

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

**ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ YAKLAŞIMA DAYALI GRUP
REHBERLİĞİ PROGRAMININ ÖZ-YETERLİK İNANCINA
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

TUĞBA YILMAZ BİNGÖL

DANIŞMAN

DOÇ. DR. AHMET AKIN

MART 2015

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

**ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ YAKLAŞIMA DAYALI GRUP
REHBERLİĞİ PROGRAMININ ÖZ-YETERLİK İNANCINA
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

TUĞBA YILMAZ BİNGÖL

DANIŞMAN

DOÇ. DR. AHMET AKIN

MART 2015

BİLDİRİM

JÜRI ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Bu doktora tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalında hazırlanmış ve jüriye sunulmuş kabul edilmiştir.

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

Üye Doç. Dr. Ali Haydar SAR

Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYA

Üye Yrd. Doç. Dr. Nuran Akın ÇÖTÜR

Üye Yrd. Doç. Dr. Fae GÜLTEKİN

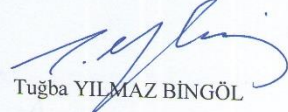
Yukarıdaki üyelerin, bu tezi jüriye sunmuş ve kabul ettiklerini beyan ederim.

Öğrenci

(İmza)

Doç. Dr. İzzet GÜLEÇ

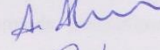
Enstitü Müdürü


Tuğba YILMAZ BİNGÖL

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Bu doktora tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.


Başkan Doç. Dr. Ahmet AKIN



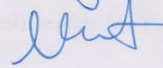
Üye Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR



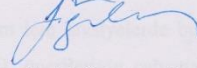
Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYA



Üye Yrd. Doç. Dr. Nesrin Akıncı ÇÖTOK



Üye Yrd. Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN



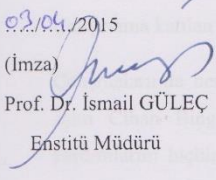
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

03/04/2015

(İmza)

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü



Tuğba YILMAZ BİNGÖL

01.03.2015

ÖNSÖZ

Kişilerin belli bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğuna dair inancı anlamına gelen öz-yeterlik, bireylerin görev seçimleri, çabaları, başarıları gibi birçok alanda hayatlarını etkileyen önemli bir etkidir. Bu nedenle geliştirilmesi gereklidir. Bu çalışmada öz-yeterliğin okul ortamında geliştirilmesi için, hızlı ve etkili bir yaklaşım olan çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım kullanılmış ve öğrencilerin öz-yeterlikleri üzerine etkisi incelenmiştir.

Araştırmamın ve eğitimimin her aşamasında bana ışık tutan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet Akın'a (Sakarya Üniversitesi) verdiği her türlü destekten dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli bilimsel bilgileriyle tez çalışmam için tavsiyelerde bulunan Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaya'ya (Sakarya Üniversitesi), önerileriyle çalışmama renk katan Yrd. Doç. Dr. Nesrin Akıncı Çötök'a (Sakarya Üniversitesi) teşekkür ederim.

Çalışmama katılan tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

Çalışmalarımınla her zaman gurur duyan değerli annem Neriman Yılmaz'a, sevgili eşim Cihan Bingöl'e, kardeşlerim M. Taha Yılmaz ve Y. Burak Yılmaz'a, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen biricik kuzenlerim Merve Asan ve Ahmet Arif Asan'a, rahat çalışabilmem için işlerin çoğunu yüklenen değerli arkadaşım Zeynep Engin'e ve Tülay Kulca'ya desteklerinden dolayı minnettarlığımı sunarım.

Tuğba YILMAZ BİNGÖL

01.03.2015

ÖZET

ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ YAKLAŞIMA DAYALI GRUP REHBERLİĞİ PROGRAMININ ÖZ-YETERLİK İNANCINA ETKİSİ

Yılmaz Bingöl, Tuğba

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,

Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ahmet AKIN

Mart, 2015. 168+X Sayfa.

Bu araştırmanın amacı, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmaya katılacak denekleri belirlemek amacıyla İstanbul ili Bakırköy ilçesinde okuyan 145 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisine Genel Öz-Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin ön-test ölçümlerinden elde edilen puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmış ve alt-üst gruplar sıralamadan çıkarılmıştır. Uygun örnekleme yöntemiyle seçilen denekler deney ve kontrol gruplarından birine seçkisiz olarak atanmıştır. Araştırma 10 deney, 10 kontrol grubunda yer almak üzere toplam 20 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen altı oturumluk çözüm odaklı kısa süreli grup rehberliği programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Genel Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada 2x3'lük (deney/kontrol grupları-ön-test/son-test/izleme testi) desen kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenini, katılımcıların genel öz-yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar, bağımsız değişkenini ise Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşıma Dayalı Grup Rehberliği Programı oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı oturumların başlamasından iki hafta önce ön-test ölçümü olarak; oturumlardan

iki hafta sonra son-test ölçümü olarak; son-test ölçümlerinden üç ay sonra ise deneysel işlemin kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme ölçümü olarak, deney ve kontrol gruplarındaki deneklere tekrar 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 15.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programı'nın deney grubundaki katılımcıların öz-yeterlik düzeylerini artırdığı ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğunu ortaya koymuştur. Kontrol grubunda bulunan katılımcıların öz-yeterlik ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım, Öz-yeterlik

ABSTRACT

THE EFFECT of SOLUTION FOCUSED BRIEF APPROACH BASED GROUP GUIDANCE PROGRAMME on SELF- EFFICACY BELIEFS

Yılmaz Bingöl, Tuğba

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

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet AKIN

March, 2015. 168+X Pages

The aim of current study was to investigate the effect of Solution- Focused Brief Approach Based Group Guidance Programme on self-efficacy beliefs. Participants of the study were selected among 145 8th grade middle school students in Bakırköy, İstanbul. After filling out the scale, the scores that were taken via pretest measurement of Self-Efficacy Scale were sorted from lowest to highest and students which 20 students in the lowest and highest rated was removed from the rankings. Both experimental and control groups had 10 students for each. The experimental group took a 6-Sessions Solution Focused Brief Approach Based Group Guidance Programme developed by the researcher. The Self-Efficacy 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 Self-Efficacy, and the independent variable was Solution Focused Brief Approach Based Group Guidance Programme. 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 used for the follow-up test for determining the permanence of the experimental manipulation, 3 months after the posttest. In order to determine the significant differences between the scores of the pretests, the posttests, and the follow-up test of both groups, two way analysis of variance (ANOVA) with repeated measures was conducted. Data was analyzed with 15.0 SPSS programme. Findings

revealed that the Solution Focused Brief Approach Based Group Guidance Programme increased the self-efficacy beliefs' of the participants in experimental group and this was maintained on the follow-up measurements. On the other hand, for the control group, there were no significant difference between participants' Self-Efficacy Scale scores of the pretest, posttest, and follow-up measurements as expected. The results were discussed with shedding light on the findings of the current study, and suggestions were given for future studies.

Keywords: Solution Focused Brief Approach, Self-efficacy

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	i
Türkçe Özet.....	ii
İngilizce Özet.....	iv
İçindekiler.....	vi
Tablolar Listesi.....	x
Bölüm I.....	1
Giriş.....	1
1.1 Problem Cümlesi.....	11
1.2 Denence.....	11
1.3 Önem.....	12
1.4 Varsayımlar.....	13
1.5 Sınırlılıklar.....	14
1.6 Tanımlar.....	14
1.7 Kısaltmalar.....	14
Bölüm II.....	15
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	15
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	15
2.1.1 Öz-Yeterlik Kavramı.....	15
2.1.1.1 Öz-Yeterlik Bilgi Kaynakları.....	18
2.1.1.1.1 Doğrudan Deneyimler.....	19
2.1.1.1.2 Dolaylı Deneyimler.....	20
2.1.1.1.3 Sözel İkna.....	22
2.1.1.1.4 Duygusal Durum.....	24
2.1.1.2 Öz-Yeterliğin Gelişimi.....	25
2.1.1.3 Öz-Yeterliği Harekete Geçiren Süreçler.....	29

2.1.1.3.1 Bilişsel Süreçler	29
2.1.1.3.2 GÜdüsel Süreçler	30
2.1.1.3.3 Duygusal Süreçler	31
2.1.1.3.4 Seçme Süreçleri.....	32
2.1.1.4 Yüksek ve Düşük Öz-Yeterliğe Sahip Kişilerin Özellikleri	33
2.1.1.5 Öz-Yeterliği Artırma Yolları.....	36
2.1.2 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımı.....	38
2.1.2.1 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımın Temel Felsefesi.....	40
2.1.2.2 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımın Varsayımları	41
2.1.2.3 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımı İnşa Edebilmek İçin Gerekli Koşullar.....	42
2.1.2.4 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımına Dair Temel Kavramlar.....	43
2.1.2.5 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımında Kullanılan Teknikler.....	44
2.1.2.6 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımında Terapötik Süreç.....	47
2.1.2.6.1 Bireysel Psikolojik Danışma Uygulamalarında Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımı.....	47
2.1.2.6.2 Grupla Psikolojik Danışma Uygulamalarında Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım.....	49
2.1.2.6.3 Okullarda Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımına Dayalı Uygulamalar.....	56
2.2 İlgili Araştırmalar	62
2.2.1 Öz-Yeterlikle İlgili Araştırmalar	62
2.2.1.1 Öz-Yeterlik İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	62
2.2.1.2 Öz-Yeterlik İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	67
2.2.2 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımına Dayalı Araştırmalar	71
2.2.2.1 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımına Dayalı Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	71
2.2.2.2 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımına Dayalı Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	74

2.3 Alanyazın Taramasının Sonucu.....	78
Bölüm III.....	80
Yöntem.....	80
3.1 Araştırma Modeli	80
3.2 Çalışma Grubu	81
3.3 Veri Toplama Araçları	83
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	83
3.3.2 Genel Öz-Yeterlik Ölçeği	83
3.4 Verilerin Toplanması.....	85
3.4.1 Araştırmanın İç ve Dış Geçerliğini Etkileyen Unsurlar ve Alınan Önlemler....	85
3.4.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	86
3.4.3 İşlem Yolu.....	86
3.4.3.1 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programı.....	87
3.4.3.1.1 Programın Oluşturulması	87
3.4.3.1.2 Programın Genel Özellikleri ve Amacı.....	87
3.4.3.1.3 Oturum Özetleri	87
3.4.3.1.3.1 Oturum: Tanışma	87
3.4.3.1.3.2 Oturum: Çözümler Üzerine Düşünme	91
3.4.3.1.3.3 Oturum: Korkularımı Yeniyorum	94
3.4.3.1.3.4 Oturum: Hatalarım Benim Parçamdır	98
3.4.3.1.3.5 Oturum: Değişiyorum	100
3.4.3.1.3.6 Oturum: Sonlandırma.....	104
3.5 Verilerin Analizi.....	107
Bölüm IV	109
Bulgular ve Yorum	109
4.1 Ön Analiz Sonuçları.....	109
4.2 Öz-Yeterliğe İlişkin Denencenin Test Edilmesi.....	111

Bölüm V	116
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	116
5.1 Tartışma	116
5.2 Sonuçlar	119
5.3 Öneriler	121
5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	121
5.3.2 İleride Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler	122
Kaynakça	124
Ekler	140
Özgeçmiş	168

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Deseni.....	81
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bireylerin Cinsiyet, Doğum Sırası, Sosyo-ekonomik Düzey ve Akademik Duruma Göre Dağılımları.....	82
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Genel Öz-Yeterlik Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Homojenlik Testi Analiz Sonuçları	109
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	110
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Bireylerin Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler	110
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz-Yeterlik Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	111
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz-Yeterlik Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	112
Tablo 9. Öz-Yeterlik Puanlarının Gruplar Arası ve Ölçümler Arası Farklarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları	113

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öz-yeterlik kişinin belirli bir performansı gerçekleştirme için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi ile ilgili kendine ilişkin yargısıdır (Lee, 2005: 490). Daha genel bir ifade ile kişinin belli bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır. Durumsal inanç olarak da tanımlayabileceğimiz bu kavram Sosyal Bilişsel Teori'nin kurucularından Albert Bandura (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bandura'ya (1986, 1997) göre öz-yeterlik inancı, kişinin davranışlarının önemli bir belirteçidir ve onun için çözüm faktörü konumundadır. İnsanların sahip oldukları becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için öncelikle ilgili alanda kendilerine güven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının temel kavramıdır (Pajares, 2002).

Sosyal bilişsel teoriye göre insan işlerliği kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler arasındaki ilişkiden etkilenmektedir (Schunk ve Meece, 2006). Sosyal bilişsel teoride 'algılanan öz-yeterlik', diğer belirleyici sınıfların üzerinde de etkili olduğu için anahtar görevi görmektedir. Örneğin yeteneklerle birlikte aktivite seçimi ve motivasyonu etkiler, bilgi edinme aşamasına katkı sağlar. Verimli-analitik düşünmeyi destekler. Bireylerin hayallerini şekillendirerek çaba göstermelerini sağlar (Bandura, 1997). Bu ilişkilerden dolayı öz-yeterlik inancının bireylerin görev seçimlerini, çabalarını, ısrarlarını ve başarılarını etkileyen bir hipotez olduğu söylenebilir (Bandura, 1997; Schunk, 1995).

Öz-yeterlik genellikle özel bir alan için kullanılır ki bu alan bireyin yapabildiği diğer alanlara ilişkin inançlarından biraz farklıdır. Örneğin bir öğrencinin basit düzeydeki matematik problemlerini çözmeye karşın yüksek bir öz-yeterliği varken karmaşık problemleri çözmeye yönelik öz-yeterliği düşük olabilir. Herhangi bir konuda son

derece yetenekli bireyler, yeteneklerini kullanma konusunda zayıf kalabilirler. Yetenekler ‘kendinden şüphe etme (self-doubt)’ yoluyla kolaylıkla reddedilir. İnsanlar yetenekli olduğu ve kendilerine güven duydukları görevler ile meşgul olurken, yetenekli olmadıkları ve kendilerine güvenmedikleri görevlerden kaçınırlar. Bu nedenle bireylerin etkin davranabilmesi için yetenek ve öz-yeterlik inançlarının bir arada bulunması gereklidir (Bandura, 1997). Bireyler, sorun çözecek güce sahip olmadığına inanıyorsa, yani düşük öz-yeterlik düzeyine sahipse içinde bulunduğu durumla ilgili bir şey yapmaya teşebbüs etmez. Yapamayacağı bir şeyi başardığında ise daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaya başlar (Eisenberger ve Bertrando, 2005).

Bandura (1994), güçlü bir öz-yeterliğin bireylerin başarılı olmasını sağladığını ve mutluluklarını olumlu yönde etkilediğini ileri sürmektedir. Öz-yeterliği güçlü olan bireyler zor bir görevle karşılaştıklarında, duruma, üstesinden gelinmesi gereken bir iş olarak yaklaşmaktadırlar. Bu nedenle öz-yeterlik üzerinde durulması gereken önemli bir kavramdır (Aşkar ve Umay, 2001).

Snyder ve Lopez (2002) öz-yeterliğin gözlenen bir beceri olmadığını, bazı şartlar altında bireyin becerileri ile ilgili ‘ne yapabilirim’ sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel bir inanç olduğunu belirtir. Ayrıca öz-yeterlik kapasite ve özel performans hakkındaki inançlarla da ilgili değildir. Ancak durumlarla mücadele etmek ve bunu değiştirmekte, yetenek ve becerilerini koordine etmek için bireyin yapabilecekleri hakkındaki inancıdır.

Donald (2003) ise öz-yeterliğin bir tür beceri algısı ve yetenek olmadığını söyler. Yetenekler, insanların dünya hakkında ne bildikleri ve dünyada neyi nasıl yapacaklarını bildikleri şeylerdir. Yetenek, bilişsel yapıların aralığını ve kalitesini yani bireysel kapasiteyi içine alır. Öz-yeterlik inancı ise bireyin belli alanlarda, o anki durumlardaki yeteneklerini deneyerek yapabileceklerini ifade eden inançtır. Donald öz-yeterliği ifade eden anahtar cümlenin ‘bu işi başarabilir miyim?’ sorusu ile başladığını söyler (2003: 219). Öz-yeterliği güçlü olan bireyler zor bir görevle karşı karşıya kaldıklarında bu durumdan kaçmak yerine üstesinden gelinmesi gereken bir iş olarak görür.

Snyder ve Lopez’e (2002) göre öz-yeterlik inancı ne davranış hakkında basit bir kestirim aracı ne de nedensel özellik değildir. Nedensel özellikler olaylarla

açıklanırken öz-yeterlik inancında vurgulanan bireyin yapabilirlik kapasitesidir. Ayrıca beklenen sonuçlarla da açıklanamaz çünkü öz-yeterlik inancı sonucun ortaya çıktığı davranışın icra edilmesidir. En önemli nokta ise öz-yeterliğin genetik bir özellik olmamasıdır.

Öz-yeterlik kavramının zaman zaman öz-güven kavramı ile karıştırıldığı görülmektedir (Akın, 2007). Öz-güven genel bir özellik olmaktan ziyade bireyin belli bir aktiviteyi başaracağına dair inancı ve kendi yargı, yetenek, güç ve kararlarına güvenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Feltz, 1988). Bazı araştırmacılar (Bandura, 1997; Grundy, 1993; Shrauger ve Schohn, 1995) öz-yeterlik ve öz-güven kavramlarının farklı olduğunu ancak kavramsal anlamda birbirine yakın olduğunu belirtmektedir. Onlara göre öz-güven alana özel veya genel olabilirken, öz-yeterlik alana özel bir kavramdır. Öz-güven kişisel yeterliğin bir başka yönüdür ve öz-yeterliğe benzemez.

Feltz'in (1988) öz-güven tanımı sosyal-bilişsel teorinin öz-yeterlik tanımı ile benzerdir. Ayrıca çeşitli alanlarda yürütülen öz-güven araştırmalarında teorik temel olarak öz-yeterlik teorisi kullanılmıştır. Feltz (1992) öz-yeterlik kavramının bireyin becerileriyle değil, yetenekleri kapsamında neler yapabildiğini değerlendirmesiyle ilgili olduğunu belirtmektedir.

Valey (1986) iki kavram arasındaki farkı öz-yeterliğin öz-güvenin duruma özel formu olduğu şeklinde açıklar. Örneğin bir birey akademik alanda yeteneklerine güven duyabilir ancak aynı birey sosyal ortamlarda kendini ifade etme açısından yüksek düzeyde kaygı yaşayabilir. Pajares'e (2002) göre de öz-yeterlik inancı, kişisel kabiliyet inancı iken öz-güven duygusu, sahip olunan öz-zenginliğin duyumsanması olarak açıklanır. Ayrıca öz-yeterlik inancı yalnızca bir eylem ya da bir alanla ilgili gelişebilir. Belli bir alanda yüksek öz-yeterlik geliştirmiş bir birey farklı bir alanda düşük öz-yeterliğe sahip olabilir. Bireyin kişisel yapabilirliklerine yönelik yargıları, aktiviteleri seçme ve yerine getirme aşamalarında harcayacağı çabayı belirlemede önemlidir. Düşük öz-yeterliğe sahip bireyler, yaptıkları çalışmayı kolaylıkla terk etme ve yüksek düzeyde anksiyete yaşamaya meyillidirler (Bandura, 1982) .

Başarılı performans, algılanan öz-yeterlik düzeyini artırırken, tekrarlayan başarısızlıklar bireyin öz-yeterlik algısının düşmesine neden olur (Bandura, 1997). Bireyin eylemleri ne kadar sıklıkla başarılı olursa öz-güven düzeyi de o kadar

yükselir ve buna paralel olarak zorluklarla mücadele etme gücü artar. Aksine öz-güven yokluğu yaşayan birey, duygusal olarak diğerlerine daha fazla bağımlı olur, bağımsız bir birey olarak davranmakta ve karar vermekte zorlanır.

Öz-yeterlik kavramı öz-saygı kavramından da farklılık gösterir çünkü öz-saygı kavramı, bireyin kendisi hakkındaki inanç ve hisleriyle ilgilidir. Ayrıca bir motivasyon olarak da görülmemelidir. Ancak motivasyonu arttırıcı bir etkidir (Synder ve Lopez, 2002: 278).

Lee (2005) öz-yeterlik ve öz kavramını birbirinden ayırır. Öz kavramı bireyin kendisine ait yetenekleri ve kişiliği hakkındaki özellikleri ile ilgili olumlu ya da olumsuz algısını ifade eden ve öz-yeterlik ve öz-saygı kavramlarını içine alan bir kavramdır. Öz-yeterlik bireyin kendine duyduğu güveni ifade ederken öz kavramı bireyin kendine ait duygularını içerir. Öz kavramı ve öz-yeterlik kavramları arasındaki belirgin fark daha çok bireyin kendi kendine soracağı soruların niteliğinden kaynaklanır. Öz-yeterlik daha çok e-bilmek (can) fiili ile başlayan yargıları ifade eder. Örneğin ‘çok iyi araba kullanabilir miyim?’ gibi. Öz kavramı ise olmak (being) ve hissetmek (feel) fiili ile başlayan yargıları ifade eder. ‘Kendim hakkında ne hissediyorum?’ gibi.

Bandura (1982), öz-yeterlik algısını, birbiri ile etkileşim içerisinde bulunan dört bilgi kaynağına dayandırmaktadır (Akt. Veznedaroğlu, 2005). Bu kaynaklardan ilki olan performans başarıları, bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarının, onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağına göstergesi olduğu anlamına gelmektedir. Schunk ve Meece (2006) öğrencilerin kendi performanslarının, öz-yeterlik inancının ölçümü için daha gerçekçi bir rehber olduğunu vurgular. Diğer kaynakların etkileri daha kararsızdır.

İkinci kaynak dolaylı yaşantılardır. Başka kişilerin başarılarını gözlemlemek, kişinin başarılı olma beklentisine girmesini sağlayabilir. Örneğin görev almayı öğrenmek için akranlarını gözlemleyen öğrenciler o görevi öğrenebileceklerine dair inanç geliştirebilirler. Ancak başkalarının yaşantılarına bakılarak öğrenilen bilgilerin bazıları performans başarılarından daha az etkiye sahiptir; çünkü hayali-teşvik edilmiş öz-yeterlik inancı sonraki performans başarısı tarafından yadsınabilir (Schunk ve Meece, 2006).

Üçüncü kaynak olan sözel ikna, bir davranışın başarılı bir şekilde yapılabileceğine dair olumlu teşviklerde bulunmak anlamına gelir. Bu kaynak da öz-yeterlik inancının değişmesini sağlamakta etkilidir. Yapabilirsin gibi sözlü cesaretlendirmeler öz-yeterlik inancını yükseltmede etkilidir ancak sonraki performansın zor gelmesi durumunda sözel ikna kaynağının etkisi azalabilir.

Dördüncü ve son kaynak duygusal durumdur. Bireyin davranışı gerçekleştireceği sıradaki fizyolojik ve duygusal durumunun iyi olması davranış sıklığını artırır. Kalp hızı, duygusal anksiyete gibi psikolojik göstergeler eksik becerilere işaret edebildiği gibi bireyin öz-yeterlik inancı ile ilgili bilgide verir. Daha az duygusal semptom gösteren bireyler daha yüksek öz-yeterlik inancına sahiptir (Schunk ve Meece, 2006).

Öz-yeterlik, insanların anksiyeteye yönelik ne kadar çaba harcayacakları ve ne kadar dayanabileceklerini belirlemelerine yardımcı olur. Kişinin düşünce modellerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Düşük öz-yeterliğe sahip insanlar bir şeyin olduğundan daha zor olduğuna inanabilir, bu inançları stresi artırır ve problemi çözmeye yönelik bir vizyona sahip olamamalarına neden olabilir (Kumar ve Lal, 2006).

Bandura'nın çalışmaları, bireyin becerilerine ilişkin inançlarının yalnızca davranışlarını değil, güdülenme ve başarısını da etkilediğini ortaya koymaktadır (Henson, 2001). Bireyin öz-yeterlik inancı, kişisel güdülenmenin, başarının ve refahın temelini oluşturmaktadır. Birey gerçekleştireceği iş konusunda kendi becerilerine ilişkin yüksek inanca sahipse, işe başlarken daha iyimser olacaktır. Ayrıca işi başarmak için daha çok çalışacak ve karşısına çıkan güçlükler karşısında yılmayacaktır. Öz-yeterlik bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğuyula değil, kendi becerilerine karşı hissettiği inanç ile ilgilidir (Pajares, 2002).

