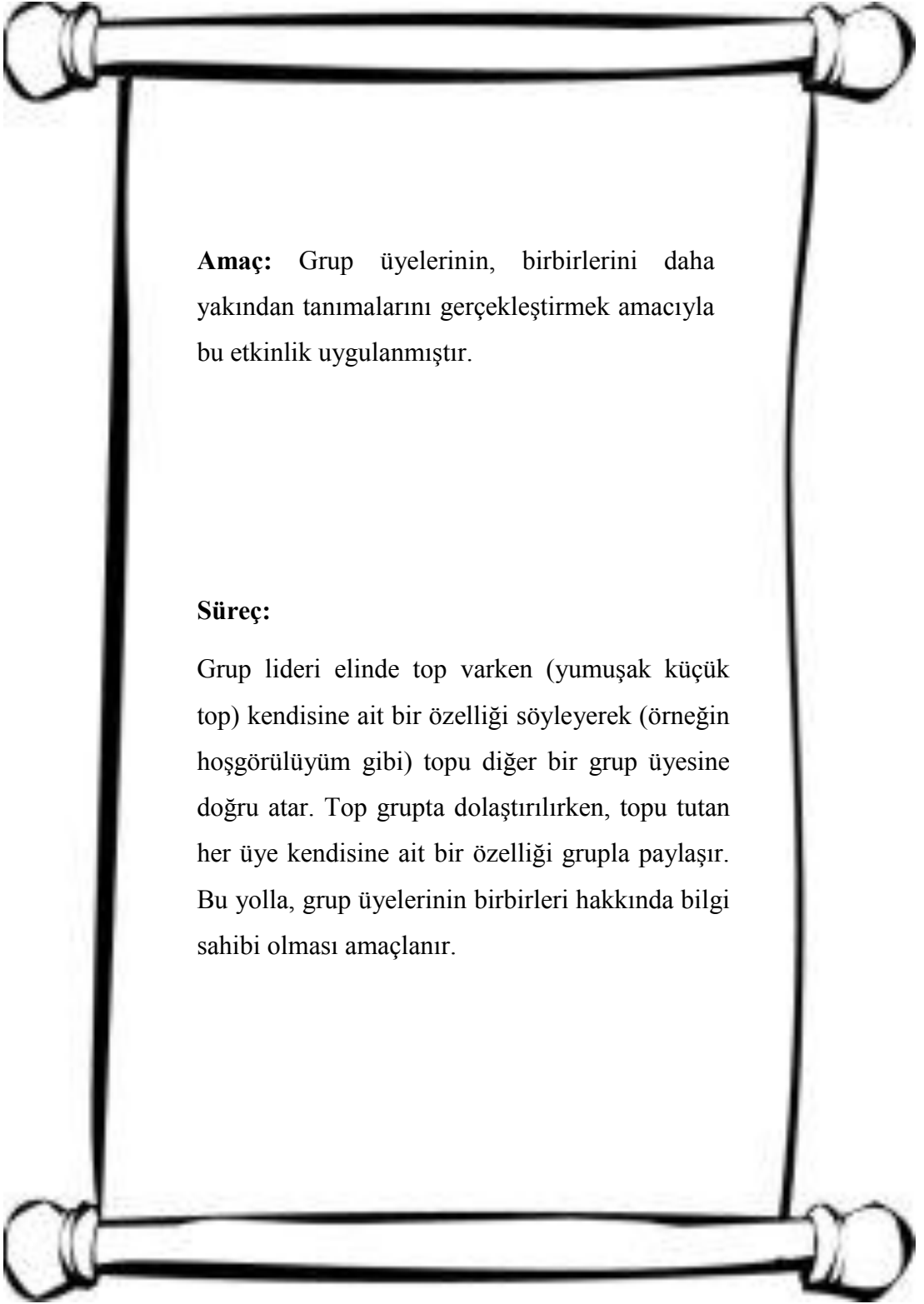


Amaç: Tanışma, üyelerin kaynaşması.