Bandura (1986) araştırmalarında, öz-yeterlik inancı yüksek bireyler ile düşük bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarında farklılıklar olduğunu gözlemlemiştir. Bu fark yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler için pozitif yönlüdür. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler başarısız oldukları zaman sebep olarak gösterdikleri çabanın az olduğunu düşünürken, düşük öz-yeterlik inancına sahip bireyler becerilerinin yetersiz olduğunu düşünürler (Pajares ve Schunk, 2001) . Yüksek öz-yeterliğe sahip bir birey pasifik okyanusunu geçmek gibi zor görevleri kabullenirken düşük öz-yeterliğe sahip bir birey ise havuzu geçmek gibi kolay görevleri tercih eder (Spiegler ve Guevremont, 2010: 275).

Bandura (1997) çocukların yetenekleri hakkında bilgi sahibi olmalarının öneminden bahsetmektedir. Bunun yolunun da çevreleri ile iletişimi geliştirmekten geçtiğini vurgular. Çocuklarda kendi fiziksel ve bilişsel yeteneklerini, sosyal becerilerini ve günlük yaşamın çeşitli problemleri ile baş etme becerilerini geliştirmek zorundadır.

Yoksulluk, anlaşmazlık, fiziksel kötüye kullanım, boşanma, ebeveyn alkolizmi ya da çeşitli zihinsel bozukluklar vb. durumlardan dolayı çocukluk döneminde zarar gören bireylerin öz-yeterlik gelişimi olumsuz etkilenir. Çünkü yetişkin bakımı, etkili bir sosyal bağın gelişmesi ve riskli durumların yönetilebilmesi için önemli bir faktördür. Öz-yeterlik inancının temeli, bakım veren kişinin oluşturduğu güven duygusu ile atılır. Çocuklar pozitif tutumlar geliştirirken, yetişkinlerin hoşgörülü davranışlarından destek alır. Olumsuzlukların üstesinden gelebilen çocukların yaşamında aile gibi, destekleyici öğretmenler de önemli rol oynar (Bandura, 1997).

Çocukların öz-yeterlik deneyimleri, daha büyük topluluklar içine girdiklerinde değişebilir. Çünkü akran ilişkileri yetenekleri ortaya çıkarıp geliştirebilir. Sosyal öğrenmenin önemli bir kısmı akranlar arasında oluşur. Yaş ve deneyim benzerlikleri nedeniyle akranlar birbirlerine referans olur. Çocuklar, saygınlık ve popülerite oluşturmak konusunda akranlarına duyarlıdır.

Çocuklar benzer ilgi ve değerlerin paylaşıldığı kapalı ilişkiler kurmaya meyillidir ve bu seçici akran ilişkileri, karşılıklı ilişkiler yönüyle öz-yeterliği geliştirecektir. Sosyal olarak kendini yetersiz kabul eden çocuklar; sosyal geri çekilme, akranlar tarafından düşük kabul algısı ve düşük öz-güven duygusuna sahiptir (Bandura, 1997).

Yeterlik inançları, yaşamın tüm önemli geçişlerinde düzenleyici fonksiyonuna rağmen, özellikle ergenlik döneminde önem kazanmaktadır (Carpara, Scabini, Barbaranelli, Pastorell, Regalia ve Bandura, 1998). Çünkü ergenlik dönemi çocukluktan erişkinliğe geçiş, bireyin değişen bedenine, duygularına ve sorumluluklarına uyum sağlayabilme süreci olarak zorlukları da beraberinde getiren bir evredir. Bu dönemde yetişkinlik rolleri belirginleşmeye başlar. Büyük sosyal toplulukta hareket alanları genişler, sorumlulukları artar ve çocukluktan daha çeşitli rollere sahiptirler. Bireylerin yaşam rollerini belirlemede en önemli dönemlerden biri ergenlik dönemidir. Ergenlik, psiko-sosyal karmaşa dönemi olarak tanımlanır. Yaşamın hiçbir dönemi sıkıntısız olmasa da ergenlik, öfke ve stresin ön plana çıktığı bir karmaşa dönemidir.

Ergenlik dönemindeki bireyler geride bıraktıkları gelişim dönemlerinden daha riskli bir dönemde dirler. Ailelerle çatışma, madde kötüye kullanımı, korunmasız cinsellik, suç ve şiddet davranışları gelişimi tehdit eder. Bazı gençler yüksek risk barındıran çevrelerde bulunmalarına rağmen kötü durumlara maruz kaldıklarında ciddi kişisel problemler oluşmadan durumu yönetebilir (Bandura, 1997).

Ergenlerin pubertal değişimleri, flört ve cinsel ilişkilerdeki sorunları yönetmeyi öğrenmeleri öz-yeterlik gelişimi açısından önem taşımaktadır. Çünkü pubertal değişiklikler doğrudan olmasa da biyolojik olgunlaşma, fiziksel üstünlük ve sosyal durum gibi psikososyal faktörlerle birlikte öz-yeterlik algısının gelişimine etki etmektedir (Bandura, 1997). Ergenlik dönemini sağlıklı bir şekilde atlatan bireyler yüksek öz-yeterlik inancı geliştirebilir.

Öz-yeterlik duygusu güçlü bireyler yaşam zorluklarıyla karşı karşıya kaldıklarında durumu nasıl yöneteceklerini bilirler (Bandura, 1997). Alkol ve madde kullanımı, sigara içme, riskli otomobil kullanımı ve erken yaşta cinsellik gibi riskli durumlarla başa çıkabilirler (Bandura, 1986). Araştırmalara göre öz-yeterlik inancı yüksek bireyler düşük öz-yeterlik inancına sahip bireylere göre daha yüksek görev tamamlama performansına sahiptir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler daha fazla okur, daha sıkı çalışır ve zorluklarla karşılaştıkları zaman daha dirençli olurlar (Schunk ve Meece, 2006).

Bandura'ya (1997) göre öz-yeterliğin gelişimi için bazı zorlu durumların deneyimlenmesi gerekir; çünkü problem durumunu başarıyla yöneten bir bireyin yeteneklerine duyduğu inanç onu zorluklar karşısında başarıya götürür. Öz-yeterlik kavramı, yetişkinlik dönemindeki mesleki, ailevi roller ve orta yaş değişikliklerine uyum sağlamada önemli bir etkiye sahiptir. Öz-yeterlik algısı güçlü bireyler, yaşam döngüsünü başarılı bir şekilde geride bırakırlar.

Ergenliğe yetersizlik duygusu ile giren çocuklar çevresel taleplere karşı zayıf kalacak ve daha kırılgan olacaktır. Bandura (1994) çocukluktan yetişkinliğe geçişi kolaylaştırmak için öncelikle başarı deneyimleri inşa edilerek kişisel yeterliğin güçlendirilmesi gerektiğini savunur. Her gelişim dönemi başa çıkma yeterliği için yeni güçlükleri beraberinde getirir.

Kendi becerilerine karşı olumlu inançlar besleyen bireyler ergenlik dönemini daha rahat geçirirken, düşük öz-yeterlik inancına sahip bireyler daha yüksek stres yaşarlar

(Bandura, 1997). Alan araştırmalarına göre öz-yeterlik algısı, öz-düzenleme vasıtasıyla akran baskısına karşı koymayı sağlayarak, bireyin davranış problemlerinin azalmasında, okul başarisının artmasında ve akranlar arasındaki popülaritesini yükselterek gelişimine katkıda bulunmaktadır (Carpara, Barbanelli, Pastorelli ve Cervone, 2004). Yani yüksek öz-yeterlik inancının bireyin pozitif gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Bandura'ya (1995) göre, öz-yeterlik inancı geliştirmek alışkanlık kazanma işlevinden farklıdır. z-yeterlik inancı geliştirme süreci, değişen yaşam şartlarıyla başa çıkabilmek üzere uygun davranış biçimleri yaratmak ve işe koşmak için kişinin bilişsel, davranışsal ve öz-düzenleyici araçlarla donanması anlamına gelmektedir. z-yeterlik inancı bilişsel bir kavram olmasına rağmen gelişimin sosyal, duygusal ve davranışsal alanlarından ve kişisel, sosyal ve bağlamsal değerlerden etkilenmektedir (Bandura, 1997).

Gelişim birçok farklı sosyal bağlamda ele alınan bir kavramdır. Ergenlik sırasında gencin aile, okul ve akran çevresinde önemli değişiklikler olur. Benzer sosyal bağlamlarla ilişkide bulunan etkiler ergenin okul içi ve okul dışı başarılarıyla ilgili yeterliği hakkındaki inançlarını derin bir şekilde etkileyebilir (Schunk ve Meece, 2006). ocuk doğduğu andan itibaren varlığını srdrdğu aile içinde farklı deneyimlere sahip olur. Gelir durumu, manevi değerler ve iletişim becerileri her aile de farklılık göstermektedir.

Daha yüksek gelirliler aileler çocuklarının öz-yeterlik inançlarını geliştirme konusunda daha zengin deneyimlere sahiptir. Çocuklarını sosyal ve akademik fayda sağlayacakları sınıf ve kamplara kaydettirmek gibi yollara başvururlar. Her ailede çocukların değişikliklere uyum sağlama ve zorluklara karşı gelme stratejilerini öğretme yöntemi farklıdır. Çocukların z-yeterlik inancı pozitif akademik ve sosyal modelleri benimsedikleri ve değişikliklerin üstesinden gelme konusunda stratejileri öğrendikleri zaman gelişecektir (Schunk ve Meece, 2006) .

Çocukların gelişiminde aile kadar okulun da rolü oldukça büyüktür. Okul, ocukların bilişsel becerilerinin geliştiği, toplumda etkin bir şekilde yer almalarını sağlamak için gerekli bilgi ve problem çözme becerilerini edindikleri yerdir. Bilgi ve düşünme becerileri okulda çözümlenir, değerlendirilir ve sosyal karşılaştırma yapılır.

Formal eğitim dışında birçok sosyal faktör (bilişsel beceriler akran modeli, diğer öğrencilerin becerileriyle sosyal karşılaştırma ve çocukların başarı ve düşüşlerinin öğretimsel yorumlanması) çocukların kendi zihinsel yeteneklerini değerlendirmede etkilidir. Yüksek motivasyon duygusu, akademik başarı ve akademik sorun alanlarına kendiliğinden ilgi duyulması, güçlü bir yeterlik duygusu gelişmesini sağlar (Bandura, 1997). Öğrencilerin öz-yeterlik inancı zeka ve yetenekleri ile doğru orantılıdır. Yüksek yetenekli öğrenciler, düşük yetenekli öğrencilere göre, eyleme geçme konusunda daha yüksek öz-yeterliğe sahiptir ama öz-yeterlik inancı öğrencinin zeka ve yeteneklerinin direk yansıması olarak algılanmamalıdır (Schunk ve Meece, 2006).

Arkadaş faktörü ve rol model olabilecek bireylerle etkileşim okul çağındaki çocukların öz-yeterlik inancının gelişiminde etkilidir. Bandura (1997) arkadaşları tarafından kabul edilmeyen, akademik başarısızlık sergileyen ve ailelerin etkisiz kaldığı çocukların öz-yeterliklerinin negatif yönde oluştuğunu belirtmektedir. Bandura'ya (1997) göre okul, çocukların bilişsel yeterliklerinin geliştiği ve topluma katılabilmesi için gerekli olan bilgi ve problem çözme becerilerini kazandığı yerdir. Bu nedenle okul çağı öz-yeterlik inancının gelişimi açısından son derece önemlidir. Okulun öz-yeterlik inancı geliştirmekteki rolünü yerine getirecek olan kişiler elbette öğretmenlerdir. Okulda görev yapan tüm öğretmenler, öğrencilerinde öz-yeterlik algısı geliştirmeyi hedeflemelidir (Eisenberger ve Bertrando, 2005).

Öz-yeterliğin gelişimi ergenin okul performansı, arkadaşlık, kariyer ve mesleki seçimlerinde önemli etkilere sahiptir (Schunk ve Meece, 2006). Bruner (1966) okul başarısı yüksek olan öğrencilerin, öğrenme olanaklarını değerlendirme konusunda okul dışı ortamlarda da etkili olduğunu vurgulamıştır. Ancak kötü arkadaş grupları, öğretim hedeflerinin kurgulanmasındaki yanlışlıklar, rekabete dayalı öğretim gibi okul içi faktörler öz-yeterlik inancının gelişimini olumsuz etkileyebilir (Maurer, 2001).

Bandura (1997) olumsuzlukların üstesinden gelebilen çocukların yaşamında destekleyici öğretmenlerin önemli bir rolü olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca akran ilişkileri de yetenekleri ortaya çıkaran önemli bir faktördür. Bu bulgular çocukların hayatında okulların önemini göstermekte ve öz yeterliğin geliştirilmesi için okullarda bazı çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ancak okullarda öğrenciler için uygulanan eğitim programlarında ya da grup rehberliği

etkinliklerinde, uygulayıcıların en sık karşı karşıya kaldıkları problemlerden biri, etkinlik için yeterince sürenin olmamasıdır (İşlek, 2006).

Okullarda görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin, Psikoanalitik, Psikodinamik, Gestalt, Davranışçı, Tranksaksiyonel Analiz, Akılcı Duygusal Terapi, Adleriyen ve Danışan Merkezli Danışma yaklaşımlarının temelini oluşturan kuramsal yapıyı anlamaları önemli olmakla birlikte bu modelleri okul ortamında uygulamasını beklemek gerçekçi değildir (Sklare, 1997, 2012). Okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin, öğrencilerine ayırabilecekleri kısıtlı zamanlarda kullanabilecekleri yeni yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Son dönemde ‘Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımı’ bahsedilen sorunu çözebilecek nitelikte bir yaklaşım olarak alana umut ışığı olmuş ve yapılan araştırmalarda bu niteliği ortaya konmuştur.

Literatürde ÇOKSY’nin özellikle zamandan dolayı okullarda etkin bir yaklaşım olduğu görülmektedir (Franklin ve diğerleri, 2001). ÇOKSY, bireylerin sorunlarını çözmeye odaklanmaktansa, çözüm üzerine odaklanır. Sorunun temellerini öğrenmek yerine çözümleri araştırır. Bireyler buldukları koşullardan bağımsız olarak terapiye geldikleri için yetenekli kabul edilir ve terapistin rolü danışanların sahip oldukları yeteneklerini fark ettirmektir (Berg, 1994).

Çözümün kendinde olduğunu gören bireylerin öz-güveni, öz-saygısı yükselir. Sorunların temeline inmek yerine sorunların olmadığı zamanları fark ederek, çözüme ve bireyin güçlü yönleri üzerine odaklanmak sınırlı sürede çok sayıda öğrenciye hizmet verilmesi gereken okul ortamları için yüksek fayda sağlar. Sklare’ye (2010) göre çözüm odaklı kısa süreli terapi birkaç görüşmede öğrencilere çözüm konusunda yardımcı olmaktadır.

Öz algılamanın 7. sınıf ve daha erken dönemde ortaya çıkmaya başladığını gösteren araştırma sonuçlarına (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 2002) ve Bandura’nın (1997) öz-yeterlik inancının ve geliştirilmesi için okulun önemini vurgulayan çalışmalarına dayanarak, bu araştırmada, ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri örneklemini oluşturacaktır. Araştırmada yeteneklerin ortaya çıkmasında akran gruplarının önemine dikkat çeken sosyal öğrenme kuramına (Schunk ve Meece, 2006) dayanarak bireysel rehberlik yerine grup rehberliği çalışması seçilmiştir.

Bireylerin farklı alanlardaki öz-yeterliğin geliştirilmesi için farklı programlar uygulanabilir (Muris, 2002). Ancak Bandura’nın öz-yeterlik algısını; performans

başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durum olmak üzere birbiri ile etkileşim içerisinde bulunan dört bilgi kaynağına dayandırması (Veznedaroğlu, 2005) ve bu kaynakların ÇOKSY ile incelenebileceğinin düşünülmesi ve ÇOKSY'nin okul ortamındaki etkisi, bağımsız değişken olarak ÇOKSY'a dayalı grup rehberliği çalışmasının belirlenmesi sonucunu doğurmuştur.

Böylece araştırma, okul ortamında, ortaokul 8.sınıf öğrencilerine, ÇOKSY'ye dayalı grup rehberlik programı uygulanarak genel öz-yeterlikleri üzerine etkisini incelemeyi hedeflemiştir. ÇOKSY'nin temel felsefesine uygun olarak geliştirilen grup rehberliği programının alanda çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere, psikologlara, eğitim uzmanlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri üzerine nasıl bir etkisi vardır?

1.2 DENENCE

ÇOKSY'a dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri kontrol grubunda yer alan bireylere göre anlamlı düzeyde artar ve bu etki izleme ölçümü sonunda da değişmez.

- a) ÇOKSY'a dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik ön-test puan ortalamaları, son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- b) ÇOKSY'a dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik ön-test puan ortalamaları, izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşüktür.
- c) ÇOKSY'a dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

- d) ÇOKSY'a dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki bireylerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.
- e) ÇOKSY'a dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.
- f) Kontrol grubunda yer alan bireylerin, öz-yeterlik ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.3 ÖNEM

Çocuklar bir toplumun yapı taşı oluşturmaktadır. Okullar çocukların bilişsel yeterliklerinin geliştiği ve topluma katılabilmesi için gerekli olan bilgi ve problem çözme becerilerini kazandığı yerdir. Ancak eğitim sistemindeki eksiklikler, kalabalık sınıflar, olumsuz davranışlar sergileyen akran grupları gibi mevcut risk faktörleri dolayısıyla, bireylerin öz-yeterlik inancı düşük olabilmektedir.

Öz-yeterlik; akademik başarı, sosyal beceriler, sigarayı bırakma, acıya dayanma, atletik başarılar, girişkenlik, kalp krizini atlama, korkulan olaylarla baş etme vb. birçok faktör üzerinde etkili olmaktadır (Açıkgöz, 1996). Bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini etkiler. İnsan davranışları gerçekte olana değil doğru olduğuna inandıkları şeye dayanır (Bandura, 1995). Bireylerin yeteneklerini düşük algılaması aslında sahip oldukları becerileri en iyi şekilde kullanabilmelerini engeller; var olandan yüksek algılaması ise çoğu zaman bireyin performansını pozitif yönde etkiler. Düşük öz-yeterliğe sahip bireyler, bir şeyin olduğundan daha zor olduğuna inanabilir ve bu inançları da stresi arttırabilir. Stres düzeyi yükselen bireyin problemi çözmeye yönelik bir vizyona sahip olması zorlaşır. Bu nedenlerle bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin yükseltilmesi için bir takım çalışmaların yapılması önemlidir.

Öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalar, bireylerin öz-yeterlik inancının yükseltilmesinin öneminden bahsetmektedir. Ancak literatürde öz-yeterlik inancının yükseltilmesi ile ilgili psikolojik danışma ve rehberlik programlarının eksikliği görülmektedir.

Bu araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerine, OKSY'a dayalı grup rehberliği programı uygulanarak öz-yeterliklerinin yükseltilmesi sağlanacak ve dolaylı olarak davranış problemleri, akademik yetersizlik, problem çözme becerilerinin eksikliği gibi olumsuz durumlarla baş etme konusunda güçlenmeleri sağlanacaktır.

Literatür taraması sonucunda OKSY ile öz-yeterlik bilgi kaynaklarının uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır. OKSY kişinin başarılarına odaklanırken öz-yeterlik bilgi kaynaklarından performans yaşantılarına katkıda bulunur. Danışana geribildirim verme tekniğinde övgü ve cesaretlendirmeleri kullanarak, sözel ikna kaynağına katkıda bulunur. Danışanın geçmiş yerine şimdi ve geleceğe odaklanmasını sağlayarak kendisini iyi hissetmesini destekler ve duygusal durum kaynağına katkıda bulunur. OKSY ve öz-yeterlik kavramı arasındaki bu ilişkiden dolayı araştırmada öz-yeterliğin geliştirilmesi için OKSY seçilmiştir.

Ayrıca araştırma okul rehberlik servislerinde çalışan rehber öğretmenler için, ğrencilerinin öz-yeterlik inancını geliştirme ve problem durumlarıyla başa çıkabilmelerini sağlama konusunda, kısa sürede daha çok bireye ulaşan, yol gösterici ve önleyici bir program olması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca programda kullanılan etkinliklerin öğrencilerin rahatlıkla uygulayabileceği düzeyde olduğu düşünölmektedir.

OKSY ölkemizde yeni yaygınlaşmaya başlayan bir alandır. Bu alanla ilgili yurtdışında yapılan birçok araştırma olmasına rağmen yurtiçinde az sayıda araştırma vardır. OKSY özöme odaklanması dolayısıyla, okullarda en az beş yüz öğrenciden sorumlu rehber öğretmenler için kullanışlı bir yaklaşımdır ve bu nedenle okullardaki kullanımının artması faydalı olacaktır. Bu nedenle araştırmanın rehber öğretmenlere yardımcı olacağı düşünölmektedir. Bu nedenlerle yürütölecek bu çalışmanın literatüre ve sahadaki uygulayıcılara katkı sağlayacak bir kaynak olacağı düşünölmektedir.

1.4 VARSAYIMLAR

Bu çalışmanın kavramsallaştırılması ve uygulanmasıyla ilişkili temel varsayımlar aşağıda belirtilmektedir:

1. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğrencilerin, kendilerine uygulanan ölçme aracındaki soruları içtenlikle yanıtladıkları düşünülmektedir.

1.5 SINIRLILIKLAR

1. Araştırmada geliştirilen program 8.sınıf öğrencilerine uygundur.

1.6 TANIMLAR

Öz yeterlik: Kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır (Bandura, 1994).

ÇOKSY'ye Dayalı Grup Rehberliği Programı: Çözüm odaklı kısa süreli terapi kuramı çerçevesinde oluşturulmuş, öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış, altı oturumdan oluşan grup rehberlik programıdır.

1.7 KISALTMALAR

ÇOKSY: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım

MRI: Zihinsel Araştırmalar Enstitüsü

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öz yeterlik inancı ve çözüm odaklı kısa süreli terapi ile ilgili bilgilere yer verilmekte ve bu konuda yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar incelenmektedir.

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Öz-Yeterlik Kavramı

Bandura tarafından 1977 yılında ortaya atılmış olan öz yeterlik kavramı, bireylerin sahip oldukları becerileri kullanabilmeleri için, öncelikle bu beceriye ait alana dair özgüven duyma gerekliliğini savunan sosyal öğrenme kuramının anahtar kavramıdır (Pajares, 2002). Öz-yeterlik birçok bilimsel alanda belirleyicidir. Bandura (1986) eğitim, tıp, işletme, psikoloji ve uluslararası ilişkiler gibi birçok farklı alanda yapılan araştırmanın öz-yeterlik inancının davranışlar açısından belirleyici olduğunu söyler. Bireyler herhangi bir konuda gerekli beceriye sahip olsalar bile, öz güvenlerinin olmaması, o işi becerememe olasılığını doğurur (Kurbanoglu, 2004). Öz-yeterlik, davranışların oluşumunda etkili olan bir niteliktir ve bireyin belirli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargılarıdır (Bandura, 1986).

Woolfolk (1993) öz-yeterlik kavramını, bireylerin yeteneklerini organize edebilmesi ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili olarak yeterlik geliştireceğine dair inancı olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik bireylerin ne yapabilirim sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel inançtır (Lopez, 2002). Schunk'a (1990) göre yeterlik inancı

insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir işi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğe sahip olduklarına inanırlarsa bu işi yapma istekleri artar.

Öz-yeterlik inancı; bireyin bir işle ilgili geçmiş yaşantılarından, o işi yaparken aldığı geribildirimlerden, ait olduğu kültürden ve içinde bulunduğu meslek gruplarından önemli derecede etkilenir. Öz-yeterliğe dair araştırmalarda kavramın farklı boyutları ortaya çıkarılmış ve çeşitli tanımlar yapılmış ancak yapılan tanımlamaların birbiriyle çelişmediği görülmüştür. Bireylerin davranışlarının şekillenmesinde çok önemli bir rol oynayan öz-yeterlik inançlarının yaşantımızın şekillenmesinde de önemli bir rolü vardır (Kiremit, 2006).