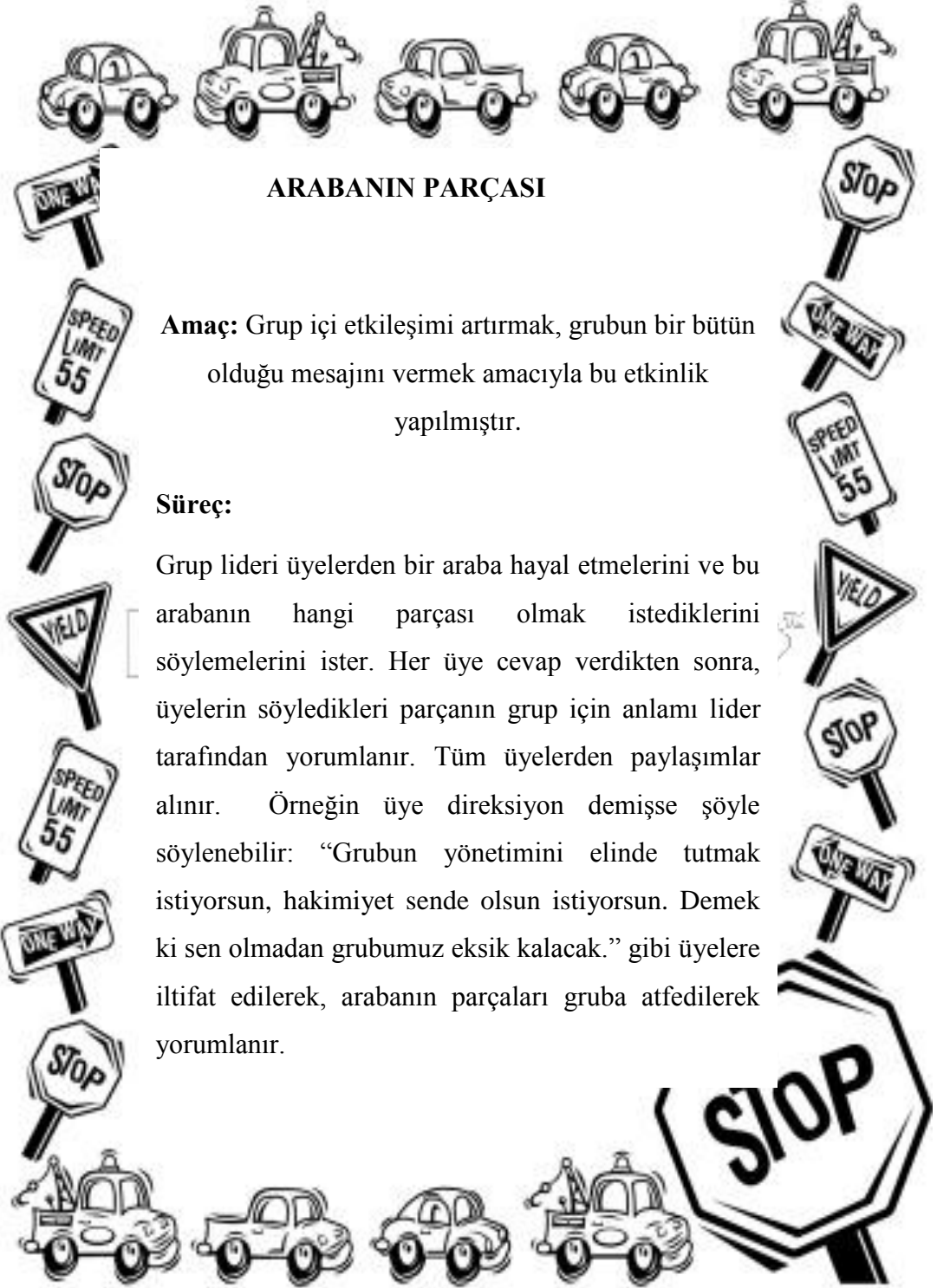
Süreç:

Her bir grup üyesi ismini, isminin anlamını, isminin bir öyküsü olup olmadığını, ismini kim koyduğunu, doğduğu günle ilgili özel bir anı olup olmadığını söyler. Grup lideri sırayla her bir üyenin paylaşımında bulunmasını sağlar.

EK- 8 ETKİNLİK 2



EK-9 ETKİNLİK 3



ARABANIN PARÇASI

Amaç: Grup içi etkileşimi artırmak, grubun bir bütün olduğu mesajını vermek amacıyla bu etkinlik yapılmıştır.

Süreç:

Grup lideri üyelerden bir araba hayal etmelerini ve bu arabanın hangi parçası olmak istediklerini söylemelerini ister. Her üye cevap verdikten sonra, üyelerin söyledikleri parçanın grup için anlamı lider tarafından yorumlanır. Tüm üyelerden paylaşımlar alınır. Örneğin üye direksiyon demişse şöyle söylenebilir: “Grubun yönetimini elinde tutmak istiyorsun, hakimiyet sende olsun istiyorsun. Demek ki sen olmadan grubumuz eksik kalacak.” gibi üyelere iltifat edilerek, arabanın parçaları gruba atfedilerek yorumlanır.