Bandura (2001) öz-yeterlik inançlarının; bireylerin negatif düşünmesini, yaşamında ne tür amaçlar belirleyeceğini, yaşam biçimlerini nasıl şekillendireceklerini, zorluklara karşı çaba harcama güçlerini, genel stres düzeylerini etkilediğini savunmaktadır. Öz-yeterlik inançları yüksek bireyler, bir işi başarmak için çaba sarf eder, olumsuz durumlarla başa çıkabilir, ısrarlı ve sabırlıdırlar. Bu nedenle öz-yeterlik inancı, eğitimde üzerinde durulması gereken önemli bir kavramdır (Kiremit, 2006).

Öz-yeterlik inancı bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Öz-yeterlik inancı düşük bireyler olaylar karşısında olumsuz bakış açısı geliştirir ve problem çözme konusunda yetersiz kalır. Öz-yeterliği yüksek olan bireyler ise zor durumlar karşısında bile güçlü tavırlar sergileyebilirler (Kaptan ve Korkmaz, 2001). İnsanların istedikleri sonucu yaratacağına inanmamaları durumunda güçlük yaşatan duruma karşı direnmemeleri normaldir (Pajares, 2002).

Öz-yeterlik; akademik başarı, sosyal beceriler, sigarayı bırakma, acıya dayanma, atletik başarılar, girişkenlik, kalp krizini atlama, korkulan olaylarla baş etme vb. birçok faktör üzerinde etkili olmaktadır (Açıkgöz, 1996). İnsan davranışları gerçekte olana değil doğru olduğunu inandıkları şeye dayanır (Bandura, 1995). Bireylerin yeteneklerini düşük algılaması aslında sahip oldukları becerileri en iyi şekilde kullanabilmelerini engeller; var olandan yüksek algılaması ise çoğu zaman bireyin performansını pozitif yönde etkiler. Düşük öz-yeterliğe sahip bireyler, bir şeyin olduğundan daha zor olduğuna inanabilir ve bu inançları da stresi arttırabilir. Stres düzeyi yükselen bireyin problemi çözmeye yönelik bir vizyona sahip olması zorlaşır.

Bu nedenlerle bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin yükseltilmesi için bir takım çalışmaların yapılması önemlidir.

Öz-yeterlik algısı diğer yapılardan farklı dört eşsiz niteliğe sahiptir. Birincisi, öz-yeterlik ergenlerde kim olduklarından ya da kendilerini nasıl hissettiklerinden daha çok özel bir görevi gerçekleştirme yeteneği hakkında yargıda bulunmak için gereklidir. İkincisi, öz-yeterlik akademik, sosyal, duygusal alanlar gibi farklı fonksiyon alanları ile ilişkilidir. Örneğin; ergenin akademik olarak öz-yeterlik inançları yüksek; fakat akranlar ile sosyal etkileşimi düşük olabilir. Üçüncüsü, öz-yeterlik inançları duruma özgüdür. Örneğin; sınıfta yardım isteyen ergen alay edilmek yerine cesaretlendirilirse öz-yeterliği yükselebilir. Son olarak, öz-yeterlik ölçümleri ergenin akranları ile karşılaştırılmasına değil, daha çok başarı deneyimlerine bağlıdır. Bu yüzden ergenin matematik başarısını değerlendirirken akranları ile karşılaştırma yapmak yerine, farklı seviyelerdeki matematik problemlerini ne kadar çözebileceği ile ilgili performansına bakılır (Zimmerman, 1995). Öz-yeterlik kuramı diğer görüşlerden farklı olarak, sonuca ulaşmak için gerekli olan bilgi ve beceriyi etkili şekilde kullanmaya yönelik öğrencinin kapasitesi ile ilgili inançlara vurgu yapmaktadır (Schunk, 1990).

Öz-yeterlik algısının rolü, entelektüel gelişim, yaratıcılık, sosyal gelişim, iyi olma, kariyer seçimi ve gelişimi, grup performansı ve sağlık fonksiyonu gibi farklı boyuttaki araştırmalarla desteklenmiştir (Caprara vd, 1998). Pajares'e (1996) göre öz-yeterlik ile ilgili araştırmalar temelde iki büyük alanda odaklanmıştır. İlk çalışma alanı, bilim ve matematik öncelikli olmak üzere, öz-yeterlik inançları ile alan ve kariyer seçimi arasındaki bağlantıyı keşfetmeye yöneliktir. Bu çizgideki araştırmalar danışmanlık ve endüstri psikolojisinde teori ve pratik için önemli olup genç erkek ve kızların kariyer gelişimine katkı sağlayıp kariyer seçim stratejilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. İkinci çalışma alanı psikolojik yapılar, akademik motivasyon ve başarı ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi keşfetmeye yöneliktir. Önemli çalışmalarda öz-yeterliğin atfetme, modelleme, problem çözme, ödül beklentisi, öz-düzenleme, sosyal karşılaştırmalar, strateji eğitimi, öğretme ve öğretmen eğitimi, anksiyete, öz-kavram, yazma ve matematik gibi değişik akademik performansla olan ilişkisi keşfedilmiştir (Pajares, 2005).

Öz-yeterlik inançları ile ilgili araştırmalar, bu kavramın üretken bir şekilde düşünüp düşünmeme, kişisel zayıflık, iyimserlik ya da karamsarlık; aktivitelere yönelik ne

kadar çaba harcadığı; zorluklar ile yüz yüze gelindiğinde sebat etme ve kendini motive edebilme; düşünce ve davranışlarını nasıl kontrol edeceği; stres ve depresyona yönelik incinebilirlik gibi birçok alanla ilgili olduğunu göstermektedir. Bu yüzden öz-yeterlik inançları sonuçtan daha çok başarı seviyesini güçlü bir şekilde etkileyebilir. Öz-yeterlik inançları bir de insanların sürdürmüş oldukları eylem akışının ve yaşamdaki tercihlerinin kritik belirleyicisidir. Tipik olarak, insanlar kendilerini yetenekli hissettikleri aktivitelerle ilgilenirler ve yapamayacakları şeylerden kaçınırlar (Pajares, 2005).

Öz-yeterlik insan davranışını birkaç yolla etkiler: Bunlardan birincisi, davranış seçimine etki eder. İnsanlar yetenekli olduğu ve kendilerine güven duydukları görevler ile meşgul olurken, yetenekli olmadıkları ve kendilerine güvenmedikleri görevlerden kaçınırlar. İkincisi, öz-yeterlik, insanların anksiyeteye yönelik ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar uzun süre sebat gösterebileceklerini belirlemelerine yardımcı olur. Üçüncüsü, öz-yeterlik inançları kişinin düşünce modellerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Düşük öz-yeterliğe sahip insanlar bir şeyin olduğundan daha zor olduğuna inanabilir, bu inançları stresi artırabilir ve problemi çözmeye yönelik dar bir vizyona sahip olmasına neden olabilir (Kumar ve Lal, 2006).

Öz-yeterlik, öz-yönetim sürecinde önemli rol oynamaktadır; çünkü öz-yeterlik, eylemleri doğrudan değil, bilişsel, motivasyonel, kararsal ve duygusal belirleyiciler yoluyla da etkiler. Kişisel yeterlik, insanların benimsemiş olduğu öz düzenleme standartlarını, düşüncelerinin davranışı güçlendirip zayıflatacağını, seçmiş olduğu uğraşlar için ne kadar çaba gösterdiğini, zorluklara karşı ne kadar sebat gösterdiğini, sıkıntıdan sonra toparlanma süresini, stres ve depresyondan ne kadar incindiğini, yaşamını belirleyen önemli karar verme noktalarında yapmış oldukları seçimlerin tipini etkiler (Bandura vd., 2003).

2.1.1.1 Öz-yeterlik bilgi kaynakları

Öz-yeterlik bilgi kaynakları diğer insanların fikirleri, geri bildirimleri, değerlendirmeleri, cesaretlendirmeleri, geçmiş deneyimler, akranları gözleme ve görev stratejileri hakkında bilgi sahibi olmayı içerir (Marat, 2003). İnsanların yeterlikleri hakkındaki inançları dört temel yolla güçlendirilir ve geliştirilir (Wood ve

Bandura, 1989). Bu dört kaynak kişinin öz-yeterlik inançlarını keşfetmek için son derece önemlidir (Kiser, 2008). Bu dört öz-yeterlik bilgi kaynağı insan performansını etkileyen performans yargıları ile sürekli ve karşılıklı olarak etkileşim içerisinde (Hamptona ve Mason, 2003).

2.1.1.1.1 Doğrudan deneyimler

Başarı deneyimleri, doğrudan başarı ya da performans başarısı olarak adlandırılmıştır (Muretta, 2004). Hodges (2005) doğrudan deneyimlerin, kişinin yeterlik inançları ile ilgili yaşantıları olduğunu ve özel bir görevi başarılı bir biçimde gerçekleştirme ile değişebileceğini belirtmiştir. Sosyal bilişsel kuramda daha önceden gerçekleştirilmiş başarıların yeterlik bilgisinin en etkili kaynakları arasında olduğu düşünülmektedir (Bandura, Adams ve Beyer, 1977; Bandura, 1982; Wood ve Bandura, 1989). Başarı deneyimlerinin en etkili öz-yeterlik bilgi kaynağı olmasının iki nedeni olabileceği düşünülmüştür: (a) Doğrudan kişisel deneyimlere dayanması, (b) başarının sık sık kişinin kendi çaba ve becerilerine atfedilmesi (Smith, 2002).

Öz-yeterlik üzerinde performans başarısının etkisi kişinin başarılarının esasen yeteneklerine ya da çabalarına atfedilip edilmemesine bağlı olacaktır. Az bir çabayla elde edilen başarı, yeteneğe atfedilirse öz-yeterlik duygusunun güçlenmesini sağlayacaktır. Aksine, yüksek çaba harcayarak benzer başarıyı elde etme daha az yetenek ifade eder ve bu yüzden muhtemelen öz-yeterlik algısı üzerinde daha zayıf etkiye sahip olacaktır. Görevlerin zorluk derecesinin bilişsel değerlendirmesi öz-yeterlik algısı üzerinde performans başarısını daha çok etkileyecektir. Başarı için kolay görevler sağlama kişinin öz-yeterlik duygusunu değiştirmek için yeni bir bilgi değildir. Oysaki zor görevleri başarma yeteneğini artırdığı belirgin bir şekilde açığa çıkmaktadır (Bandura, 1977).

Başarı deneyimleri, diğer modellerden daha güçlü ve daha genel yeterlik inançları üretir (Bandura, 1998). Başarı yeterlik algısını yükseltirken tekrarlanan başarısızlık ise onu düşürmektedir. Başarısızlık özellikle olumsuz dışsal şartlar ya da çok fazla çaba göstermemekten kaynaklanmamış ve olayın başlangıcında gerçekleşmiş ise öz-yeterliği düşürür (Bandura, 1982; Bandura, 1998). Tekrarlayan başarı deneyimleri ile öz-yeterlik duygusu güçlendirildikten sonra, ara sıra gerçekleşen başarısızlıkların olumsuz etkileri muhtemelen azalacaktır (Bandura, 1977).

Öğrenciler akademik bir görevi tamamladıktan sonra, doğal olarak elde ettikleri sonuçları değerlendirir ve yorumlar. Yeterlik yargıları bu yorumlara göre daha sonra oluşturulur. Öğrenciler kendi çabaları ile başarılı olabileceklerine inandıklarında, gelecekteki benzer durumların üstesinden gelmeye yönelik güvenleri artar; başarılı olabileceklerine inanmadıklarında ise benzer çalışmalara yönelik güvenleri azalır. Belli alandaki başarı deneyimleri kişinin öz-yeterliği üzerinde uzun süreli etkilere sahiptir (Usher ve Pajares, 2006).

Başarı deneyimleri sadece yeterlik inançlarını artırmaz, aynı zamanda, gelecekteki performansı da artırır (Elias ve MacDonald, 2007). Başarı deneyimleri yetersizlik düşüncelerinin ortadan kaldırılmasında konuşmaktan daha etkilidir. Başarı deneyimleri, başarılması oldukça zor görülen bir şeyin test edilmesini sağlayabilir (Bandura, 1997). Başarı deneyimleri sonuç beklentilerini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Ayrıca başarı deneyimleri öğretmenden alınan olumlu geri bildirimlere dayalı olarak geliştirilebilmektedir (Kiser, 2008). Geçmiş performans başarılarının kariyer öz-yeterliği ve kariyer keşfetme üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Nasta, 2007). Smith (2002) başarı deneyimlerinin bilgi teknolojisi ilgisinin en önemli yordayıcısı olduğunu belirtmiştir.

2.1.1.1.2 Dolaylı deneyimler

Öz-yeterlik inançlarını güçlendirmenin ve oluşturmanın ikinci yolu sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılardır (Bandura, 1994, 1999). Dolaylı deneyimler modelleme olarak da bilinir (Muretta, 2004). Yararlı modeller farklı durumları yönetmeye yönelik gözlemleyene etkili stratejiler ileterek yetenekler ile ilgili öz-inançları inşa eder (Wood ve Bandura, 1989). Başarılı olmak için diğer insanları gözleme, kişinin kendi kapasitesine duyduğu güveni artırmaya yardımcı olur (Nasta, 2007). Başarı deneyimlerine rehberlik sağlayan modeller öz-yeterliği inşa etmede etkili araçlardır (Bandura vd., 2001).

Başkasından öğrenme yeteneği, bireyin diğer insanların davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek kendi davranışlarını oluşturmasıdır. Bu yeteneği sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde ele alan Bandura (1982), öğrenme açısından en az risk taşıyan yöntemin başkalarını gözlemlemek, diğerlerinin davranışlarının olumlu ya da olumsuz sonuçları çerçevesinde kendi eylemlerini değerlendirerek harekete geçmek

olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, her bireyin kendi davranışlarını başta anne-babaları ve aile bireyleri olmak üzere çevredeki modelleri gözlemlemek ve onları taklit etmek suretiyle oluşturduğunu belirtmektedir. Bu yetenek sayesinde birey, koyduğu hedefe birkaç deneme yanılma aşamasından geçtikten sonra değil, kendisinden öncekilerin hedefe yönelik deneyimlerinden yararlanarak ulaşmakta, böylece zaman ve performans açısından kazanç elde etmektedir (akt.Güven, 2008).

İnsanlar kapasiteleri hakkında bilgi kaynağı olarak sadece gerçekleştirilmiş deneyimleri kullanmaz. Yeterlik değerlendirmeleri kısmen dolaylı deneyimler tarafından etkilenmektedir. Kişinin kendisini diğerleri ile karşılaştırabileceği aktivitelerde, kendisine benzeyen kişileri gözlemlemesi, kendisinin de benzer yeteneklere sahip olduğu yargısına varmasını sağlar. Bu da gözlemleyenin öz-yeterliğini artırır. Aynı şekilde, gözlemleyen kişinin benzer yeteneğe sahip olan kişilerin yüksek çabalarına rağmen başarısız olduğunu görmesi kendi kapasitesi ile ilgili yeterlik yargılarını düşürür (Bandura, 1982).

Modeller amaçların, yeteneklerin ve motivasyonun kaynağıdır. Kişi sürdürülen çabalarla kendisine benzeyen kişilerin başarılı olduğunu gördükçe yeteneklerine olan inancı artar. Diğerlerinin başarısızlıkları, benzer aktivitelerde, kişinin başarılı olmasını sağlayan yeteneklerinden şüphe duymasına neden olur (Bandura, 1998). Modelleme sosyal karşılaştırma süreciyle öz-yeterlik inançlarını etkiler. İnsanlar kısmen diğerleri ile karşılaştırmalar yaparak kendi kapasiteleri ile ilgili yargıda bulunurlar (Bandura, 1988). Dolaylı deneyimler öğrencilerin birbiri ile sosyal karşılaştırmalarıyla ilgilidir. Bu karşılaştırmalar, akran modelleme ile ilgili olup öz-yeterlik inançlarını güçlü bir şekilde etkileyebilir. Genç insanlar özel bir alanda yeteneklerini yargılama biçimi ile ilgili çok az deneyime sahip oldukları için bu koşullarda akran modelleri özellikle yararlıdır (Pajares, 2005).

Öz-yeterlik algısı üzerinde modellemenin etkisi modellere benzerlik ile kuvvetli derecede ilişkilidir. Benzerlik ne kadar çok artarsa modellerin başarı ya da başarısızlığı o kadar inandırıcı olacaktır. İnsanlar öz-yeterlik algılarından çok farklı modeller görürlerse modellerin davranışları ve onların sebep olduğu sonuçlar insanların üzerinde çok fazla etkili olmayacaktır (Bandura, 1994). Benzer ırk ve cinsiyetteki modeller farklı ırk ve cinsiyetteki modellere göre daha güçlü yeterlik inançları telkin eder ve daha güvenilirdir (Bandura, 1997: 98). Sosyal çekicilik modellerin etkisini artırmaktadır (Bandura, 2004: 79).

Dolaylı öğrenme kişisel yeterlik algısını etkiler. Bir çocuk görevini tamamlayan aynı yaştaki bir diğer çocuğu gözlemledikten sonra onu gerçekleştirmeye ikna olabilir. Genç ya da çocuk için kişisel dersler sık sık grup dersleri kadar etkili değildir, çünkü grup derslerinde akranlarının davranışı nasıl gerçekleştirdiğini görür. Bu durum, yetişkinler olarak aynı davranışın modellemesini kolayca sağlayamazken, çocuğun aynı davranışı gerçekleştirmesi için ikna edici olabilir (Stipek, 2001).

Birçok öğrenci için, başka bir bireyin başarılı şekilde bir görevi tamamladığını gözleme, onun kendi görevini tamamlama inancını etkileyebilir. Bununla birlikte, eğer kişinin görevi tamamlama deneyimi sınırlı ise, dolaylı öğrenme görevi nasıl tamamlayabileceğini görme yolu olabilir (Kiser, 2008). Dolaylı deneyimler, doğrudan kişisel deneyimlerden daha zayıf etkiye sahiptir (Bandura, 1977). Hoy (2004) başarı deneyimlerinin yetişkinlerde yeterlik inançlarının en etkili bilgi kaynağı olduğunu belirtmiştir; fakat Keyser ve Barling (1981) çocuklarda öz-yeterlik bilgi kaynağı olarak modellemenin daha etkili olduğunu saptamışlardır.

2.1.1.1.3 Sözel ikna

Sözel ikna, sosyal ikna olarak da bilinmektedir (Muretta, 2004). Sözel ikna pozitif ya da negatif olabilir (Kiser, 2008). Amacı beceri ya da yetenek seviyesini artırmak değildir. Daha çok “yapabilirlik” inancını artırmak için kişinin öz-yeterliğini değerlendirmeye odaklanır (Stajkovic ve Luthans, 1998).

Sahip olunan yetenekler ile istenilen şeyin başarılabilceği inancı insanlar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Sözel ikna öz-yeterliği sürekli olarak artırmada sınırlı bir güç olmasına rağmen, değerlendirmeler gerçekçi sınırlar içerisinde olursa performans başarısına katkıda bulunabilir. Sözel ikna başarı için yeterli derecede zor denemelere imkân sağlayarak öz-yeterliği artırıp, kişisel yeterlik duygusunu ve becerilerin gelişimini destekler (Bandura, 1982). İnsanların daha çok çaba göstermelerini sağlayan gerçekçi cesaretlendirmeler kişinin kendinden şüphe duymasından daha çok başarılı olmasını sağlayabilir; fakat kişisel yeterlik ile ilgili gerçekçi olmayan inançlar artarsa kişisel yeterlik algısına ve ikna edilen kişiye zarar vererek başarısızlık riskinin artmasına sebep olabilir (Bandura, 1988; Wood ve Bandura, 1989).

Eğer insanlar gerçekçi cesaretlendirmeler görürse kendi kapasitelerinden şüphe duymaktan daha çok, başarılı olmaları ve daha çok çaba göstermeleri olasıdır. Başarılı ikna edici bireyler, genç insanların zihinlerinde canlandırdıkları başarıya ulaşmalarını sağlayarak, onların kapasitelerine olan inançlarını geliştirir. Pozitif ikna cesaret ve güç verir; negatif ikna yeterlik inançlarını zayıflatır ve bozguna uğratar (Pajares, 2005).

Öz-yeterlik üzerinde sözel iknanın etkisi ikna edenin güvenilirliği, saygınlığı, uzmanlığı ve kendinden eminliğine önemli derecede bağlı olabilir (Bandura, 1977). Örneğin bir öğrencinin gözünde kendisine öğretmenin verdiği geri bildirim, arkadaşının verdiği geri bildirimden daha ikna edici olabilir (Kotaman, 2008). Sözel ikna gerçek deneyimler tarafından güçlendirilip gerçekçi olmadıkça etkili olamaz, fakat bazı şartlarda, özellikle güvenilir insanlar tarafından verilen yapabilirsin gibi cesaretlendirme mesajları, yeni bir göreve yönelik çocuğun güvenini artırabilir (Stipek, 2001).

Özellikle, doğru öz-değerlendirme becerilerine sahip olmayan öğrenciler, akademik performansları hakkında diğerlerinin değerlendirmeleri, yargılarına ve geri bildirimlerine ihtiyaç duyarlar. Cesur öğrenciler ailelerinden, öğretmenlerinden ve akranlarından destek alarak akademik kapasitelerine olan güvenlerini artırabilirler. Tabii ki, sosyal iknanın sürekli olarak öz-yeterliği artırma olasılığı sınırlıdır (Usher ve Pajares, 2006).

Bir etkinliğin gerçekleştirilmesi konusunda sözel olarak ikna edilen bir birey, söz konusu etkinliği gerçekleştirme doğrultusunda daha çok çaba göstermektedir. Birey etkinliği gerçekleştirmek amacıyla becerilerini geliştirmekte ve çoğu kez daha zor etkinlikleri gerçekleştirebilmektedir. Buna karşın, bireyin etkinliği gerçekleştirmesi doğrultusunda ikna etmek yerine yetersizlikleri vurgulanırsa söz konusu etkinliği başarma olasılığı azalmaktadır (Sahranç, 2007).

Usher ve Pajares (2006) sözel iknanın kızların öz-yeterliğini güçlü bir biçimde şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Sözel ikna kızların akademik yeterliklerini tahmin etmede başarı deneyimlerine göre daha etkili bir değişkendir. Sözel ikna kariyer keşfetmenin en güçlü yordayıcılarından biridir (Nasta, 2007). Sözel ikna ulaşılabilirliği ve kullanımının kolaylığından dolayı psikoterapi esnasında davranış değiştirmede sık sık kullanılmaktadır (Kişin, 1993).

2.1.1.1.4 Duygusal durum

İnsanlar kapasiteleri hakkında yargıda bulunurken kısmen fiziksel ve duygusal durumlarını göz önünde bulundururlar. İnsanlar gerginlik ve stres tepkilerini zayıf performans göstermenin bir işareti olarak yorumlarlar. Güç ve dayanıklılık gerektiren aktivitelerde yorgunluk, ağrı ve acı fiziksel yetersizliğin işareti olarak değerlendirilir. Duygusal durum insanların kişisel yeterlik yargılarını etkiler. Olumlu duygusal durum öz-yeterlik algısını artırırken, ümitsizlik öz-yeterlik algısını azaltır. Öz-yeterlik inançlarında değişiklik yapmanın dördüncü yolu kişilerin stres tepkilerini azaltmak, negatif duygusal eğilimlerini ve fiziksel durumlarını yanlış yorumlamayı değiştirmektir. Yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip kişiler, duygusal uyarıcıları, performansı kolaylaştıran enerji vericiler olarak görür. Oysaki öz-yeterliğinden şüphe duyan kişiler, duygusal uyarılmaların performansı zayıflattığını düşünürler. Öz-yeterliğin fizyolojik belirtileri spor, diğer fiziksel aktiviteler ve sağlık fonksiyonlarında önemli rol oynar (Bandura, 1994).

Duygusal uyarılma genellikle stresli ve zorlayıcı durumlarda ortaya çıkıp şartlara bağlı olarak, kişisel yetenekler ile ilgili aydınlatıcı öneme sahiptir. Bu yüzden, bilgi kaynağının bir diğer ögesi olan duygusal uyarılma tehdit edici durumlarla başa çıkmada öz-yeterlik algısını etkiler (Bandura, 1977). Öz-yeterlik inançları yorgunluk, stres, anksiyete ve canlanma gibi duygusal ve fizyolojik durumlar tarafından şekillendirilir.