GERCEK OLAY

Amaç: Üyelerin zorbalığa uğrayan kişilerin duygularını fark etmelerini ve empati duygusu geliştirmelerini sağlamak amacıyla bu etkinlik yapılmıştır.

Süreç: Aşağıdaki şiir, okulda arkadaşlarından gördüğü baskı nedeniyle evlerinin balkonunda kendisini asmış bir halde bulunan Vijah Sing'in günlüğünün son sayfasından alınmıştır:

"Her zaman hatırlayacağım ve hiçbir zaman unutmayacağım.

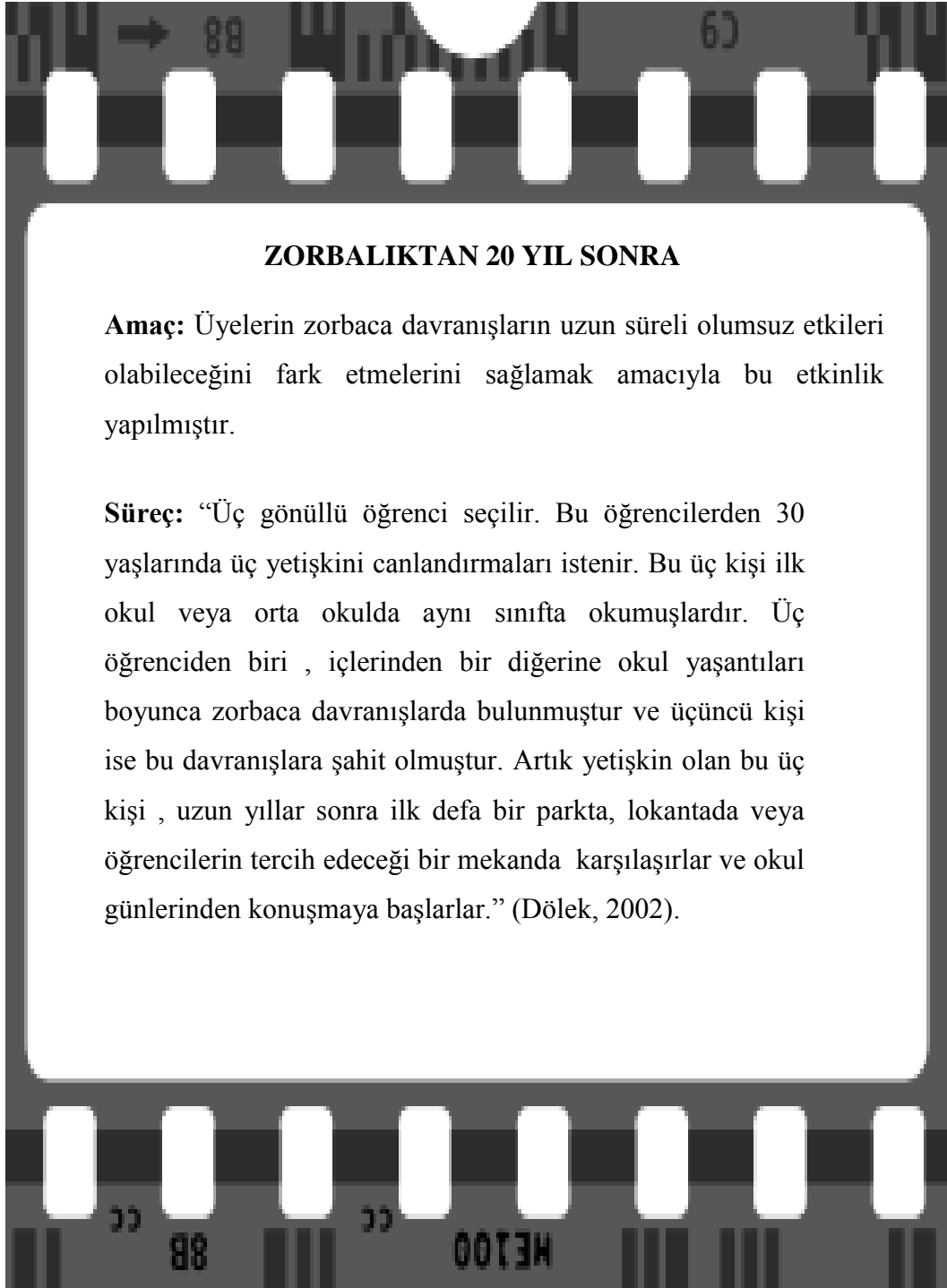
Pazartesi: Bugün param çalındı.