Öğrenciler sık sık psikolojik canlanmayı kişisel yeterliğin bir işareti olarak yorumlar. Akademik görevlere yönelik anksiyete duyguları öğrencinin akademik yetenekleri ile ilgili inançlarını baltalar. Okulla ilgili görevlere yönelik güçlü duygusal tepkiler, öğrencinin başarı ya da başarısızlıkla ilgili beklentilerine dair ipucu sağlayabilir. Genel olarak, kişinin fiziksel ve duygusal iyi olma durumu artıkça, negatif duygusal durumun gücü azalır (Usher ve Pajares, 2006). Öğrenciler fizyolojik belirtilerden öz-yeterlik bilgileri kazanabilir (kalp atımı, anksiyete belirtileri gibi). Böyle semptomlar kişinin bazı becerilerden yoksun olduğunun belirtisi olabilir. Aksine, duygusal semptomları daha az olan öğrenciler kendilerini daha yeterli hissederler (Schunk ve Ertmer, 2000: 664; Schunk ve Meece, 2005: 73).

Ruhsal ve fizyolojik olarak kendini etkin bir uyarılma düzeyinde gören bir bireyin performansı, kendisini söz konusu bağlamda etkin olmayan uyarılma düzeyinde

gören ve ruhsal ve fizyolojik yeterliğinden şüphe duyan bir bireyin performansından daha yüksek düzeyde olmaktadır (Sahranç, 2007). Anksiyete ve stres gibi somatik ve duygusal durumlar yeterli inançları hakkında bilgi sağlar. İnsanlar tasarlamış oldukları eylemler yoluyla yaşamış oldukları deneyimlerdeki duygusal durumların güven derecesini değerlendirirler.

Kuvvetli duygusal tepkiler başarı ya da başarısızlık sonuçlarını tahmin etmede ipuçları sağlar. Yetenekler ile ilgili negatif düşünce ve korku deneyimlerinin ortaya koyduğu duygusal tepkiler kişide daha düşük öz-yeterlik algılamasına, yetersiz performansın verdiği korku ile birlikte ilave stres ve ajitasyona neden olur (Pajares, 2002). Kiser'e (2008) göre öz-yeterlik bilgi kaynaklarından psiko-sosyal geri bildirim (duygusal durum) öğrencinin motivasyonunu geliştirmektedir.

2.1.1.2 Öz-yeterliğin gelişimi

Doğduğumuzda benlik duygusuna sahip değilizdir. Bebekler kendi hareketlerinin etki oluşturduğunu gördükleri keşfedici deneyimler ile öz-yeterlik duygularının gelişiminin temelini oluşturur. Çıngırağı salladığında ses çıkarması, enerjik bir tekmenin beşiği sallaması ve çığlıkların yetişkinlerin yanına gelmesini sağlaması gibi. Eylemde bulunduğu çevresel olayları tekrar tekrar gözlemleyen bebek, kendi davranışlarının etki oluşturduğunu öğrenir. Çevresel olayları kontrol etmede başarılı deneyimler yaşayan bebekler aynı çevresel olaylara nasıl davranacağından habersiz olan bebeklere göre kendi davranışlarında daha dikkatli olur ve yeni yeterlik tepkilerini öğrenmede daha yeteneklidir (Bandura, 1994). Çocuğun keşfedici deneyimleri ve diğerlerinin performansını gözlemesi öz-yeterliğin gelişimi için ilk temeldir (Bandura, 1989). Belirli bir anne ve baba tutumu tarafından oluşturulan aile çevresi çocuğun genel öz-yeterlik hislerinin gelişmesini önemli derecede etkileyebilir (Chandler, 2006).

Stresli deneyimler, kişisel kontrol, sosyal ve bilişsel becerilerin erken gelişimi gibi faydalar sağlar. Çocuklarının davranışlarına tepki veren, keşifte bulunması için hareket özgürlüğü tanıyan ve fiziksel çevrelerini zenginleştirmelerini sağlayacak yararlı eylemler için fırsatlar oluşturan anne ve babalar, çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimini hızlandırır. Ailesel tepki bilişsel yetenekle birlikte artar ve çocukların yetenekleri geliştikçe daha çok ailesel tepki ortaya çıkar. Dil gelişimi

çocukların kendi kapasiteleri hakkında diğerlerinin söylediği şeyleri ve onların deneyimlerini yansıtmaları için sembolik bir araç sağlar. Bu sayede, çocuklar yapabilecekleri ve yapamayacakları şeyler hakkında bilgi sahibi olur (Bandura, 1994).

Çocuk için ilk öz-yeterlik bilgi kaynağı ailedir. Yaşamın ilk yıllarında, aileler çocuğun çevre ile ilişkisinde aracıdır. Aileler çocukları dil, sosyal ve bilişsel becerileri kazansın diye onlara çeşitli başarı deneyimler sunar ve faydalı eylemler için fırsatlar oluşturur. Başarı deneyimleri kişisel yeterlik duygusunu inşa etmeye katkıda bulunur. Aksine başarısızlık deneyimleri öz-yeterlik algısını baltalamaktadır (Pastorelli vd., 2001).

Aile, çevre ile etkileşimi artırarak öz-yeterliği ve öz-yeterlik inançlarının gelişimini etkiler. Aileler ve bakıcılar çocuklara bazı meydan okuma durumları sunup cesaretlendirmeler sunarak zorluklarla nasıl başa çıkabileceğini öğretir, başarı deneyimlerini destekleyip pozitif rol modelleri, gerçekçi amaçlar sağlayarak çocuğun yeteneğini inşa etmesini sağlar. Bu etkiler karşılıklıdır çünkü çocuğun aile ile ilgili sorumluluğu geliştirmeye ve yeni deneyimlere katılmaya merakı vardır (Schunk ve Meece, 2005).

Sosyal öğrenme kuramına göre; çocuklar ilk etkileşimlerini içinde bulunduğu aileden, özellikle de anne ve babasının davranışlarından elde ederler. İyi bir evlilik ve ebeveynlerin arkadaşlık ilişkileri, çocuğun sosyal ilişkilerini ve arkadaşlık ilişkilerindeki kaliteyi de etkilemektedir. Yani ebeveynler kendi ilişkileriyle, çocuklarına olumlu sosyal davranış modeli oluşturabilmektedir. Bireyin bu yakın çevresindeki etkileşimlerine daha sonra okul çevresindeki öğretmenleri ve arkadaşları da dâhil olur. Yetişkinliğe geçiş süreci olan ergenlik dönemindeki sosyalleşme düzeyi, ergenin gelecekteki olumlu kişilik özelliklerini ve sosyal yaşama uyumlarını en üst seviyede yaşamalarını sağlamak açısından önemli bir role sahiptir (Akkapulu, 2005).

Ebeveynlerin modelleme ve sözel ikna açısından da önemli bir öz-yeterlik kaynağı konumunda olduğunu söyleyebiliriz. Anne ve babalar çocuğun gelişimindeki ilk ve en önemli modeldir. Ergenlik dönemi de beraberinde getirdiği birçok yeni gelişim görevi ile birlikte yeni alanlarda yeterliğin test edilerek yeterlik inancının oluşturulduğu bir dönemdir. Ergenlerin değişik etkinliklerde yeterliklerini

sınamalarının cesaretlendirilmesi ve zorluklar ile baş ederken harcadıkları çabanın desteklenmesi öz-yeterlik inancının gelişmesini olumlu biçimde etkileyecektir (Vardarlı, 2005).

Aile ergenin ruhsal sağlığının korunmasında ve öz-yeterliğinin gelişiminde önemli bir faktördür (Mayer ve Kim, 2000). Araştırmalar ergenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin annelerinin kişilerarası ilişkilerde kullandıkları besleyici ilişki tarzları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ergenlerin, annelerinin kişilerarası ilişkilerde yaşadığı başarılı tecrübeleri gözlemleyerek kendi sosyal ilişkilerine aktardığı ve bu durumun da onların sosyal öz-yeterlik düzeylerini geliştirdiği saptanmıştır (Akkapulu, 2005; Bilgin ve Akkapulu, 2007).

İlk yeterlik deneyimleri ailede yaşanmaktadır; fakat büyüyen çocuğun sosyal dünyası hızlı bir şekilde genişledikçe, akranlar çocuğun yetenekleri hakkında bilgi oluşturmasında gittikçe önem kazanır. Akran ilişkilerinde sosyal karşılaştırma önemli bir rol oynar. Öncelikle, en yakın karşılaştırma kardeşlerle yapılmaktadır. Ailenin genişliği, doğum sırası, çocuğun aile içerisindeki konumunu yansıtan farklı aile yapıları bireyin kişisel yeterliğini sorgulaması için farklı sosyal karşılaştırma olanakları sağlar. Küçük kardeşler kendilerinden birkaç yaş daha büyük kardeşleri hakkında olumsuz yargıda bulunabilir (Bandura, 1994: 1).

Öz-yeterliğin ikinci bilgi kaynağı akranlardır. Çocuğun sosyal dünyası hızlı bir şekilde genişlediğinde, akranları kişinin yetenekleri ile ilgili önemli bir bilgi kaynağıdır. Bu çerçevede içerisinde yeni arkadaşlık deneyimleri onların kendi kişisel yeteneklerini onaylayıp geliştirebilir (Pastorelli vd., 2001). Hsu (1999) akran modellemenin yetişkin modellemeye göre çocuğun bilişsel becerileri öğrenmeye yönelik öz-yeterliğini daha iyi geliştirebileceğini belirtmiştir.

Çocuklar benzer ilgi ve değerleri paylaştığı akranları seçmeye eğilimlidir. Seçici akran ilişkisi karşılıklı ilgi duyulan alanlara yönelerek öz-yeterliği geliştirirken diğer potansiyellerin gelişimine engel olabilir, çünkü akranlar öz-yeterliğin gelişimi ve gerçekleşmesinde önemli etkiye sahip olduğundan akran ilişkilerindeki bozukluk ya da zayıflık kişisel yeterliğin gelişimini olumsuz etkileyebilir (Bandura, 1994: 11).

Akranlar bazı önemli yeterlik fonksiyonlarına hizmet eder. Sahip olunan çoğu deneyim ve yetenek etkili düşünce ve davranış stillerine yönelik modeller sağlar. Sosyal öğrenmenin pek çok kısmı akranlar arasında gerçekleşir. Ayrıca, akranlar

karşılaştırmalı yeterlik değerlendirme ve doğrulamaya yönelik son derece aydınlatıcı referans sağlar. Çocuklar bu yüzden, popülerlik ve saygınlık sağlayan aktivitelere katılarak akranları arasındaki ilişkileri sürdürmeye duyarlıdır (Bandura, 1989). Akranlar ergenlik döneminde oldukça etkilidir; çünkü akranlar kişilere kendi görünümünde ve sosyalleşmelerinde önemli derecede katkıda bulunur. Eskiden ebeveyn ve bakıcı tarafından gerçekleştirilen birçok sosyalleşme fonksiyonunun akranlar yoluyla geliştirildiği varsayılır (Schunk ve Meece, 2005).

Öz-yeterliğin gelişim seyrini etkileyen tercihler, kısmen akran gruplarını ve aktivitelerini belirler, çünkü akranlar öz-yeterliği doğrulama ve gelişimine yönelik önemli bir araç olarak hizmet eder. Akran ilişkilerindeki zayıflama ya da bozulma kişisel yeterliğin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Sosyal yetersizlik algısı uygun akran ilişkilerine yönelik içsel engeller oluşturabilir (Bandura, 1989). Ergenlik esnasında arkadaşların sosyal desteği ergenin öz-yeterliğinin gelişiminde önemli bir faktördür (Mayer ve Kim, 2000). Yardımcı (2007) algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik arasında pozitif ilişki olduğunu, algılanan sosyal desteğin ergenin öz-yeterliklerini etkilediğini belirtmiştir.

Düşük sosyal yeterlik duygusu olumlu akran ilişkilerinde içsel engeller oluşturabilir. Bu yüzden, sosyal olarak kendini yetersiz gören çocuklar sosyal ortamlardan geri çekilir, akranları tarafından düşük kabul gördüğünü algılar ve düşük benlik değerine sahip olur. Yüksek yeterlik duygusu bazı davranış biçimlerinde sosyal bağlanmadan daha çok sosyal ayrılmaya sebep olabilir. Örneğin, çocuk saldırganlığın, istediği şeyi elde etmede etkili bir yol olduğunu algıladığında kolayca saldırganlığa başvurabilir (Bandura, 1994: 12). Ergenliğin başından sonuna doğru artan hâkimiyet, bağımsız yaşantılar ve kazanılan sosyal beceriler ergenin öz-yeterlik hislerini daha fazla geliştirmesine olanak sağlayabilir (Lin, 2003). Aileler ve öğretmenler ergenlerin arkadaş seçimlerini tamamen kontrol edememelerine rağmen, arzu ettikleri arkadaş tipinin kaybolduğu aktivitelere çocuklarını uygun bir şekilde yönlendirebilir. Bu yardımlar ergenlerin kendilerine benzeyen akranları ile bir arada olmasını sağlar ve onların öz-yeterliklerini inşa etmelerine yardımcı olur (Schunk ve Meece, 2005).

Okul, öz-yeterliğin üçüncü bilgi kaynağıdır. Öğretmenler, çocuğun gelişimi esnasında entelektüel yeterliğinin şekillenmesinde, yeteneklerini belirlemede ve öz-düzenleyici beceriler geliştirmesinde önemli katkıda bulunur (Pastorelli vd., 2001). Okul çalışmaları bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi ve sosyal geçerliğinin birincil

belirleyicisi olarak çocuğun yaşamında hayati bir öneme sahiptir. Okul, çocuğun bilişsel yeteneklerini geliştirme, daha büyük topluluklara etkili bir şekilde katılması için gerekli olan problem çözme becerileri ve bilgi kazanımını sağladığı yerdir. Okulda bilgi ve düşünce becerileri sürekli olarak test edilir, değerlendirilir ve sosyal olarak karşılaştırılır (Bandura, 1994: 12).

Eğitim-öğretimin nasıl yapılandırılacağı, öğretimin zorluğu ya da kolaylığı, performans hakkında geri bildirim, yarışma, sınıf etkinlikleri, öğretmenin ilgilenme şekli ve miktarı, okul değişiklikleri ergenin öz-yeterliği üzerinde birçok potansiyel etkiye sahiptir. Örneğin; birbiri ardından gelen zor konular güç öğrenen ve geri kalan bazı öğrencilerde yıkıma sebep olabilir. Öğrenme gücü belirtilen kişilerde yetenek yoksunluğu olabilir ve bu durum öz-yeterliği azaltabilir. Performans geri bildirimleri öğrencilerin gelişimini sağlayarak öz-yeterliklerini artırabilir; fakat onların ne kadar geride olduklarına işaret ettiğinde öz-yeterliklerini azaltabilir. Sınıflarda yapılan birçok yarışma ve sosyal karşılaştırma kendini yetersiz hisseden öğrencilerin öz-yeterliğini azaltabilir. Öğretmen öğrenmeye yardımcı olabilir; fakat aşırı derecede yardım ederse, öğrenciler kendilerinin öğrenme yeteneklerinden yoksun olduklarını düşünür ve öz-yeterlikleri düşebilir. İlköğretim ya da ortaöğretimde yapılan okul değişiklikleri, öğretmen ilişkilerinde, akran gruplarında, sınıflarda, ders etkinliklerinde ve öz-yeterliği etkileyen her şeyde birçok değişikliğe sebep olabilir (Schunk ve Meece, 2005).

2.1.1.3 Öz-yeterliği harekete geçiren süreçler

Birçok araştırmada insan fonksiyonunu etkileyen öz-yeterlik inançlarının dört önemli psikolojik süreç tarafından yönetildiği ortaya konmuştur. Bunlar; bilişsel süreçler, güdüsel (motivasyonel) süreçler, duygusal süreçler ve seçme süreçleridir (Bandura, 1993; 1994; 1997; 1998).

2.1.1.3.1 Bilişsel süreçler

Bilişsel süreç kişinin düşüncelerini ve zihinsel süreçlerini kontrol edebilme yeteneğini içerir (Marat, 2003). Birey, bilişsel sürecin süzgecinden geçirdiği bilgileri düzenleyerek kendi davranışlarının yakın ve uzak sonuçlarını tahmin eder. Bu tahminler bireyin harekete geçmesini sağlayabileceği gibi vazgeçmesine de yol

açabilir. Sonuç olarak, bireyin verdiği bu kararlar, yaşamını etkileyen olaylar üzerinde kontrol sağlamasına olanak tanır (Duman, 2007).

Öz-yeterlik inançlarının bilişsel süreçler üzerindeki etkileri çeşitli şekillerdedir. İnsan davranışlarının çoğu amaçlı olup önceden belirlenmiş amaçlar tarafından düzenlenmektedir. Kişisel amaç belirleme, yeteneğin kişisel olarak değerlendirilmesinden etkilenir. Öz-yeterlik algısı ne kadar yüksek olursa, insanlar kendileri için o kadar yüksek meydan okuyucu amaçlar belirler ve amaçlarına daha sıkı bağlanırlar. Birçok davranış önce düşüncede organize edilir. Kişilerin yeterlikleri ile ilgili inançları önceden oluşturmuş oldukları senaryolarının şeklini belirler. Yüksek yeterlik inancına sahip kişiler zihinlerinde, performansını destekleyen ve pozitif bir şekilde rehberlik eden başarı senaryoları canlandırır. Yeterliklerinden şüphe eden bireyler ise zihinlerinde başarısız senaryoları canlandırır ve kötü gidebilecek birçok şeye odaklanır. Kişinin kendisi ile mücadele ederken başarıya ulaşması zordur. Düşüncenin başlıca görevi kişilerin olayları tahmin etmesini sağlamak ve onların yaşamına etkisini kontrol etme yollarını geliştirmektir. Birçok belirsizlik ve şüpheyi içeren bilginin etkili bilişsel süreçler tarafından işlenmesi gerekir (Bandura, 1994).

Kişinin yeterlik inançları, gelecekte yapmayı hayal ettiği olası senaryoları etkiler. Yüksek yeterlik inançları, başarı senaryoları tasavvur ederek performans için olumlu bir rehberlik sağlar. Yeterliklerinden şüphe duyan kişiler başarısızlık senaryolarını zihinlerinde canlandırıp, yanlış giden şeylere odaklanarak performanslarını olumsuz şekilde etkiler (Bandura, 1998).

2.1.1.3.2 GÜDÜSEL SÜREÇLER

Farklı kuramlar tarafından ortaya konmuş üç bilişsel motive edici vardır ve nedensel yüklemeler, sonuç beklentileri ve bilişsel amaçları içerir. Bu kuramlar yükleme, beklenti değer ve amaç kuramına karşılık gelir. Öz-yeterlik inançları bilişsel motive edicilerin her birini harekete geçirir. Öz-yeterlik inançları nedensel yüklemeleri etkiler. Yeterlik inançları yüksek olan kişiler başarısızlıklarını yetersiz çabalara yüklerken, yeterlik inançları düşük olan kişiler başarısızlıklarını yetenek azlığına atfeder. Nedensel yüklemeler öz-yeterlik inançları yoluyla motivasyon, performans ve duygusal tepkileri etkiler (Bandura, 1994: 4).

Kişinin öz-yeterlik inançları engellere karşı ne kadar uzun süre dayanabileceğini ve ne kadar çok çaba göstereceğini yansıtarak, motivasyon seviyesini belirler. Kişinin kapasitesine olan inancı ne kadar çok ise o kadar çok çaba gösterir (Bandura, 1989). Yeterlik algısı motivasyonun düzenlenmesi ve geliştirilmesi için hayati öneme sahiptir. Amaca dönük bilişsel motivasyonun kişiyi etkileme şekli üç yoldadır: Öz-değerlendirme, amacı gerçekleştirmeye yönelik öz-yeterlik algısı ve kişisel uyumu sürdüren standartlardır (Ozer ve Bandura, 1990).

Öz-yeterlik inançları güdülenmenin öz-düzenlenmesinde anahtar bir rol oynar. Birçok insan güdülenmeyi bilişsel olarak oluşturur. İnsanlar öngördükleri egzersizlerin kendilerini motive edeceği ve davranışlarına rehberlikte bulunacağını umar. Yapabilecekleri şeyler hakkında inançlar oluşturur. Eylemlerinin olası amaca dönük sonuçlarını bekler. Onlar kendileri için amaç belirler ve gelecekte gerçekleşme olasılığı olan eylemleri planlar (Bandura, 1994).

Öz-yeterlik inançları birkaç yolla motivasyona katkıda bulunur. İnsanların kendileri için amaçlar tayin etmede ne kadar çok çaba harcayacağını, zorluklar karşısında ne kadar uzun sebat göstereceğini, başarısızlığa yönelik esnekliği belirler. Zorluklar ve başarısızlıklar ile yüz yüze gelindiğinde, kapasiteleri hakkında şüphe duyan kişiler ya hemen vazgeçer ya da çabalarını hafifletir. Kapasiteleri ile ilgili güçlü inançlara sahip olan kişiler üst düzey zorluklarda başarısız olduklarında daha çok çaba harcar. Kuvvetli sebat genellikle performans başarılarını artırır (Bandura, 1993).

2.1.1.3.3 Duygusal süreçler

Duygusal süreç, duygusal durumu düzenleme olup duygusal ya da psikolojik tepkilere neden olarak birkaç şekilde öz-yeterlik tarafından etkilenir (Muretta, 2004). Literatürde duygusal süreçlerin öz-yeterlik ile son derece ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Bu ilişki kişinin motivasyonunu ve amaçlarını sürdürme performansını etkilemektedir (Lin, 2003).

Öz-yeterlik inançları duyguların hem yoğunluğunu hem de tipini etkiler. Amaçları elde etmeye yönelik düşük öz-yeterlik umutsuzluğa neden olur. Negatif duygusal durum sonucunda ortaya çıkan rahatsız edici düşünceleri kontrol etme inançlarından yoksun olma, zayıf öz-yeterlik, düşük performans ve daha fazla ümitsizliğe neden olur. Pozitif duygusal durum öz-yeterliği artırır. Duygusal özyeterlik performans

memnuniyeti veya başarı ile ilgili davranışlar, bilişsel öz düzenleme ve duyguları kontrol etme aracılığıyla ölçülür (Marat, 2003).

İnsanların başa çıkma kapasitesi ile ilgili inançları, zor durumlarda ya da tehdit edici deneyimlerde stres ve depresyondan ne kadar etkileneceğini ve motivasyon düzeyini belirler. Öz-yeterlik anksiyetenin ortaya çıkmasında önemli rol oynayan stresörleri kontrol eder. Tehditleri kontrol edebileceklerine inanan insanlar rahatsız edici düşüncelere kolay kapılmaz; fakat tehditler ile başa çıkabileceklerine inanmayan insanlar yüksek anksiyete yaşar, yetersiz başa çıkma çabalarına odaklanır. Çevrelerindeki birçok şeyi tehlikeli olarak görüp, gerçekleşme olasılığı nadir olan şeyler hakkında endişe eder ve olası tehdidin şiddetini gözlerinde büyütür. Böyle yetersizlik düşünceleri ile kendilerini rahatsız edip performanslarını düşürür (Bandura, 1994).

Yeterlik inançları tehdidin bilişsel gelişimini ve nasıl algılandığını etkiler. Eğer insanlar tehditleri yönetebileceklerine inanırlarsa rahatsızlık yaşamazlar; fakat onlar yüksek anksiyete yaşantılarını kontrol edemeyeceklerine inanırlarsa, başa çıkma yetersizliklerine odaklanır; nadiren gerçekleşen tehlikeler hakkında endişe duyar ve olası tehlikeleri büyütür, çevrede bulunan birçok şeyi tehlikeli olarak görürler. Bu tür düşünceler kendilerini rahatsız eder ve onların işlevlerini bozar (Bandura, 1998).

2.1.1.3.4 Seçme süreçleri

Öz-yeterlik seçim sürecini etkiler. Bu insanın seçmiş olduğu çevreyi ve aktivitelerin tipini belirler (Muretta, 2004). Öz-yeterlik inançları kişinin girmek istedikleri çevreyi ve aktivitelerin şeklini etkileyerek yaşamı şekillendirmede anahtar bir rol oynar. Seçim süreci yoluyla öz gelişim, kişisel yazgıyı, yaşam stillerini ve potansiyellerini geliştirmesini sağlayan bilgi, seçilen çevre tarafından şekillendirilir (Bandura, 1999).