Salı: İsim takıldı.

Çarşamba: Elbisem yırtıldı.

Perşembe: Vücutum kanağı.

Cuma: Bu zulüm sona erđi.



EK-12 ETKİNLİK 6

MUCİZE SORU

Amaç: Üyelerin zorba davranışlarına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamak ve kendi çözümlerini oluşturabilmelerini sağlamak amacıyla bu etkinlik uygulanmıştır.

Süreç: “Bu gece yattıktan sonra bir mucize olduğunu ve bugün buraya gelmenize neden olan sorunun ortadan kalktığını hayal edin. Ancak uyuyor olduğunuz için bu mucizenin gerçekleştiğinden haberiniz olmayacak. Yarın sabah uyandığınızda mucizenin gerçekleşmiş olduğunu anlamanıza sebep olacak olan fark nedir? Kendinizi neyi farklı yaparken göreceksiniz, başkaları farklı olarak ne yapıyor olacak ki bu mucizenin gerçekleşmiş olduğunu anlayacaksınız?”

“Bu mucize gerçekleştikten sonra başka ne olacak?”

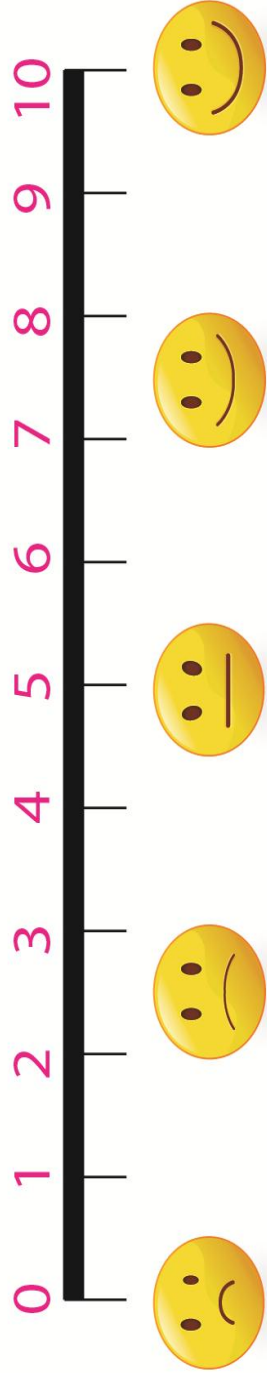
ÇÖZÜM ARAYIŞI

Amaç: Üyelerin, herkes hata yapabilir, fakat bu durum karşısında nasıl davranmak gerektiğinin farkına varmalarını sağlamaktır.

Süreç: Grup üyelerine boş kağıtlar dağıtılarak yaşadıkları bir problemi (yaptıkları bir hata yada zorba davranış olabilir) kağıda yazmaları istenir. Kağıdın üzerine isim yazılmamaları söylenir. Gruba yeteri kadar süre verilerek sürenin sonunda kağıtların katlanarak küçük bir torbaya atılması sağlanır. Torba karıştırılarak rastgele kağıtlar sırasıyla tüm grup üyelerine seçtirilir. Her problem durumu için üyelere “kendiniz bu problemi yaşıyorsanız nasıl çözerdiniz” sorusu yöneltilir. Üyelerden sırayla paylaşımları alınır.

EK-14 ETKİNLİK 8

DERECELENDİRME



Amaç: Grup üyelerinin başarmak istenen hedeflerin neresinde olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla bu etkinlik yapılmıştır.

Süreç: “0’dan 10’a kadar derecelendirmenin olduğu skalada, “0”, burada olmanıza neden olan durumla ilgili en kötü anı, 10 ise mucizenin tamamıyla gerçekleşmesinin ardından hissettiklerinizi içermektedir. Şu anda nerede olduğunuzu düşünüyorsunuz?”

Grup üyelerine skalada yükselmeleri, küçük başarılar ve amaçlarına ulaşmaları, yapmaları gerekenleri tanımlayabilmeleri, skalada bir puan yükselmeleri için ne yapmaları gerektiği sorusu sorulur.