Yeterliği harekete geçiren süreçlerin insanların gün içerisinde karşılaştığı sorunları kontrol etme ve yararlı çevreler oluşturma imkânı sağladığı şu ana kadar tartışılmıştır. İnsanlar kısmen çevrelerinin ürünüdür. Bu yüzden, kişisel yeterlik inançları insanların seçtikleri çevreyi ve aktivitelerin tipini belirleyerek yaşam akışını şekillendirebilir. İnsanlar başa çıkma kapasitelerini aştıklarına inandıkları durum ve aktivitelerden kaçınırken, başa çıkabilecekleri durumları seçip zorlu aktiviteleri kolayca üstlenir. İnsanlar yaptıkları seçimlerle, farklı yetenek, ilgi ve sosyal ağları

geliştirerek yaşam akışlarını belirler. Davranış seçimini etkileyen her türlü faktör kişisel gelişimi derinden etkileyebilir; çünkü sosyal ilgi karar verme yeterliğini etkiledikten sonra bazı yetenek, ilgi ve değerleri geliştirmeyi devam edecek çevreyi seçmeyi sağlar (Bandura, 1994).

İnsanlar eylemleri vasıtasıyla arzu ettikleri sonuçlara ulaşabileceklerine inanmadıkça, zorluklara karşı sebat etme ya da eyleme geçmek için çok az güdüye sahip olurlar. Kişisel inançların temeli kişinin kendi eylemleri ile sonucu ortaya koyma gücüne sahip olması olup diğer faktörler her ne olursa olsun rehber ve motive edici güç olarak işlev görebilir. Öz-yeterlik algısı, bu yüzden kariyer seçimi ve gelişiminde çok önemli bir faktördür (Bandura vd., 2001).

Öz-yeterlik inançlarının gücü, kariyer seçimi ve gelişiminde seçim süreci vasıtasıyla yaşam akışına nasıl yön verdiğine iyi bir örnektir. Kişilerin öz-yeterlik algılarının seviyeleri ne kadar yüksek olursa, ciddi bir şekilde düşündüğü kariyer fikirleri ve ilgi alanı o kadar genişleyecek, seçmiş olduğu mesleğe daha iyi hazırlanacak ve başarısı artacaktır. Meslek, bireyin yaşamının önemli bir parçasını oluşturur ve kişisel gelişime önemli bir kaynak sağlar (Bandura, 1994).

İnsanlar sık sık kariyer seçimlerini sınırlandırır; çünkü onlar gerçekte yeteneğe sahip olmalarına rağmen, gerekli olan yetenekten yoksun olduklarına inanırlar. Kendini sınırlandırma yeteneksizlikten daha çok kendine güven duymamaktan kaynaklanır. Kadınlar, yetenekleri erkeklerin yeteneklerinden farklı olmadığı halde, geleneksel olarak erkeklerin baskın olduğu meslekler için gerekli olan yetenekten yoksun olduklarına kendilerini inandırarak kariyer seçim alanlarını ve ilgilerini sınırlandırır (Bandura, 1988).

Öz-yeterlik inançları birçok yolla kariyer gelişimi ve işi başarılı bir şekilde sürdürmeye katkıda bulunur. İşe hazırlanma aşamasında, öz-yeterlik inançları kişinin mesleki kariyerinde kişiler arası becerileri bulmada, kendini yönetmede ve temel bilişsel becerileri daha iyi geliştirmesinde belirleyicidir. Kişinin yetenekleri ile ilgili inançları mesleki yaşamındaki seçimlerini belirlemede etkilidir (Bandura, 1994: 8).

2.1.1.4 Yüksek ve düşük öz-yeterliğe sahip kişilerin özellikleri

Öz-yeterlik algısını inceleyen araştırmacılar, öz-yeterlik algısının yüksek ya da düşük olmasına bağlı olarak, bireylerin kendilerine sunulan görevlere farklı yaklaşıklarını,

farklı seviyelerde çaba harcadıklarını, başarı ya da başarısızlık durumlarını farklı sebeplere bağladıklarını ve başarısızlık ya da eksikliklerle karşılaştıklarında farklı tutumlar sergilediklerini tespit etmiştir (Duman, 2007).

Yüksek öz-yeterlik ya da iyimserlik sergileyen kişiler iyi olmaya yönelik uyarılara eğilimliken, düşük öz-yeterlik beklentisi sergileyen kişiler tehdit ile ilgili uyarılar sergilemeye eğilimlidir. Yüksek öz-yeterliğe sahip kişiler iyi olma ve bilgiyi kontrol etmeye daha duyarlıken, zayıf öz-yeterliğe sahip kişiler tehdit ile ilgili bilgilere daha duyarlıdır (Karademas, Kafetsios ve Sideridis, 2007). Düşük yeterlik duygusuna sahip kişiler tehdit edici olarak gördükleri zor görevlerden kaçınır. Bu bireyler düşük amaçlara sahiptir ve sürdürmek istedikleri amaca yönelik zayıf vaatte bulunur. Baskı altında olduklarında, nasıl başarılı olacaklarını düşünmek yerine kendilerinden şüphe duyma eğilimindedirler. Zorluklar ile yüz yüze geldiklerinde; engeller, başarısızlığın olumsuz sonuçları ve kişisel yetersizlikleri üzerinde dururlar. Başarısızlık kendilerine güven duymamalarına neden olur; çünkü başarısızlığı yeteneksizliklerinin kanıtı olarak değerlendirirler. Engeller karşısında çabuk vazgeçer ya da çabalarını azaltırlar. Yenilgi ya da başarısızlık sonrasında yeterlik duygularını tekrar kazanmaları zaman alır ve kolayca stres ve depresyonun kurbanı olurlar.

Yeterlik algısı yüksek olan insanlar, zor görevlere kaçınılması gereken bir tehdit olmaktan daha çok başarılması gereken zorluklar olarak yaklaşır. Bu bireyler yapmak istedikleri şeye yönelik ilgilerini geliştirir ve güçlü vaatlerini sürdürür. Problemler ile karşılaştıklarında kendilerine zarar verici kişisel endişelere odaklanmaktan daha çok başarıyı nasıl gerçekleştireceklerine odaklanırlar. Başarısızlıklarını, telafi edilebilir bilgi, beceri, hatalı strateji ya da yetersiz çabaya atfederler. Başarısızlığa karşı daha fazla gayret gösterirler ve yenilgi sonrasında kısa sürede tekrar güven kazanırlar. Bu bakış açısı ile motivasyonlarını sürdürür, stresi azaltır ve depresyona düşük düzeyde maruz kalırlar (Bandura, 1998; Bandura, 1999).

Sewell ve George (2000) öz-yeterlik duygusu yüksek olan öğrencilerin özelliklerini şöyle ifade etmiştir: Öğrenme ortamına katılmaya isteklidir, öğrenme için daha çok çaba harcar, daha çok meydan okuyucu öğrenme deneyimleri arar, zorluklar ile karşılaştıklarında daha uzun süre ısrar eder, olumsuzlukların sakince üstesinden gelir, başarısızlık durumlarında daha hızlı toparlanır, öğrenmeye daha çok motive olur, öğrenmede daha yüksek amaçları başarır, çeşitli öğrenme stratejileri kullanır,

başarılarını yetenek ve stratejik çabalara, başarısızlıklarını ise uygunsuz strateji kullanımına atfederler.

Kişi bir alanda yüksek yeterlik algısına sahip olduğunda, kendisi ile ilgili daha yüksek amaçlar belirler, başarısızlıktan daha az korkar, başarısız olduğu duruma yönelik yeni stratejiler bulur. Eğer kişinin yeterlik algısı düşük olursa, görevden kaçınır ya da problem ortaya çıktığında kolayca vazgeçer. Örneğin; öğrenciler matematik ile başa çıkma yeteneğinden yoksun olduklarına inanırsa, gerçek yetenekleri ortalamanın üzerinde bile olsa, muhtemelen bu inançları doğrultusunda eylemde bulunacaktır. Bu öğrencilerin trigonometri ya da cebirin üstesinden gelmek için daha az motivasyona sahip olmaları olasıdır; çünkü onlar bu alana yönelik zayıf beklentilere sahiptir. Fakat uygun çabalar ile öğrenebileceklerine inanırlarsa, problem ortaya çıktığında hemen vazgeçmeyecek, daha çok çaba harcayacak, başarısızlık sonrasında daha çabuk toparlanacak, dikkatini verebilecek, kendilerini daha rahat ve iyimser hissedecek ve daha güçlü stratejiler kullanacaklardır. Diğer bir deyişle, öz-yeterlik bilişsel ve motivasyonel araçları harekete geçirecektir (Hoy, 2004).

Öz-yeterlik inançları kişinin düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Yüksek öz-yeterlik, zor görev ve aktivitelere yaklaşımda sükûnetin sağlanmasına yardımcı olur. Aksine, düşük öz-yeterliğe sahip insanlar kendilerinin gerçek kapasitesinin üstünde bir dayanıklılığa sahip olduklarına inanabilir; fakat bu inanç depresyon, stres ve anksiyeteyi artırır. Ayrıca problem çözerken dar bir vizyona sahiptirler. Sonuç olarak, öz-yeterlik inançları kişinin başarılarından çok başarı seviyesini güçlü bir şekilde etkileyebilir. Yüksek öz-yeterlikte gösterilen sebat, performansın artmasına yol açar, kişinin gayretini ve yeterlik duygusunu yükseltir. Oysaki düşük öz-yeterlik başarısızlık, kendine güvensizlik ve moral bozukluğuna yol açacaktır (Pajares, 2002).

Bassi, Stea, Fave ve Caprara (2007) yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin, düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilere göre daha yüksek akademik amaç ve çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Onlar ev ödevleri için daha çok zaman harcamakta ve üst düzey deneyimlerle ilgili öğrenme aktivitelerine öncelik vermektedirler. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin okul çalışmaları esnasında yüksek konsantrasyon, kontrol, mutluluk, ilgi ve tatmin sağladıkları saptanmıştır. Evdeki çalışmalar esnasında da, düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilere göre onların konsantrasyon,

kontrol, ilgi, aktiviteleri gerçekleştirme isteği ve tatminlerinin ortalamasının üzerinde olduğu saptanmıştır. Kumar ve Lal (2006) yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin düşük öz-yeterliğe sahip olanlara göre zekâ testlerinden daha iyi puan aldıklarını bulmuştur.

2.1.1.5 Öz-yeterliği artırma yolları

Aile çocuğa ne kadar çok zengin deneyim sağlarsa, çocuğun öz-yeterliği o düzeyde artmaktadır (Schunk ve Meece, 2005). Turanlı (2007) bireyin kendine ait ve başkalarına ilişkin gözlenen veya işitilen başarı ve başarısızlıkları öz-yeterliklerini şekillendirdiğinden, bireyi bu açıdan geliştirecek uygulamaların nitelik ve nicelik olarak artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bireylerin başarılı olan deneyimleri hatırlamaya olan eğilimlerinin artırılması ve uygun durumlarda bu deneyimlerin yeniden oluşturmasının sağlanması, yüksek öz-yeterlik algısının oluşturulmasına kaynaklık eder (Duman, 2007).

Sewell ve George (2000) sınıf ortamında öz-yeterlik inançlarını geliştirme ile ilgili çalışmasında yaratıcı problem çözmenin, öğrenme ortamında öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu etkiye sahip olabileceğini ve sosyal eylemlere yön veren kararlarda çocukla ilgili değerli bir yapı olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin sosyal çalışmalarda yaratıcı problem çözme stratejilerini kullanması, öz-yeterliklerinin artırılmasının sadece bir yoludur. Problem çözme stratejilerini kullanma, öz-yeterlik kaynakları ile doğrudan ilişkilidir. İlk olarak, problem çözme sürecinin her adımında kazanılan stratejilerin doğrudan öğrenimi ile ilgili başarı deneyimleri için fırsatlar sağlar. Problem çözme stratejileri ile ilgili tekniklere başvurma, müdahale eden kişiye; koçluk, modelleme, yapılandırma ve öğrencilere stratejileri uygulamak için fırsatlar sağlar.

Öz-yeterlik inançlarını artırmanın bir yolu fiziksel ve duygusal iyi olmayı geliştirmek ve negatif duygusal durumu azaltmaktır, çünkü kişiler kendi düşünce ve hislerini değiştirme kapasitesine sahiptir. Bu yüzden kendi duygusal durumlarını güçlü bir şekilde etkileyebilir ve öz-yeterlik inançlarını artırabilirler (Pajares, 2002). Göreve yönelik pozitif duygusal canlanma ve hafif kaygı işten tatmin olma hissini artırır ve kişinin başarılı olması için daha fazla motive olmasını sağlar. Bu yüzden negatif

duyguları azaltma ve pozitif duyguları artırma teknikleri öz-yeterliği yükseltmede kullanılabilir (Nasta, 2007).

Lane, Devonport, Milton ve William (2003) düşük yeterliğe sahip öğrencilerin başarı algısını geliştirmek için bazı önerilerde bulunmuştur. Bunlardan birinci yaklaşım, amaç belirlemek için öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Kısa dönemli ve meydan okuyucu amaçlar belirleme ve bu amaçlara karşı yansıtılan performans benzer durumlar için açık standartlar sunar. Öz-yeterliği yükseltmede ikinci yaklaşım öğretmenin destek gruplarını geliştirmek için öğrencileri cesaretlendirmesidir. Diğerlerinin başarılı olduğu performansları gözleme öz-yeterliği artırabilir.

Destekleyici ilişkiler kişisel yeterliği artırabilir. Sosyal destekte bulunan kişi bazı yollarla diğerlerinin yeterliğini yükseltebilir. Onlar problem durumlarını yönetmeye yönelik başa çıkma tutum ve stratejilerini etkili bir şekilde modelleyebilir, sebat etmenin önemini gösterir ve etkili başa çıkma için pozitif güdü ve kaynak sağlar. Araştırmalarda sosyal desteğin, başa çıkma yeterliğini yükseltmede yararlı etkilere sahip olduğu ortaya konmuştur (Bandura, 1999). Brophy (1998) öğrencinin öz-yeterlik inançlarını geliştirmeye yardımcı olacak bazı öneriler ileri sürmüştür; yargıda bulunmaktan daha çok kişisel kaynaklara yönelik eylemde bulunulmalıdır, sonuçlardan daha çok öğrenme sürecine odaklanılmalıdır, başarısızlığa kanıt aramaktan daha çok öğrenme sürecinin doğal ve yararlı bir parçası olan hatalara yönelik tepkide bulunulmalıdır, geri bildirim verilirken kişisel standartlar ve beceriler üzerine çabalara vurgu yapılmalıdır ve son olarak dışsal motivasyonel stratejilerinden daha çok içsel motivasyonel stratejilere yönelik başarı çabalarını harekete geçirmek için girişimde bulunulmalıdır.

Geri bildirim öz-yeterliğin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Davis ve Fedor, 1998). Öğretmenin sözleri öğrencinin üzerinde önemli etkiler yaratsa da öğretmenin öz-yeterliğinin, sergilediği davranışlar üzerindeki etkisi çok daha büyüktür. Gerçeğe uygun düzeyde bir öz-yeterlik algısı, öğrencilerin sonraki öğrenmelerine katkı sağlayacağından, zincirleme bir etkileşim sayılabilecek “başarı-pekiştireç-öz-yeterlik-başarı” döngüsü kurulmuş olur (Turanlı, 2007). Öğrencinin doğru ya da yanlış yapmış olduğu şeyleri ve yanlışsa hatanın nereden kaynaklandığını bilmesi onun öz-yeterliğini artırır (Hoy, 2004).

Öz-yeterlik ve öz-düzenlemenin geliştirilmesi için, tüm öğrencilere aynı anda aynı şeylerin öğretilmeye çalışıldığı eğitim ortamları uygun değildir. Çocuklarda öz-yeterlik ve öz-düzenlemenin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin grupla öğretimde, öğretimin bireyselleştirilmesini sağlayacak önlemleri almaları gerekir. Bu amaçla, çocukların kendi kendilerini planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine olanak veren öğretim-öğrenme ortamları düzenlenmelidir. Tam öğrenme yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi vb. yöntemler işe koşularak çocukta öz-yeterlik ve öz düzenlemenin geliştirilmesine yardım edilebilir (Senemoğlu, 2003).

Grup çalışmalarında “daha iyi” öğrencilere, grup lideri olacak şekilde görev ve sorumluluklar verilerek öz-yeterlikleri geliştirilebilir. Bu anlayış “daha zayıf” öğrencilerin daha çok modelle karşılaşmasına ve dolaylı öğrenmelere ortam hazırlar. Öğretmenlerden gerekli bilgi ve desteği alan grup liderleri, öğretmenin kontrolünde arkadaşlarına yardımcı olurlar. Bu sayede öğretmen, bütün öğrencilerle tek başına ilgilenmek sorumluluğundan kurtulup, birden fazla modelle karşılaşmalarını sağlamış olur (Turanlı, 2007).

Lane, Devonport, Milton ve Williams (2003) öz-yeterliği artırmaya yönelik yaklaşımlardan bir diğerinin öğretmenlerin öğrencilerinin destek grupları oluşturmalarını teşvik etmesi olduğunu belirtmiştir. Bireysel öğretime göre, grup çalışmaları öğrencilerin birbirlerinin yanlışlarını düzeltmelerine ve problemlerini paylaşmalarına yardımcı olur. Yapılan grup çalışmalarında öğrenciler diğerlerinin performans başarılarını gözlemleyerek öz-yeterliklerini artırabilirler.

Efe (2007) insan hayatının hemen her alanında etkili olan öz-yeterliğin sosyal öğrenme ve sosyal becerileri ile şekillenip güçlenebileceğini belirtmiştir. Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inancı önceki performanslarından yeteneklerine ilişkin sosyal karşılaştırmalarının sonuçlarından, aile, arkadaş, öğretmen gibi yakın çevresinin geri bildirimlerinden; akran ilişkilerinden, görevin zorluk ya da kolaylık derecesinden etkilenmektedir (Güven, 2008).

2.1.2 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımı

ÇOKSY 1950’lerin ortalarında kullanılmaya başlanmış ve Milton Erikson’un hastalarıyla yeni bir yöntem uygulayarak çalışması bu yaklaşımın temelini atmıştır.

Bu yeni yöntem hastaların gelecekteki bağımsız problemlerine çözüm olacak yeni araçlar edinerek terapiden ayrılmalarını sağlamaya çalışır. Zihinsel Araştırmalar Enstitüsü (MRI)'nde Weakland, Fisch, Watzlawich ve diğerlerinin yürüttüğü 10 oturumla sınırlandırılmış grup çalışmalarının amacı hastaların 'düşünme' yerine 'deneme' eylemine odaklanmasını sağlamaktır. MRI terapistlerine göre yaşam hor kullanıldığı zaman problemler meydana gelir ve insanlar problemlerini uygun olmayan yaklaşımlarla çözmeye çalışır (Metcalf, 1998). Problem odaklı yaklaşımlar, etkileşimsel problemleri düşünmeyi gerektirir ve en iyi çözüm, hastalar problem hakkında farklı bir şeyler yaptığı zaman ortaya çıkar.

1980 yılında Milwaukee'de, MRI'da çalışan de Shazer, Berg ve arkadaşları problem durumlarının çözümü ile ilgili araştırmalar yürütmüştür. Bu araştırmalar sonucunda problemleri görme biçimimizle ilgili yeni bir yaklaşım geliştirerek çözüm odaklı yaklaşımın öncü isimleri arasında yerlerini almışlardır. de Shazer (1986) ÇOKSY ile ilgili bir öykü paylaşarak probleme değil çözüme odaklanmak gerektiğini belirtir. Bu öykü şöyledir:

Bir gün met-cezir dalgasının köye yaklaştığını fark eden bir kadın tarlada çalışan işçilere seslenmiş fakat aralarındaki mesafeden dolayı sesini duyurmayı başaramamıştır. Köye koşup köylüleri uyarmaya yetecek kadar da vakit olmadığı için yakınındaki pirinç tarlasını ateşe vermiştir. Köylüler yangını görünce pirinç tarlasına koşmuş ve köyü vuran met-cezir dalgasının altında kalıp ölmekten kurtulmuştur.

Bu hikaye incelendiğinde met dalgası- problem ile pirinç tarlasındaki yangın- çözüm arasında bir bağ olmadığı görülmektedir. de Shazer'e göre bu olay bireylerin problem hakkında bilgisi olmasa, problem hakkında konuşulmasa da çözüme ulaşılabilmesinin kanıtıdır. Yani çözüm için problemi bilmek gerekmez.

Kısa dönemli ve amaç odaklı bir yaklaşım olan çözüm odaklı kısa süreli terapi yöntemine göre, çözüm isteği hastanın yaşamında zaten mevcuttur. Bu nedenle değişimin temelini oluşturmaktadır (Hanton, 2011; Winbolt, 2011). Bu yöntem, sorunu çözmeye odaklanmaktansa, çözüme odaklanmaktadır (Corey, 2005, 2008; de Shazer, 1986; Kim, 2008) ve şikayetleri danışanın yaşamında yinelenen problemler olarak tanımlamaktadır (de Shazer, 1986).

ÇOKSY, postmodernizmden bu yana danışanın dilini değiştirmeye odaklanmış ve soruna odaklanmaktansa çözüme odaklanmaya dayanan birtakım tekniklerin

geliştirilerek kullanılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Danışanların pozitif sonuçlar için umutlanmalarını ve değişim beklentilerini arttıracak çözümler geliştirmek için terapötik faktörü kullanmaktadır. Hastaların iç dünyalarına, düşünce ve duygularına odaklanmaktansa onun yeteneklerine ve güçlü yanlarına, şimdi ve gelecek kavramlarına, eser ve başarılarına odaklanan danışmanlar (Winbolt, 2011) bu alanlarla ilgili 'gerçeği' ifade ederken iyimser bir dil kullanılmasına dikkat eder.

Danışanların neyi başarmak istediklerini gözlemleyerek, mevcut yanları ya da güçlü yanlarını kullanarak bir çözüm bulmasına yardımcı olurlar. Sordukları sorular da bu amaca yöneliktir. 'Çalışmamızı bitirdiğimizde ideal dünyanda ne farklı olmalı?' (Winbolt, 2011) gibi sorular danışanın gelecek hakkında düşünmesini sağlar.

Bir terapistin danışanın güçlü yönlerini belirleyebilmesi için arzu edilen sonuçları detaylı bir şekilde görselleştirmesini sağlayacak sorular sorması üzerine kurulu (Rotwell, 2005) bu yaklaşım, diğer yaklaşımlara göre daha hızlı terapötik değişim sağladığı ve danışana saygı duyduğu için giderek daha fazla kullanılmaktadır.

2.1.2.1 Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın temel felsefesi

Bozulmadıysa tamir etme: Danışanlar için problem olmayan bir durumu ele almak danışanların baş edebildikleri alanlarda zorluklar yaşamalarına sebep olabilir. ÇOKSY'yi benimseyen bir danışman, danışanın yeni problem alanları keşfetmesini sağlamak yerine yaratıcı çözümlere odaklanmasını sağlamaktadır. Bu felsefe aynı zamanda danışma sürecinin amacının, danışan tarafından belirlenmesinin göstergesidir.

Önce neyin işe yaradığını anla ve sonra onu daha çok yap: Danışanların en büyük hatalarından biri iyi olana değil de yanlış olana odaklanmaları olduğu için bu yaklaşımda, danışmanlar öncelikle başarıları tanımlamalı ve danışanların bu başarıları tekrarlamasını sağlamalıdır. Ancak bunu yaparken farklı şeyleri denemek ya da mesafeli olmak değişim sürecini uzatabileceği için bu tepkilerden kaçınmak gerekir. Bu nedenle daha önce çalışılmış bir alanla ilgili verilen ev ödevleri başarının tekrar yaşanması için fırsat sağlamış olur.

Eğer çalışmıyorsa tekrar deneme: Danışma sürecinin verimli ve kısa sürmesi için bir kere denenmiş ama olumsuz sonuçlanmış yaklaşımlardan kaçınmalıdır. Bu felsefe danışmanların direnç hakkındaki düşüncelerini yeniden şekillendirmelerini de sağlar.

Eğer danışan danışmanla işbirliği yapmıyorsa bu danışan için neyin işe yaramadığının göstergesidir (Sklare, 1997, 2012).

2.1.2.2 Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın varsayımları

Malkoç (2012) ve Winbolt (2011) tarafından vurgulanan ÇOKSY'ye dair varsayımlar aşağıda sıralanmıştır.

- Danışanların problemlerini aşmak için güçlü yanları vardır ve terapist bu kaynakları keşfetmek ve problemin çözümünde kullanmak durumundadır.
- Terapist ve danışanlar arasındaki ilişki terapötik değer taşır.
- Değişim her zaman vardır. Eğer danışan bu gerçeği kabul ederse, değişimin kaçınılmaz olduğunu da kabul edecek ve ona göre davranacaktır.
- Küçük bir değişim daha büyüklerini getirir. Küçük bir değişim meydana geldiğinde danışanın kendine ve danışmanına, sonuçta sürece olan güveni artacağı için daha fazlasını yapabileceğine inanmaya başlayacaktır.
- ÇOKSY'ye göre özellikle ilk oturuma yüklenen anlam dolayısıyla hızlı değişimin olması mümkündür. Danışanlar ilk oturumda problemlerinin çözümünü bildiklerinin farkına varır. Eğer, danışan, birinci oturumun sonunda bir çözüm bulamamışsa, ondan gelecek seanstan önce bir çözüm bulmak üzere ne yapması gerektiğini düşünmesi istenir.
- Etkili bir terapi için problemin sebebini bilmeye gerek yoktur. Bu nedenle çözüm odaklı terapistler probleme odaklanmak yerine danışanların güçlü yanlarına ve başardıkları işlere odaklanırlar. Problemin olmadığı ya da az olduğu zamanların özelliği fark edildiğinde bu ortamın her zaman oluşturulabilmesi sağlanmaya çalışılır.
- Mümkün olan amaçlardan ziyade, mümkün, değiştirilebilir durumlara odaklanarak, net bir şekilde tanımlanmış, şimdi ve gelecekle ilgili amaçlar üzerine odaklanmak çözüme ulaşmak açısından son derece önemlidir.

Hanton (2011) ise ÇOKSY'nin varsayımları hakkında daha ayrıntılı bir liste vermiştir.

- Terapist, danışan hakkında uzman değildir.
- Her danışanda oturum öncesi değişim- az da olsa- vardır. Danışanın durumu durağan görünse bile değişim mevcuttur.

- Problemin görülmediği- istisna- durumlar daima vardır ve keşfedilmeleri gerekir.
- Danışanların birtakım beceri ve güçler vardır ve bunlar tekrar kullanılabilir.
- Her danışan onu danışmaya getiren şu anki probleminden daha fazlasıdır.
- Çözümün inşa edilebilmesi için, problemin bütününe çözülmesine ihtiyaç yoktur.
- Doğru-yanlış, suçlama-ayıplama gibi değerlendirmeler terapiyi iyiye götürmez.
- Küçük bir değişiklik, hiç değişimin olmamasından iyidir; hiç değişimin olmaması ise durumun kötüye gitmesinden iyidir. Bazen ‘yeterince iyi’ diyebilmek bile olumlu bir süreci ifade eder.
- Herkesin gelecekle ilgili tercihleri vardır. Dil ve anlam toplumsallıkla inşa edilir.
- Terapi dışında geçirilen zaman, terapistle geçirilen zamandan daha önemlidir.
- Doğruyu tanımlamak yanlış tanımlamaktan daha önemlidir.

2.1.2.3 Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımı inşa edebilmek için gerekli koşullar

Winbolt’a (2011) göre ÇOKSY kullanılırken öncelikle güvenli bir ilişki kurmak gerekmektedir. Terapist danışanın kendi amaçlarını tanımlamasına ve güçlü yanlarını ortaya çıkarmasına yardım etmelidir. Ardından istisna -problemin olmadığı- durumlar incelenmeli ve danışanın probleminin şimdiki durumu skalada belirtilmelidir.

Terapi sürecinde danışana bu sürecinin kendisi için faydalı olduğu hissettirilmelidir. Danışanın dünya görüşüne saygı duymalı ve zamanın esnek kullanılmasına dikkat edilmelidir. 50-60 dakikadan oluşan 6 oturumluk süreç idealdir. Rosen’a (1980, 1989) göre çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmada, oturum sayılarının 1-200 arasında değişebileceğini belirtir. Clarkin ve Hull (1991) ise oturumları 1-6, 1-25 ve 40 oturuma kadar olmak üzere üç grup altında toplar. Ancak de Shazer (1986), danışanların %80,37 sinin ortalama dört ya da beş oturumda amaçlarına ulaştıklarını ya da önemli ilerlemeler kaydettiklerini ve psikolojik danışmayı sonlandırdıklarını

vurgulamıştır. Elbette danışan, danışanın motivasyonu ve problemin ciddiyeti psikolojik danışma süresini belirleyici unsurlardır.

Rosen (1980, 1989) danışan seçiminin kısa süreli psikolojik danışmada önemli olduğunu vurgular. Organik psikozlar, şizofreni, affektif psikozlar, alkolizm, ilaç alışkanlığı gibi ağır hastalıkların kısa süreli danışma ile çözüme ulaşamaz. Ancak anksiyete, depresif reaksiyonlar ve kişilik bozukluklarında kısa süreli danışmanın etkili olduğu görülmüştür.

2.1.2.4 Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dair temel kavramlar

İstisnalar: İstisna, danışman ve danışana problemin her zaman ‘burada’ olmadığını gösteren durumlardır ve ‘istisna’ ÇOKSY’de önemli bir yer tutar. Danışanlar problemin her zaman var olduğunu düşünme eğilimi gösterebilir de problemin yaşanmadığı- istisna durumlar vardır. Ancak bireyler bu durumları fark etmeme eğilimindedir. Problemin olmadığı ya da daha az olduğu durum ve zamanların keşfedilmesi gerekir. Böylece danışanlar problemin tamamen ortadan kaybolduğu durum ve zamanlar olabileceğini fark edecektir. (Hanton, 2011). Bu nedenle danışman, danışanla birlikte, istisna durumları araştırmalı (Jans, 2010) ve o durumların oluşmasını sağlayan etkinlikleri arttırmanın yollarını aramalıdır.

Danışanın güçlü yanları- kaynakları: Herkesin iyi, güçlü, başarılı yanları vardır. Çözüm odaklı terapistler bireylerin bu yönlerini araştırmalı ve hastaların geçmişte yaşadıkları problemlerden kurtulmalarına yardımcı olan, bireysel stratejilerini ortaya çıkarmaya çalışmalıdır (Franklin ve Moore, 1999).

Değişmeye yönelik konuşma: ÇOKSY’nin amacı, danışanın değişime yol açacak şekilde konuşmasını sağlamaktır. Bu ancak danışanın dilini değiştirerek pozitif bir dil kullanmasını sağlayarak olur. Bu yönlendirme danışanın durumun olumlu yönde değişebileceğini kabullenmesini sağlar (Malkoç, 2012).

Çözümler: Çözüm, probleme değil çözüme odaklanan bir yaklaşım olan ÇOKSY’nin en önemli kavramlarından biridir. Yaklaşımın temeli çözümler üzerine kurulmuştur ancak danışana çözüm sunmak yerine çözüm üretme yollarını fark etmesini sağlamak gerekir.

2.1.2.5 Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımda kullanılan teknikler

İlk oturum görevini formüle etme: Bu teknik danışanın ilk oturumdan ikinci oturuma kadar geçen sürede, herhangi bir ilişkisinde devam etmesini istediği şeyler konusunda kendini gözlemlemesi ve ikinci oturuma geldiğinde paylaşımında bulunmasının istenmesi şeklinde uygulanır. Bu tekniğin, iki oturum arasında yapılması gereken bir ev ödevi olduğu da söylenebilir. Danışman ‘Bir sonraki karşılaşmamıza kadar, aile, evlilik, arkadaşlık gibi ilişkilerinde devam etmesini istediğin şeyleri gözlemleyerek bir sonraki oturuma geldiğinde bana anlatmanı istiyorum.’ gibi cümlelerle danışana yönerge verir. Genellikle yaşamlarının negatif noktalarına odaklanma eğilimde olan danışanlar bu teknikle yaşamlarının pozitif yanlarına odaklanır ve onları fark eder (Corey, 2005, 2008).

İstisna soru: Bu teknik danışanın probleminin yıkıcı olmadığı ya da etkilerinin kendi kontrolünde olduğu zamanları fark etmesini amaçlar. Uygulama yaparken danışana, yaşamında problemin olmadığı bir zamanı tanımlaması söylenir. Danışanın sorununun olması gerektiği halde olmadığı anlar istisnadır ve farklılık yaratabileceği için son derece önemlidir. İstisna durumlar keşfedildiğinde, danışanın gücü görülür ve muhtemel çözümler belirlenebilir. Terapist, danışana bu tür istisnaların yaşamında artması için neler yapması gerektiğini buldurmaya çalışır (Hanton, 2011).

Mucize Soru: Danışana problemi olmasaydı, yaşamında neyin farklı olacağını sormak anlamına gelen bu teknik, danışanın gelecek hakkında düşünmesini sağladığı için, çözüm ile ilgili amaç oluşturmaya yardımcı olur. ‘Eğer bir mucize olsaydı ve sorunun sen gece uyurken çözülsüydi, bu sorunun çözüldüğünü nasıl anlardın? Her zamankinden farklı ne yapardın? (Corey, 2005, 2008; Murdock, 2008/2012); Problemin daha az sorun olduğu zaman farklı ne olacak? Bu gece uyuduğunda bir mucize olsaydı ve problemin son bulsaydı, evde ve okulda dikkatini çekecek ilk farklı şey ne olurdu? (Murphy ve Duncan, 2007)’ gibi sorular danışanların geçmiş ve şimdiki sorunlardan uzaklaşmasını ve geleceğe odaklanmasını sağlaması açısından önemlidir.

Mucize Soru Yerine: Nelson (2010) danışana nasıl değişiklikler yapmayı planladığını sorduğu tekniğe ‘mucize soru yerine tekniği’ adını vermiştir. Bu teknikte danışana ‘Birlikte olduğumuz sürece nasıl değişiklikler yapacağımı söyleyerek başlayabilirsin. Ne söyleyeceksin?’ diye sorar.

Skala-Derecelendirme Soruları: Gözlenmesi kolay olmayan durumları saptamak için kullanılan bu teknik danışanın durumu hakkındaki geçmiş, şimdi ve gelecek deneyimlerini değerlendirir (Hanton, 2011). İnceleme ve karşılaştırma aracı olarak amaç oluşturmada etkilidir. ‘Problemin en kötü olduğu durumu belirten 0 ile, problemin hiç olmadığını belirten 10 arasında kendini hangi noktada görüyorsun?’. Danışan ölçekteki yerini belirttikten sonra, ‘Bir iki puan yukarı çıkabilmek için neler yapmayı düşünüyorsun?’ diye sorularak çözümler üzerine düşünmesi sağlanır.

Terapi Öncesi Değişim: İlk oturumda, danışana ‘İlk randevuyu aldığınız andan beri probleminizle ilgili neler değişti, bugüne kadar neler yaptınız?’ sorusu sorularak, danışanın bu süreçte yaptığı olumlu değişiklikleri anlamak ve bu değişikliklerin artmasını sağlamak amaçlanır (Corey, 2005, 2008).

Övgü-İltifatları Kullanma: Danışanların çözüm yolunda yaptıkları şeyleri fark etmelerini sağlamak için danışmanın onlara iltifat etmesi şeklinde uygulanan bu tekniği kullanırken iltifatların danışan tarafından verilen bilgiye dayalı gerçekçi iltifatlar olmasına dikkat etmek gerekir (Murdock, 2008, 2012).

Soru Sorma: ÇOKSY’de danışana birkaç seçenek sunacak şekilde sorulan varsayımsal sorular, danışanların güçlü yanlarını vurgulamayı amaçlar. İyi bir varsayımsal soruda başarının zaten gerçekleşeceği düşünülmektedir (Murdock, 2008, 2012). Winbolt (2011) terapötik süreçte ihtiyaçları ortaya koyan, olmaya başlayan şeyleri belirleyen, güçleri tanımlayan ve durumu tanımlayan sorulara örnekler vermiştir:

‘Seni bugün buraya getiren şey ne? Neden şimdi? Ne olmasını isterdin? Başladığı- olduğu zaman nasıl bileceksin? Farklı ne yapacaksın? Bu kadar uzak olan ne? Sorunun olmadığı ya da daha az olduğu zaman? Şu an olan pozitif değişiklikler neler? Kullanışlı olacağını nasıl bileceksin? Sen ve X arasında iyi gitmeyen şeyler, nasıl farklılaşırsa sevinirsin? İyileşmeye başlayan şeyleri hatırla, ne olmuştu? Sorun ortadan kalkmaya başladığında nasıl tepki vereceksin? O değişmeye başladığında seninle ilgili ne dikkatini çekecek? Değişmesini istemediğin şeyler neler? Aynı kalmasını istediğin şeyler neler?’. ‘Buraya gelmeye başladığından beri ne değişti? Şimdiden olmaya başlayan şeyler neler? Daha kolay yapabildiğin neler var? Şimdiden iyi olan zamanları hatırlayabilir misin? Son zamanlarda başarılı olduğun bir şeye örnek verebilir misin?’. ‘Başarılı olduğun ne var? Yapmaktan hoşlandığın ne

var? Eğer X'e sorsam, ne söyler? Bunu nasıl yönettin? Tekrar nasıl yapabilirsin? Bu becerileri yaşamının diğer alanlarında kullanabilir misin? Değişiklik olduğu zaman ne yapabilirsin? Nasıl koruyacaksın?'. 'Daha fazla anlat, anlamı nedir?'.

Murphy ve Duncan (2007) ise amaç belirleme sorularına 'Daha iyiye gittiğini gösteren ilk küçük işaret ne olacak? Eğer şu an oluyorsa sonraki nedir? Problem gelişmeye başladığını gösteren belirteç ne olacak?' gibi örnekler vermiştir.

Problemi Normalleştirme: Danışanların içinde buldukları durumun normal olduğunu hissetmelerini sağlamak önemlidir. Bu amaçla danışana 'İfade edilen durum ile bu durumun normalleştirilmiş açıklaması arasındaki farkı nasıl anlatabilirsin?' diye sorulur.

Ara Vermek: ÇOKSY'de danışmanlar genellikle oturumun sonunda 5-10 dakika ara vererek danışana verecekleri geribildirim hazırlar. Eğer uygulayıcı dışarıda terapiyi izleyen bir konsültasyon ekibi ile çalışıyorsa mesajı birlikte hazırlarlar.

Geri Bildirim: ÇOKSY'de geribildirim son derece önemlidir. Hazırlanması için ara vermek yöntemi kullanılır. Berg ve De Jong'a (1999) göre, geri bildirim; övgüler, köprü ve görev basamaklarından oluşur. Övgüler, danışanın gücü ve başarılarını onaylayan, samimi ve danışanın söyledikleri ile ilgili ifadeler olmalıdır çünkü amacı danışanları motive etmektir. Köprü, övgülerle görevler arasındaki bağlantı demektir. Örneğin, 'Bütün bu ev ödevlerini kağıda dökmenin onları tamamlamak için önemli bir adım olduğu konusunda sana katılıyorum çünkü sen değişmeyi istiyorsun, bu nedenle bu haftaki ödevin.....' gibi cümleler bu bağlantıyı sağlayabilir. Görevler ise danışanın kendisini izlemesi ve iyi giden durumları incelemesi anlamına gelen oturumlar arası gözlem yapma eylemi olarak tanımlanır.

İlişki Kurma: ÇOKSY'de ilişki kurma son derece önemlidir (Berg ve De Jong, 1997). Bu nedenle danışman, danışanı ilgiyle dinlemeli ve onun bakış açısını anlamaya çalışmalıdır. Danışmanın kendi ses tonuyla danışanın ses tonunu eşleştirmesi, mimiklerini kullanması, danışana yakın oturmak, danışana doğru eğilmesi ve ilgi göstermesi gibi yöntemler danışanı ilgiyle dinlediğinin göstergesidir. Bu süreçte danışmanın, danışanın ifadelerini yansıtmaya da önemlidir. Ancak yansıtma yaparken danışan için önemli kelimeleri kullanmaya dikkat etmek gerekir.

Sessizliğin Kullanılması: Berg ve De Jong (1997) tarafından kullanılan önemli bir beceri de sessizliktir. Yeterli dozdaki sessizlik, danışmanın, danışanın cevaba sahip

olduğuna inandığını göstermektedir. Berg ve De Jong (1997) danışmandan cevap alamayan danışanların, kendi problemleri ile ilgilenerek, danışmandan bağımsız zmler geliştireceğine inanmaktadır.

Etkili Alan: Etkili alan tekniği Nelson (2010) tarafından tanımlanmıştır ve davranışın etkili olduğu alanı belirtir. Bu teknikte danışana gösterilen bir dairede (Ek 19) altıda birlik dilim etkili alanı gösterir. Bu alanın sol tarafında kalan dilimler bireyin kendisine az güvenmesi, sağ tarafında kalan dilimler ise bireyin kendisine fazla güvenmesi anlamına gelmektedir. Normal olan bireyin kendine güveninin etkili alan içinde olmasıdır.

zm Odaklı Değerlendirme Formu: Nelson (2010) danışanların kendilerini zmler konusunda değerlendirmelerini sağlayacak soruların yer aldığı bir form hazırlamıştır. Bu soruların yer aldığı ve Nelson tarafından hazırlanan form Ek 1’de verilmiştir.

Sonlandırma: zm odaklı danışmanlar tatmin edici bir zm yapılandırırları anda, terapi sona erer. Terapistler, terapiyi sonlandırma konusunu her zaman değerlendirmeli ve danışanların daha önceden gelecek için tasarladıkları değişimlerin sürebilmesi için neler yapabileceklerine karar vermesine yardımcı olmalıdır (Corey, 2005, 2008).

Diğer yaklaşımlarda kullanılan tekniklerin birçoğu zm odaklı terapide de kullanılmaktadır. Dinleme, empati, açık uçlu sorular sorma, destekleme, glendirme, amaçların tanımlanması ve ölçeklendirme teknikleri gibi.

2.1.2.6 zm odaklı kısa süreli yaklaşımda terapötik süreç

2.1.2.6.1 Bireysel psikolojik danışma uygulamalarında zm odaklı kısa süreli terapi yaklaşımı

OKSY altı basamaktan oluşmaktadır (De Jong ve Berg, 2007).

1. **Anahat- probleme giriş:** Bu yaklaşımda probleme giriş yapma kararı danışana aittir. Danışman problemi tanımlamaya çalışırken aynı zamanda danışana nasıl yardımcı olabileceğini de anlamaya çalışır. Problem tanımlanması süreci aslında problemin ‘yeniden tanımlanması’ demektir.

2. İyi biçimlendirilmiş amaçlar geliştirmek: Çözüm odaklı terapide, spesifik, anlaşılır ve somut amaçlar ortaya koymak esastır. Gözlenebilir amaçlar olması, değişimin ölçülebilmesi açısından son derece önemlidir. Görüşmeye başladıktan sonra danışana ‘Buraya gelme amacın nedir?’ diye sorularak danışanın spesifik amaçları ortaya çıkarılabilir. Amaçlar pozitif, negatif, zarar verici ve ‘ben bilmiyorum’ şeklinde sınıflandırılır (Sklare 1997, 2012). Gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları ifade eden pozitif amaçlar gerekli olduğu halde yeterince somut değildir. Bu nedenle spesifik davranışsal amaçlar oluşturulması için danışmanın bir takım sorular sorması gerekir.
3. İstisnaları araştırmak: Danışanın yaşamında sorunun yaşanmasının kaçınılmaz olmasına rağmen yaşanmadığı anları ortaya çıkarmak danışanın çözümü keşfetme gücünü fark edebilmesi açısından önemlidir. Danışman ve danışan işbirliği ile istisna durumları keşfetmeye çalışmalıdır.
4. Oturum sonunda geri bildirim vermek: Çözüm odaklı yaklaşımda her oturumdan sonra, danışman danışana geri bildirim-mesaj verebilmek için 5-10 dakika mola verir. Bu arada danışana vereceği mesajı düşünür ve yazar.
5. Danışanın sürecini değerlendirmek: Danışmanlar tüm terapi sürecini aktif bir şekilde değerlendirmelidir. Böylece danışanla izlenecek yol ile birlikte danışmaya son verme zamanı da belirlenir. Danışmanın yardımları, danışanın önüne çıkabilecek engelleri ve zorlukları tanımlayabilecek duruma ulaşmasını sağlamalıdır.

De Jong ve Berg (2007) bir danışmanın etkili terapi sürecini yapılandırabilmesi için birtakım becerilere sahip olması gerektiğini söyler. Bu beceriler şu şekilde sıralanmıştır.

- Dinleme
- Formüle edilmiş sorular
- Detayları fark etme
- Danışanın anahtar kelimelerini tekrarlama
- Açıcı sorular
- Özetleme
- Duygu geribildirimi
- Uygulayıcının sözsüz davranışları
- Sessizliği kullanma

- Danışanın sözsüz davranışlarına dikkat etme
- Kendini açma
- Sürece dikkat etme
- İltifat etme
- Danışanın görüşlerini onaylamak
- Empati
- Normalleştirme
- Danışana odaklanma
- Pozitif durumlara dikkat çekme
- Danışan için anlamları keşfetme (İnsanlar bazen kendini uzaklaştırıp, yalıtılmak ister. Bu sana da olur mu?)
- İlişki soruları (Çözüm inşa etmek için kullanılan, 'İyi olduğunu kim biliyor?' gibi sorulardır)
- Çözüm konuşmalarını arttırmak

De Jong ve Berg'e (2007) göre ancak yukarıda sayılı becerilere sahip danışmanlar danışanın amaçlarına ulaşmasını sağlayabilir.

2.1.2.6.2 Grupla psikolojik danışma uygulamalarında çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım

ÇOKSY'nin grup çalışmalarındaki kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalar bu yaklaşımın her bir grup üyesi için faydalı olduğunu göstermektedir (Bank, 1999; Kim, 2008; La Fountain vd., 1996; Selekman, 1999; Newsome, 2004). Kim (2008) grup liderinin mucize soru, istisna soru gibi teknikleri kullanarak grup üyelerinin güçlü yanlarını açığa çıkarmaya çalıştığını vurgulamaktadır. Grupla psikolojik danışma sürecinde; şimdi ve geleceğe odaklanan grup üyelerinin bireysel güç ve kaynakları açığa çıkar ve yapacakları pozitif değişiklikler tanımlanır.

Danışmanla yapılan işbirliği çözümler üzerine düşünülmesine yardım eder. Çözüme ulaşmak için tıpkı bireysel danışma sürecinde olduğu gibi istisnalar kullanılır ve amaca yönelik oturumlar düzenlenir.

Banks'a (2005) göre, çözüm odaklı grup terapi sürecinde altı basamak vardır ve bu basamaklar aşağıda sıralanmıştır.