EK 15: ETKİNLİK 9

CESARETLENDİRME

Amaç: Üyelerin birbirlerine cesaret verici ve rahatlatıcı mesajlar vermesini sağlamak amacıyla bu etkinlik yapılmıştır.

Süreç: Üyeler ikili gruplara ayrılırlar. Biri kağıda bir çöpten çocuk çizer ve bu çocuğun üzerine bir konuşma balonu çizer. Bu balonun içine üzüntü ifade eden bir cümle yazar. Örneğin; “Olaylar amaçladığım gibi olmuyor.”, “Bazen planlarımı uygularken zorlanıyorum.”, “Kendimi başarısız olarak hissettiğim oluyor.” gibi. Diğer üye bu çöpten adamın karşısına başka bir çöpten adam ve üstüne bir konuşma balonu çizer. Bu balonun içine arkadaşını rahatlatacak, cesaretlendirecek bir cümle yazar. “Üzülme..Çünkü..”, “Hepimiz bazen böyle hissediyoruz, ama..”, “Bu seni üzüyor olmalı, öte yandan..” gibi. Üyeler isterlerse bu çöpten adamların üstüne başka balonlar çizerek cesaretlendirici diyalogu sürdürebilirler. Aynı çalışma birkaç öğrenciyle birden yapılabilir. Biri balonun içine üzgün bir cümle yazdığında diğerleri kendi çöpten adamlarının üstündeki balona cesaretlendirici sözleri sıra ile veya ne zaman isterlerse o zaman yazarlar. (Dölek, 2002).

EK-16 ETKİNLİK 10: Deniz Yıldızı

Amaç: Üyelerin başkaları için yaptıkları olumlu davranışlara odaklanmak, farkındalık kazanmalarını sağlamak amacıyla bu etkinlik yapılmıştır. Ayrıca burada amaç çözüm odaklı terapinin temeli olan olumluya odaklanmaktır, zorba davranışlar gösteren grup üyelerinin hayatlarında mutlaka başkaları için yaptıkları olumlu davranışlar vardır ve bunların belirginleştirilmesine çalışılır.

Süreç: Bir arkadaşım bir gün okyanus kıyısında kurulmuş ücre bir Meksika köyünün uçsuz bucaksız ve ıssız sahilinde yürümektedir. Yürüyüşünü sürdürürken uzaktan bir adam görür. Yakınlaştıkça bu adamın köylülerden biri olduğunu fark eder. Köylü sık sık yere eğilmekte, yerden bir şeyler almakta ve okyanusa atmaktadır ve bu davranışı tekrar tekrar sürdürür.

Arkadaşım adama iyice yaklaştığında sahile sürüklenmiş deniz yıldızlarını tek tek yerden alıp suya geri fırlattığını görür.

Arkadaşımın kafası karışır. Adama doğru yürür ve “Günaydın dostum “ der. “Ne yaptığını çok merak ettim.”

“Deniz yıldızlarını denize atıyorum” der adam.”Gördüğünüz gibi gündüz sular geri çekildiği için bütün deniz yıldızları sahilde kalmış. Eğer onları denize geri atmazsam, sudan oksijen alamazlar ve güneşten kuruyarak ölürlər.”

Anlıyorum” der arkadaşım. “Fakat bu sahilde binlerce deniz yıldızı var. Her birini tek tek suya atabilmen mümkün değil. Ayrıca bu dünyada yüzlerce sahilde böyle milyonlarca deniz yıldızı var. Senin bu yaptığın ne fark eder ki?”

Köylü gülümser, yerden bir deniz yıldızı daha alır ve okyanusa fırlatır ve arkadaşıma dönüp “Bunun için fark etti!” der. (Dölek, 2002).

EK-17 ETKİNLİK 11

SEVGİ BOMBARDIMANI

Amaç: Üyelerin olumlu duygularla danışmadan ayrılmalarını sağlamak amacıyla bu etkinlik yapılmıştır.

Süreç: Ortaya yerleştirilen sandalyeye sırayla tüm öğrenciler oturur. Diğer öğrencilerden de sırayla ortaya oturan öğrenci hakkındaki olumlu duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir.