1. Anahat- probleme giriş: Danışan problemi açma konusunda özgürdür; ancak danışman onu cesaretlendirerek kendini açmasını desteklemelidir.
2. Açıklama- katılımcılar mutlaka açık olmalıdır: Bu basamakta herhangi bir grup üyesi, danışana problemi anlamak için soru sorabilir. Durumu anlamaya yönelik olması gereken bu sorular sorulurken liderin dikkatli olması ve danışanın patolojisinin kurcalanmasını engellemesi gerekir.
3. Onaylama-probleme yönelme ve kabul, pozitif geribildirim: Danışma sürecinde her üye yoruma davet edilir. Danışanın hikayesi empati ile dinlenir ve diğer üyeler de paylaşılan duruma benzer deneyimlerini, problem ve zorlukların üstesinden gelme hikayelerini paylaşabilirler. Lider gruba ‘Çok acı bir durum gibi gözüküyor. Benzer durumlar deneyimleyen ve durumun üstesinden gelenler olduğunu düşünüyorum. Kim yorum yapmak ister?’ şeklinde sorular yönelterek kendilerini açmalarını sağlayabilir.
Bu noktada danışanın güçlerini-kaynaklarını vurgulamak da önemlidir. Lider danışana ‘Problemin üstesinden gelenlerin anlattıklarında seni etkileyen nedir? Onun gücü neydi?’ diye sorarak bu konuda düşünmesini sağlayabilir. Diğer grup üyeleri, bu kaynaklarla ilgili gözlemlerini yazıp danışanla paylaşabilir.
4. Mucize senaryosu- geleceğin pozitif vizyonları: Problemler yeni öğrenme deneyimleridir. Geleceğin ne getireceğinin bilinmemesi dolayısıyla şimdiki zorluklar, yarın için daha iyi, pozitif bir vizyon geliştirmek için sıklıkla kullanılmalıdır. Danışanın bu durumu fırsat olarak görmesi ve bu fırsatı değerlendirmesi için, lider ‘Buradaki insanlar senin iyiye gittiğini düşünüyor. Sen ne düşünüyorsun, gelecekte insanlar probleminle ilgili iyiye gittiğini düşünecek mi? Bir yıl geçtiğini hayal et ve bize iyi haberlerle dolu bir mektup yazmaya karar ver. İyi haberler neler olacak? Yaşamını bir roman gibi hayal ettiğinde gelecek bölüm mutlu olacak, seni mutlu eden nedir? Bu acı bittiğinde yaşamında ne olacak? Neye dikkat edeceğiz? İyi bir arkadaşının rüyasında iyiye gidiyorsun, bu nasıl bir rüya olmalı?’ gibi sorular sorabilir. Ancak danışanın negatif cevaplarının kabul edilmemesine dikkat edilmesi gerekir. Bunun yerine danışandan iyi ve mutlu durumları tanımlaması istenir. Eğer danışan pozitif gelecek hayali kurmakta zorlanırsa, lider ona yardımcı olmalıdır. Danışman benzer durumlar yaşayan bireylerle ilgili örnekler sunar;

çünkü danışanın kendi durumu ile benzer örnekler duyması gelişimine katkı sağlayabilir.

Bazen karanlık gelecek hayali de pozitif vizyona ulaşmanın bir yolu olabilir. Örneğin intihar eğilimi olan bir danışana ‘Öldüğünü varsayalım, kendini ahirette buldun. Sana ikinci şans verilmiş olduğunu söyleyen bir melekle karşılaştın. Dünyaya döndüğün zaman problemini iyileşmiş buldun ve yaşamın doyumlu. Yaşam senin için nasıl olurdu?’ diye sorularak onun bu durumu düşünmesi sağlanabilir.

5. Süreci inşa etme-paylaşım: Danışma sürecinde gelişimin küçük- büyük, geçici- kalıcı, insanlar üzerinde teşvik edici etkisi olup olmadığına bakılmaksızın, sadece var olmasından bahsedilmelidir. ‘Kötü zamanlarla karşılaştırıldığında, herhangi bir gelişme görebildin mi? Bunu nasıl yaptın? Ne yardımcı oldu? Böyle zamanlarda kim yardımcı oldu? Mutlu olduğunda ne yapmıştın? Kendi kendine mi yaptın yoksa biri mi yardım etti? Senin için yeni olan neydi? Bu fikir geldiğinde neredeydin?’ gibi sorular danışanın gelişimi fark ve ifade etmesini sağlar. Diğer üyeler de süreç hakkında kendi fikirlerini paylaşabilir. Böylece danışanın fark etmediği gelişim işaretlerini tanımlamasına yardımcı olabilir.

Her gelişim belirtisi için danışana övgü verilmelidir. Ancak övgü sadece lider tarafından verilmez. Bu nedenle lider tüm grup üyelerini birbirlerine övgü vermeye teşvik etmelidir. Övgülerden sonra danışan sürece katkı sağlayan herkese teşekkür etmek için davet edilir. Bu aşamada danışanın hayatında önemli olan ama vefat etmiş olan kişiler bile anılabilir. Önemli olan danışanın iyileşme sürecine katkı sağlamış olmasıdır.

6. Kapatma: Tüm grup üyelerine ‘Bu oturumda sana en çok yardım eden ne oldu? Başka neler var? Sürecin devamını sağlayacak küçük adım ne olacak? Bazen kötü durumlarla karşılaştığında tavrın ne olacak?’ gibi sorular sorulur ve cevapları dinlenir. Herkes paylaşımında bulunduktan sonra üyeler birbirine teşekkür eder ve liderin özetlemesi ile süreç sonlandırılır.

O’Hanlon ve Davis (1989) grup çalışmalarının çözüm araştırma sürecini, on adımla tanımlar. Birinci adım problemin yeniden tanımlanmasıdır. Grup üyelerinin kendilerini yaşamlarındaki problem alanları ile tanımlaması, eski aktivitelerde takılıp kalmalarına sebep olmaktadır. Danışanların travmatik duyguları, negatif davranışları

doğurur ve kişisel inanç sistemlerinin bir parçası olmaya başlar. Bu durumu aşmak için grup sürecinde yaşanan problem durumu ile ilgili yeni bakış açılarını gruba sunmak önemlidir. Ancak bu yöntemin tanıyı değiştirmek ya da problemi küçümsemek demek olmadığına altını çizmek gerekir. Yeni bakış açısı problemi normalleştirir, böylece grup üyeleri çözüme odaklanabilir. Örneğin yeme bozukluğunu açıklarken ‘Besinleri yemek-yememek sağlığını olumsuz etkiler’ diye tanımlanabilir.

İkinci adım, problemi tartışırken istisnalara odaklanmaktır. İstisnalar problem bağlamının dışında meydana gelen gerçek olaylardır. Danışman gruba problemsiz durumdayken başardıkları şeyleri sorarak istisna durumları açığa çıkarabilir. ‘İçme isteğine karşı başarılı bir şekilde direndiğin zamanları grupla paylaşabilir misin?’ gibi.

Üçüncü adımda süreç grup üyelerinin yetkinliği fark edilir edilmez aralıklı olarak yorumlanması şeklinde ilerler. Böylece diğer üyelerin düşünceleri de açığa çıkar. Dördüncü adımda ise iç görüyü teşvik etmek yerine danışanın problem durumuyla savaşıma yeteneğine odaklanılır.

Beşinci adım, grup üyelerinin semptomlarını değil, yaşamda başardıkları şeyleri görmeye çalışmaktır. Altıncı adımda ise karışık problemlerinin çözümünün karışık olmadığı gerçeği kabullenilir. Grup lideri, üyeleri çözüm ile ilgili temel yolları düşünme konusunda destekler.

Yedinci adımda, her üyenin dünya görüşünün kabul edilerek grubun direncinin azaltılması söz konusu iken sekizinci adımda lider, grup üyelerinin problemlerini dışa aktarmasına yardım eder. Dokuzuncu adımda, değiştirilebilir ve mümkün şeylere odaklanmak söz konusudur. Grup lideri, danışma sürecinin amaçlarını oluştururken, üyelerin daha az duygusallık ve daha fazla özgünleşmelerini sağlamaya çalışmalıdır. Onuncu adım ise üyelerin çözüme sevk edilmelerinden geçer. Lider üyelerin her birine yeni stratejileri, başarı garantileyen bir teknik olarak değil, bir deneyim olarak görmeleri konusunda yardım etmelidir.

Metcalf’a (1998) göre ÇOKSY’ya dayalı grup çalışmalarında, danışman grup üyelerinin yeni hikayeler oluşturabilmesi için onlara fikir vermelidir. Değişim için problem yerine çözümün arkasından gitmenin önemini vurgulamalıdır. Grup üyelerinin problemlerinin üstesinden gelmelerinin yolunun çözüm odaklı kısa süreli

yaklaşım olduğunu fark edebilmeleri için bu sürecin parçası olmaktan hoşlanmaları gerekir. Danışanlar yaşamlarındaki başarılarını açıklayarak, kendilerini iyi hissederler. Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı oturumlarda grup üyeleri birbirlerini yeni stratejiler deneme konusunda destekler.

Metcalf'ın (1998) çözüm odaklı terapide grup kolaylaştırıcısı olan liderin rolleri ile ilgili tanımında, liderin danışanlarla işbirliği yapması gerektiğini ve danışanların kendi problemlerini çözme becerisine sahip olduklarını vurgular. Problemi meydana getirmekte engellemekte danışanın elindedir. Danışanlar problemlerini kendi çözebilirse yetkinlik hisleri ortaya çıkar.

Grup sürecinde bir danışanın direnç göstermesi durumunda, lider stratejileri değiştirebilmelidir. Danışanı asıl rahatsız eden şeyin problem değil problem ile ilgili algısı olduğunu bilen lider, danışanları düşüncelerini ifade etmesi için desteklemelidir. Eğer düşüncelerini ifade edemeyen danışanlar varsa, onların konuşma problemi olduğunu düşünmek ve buna göre davranmak, liderin görevidir.

Lider gruba yetkinliğini yansıtan bir rolde olmak yerine grubun kolaylaştırıcısı rolünde olmalıdır. Böylece ilerleyen oturumlarda yapacağı aktivitelerin pozitif yönde ilerlemesini sağlar. Problem çözme süreci, danışanların problemlerinin daha az olduğu zamanları hatırlamasını sağlamalıdır. Bu nedenle liderin bu istisnaları hatırlatıcı teknikler kullanması gerekir.

Metcalf (1998) çalışmaya kabul görüşmesi ile başlamaktadır. Bu görüşmede 'Seni bugün buraya getiren problemin hakkında bilgiye ihtiyacım var. Ne düşündüğünü söyle. Fikirlerinle ilgileniyorum.' gibi bir başlangıç yapılabilir. Eğer danışan danışma sürecinin kendi fikri olmadığını söylese 'O kişi sana buraya gelme sebebinle ilgili ne söyledi?' diye sorulur. İkinci basamakta istisna sorular sorularak devam edilir. 'Geriye baktığında problemin şimdiki kadar etkili olmadığı zaman var mı? Şimdiden farklı olan neydi? Farklı neler yapmıştın? Diğerleri ne yaptı?' gibi. Ardından danışana özgün-belirli davranışlar sorulur, 'Grupla danışma programını tamamladığın zaman, ayrılmaya hazır olduğunu ve senin özelliklerini gösteren, diğerlerini ikna edebilecek, farklı ne yapacaksın?'. Eğer, danışan, 'Daha az kızgın olacağım' gibi cevaplar verirse 'Diğerleri bunu nasıl bilecek? İlk kim farkına varacak?' diye betimletici sorular sorulması gerekir.

Dördüncü basamakta, danışanın yaşamını etkileyen iş ve diğer önemli ilişkileri hakkında sorular sorulur. Beşinci basamakta ise, grupla danışma deneyimi için amaçlarını açıklaması istenir. Amaç belirlemek, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımda son derece önemlidir. Bu nedenle altıncı basamak danışanın belirttiği amaçları skalada göstermesine dayanır. 1-10 arası derecelendirilmiş skalada, 1 puan problem benim kontrolümde, 10 puan ise ben problemin kontrolündeyim demektir.

Yedinci ve son basamakta ise danışana ‘Tedavide sana en çok yardımı olacağını düşündüğün grup türü hangisidir?’ diye sorulur ve grup liderinin oluşturduğu listeden seçmesi istenir. Bu listede yer alan gruplar; çoklu aile terapisi, kimyasal yönetim grubu, deneyimsel grup terapisi, öfke grubu, yatarak ya da ayaktan tedavi alan hastalar için süreç grubu, ergenlik süreç grubu, ilişki grubu, kadın sorunları, erkek sorunları, kazazedeler grubu (cinsel kötüye kullanım gibi), yeme problemleri (yeme bozuklukları gibi), ebeveynlik becerileri ve çocuk süreçleri grubudur. Danışana bu soruların yazılı olduğu bir form verilir ve bu formu doldurması istenir. Formun altında danışanın ve değerlendiricinin imzası bulunur.

Metcalf (1998) ilk grup oturumuna çözüme odaklanmayı sağlayacak ruh hali belirlemesi ile başlar ve grup üyelerine hoş geldiniz der. Ardından ‘Kendinizi tanıtarak, neden burada olduğunuzu ve bilmemiz gereken düşüncenizi söyleyerek bize kendinizle ilgili bir fikir verin.’ diyerek devam eder. Eğer danışan ailesi, terapisti, eşi, işvereni ya da gözetim memuru tarafından gönderildiyse, ona kendisini gönderen kişinin görmeye ihtiyaç duyduğu ve danışanın geliştirmesi gereken farklılıklar sorulur.

Ardından her grup üyesinin kendisi için özgün amaçlar belirlemesi sağlanır. ‘Gelecekte senin için iyi olacak neler var?’ gibi sorularla oturum amaçları ortaya çıkarmaya çalışılır. Bu aşamadan sonra istisna durumların araştırılmasına geçilir. ‘Senin için en iyi olan zamanlardan bahset.’ gibi. Danışanların istisna durumların yani problemin olmadığı ya da daha az hissedildiği zamanları fark etmeleri sağlandığında, terapist danışanların motivasyonlarının artmasının sağlanmasına yardım etmelidir. ‘Bir gün burada paylaştığın problem hayatında olmadığında, neyi daha fazla yapacaksın?’ gibi sorular danışanı gelecekteki pozitif durumlara odaklandırır.

Grupla danışma sürecinin bu aşamasında lider grup üyeleri için birtakım görevler geliştirerek onları desteklemelidir. ‘Amaçlarınıza ulaşmanıza yardım edebilecek bir haftada ne yapacaksınız?’. İlk oturum sonlandırılırken terapistin bir takım seçenekler sunması önemlidir. ‘Çözüm skalasında bugün kendini nerede görüyorsun? Sonraki grup oturumundan önce nerede olmak istersin? Bugün grupta kendin hakkında ne öğrendin? Herhangi bir grup üyesi için öneriniz var mı?’ gibi.

İkinci oturuma geçildiğinde terapist gruba ‘Son görüşmemizden beri sizin için en iyi giden şeyi düşünün. Kim bunu açıklayarak başlamak ister?’ diye sorar. Böylece ikinci oturuma da birinci oturumla aynı formatta başlanmış olur. Eğer danışanlar verecek cevap bulamazlarsa, bugünden daha iyi olan herhangi bir günden bahsetmeleri istenebilir.

Metcalf (1998) ikinci ve daha sonraki oturumlarda kullanılacak bir çözüm kayıtları listesi hazırlamıştır. Danışanın oturum esnasında doldurabileceği bu form Ek 2’de verilmiştir. Metcalf’a göre süreçte danışmanın da kayıt tutmasının önemi büyüktür. Bu nedenle hazırladığı ve ‘terapistin çözüm kayıtları’ adını verdiği form Ek 3’de verilmiştir. Bahsedilen formların oturumlarda doldurulması süreçle ilgili iyiye giden durumları ortaya koymak açısından önemlidir.

Kim (2008) yürüttüğü bir grup çalışmasında, ilk oturuma, başlama egzersizi ile giriş yapmıştır. Ardından grupla orada olma sebeplerini konuşmuş ancak bunu yaparken üyelerin grupta olma sebepleri yerine başarmak istedikleri şeylere odaklanacaklarını açıklamış ve grup kurallarını paylaşmıştır. Ardından ilk oturumu formüle etmiş ve oturumu sonlandırmıştır.

İkinci oturuma ödevlerin paylaşıldığı bir egzersizle başlamış ve gruba ‘Kim okul içi veya dışındaki hayat ile ilgili gözlemlerini paylaşmak ister? Olmaya devam etmesini istediğin nedir? Problem olmadığı zamanlarda, hayatına müdahale etmediği zamanlarda ne yapıyordun? Eğer bir mucize olsaydı da problemin çözülmüş olsaydı, çözüldüğünü nasıl bilirdin?’ gibi sorular sorarak sürece devam etmiştir. Övgü tekniğini kullanarak üyelere geri bildirim vermeye dikkat etmiş, skala tekniği ile üyelerin problem derecelerini belirlemiş ve ev ödevi vererek oturumu sonlandırmıştır.

Üç, dört ve beşinci oturumlarda ise çözüm ve amaçlara ulaşmak için harekete geçmiştir. Gevşeme egzersizi ile oturuma başlayıp ardından ev ödevlerini

paylaşmaları için fırsat vermiştir. Süreçte üyelerin istisna durumlarını tanımlanmış, çözüm için ne yapacakları hakkında konuşulmuş, diyalog ve sorularla devam edilmiştir. Özetleme yaparak, övgü mesajları vererek, grubu sonlandırmıştır.

Winbolt (2011) ise ilk oturumda yapılması gerekenleri şöyle sıralamıştır: Tanışma, özgür bir şekilde sorunu konuşma, problemin tanımlanması, mucize soru, amaç oluşturma, güçleri belirleme, istisna durumlar, oturum öncesi değişim (1-10 arası skala kullanma), mesaj-geribildirimlerin yansıtılması (Buraya geldiğin için teşekkür ederim. Paylaştıklarını paylaşmak kolay değildir. Buraya geldiğin için seni tebrik etmeliyim. Bugün problemin üzerindeki kontrolünü arttırabileceğini fark ettim. Durumunu anlamama yardımcı olabilirsin ve yol bulmana yardım edebilir ve iyi olman için birkaç fikir verebilirim.), ev ödevi (pozitif odaklan: şimdi ve gelecek oturum arasında, küçük de olsa, pozitif değişikliklere odaklan; istisna zamanlara dikkat et: problemin olmadığı ya da seni rahatsız etmediği zamanlara dikkat et, bunun için fırsat yarat, sinemaya gitmek gibi seni iyi hissettirecek bir amaç belirle).

2.1.2.6.3 Okullarda çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı uygulamalar

Murphy ve Duncan (2007) ÇOKSY'nin okullardaki kullanımı ile ilgili olarak, öğrenci ve ailesi ile görüşürken dikkat edilmesi gereken durumları ayrıca açıklamıştır. Bu yaklaşımın diğer alanlarındaki kullanımını okul ortamına uyarlamaya çalıştıkları araştırmada, danışanın en iyisini bildiği ve anlaşma yapabilmek için güven ortamı oluşturma gerekliliğinin okul uygulamaları için de ön şart olduğunu vurgulamıştır. Okul danışmanları öğrenci, ailesi ve öğretmenleri ile işbirliği kurmak durumundadır. Bunu sağlamak için arkadaşça bir tavır sergilemeli ve yanıtlayıcı olmalıdır.

Okul uygulamalarında da danışanın konuşurken ki tepkilerini gözlemlemek önemlidir. Danışanı rahatlatmak, birçok insan için ne kadar önemli olduğunu fark ettirmek ve onaylamak gerekir. Danışanın amaçlarını kabul etmek de temel noktalardan biridir. Danışmanlar danışanla konuşurken, tanı koymaya çalışmak yerine sordukları sorular ve dikkatli dinleme yöntemleriyle danışanın amaçlarını belirlemeye çalışır. Danışana neyin farklı olmasını istediği sorulduğunda problem ve çözüme ilişkin düşünceleri açığa çıkar (Murphy, 1997).

Danışmanın danışanlara düşüncelerinin önemli olduğunu söylemesi önemlidir, kendisinin onlara yardım için orada olduğunu hissettirir. Basit bir eylemiş gibi görünse de danışanların kendi yaşamlarını en iyi hale getirmek konusunda sorumluluk almalarını sağlar. Danışana amaç belirleme soruları olarak; ‘Okulda nasıl farklı olacaksın? Derse daha dikkatli katılma, okula zamanında gelme ya da ödevlerini yapma gibi. Öğretmenlerin sendeki değişiklikler ile ilgili ne dikkatini çekecek? Öğretmenini, aileni ya da diğerlerini danışma alma ihtiyacının azaldığı konusunda nasıl ikna edeceksin?’ gibi sorular sorulabilir.

ÇOKSY’de danışana çözüm sunmak değil, çözüm geliştirme yollarını vermek önemlidir. Bu amaçla sorulabilecek sorular; ‘Gelişim göstermek için ihtiyacın olan şeyler nedir? Burada olanları nasıl değiştirebileceğin konusundaki teorin nedir? Herkes bir şeyleri değiştirir. Sen, yaşamında, genellikle ne tür değişiklikler yaparsın?’ gibidir.

İlk deneme başarısızsa danışan farklı bir şeyler denemeye yönlendirilmelidir. Bunun için ‘Okulda problemi daha az hissettiğin zaman nedir? Okulda olmaya devam etmesini istediğin olaylar nedir? Buraya geldiğinden beri değişik ne oldu?’ gibi sorular kullanılabilir.

Çocuklar (8-11) ve ergenler, okulda ortaya çıkan problemleri yüzünden, davranış değişikliği olmasını isteyen öğretmenler tarafından, sık sık okul danışmanına gönderilir. Bu durum da öğrenciler danışmana gönderildikleri için mutsuzdur ve her konuda öğretmeni suçlama eğilimindedir. Bu da danışman için süreci zorlayıcı bir noktadır. Böyle durumlarda, ÇOKSY’yi benimseyen danışmanlar, öğrencinin en iyi müttefiki olmalıdır. Çocuk ve ergenler, duyguları kabul edildiği zaman kendilerini rahatlamış hisseder. Grupta duygularını dışa vurmak istediklerinde, danışman mutlaka onları dinlemelidir ancak bu şekilde endişeleri anlaşılabilir (Metcalf 1998).

Metcalf’a (1998) göre okul danışmanı süreci aşağıdaki soruları sorarak yönlendirebilir:

1. Bugünün amacı (özgün ve davranışsal amaçlar)?
2. Geçmişte bu durumu aza indirmek ya da başarıyla sorunu çözmek için ne yaptın?
3. Bunu yapma yolunu nasıl tanımlarsın? Ne düşündün? Kendin hakkında neye inandın?

4. Yaşamında diğerlerinden önemli söyleyebileceğin ne var?
5. Takipte kalmak için bugün ne yapacaksın? (2 ya da 3. Maddelerdeki stratejilerden birini kullan)
6. 1 ile 10 arasındaki skalada, gün bittiğinde hangi noktada olmak istersin? (Ek 3).
7. Beşinci maddedeki cevabına bak. Amacına ulaştın mı? Yaklaştın mı? Bunu nasıl yaptın? Bugün yaptıklarına kim dikkat etti? Başka kim? Yarına kadar kimin dikkatini çekmek istersin? Bunu nasıl yapacaksın?
8. Grup üyelerinde, geçen hafta, dün, bu sabahtan farklı olan bir şeyler hissettin mi? Grup sürecinde bu farklılıkları tanımlayarak, onların da yeteneklerini tanımlamalarına yardım etmelisin.

Danışmanın danışma sürecinde sorması gereken diğer sorular ise şöyle olabilir: ‘Okulda iyi olmak için ne yapabilirsin? Bu olduğunda öğretmenlerin ne söyleyecek? Sana 1-10 skalasından puan verirsem, 1 düşük itibar, 10 yüksek itibar anlamına gelmektedir. Şimdi okulda bu skalada hangi noktadasın? Bir dahaki görüşmemize kadar bu skalada nerede olmak istersin? Bir dahaki görüşmemizden önce hangi adımı atacaksın?’.

Ayrıca okul danışmanı, öğrencilerin çözüm geliştirme konusunda düşüncelerini sağlayacak kısa bir form kullanır. Bu form oturum öncesinde ya da oturum esnasında öğrenciler tarafından doldurulmalıdır. Öğrenciler için problem çözüm formu Ek 5’te verilmiştir.

Sklare’de (1997, 2012) okul danışmanları için çözüm odaklı kısa süreli terapi sürecini açıklamıştır. Ona göre öğrencilerle çalışmaya başlamadan önce onlara yaşayacakları sürecin açıklanması önemlidir. Kısa bir tanışma ve selamlaşmanın ardından, ‘Çalışmamızın nasıl ilerleyeceği ile ilgili sana bilgi vermek istiyorum. Sana pek çok soru soracağım. Soracağım soruların bazılarını cevaplamakta zorlanabilirsin. Süreçte söylediklerinle ilgili notlar alacağım ve bu notları oturum sonunda sana vereceğim mesajda kullanacağım. Oturum sonunda bu mesajı hazırlayabilmek için birkaç dakikalığına yanından ayrılacağım. Geri döndüğümde sana mesajımın bir kopyasını vereceğim ve bir kopyası da bende kalacak. Bunlar hakkında ne düşünüyorsun?’ diye açıklama yapılır. Bu açıklama ilerde yaşanabilecek sıkıntıları çözmek için etkili bir yöntemdir.