OTURUMLARI DEĞERLENDİRME FORMU

1. Grup oturumlarında kendinizi nasıl (rahat,sıkıntılı) hissettiniz?

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

2. Grup oturumlarında kendinizi rahatça ifade etme şansı buldunuz mu?

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

3. Kendi cümlelerinizle bu psikolojik danışma programından neler öğrendiğinizi yazınız.

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

4. Oturumlarda öğrendikleriniz yaşamınızı nasıl etkiledi?

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

5. Grup rehberliği programı ile ilgili diğer düşüncelerinizi yazınız.

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

.....

EK-19

DENEY GRUBUNDA BULUNAN ÜYELERİN VE GRUP YAPISININ GENEL ÖZELLİKLERİ

AMAÇ: Uygulamaya katılan grup üyelerinin akran zorbalığı düzeyinin azaltılmasını sağlamak.

GRUBUN YAPILANMASI

- a. Grubun Türü: Deney grubu
- b. Grubun Biçimi: Kapalı grup
- c. Oturumların Süresi: 60 dakika
- d. Oturum Sayısı: 6
- e. Üye Sayısı: 12
- f. Uygulama Tarih Aralığı: 05/03/2013–09/04/2013
- g. Uygulama Gün ve Saati: Salı, 15:00
- h. Uygulamaların Sıklığı: Haftada bir kez
- i. Grubun Oluşturulması:

Yaş: Deney grubu 15–16–17 yaş arası lise öğrencilerinden oluşmaktadır.

Cinsiyet: 6 bay, 6 bayan.

Üyelerin Seçim Kriterleri: Kendisine Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği uygulanan 342 öğrenci SPSS 17.0 veri analiz programı aracılığıyla; bu ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları açısından aşağıdaki ölçüte göre sıralanmıştır:

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinden yüksek puan alanlar.

Üyelerin Öğrenim Türü: Grupta yer alan üyeler lise öğrencisi ve örgün eğitime tabiidir.

Üyelerin Gelir Düzeyi: Düşük, orta ve yüksek gelir düzeyi açısından grupta yer alan üyeler eşit sayıdadır (4 düşük, 4 orta ve 4 yüksek).

Üyelerin Algıladığı Anne-Baba tutumu: İlgisiz, koruyucu, otoriter ve demokratik anne-baba tutumu açısından grupta yer alan üyeler eşit sayıdadır (3 ilgisiz, 3

koruyucu, 3 otoriter ve 3 demokratik).

Üyelerin Algıladığı Akademik Başarı Düzeyi: Düşük, orta ve yüksek akademik başarı düzeyi açısından grupta yer alan üyeler eşit sayıdadır (3 düşük, 3 orta ve 3 yüksek).

j. Liderlik biçimi: Demokratik liderlik



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association
İstanbul Şubesi / İstanbul Branch

KATILIM BELGESİ

Sayın *Nihan ÇİFTMEL*,

03-04 Mart 2012 tarihlerinde Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği İstanbul Şubesi tarafından PADEM Psikoloji'de düzenlenen 20 akademik saatlik "Kısa Süreli Çözüm Odaklı Danışmanlık Yaklaşımı" eğitimine katılmıştır.

Eğitmeni
Dr. Nevin DÖLEK
Bakış Eğitim ve Psikolojik
Danışmanlık Merkezi

Alpaslan DARTAN
Türk Psikolojik Danışma
ve Rehberlik Derneği
İstanbul Şubesi Başkanı



OKAN ÜNİVERSİTESİ

KATILIM BELGESİ

Sn. Nihan Çitemel

Okan Üniversitesi ve Erenler Rehberlik Araştırma Merkezi işbirliği ile düzenlenen,
Yrd. Doç. Dr. Müge Akbağ tarafından verilmiş "**Kısa Süreli Çözüm Odaklı Danışmanlık Yaklaşımı**"
eğitimine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.


Prof. Dr. Sadık Kırbaş
Okan Üniversitesi Rektörü

ÖZGEÇMİŞ

1987 yılında Eskişehir’de doğan Nihan Çitemel ortaöğrenimini İzmir Anadolu Lisesi’nde tamamladı. 2004 yılında Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünü kazandı ve 2008 yılında mezun oldu. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı’nda yüksek lisans öğrenimine başladı ve Sakarya’nın Hendek ilçesine atandı. 2010 yılında yüksek lisans eğitimini tamamlayarak bilim uzmanı unvanı aldı ve aynı yıl doktora eğitimine başladı. Halen Sakarya Hendek Anadolu Lisesi’nde rehber öğretmen ve psikolojik danışman olarak görevini sürdürmektedir.