Açıklama yapıldıktan sonra danışanların amaçlarını ortaya çıkaracak sorular sorulmalıdır. Elbette her öğrenci farklı bir birey olduğu için sorulara farklı cevaplar gelecektir. Burada dikkat etmek gereken danışanların özgün ve pozitif amaçlar ortaya koymalarını sağlamaktır. Bu nedenle danışman öğrencilere birtakım sorular sorabilir. Örneğin, ‘Notların yükseldiğinde ne yapıyor olacaksın? Notlarının yükselmesi için ne yapabilirsin? Eğer diğer çocuklarla daha iyi anlaşıyor olsaydın böyle olması için neler yapmış olduğunu fark ederdin? Ebeveynlerine duygularını açıklayabildiğini varsayalım bana farklı olarak ne yapıyor olacağını açıklayabilir misin?’.

Öğrencilerin cevaplarından ortaya çıkan diğer bir amaç türü negatif amaçlardır. Bir şey yapmayı durdurmayı isteme ya da diğerlerinin bir şeyler yapmaktan vazgeçmesini isteme şeklinde ifadeler, *negatif amaçları* verir. Bir şeylerin olmaması olarak ifade edilen negatif amaçların, bir şeylerin olması şeklinde ifade edilen pozitif amaçlara çevrilmesi gerekir. Danışmanın soracağı sorular negatif amaçların *pozitif amaçlara* çevrilmesini sağlar.

Öğrencilerin yasalara karşı çıkmak, kendilerine zarar vermek ya da kendileri için önemli olan şeylerden vazgeçmek gibi amaçları olabilir. Bunlar *zarar verici amaçlar* olarak adlandırılır. Mesleki etik gereği danışmanların bu amaçları desteklememeleri gerekir. Zarar verici amaçlarla ilgili sorulacak sorular amaçların sebeplerini ortaya çıkarıp sağlıklı amaçlar belirlenmesine yardımcı olmalıdır.

Son amaç türü ise *ben bilmiyorum amaçlarıdır*. Üçüncü kişiler tarafından danışmana sevk edilen öğrencilerin süreçle ilgili bir amaçları yoktur. Bu öğrencilerin amaç belirleyebilmesi için ‘eğer’ ile başlayan sorular sorulmalıdır. Bu tür öğrencilerin danışma sürecinin parçası olması için ‘Diğerlerinin senin için istediği ve senin de isteyebileceğin, probleminizi sonlandıracak şey nedir?’ gibi sorular sorulabilir.

Sklare (1997, 2012) süreçte, danışan amaçlarına ulaştığında yaşamının nasıl olacağı ve problemin az olduğu ya da hiç olmadığı durumlardaki başarıların altının çizilmesi gerektiğini belirtir. İyi tanımlanmış bir amaç oluşturmak için sorulan mucize soru tekniği, öğrencilerle çalışırken farklı cümlelerle ifade edilebilir. ‘Sihirli bir değneğin olsaydı ve sana değdiğinde problemin ortadan kaybolsaydı ne değişirdi?’.

Danışman grup sürecinde mucizeleri belirginleştirmeli ve gerçekleşmesi mümkün olmayan mucizelerin gerçekleşebileceklerle yer değiştirmesini sağlamalıdır. Ardından farkında olmayan çözümlerin keşfedilmesi için istisnalar araştırılır. Çözüm

odaklı yaklaşım, her öğrencinin başarılı olduğu veya problemlerle karşı karşıya kalmadığı zamanlar olduğuna inanmaktadır. Bu istisna durumlar tanımlandıktan sonra öğrenciler değişiklikleri nasıl yapacaklarını keşfederler. Böylece zihinsel haritaları ortaya çıkar.

Zihinsel harita, bireylerin hedefe ulaşmalarında rehberlik edecek düşüncelerinden oluşan bir yol haritasıdır. Geçmişte sorun olmuş alanlarda başarılı olunmasını sağlayan düşünce kalıplarının ve davranışların hatırlanması ve tekrarlanması şeklinde ortaya çıkar. Öğrencilerin, kaynaklarının, sorumluluklarının ve güçlü yanlarının fark edilmesi, öğrencilerin yeterlik duygularının artırılmasının ilk adımıdır. ‘Bu durumu nasıl yönettin? Farklı olan neydi? Bu değişiklikleri nasıl açıklarsın? Bunu nasıl yaptın?’ gibi sorulara verilecek cevaplar zihinsel haritaları ortaya çıkarabilir.

Öğrencilerin yaşamlarında değişiklikler yapabilmelerini sağlamak için kaynaklarını ortaya çıkaracak diğer bir yöntem de *amigoluktur*. Amigoluk öğrencilerin başarısını överek desteklemek ve cesaretlendirmek anlamına gelmektedir. Öğrencilerin doğru yaptığı şeylerini keşfetmeleri kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlar ve benlik saygılarını artırır. ‘Bunu yapmayı nereden öğrendin? Bunu başarmak çok etkileyici. Bu durum karşısında sakın kalman inanılmaz. Çoğu insan kendini kaybederdi ama sen kaybetmedin.’ gibi durumla uygun ve samimi yorumlar öğrenciyi cesaretlendirir.

Zihinsel haritalar ile öğrencilerin problemlerini çözmek için kullandıkları yöntemler fark edilir ve amigoluk yaparak öğrencilerin bu çabaları pekiştirilir. Ardından öğrencilerin amaçlarının hangi noktasında olduğunu göstermek için derecelendirme kullanılır. 0-10 arası yapılan derecelendirme, öğrencilerin amaçlarına ulaşma olasılıklarını ortaya koyar. Öğrenciler genellikle 0’dan yukarı bir noktayı işaretlerler. Bu öğrencilerin bazı şeyler kötü olsa bile iyi şeyler de var şeklindeki mesajıdır. Eğer öğrenci 0’ı tercih ederse, danışmaya gelmiş olması bazı şeylerin iyileşmesi için istekli olduğunun göstergesidir.

Öğrencilerin skalada ilerlemelerini teşvik etmek için ‘Skalada 1 puan yükselmek için ne yapman gerekir?’ gibi sorular sorulabilir. Öğrenciler amaçları doğrultusunda neler yapacaklarını belirlediklerinde, aşmaları gereken engellerle karşılaşır. Engellerin önceden fark edilmesi ve tedbirlerin alınması, öğrencilerin cesaretlerinin kırılmasını önlemek adına önemlidir. ‘Böyle şeylerin önüne çıkmaması için neler yapabilirsin?’ gibi sorularla öğrencilerin stratejileri gözden geçirmesi sağlanabilir.

Oturumu bitirirken o gün yaşananlarla ilgili olarak öğrenciye güçlü yanlarını hatırlatmak ve öğrencinin amaçlarını başarıya yolunda ilerlemesine olanak sağlamak için ödev vermek gerekir. Övgüler, köprü oluşturma ve ev ödevleri aşamalarından oluşan mesajda, öğrenciler tarafından yapılmış olan özgün davranışlardan en az üçüne yer vermek gerekir. Çözümlerin tanımlandığı övgüler yapıldıktan sonra bu çözümlere dayanan köprü kurma, ödev olarak verilecek ya da yapılması istenecek şeyler için bir temel oluşturur.

Köprü kurma iki aşamadan oluşur. Öğrencinin danışma sürecinin sonunda ne istediğinin kısaca açıklanması ve göreve başlama ile ilgili kısa bir ifade. ‘Arkadaşlık kurmanın faydasını anladığın için sana yardımcı olabilir’ gibi. Mesajın üçüncü kısmını ise ev ödevleri oluşturur. Öğrenciler problemlerinin olmadığı anları ya da kaynaklarını tanımlayabildiğinde, ev ödevleri, daha fazla tanımlamalar yapmak, kendileri için işe yarayan şeylerin ne olduğunu fark etmek ve skalada yükselmek için yapabilecekleri olabilir. Amaçlarının net olmadığı veya problemlerine odaklanma isteği göstermedikleri durumlarda ise, istisna durumları gözlemek, doğru şeyleri yaparken ki davranışlarını fark etmek ve bir günlüğüne mucize gerçekleşmiş gibi davranması verilebilir. Öğrenciler problemleri olmadığını söylerlerse başarıları ve pozitif şeyleri için onlara övgülerde bulunulur ancak ödev verilmez.

Sklare’ye (1997, 2012) göre öğrenciler ilk oturumdan sonraki oturumlara, iyi olan şeyleri fark ederek ve işe yarayan davranışları tekrarlamaya devam ederek gelir. Devam eden süreçte iyi olan şeyleri ortaya çıkarmak, iyi olanların etkisini ayrıntılarıyla açıklamak, değişimleri ortaya çıkaran davranışları pekiştirmek ve ilave başarıları keşfederek tekrar başlamayı sağlamak gerekir. Pozitif değişiklikleri ortaya çıkarmak için ‘Son görüşmemizden bu yana iyi olan ne var?’ gibi sorular sorulabilir. Övgülerle davranışlar pekiştirildikten sonra danışmaya devam etmeye gerek olup olmadığı değerlendirilir ve mesaj yapılarak oturumlar sonlandırılır.

Bu terapi yaklaşımına hakim olmak diğer yaklaşımlara göre daha kolaydır ve öğrencilerin problemlerini çözme ve ürettikleri çözümleri uygulayabilme okul çevresinde mümkündür (Sklare, 1997, 2012). Franklin, Biever, Moore, Clemons, Scamardo’nun (2001) yaptığı çalışmada çözüm odaklı kısa süreli terapi gören öğrencilerin davranış problemlerinin azaldığı görülmüştür.

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Öz-Yeterlik ile İlgili Araştırmalar

2.2.1.1 Öz-yeterlik ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar

Türkiye’de öz-yeterlikle ilgili çalışmaların genellikle öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Ergenlerin öz-yeterliğine ilişkin çalışmalar ise öz-yeterliğin sosyal boyutuna odaklanmıştır.

Bilgin’in (1996) grup rehberliğinin sosyal yetkinlik beklentisi üzerindeki etkisini araştırmaya dayanan çalışmasında sosyal yetkinlik beklentilerini arttırmaya yönelik grup rehberliğinin, her iki cinsiyetteki öğrencilerin sosyal yetkinlik beklentilerini arttırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Sayma (2001) ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik beklentilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında ebeveyn tutumlarını otoriter algılayan öğrencilerin sosyal yeterlik beklentileri ile demokratik algılayan öğrencilerin sosyal yetkinlik beklentileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulmuştur. Demokratik ebeveyn tutumları sosyal yetkinlik beklentisini arttırmaktadır.

Çelikkaleli (2004) yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentileri ve psikolojik ihtiyaçlarını incelemiştir. Araştırmada Anadolu Lisesi öğrencilerinin endüstri meslek lisesi, fen lisesi ve genel lise öğrencilerinden daha yüksek sosyal yetkinliğe sahip oldukları görülmüş ve sosyal yetkinlik beklentisi ile düzen, sebat ve uyarlık gibi psikolojik ihtiyaçlar arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Akkapulu’nun (2005) ergenlerin sosyal yetkinlik beklentilerini yordayan bazı değişkenleri incelediği araştırması sonucunda öğrenilmiş güçlülük, problem çözme becerileri, ebeveynlerin algılanan evlilik uyumu, arkadaşlara bağlılık düzeyi, annelerin kişiler arası ilişkilere girmedeki besleyici ilişki tarzı düzeyleri ve anne-babaya bağlılık değişkenlerinin ergenlerin sosyal yetkinlik beklentilerini yordayan anlamlı değişkenler olduğu görülmüştür.

Fırıncıoğlu (2005) Adlerian odaklı grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur.

Vardarlı (2005) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yaptığı genel öz-yeterlik düzeylerinin yordanması ile ilgili araştırmasında, genel öz-yeterlik üzerinde öz saygı, sosyal beceri, akademik başarı, algılanan gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve yaşın yordayıcı değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Algılanan öz saygı, sosyal beceri, akademik başarı, gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi ile genel öz yeterlik arasında pozitif ilişki vardır. Babanın eğitim düzeyinin ise yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş (2006) lise öğrencileri ile sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerinin yaşanılan sosyal birim ve cinsiyet açısından incelenmesi ile ilgili bir çalışma yürütmüştür. Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi düşüke olumsuz otomatik düşüncelerin arttığını ve yurtta kalan öğrencilerin aile ve akraba yanında kalan öğrencilerden daha düşük sosyal yetkinlik beklentisine sahip oldukları, olumsuz otomatik düşüncelerinin ise daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Kemer (2006) öz-yeterlik, umut ve kaygının 11.sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavı puanlarını yordamadaki rolünü araştırdığı çalışmasında; sayısal, eşit ağırlıklı ve dil örneklemlerinde üniversite giriş sınavı sonuçlarını farklı modellerin yordadığını göstermiştir. Sayısal grup için; Anadolu Lisesi okul türü, Süper Lise okul türü, ÖÖYÖ Öğrenme Öz-yeterlik alt ölçek puanları, Özel Lise okul türü, AÖYÖ Akademik Öz-yeterlik alt ölçek puanları, Durumluk Kaygı Envanteri puanları, ÖÖYÖ Kariyer Öz-yeterlik alt ölçek puanları, AAYÖ İyi Bir Sınıf Öğrencisinin Özellikleri alt ölçek puanları, DUÖ 'Agentic' Düşünme alt ölçeği puanları ve ailenin gelir düzeyi üniversite giriş puanlarını yoramıştır. Eşit ağırlıklı grup için yordayıcı değişkenler; Anadolu Lisesi okul türü, Süper Lise okul türü, AAYÖ Akademik Öz-yeterlik alt ölçek puanları, AAYÖ Akademik Yardım Öz-yeterlik alt ölçek puanları, SUÖ 'Pathways' Düşünme alt ölçek puanları ve DUÖ 'Agentic' Düşünme alt ölçek puanları olarak ortaya çıkmıştır. Dil grubu için; ÖÖYÖ İletişim Öz-yeterlik alt ölçek puanları, Süper Lise okul türü, Anadolu Lisesi okul türü, Özel Lise okul türü, DUÖ 'Agentic' Düşünme alt ölçek puanları, ÖÖYÖ Kariyer Öz-yeterlik alt ölçek puanları

ve AÖYÖ Sosyal Öz-yeterlik alt ölçek puanları regresyona giren yordayıcı değişkenler olarak bulunmuştur.

Keskin ve Orgun'un (2006) öğrencilerin öz etkililik-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve başa çıkma stratejileri ile karşılaştırılması amacıyla yürüttükleri betimsel çalışmada 'Öz Etkililik-Yeterlik Ölçeği' tüm alt boyutlarından alınan puanlar ile başa çıkma ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar (SDA alt boyutu hariç) arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu saptamışlardır. Problem çözümü için gerekli olan yüksek öz etkililik-yeterlik, daha iyi bir uyumla bağlantılı olan baş etme stratejilerinin kullanımıyla ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Sahranç (2007) üniversite öğrencilerinin genel öz-yeterlik algısı, durumluk kaygı, stres kontrol değerlendirmesinin ekzojen değişkenler ve yaşam doyumu aracı değişken olarak ele alıp akış deneyimiyle ilişkisini betimleyen bir modeli tanımladığı araştırmasında 671 üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Genel öz-yeterlik, stres ve durumluk kaygının ekzojen değişken, yaşam doyumu aracı değişken ve akış deneyimi endojen değişken olarak tanımlandığı hipotez bir model oluşturulmuş ve modelin gözlenen verilere uygunluğu test edilmiştir. Oluşturulan hipotez model, herhangi bir alternatif model gerektirmeksizin, gözlenen verilerle yüksek düzeyde uyum göstermiştir. Bununla birlikte hipotez model doymuş modelle uyumlu olmasına karşın, nihai model path katsayıları düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Yardımcı'nın (2007) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik ilişkisi ve öz-yeterlik ilişkisini etkileyen değişkenler incelenmiştir. Cinsiyet, sınıf, ailenin ekonomik durumu, öğrencinin algıladığı sağlık ve başarı durumu değişkenlerinin algılanan sosyal destek ve öz-yeterliği etkilediği ve algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Akıncı (2008) 743 denek ile yürüttüğü araştırmasında işte güvenli davranışların, sosyal destek ve öz-yeterlik değişkenleri tarafından kestirilebildiğini bulmuştur.

Aydoğan (2008) yaptığı çalışmada, akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve akademik erteleme davranışı ile durumluluk kaygı ve öz-yeterlik inançları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca benlik saygısının akademik erteleme davranışı için anlamlı bir yordayıcı olduğunu durumluluk kaygı ve öz yeterlik inançlarının akademik erteleme davranışı için anlamlı bir yordayıcı olmadığı; yüksek ve orta düzeyde akademik

erteleme gösteren öğrenciler düşük düzeyde akademik erteleme gösteren öğrencilere göre daha fazla durumluluk kaygı yaşamakta olduğunu ortaya koymuştur.

Albal (2009) depresyon ile başa çıkmada öz-yeterlik düzeyini ve öz-yeterlik ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasının sonucunda öz yeterlik ve algılanan sosyal desteğin depresyonla başa çıkmada pozitif yönde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Biçer'in (2009) parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerle yaptığı çalışmada; ergenlerin sosyal öz-yeterlik puanlarının aile yapılarına, sosyo ekonomik düzeylerine, anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin çalışıp çalışmaması ve babanın mesleğine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca ergenlerin atılganlık ve sosyal öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kaşık (2009) ergenlerde karar verme stilleri, algılanan sosyal destek ve sosyal destek ve sosyal öz-yeterliğin bazı değişkenler açısından incelendiği araştırmasında sosyal yeterlik düzeyi ve dikkatli karar verme arasında pozitif yönde, kaçınan karar verme stili ve panik karar verme stili arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur.

Aksoy'un (2010) araştırması sonucunda oyun destekli öğrenmelerin öğrencilerin kazanımlara ilişkin başarılarını, öz-yeterlik algılarını ve matematik dersine yönelik tutumlarındaki gelişimleri etkilediği görülmüştür. Ayrıca başarı gelişimleri ile tutum, öz-yeterlik gelişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Bayam (2010) anne-babaların öz-yeterlik inançları ile çocuklarının problem davranışlara yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürüttüğü çalışmada; anne-babaların yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu, annelerin babalardan daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduğunu görmüştür. Anne-babaların öz yeterlik inançları ile çocuklarının problem davranışlarından rahatsızlık duyma, problem davranışlara yönelik nedensel faktörler ve problem davranışlarla başa çıkma boyutlarında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Hem anne hem de babaların etkili anne-babalık yapabilmeleri ile çocuklarında görülen engellenmeye tahammülsüzlük davranışı ve çocuklarının problem davranışları ile olumsuz başa çıkma yöntemleri arasında ters ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ayrıca babaların etkili ana-babalık yapabilmeleri ile çocuklarının problem davranışlarıyla önleyici başa

çıkımları arasında olduğu gibi eğitime aktif katılımları ile çocuklarının engellenmeye tahammülsüzlük davranışları arasında anlamlı ve ters bir ilişki bulunmuştur.

Şeker (2011) 9-11 yaş grubu çocuklarda Orff-Schulwerk destekli keman eğitiminin keman dersine ilişkin tutum, keman çalmaya yönelik öz-yeterlik algısı, öz-güven ve keman çalma becerisi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, ön-test son-test kontrol gruplu deney deseni kullanmış ve keman çalmaya yönelik öz yeterlik algısının; yatkınlık, inanç, kararlık alt faktörleri üzerinde anlamlı fark oluştururken, güven alt faktöründe anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Telef (2011) ergenlerin öz-yeterliklerinin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ve ergenlerin öz-yeterlikleri ile psikolojik semptomları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında; öz-yeterliğin alt boyutlarından akademik öz-yeterlikte cinsiyete, eğitim kurumuna, yaşa, sınıf seviyesine, annenin eğitim düzeyine, babanın bir işte çalışıp çalışmamasına, çalışma odasına sahip olup olmamaya, okul başarısına, lisede seçmiş olduğu alana, doğum sırasına ve rehberlik servisinden yardım alıp almamasına göre anlamlı farklılıklar saptamıştır. Sosyal öz-yeterlikte cinsiyete, yaşa, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, babanın bir işte çalışıp çalışmamasına, çalışma odasına sahip olup olmamaya, okul başarısına, lise türüne, lisede seçmiş olduğu alana, doğum sırasına, kardeş sayısına, yaşamını geçirmiş olduğu yere ve rehberlik servisinden yardım alıp almamaya göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Duygusal öz-yeterlikte cinsiyete, eğitim kurumuna, yaşa sınıf seviyesine, çalışma odasına sahip olup olmamaya, okul başarısına, ebeveynlerin ayrı olup olmamasına ve rehberlik servisinden yardım alıp almamaya göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Son olarak da genel öz-yeterlikte eğitim kurumuna, yaşa, sınıf seviyesine, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, babanın bir işte çalışıp çalışmamasına, çalışma odasına sahip olup olmamaya, okul başarısına, ebeveynlerin ayrı olup olmamasına, doğum sırasına, kardeş sayısına ve rehberlik servisinden yardım alıp almamaya göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ayrıca ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve düşmanlık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

2.2.1.2 Öz-yeterlik ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

Shelton 1989 yılında yürüttüğü çalışmada genel öz-yeterliğin girişimcilik, ego durumu, iyimser atıf biçimleri, benlik saygısı, içsel kontrol ve düşük depresyon ile ilişkili ve erkeklerin genel öz-yeterlik düzeylerinin kadınlarınkinden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Boutford-Bouchard, Parent ve Larivee (1991) lise öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilere göre, problem çözme konusunda daha gayretli ve ısrarcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Zimmerman, Bandura ve Pons'un (1992) akademik beceri için öz-motivasyonu sağlamada, öz-yeterlik ve kişisel amaç oluşturunun etkisini belirlemeye çalıştıkları araştırmada, öğrencilerin akademik başarı sağlamak için kendilerine dair öz-yeterlik inançlarının etkisi ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin kendileri için belirledikleri amaçların akademik başarı sergilemeleri konusunda etkili olduğu vurgulanmıştır.

Zimmerman ve Bandura (1994) kolej öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada yazı öz-yeterliğinin, sebep değerlendirmesi, öz-değer standartları ve gerçek başarı ile pozitif ilişkide olduğunu kanıtlamıştır.

Schunk (1995) farklı yaşlardaki öğrencilerle yürüttüğü çalışmada öğrenme ile değer, motivasyon ve öz-yeterlik arasında önemli ve pozitif korelasyon görmüştür.

Roser, Midgley ve Urdan (1996) ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinde etnik farklılığın önemli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Carpara'nın (1999) çocukluk depresyonu ve öz-yeterlik ilişkisini inceledikleri çalışmada şimdi ve gelecekte yaşanan/yaşanacak depresyonu doğrudan desteklerken, aynı zamanda akademik başarı, yardım etme davranışı ve problem davranışları üzerindeki etkisi ile dolaylı desteklediği görülmüştür.

Bong ve Clark'ın (1999) ergenlerin yetenek algısı ile ilgili yaptığı araştırmada, yetenek algısının ergenlerin özel kurs ya da görevlerle olan deneyimlerinden ziyade akranlarıyla olan göreceli durumlara bağlı olduğu görülmüştür.

Harter (1999) gençlerin ilk ve orta ergenlik dönemlerinde sosyal standartlara maruz kaldığını ve yetenekleri ve farklı sosyal grupların özellikleri hakkında kültürel stereotiplerden güçlü bir şekilde etkilendiği sonucuna varmıştır.

McKenzie'nin (1999) ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada öz-yeterlik ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki ve öz-yeterlikte cinsiyete yönelik fark olmadığı bulunmuştur.

Britner ve Pajares (2001) Afrika-Amerika kökenli ergenlerle yaptığı çalışmada, bu ergenlerin beyaz akranlarına göre öğrenme öz-yeterliklerinde önemli bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyet ile ilgili araştırmalar karışık bulgular ortaya çıkarmıştır. Bazı araştırmacılar erkek ergenlerin öz-yeterliğinde cinsiyet farklılıklarını sergilemiştir (Anderman ve Young 1994; Meece ve Jones 1996, Pintrich ve De Groot 1990, Zimmerman ve Martinez 1990), bazıları kızların farklı olduğu (Britner ve Pajares 2001), diğerleri ise cinsiyet farklılığının olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Pajares 1996, Pajares ve Graham 1999, Roeser, Midgley ve Urdan 1996, Smith, Sinclair ve Chapman 2002).

Carpara, Steca, Cervone ve Artistico'nun (2003) öz-yeterlik ve çekingenlik ilişkisini inceledikleri çalışmada; kişilerarası çekingenlik durumunda ergenlerin öz-yeterlik inançlarından kaynaklanan bireysel farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öz-yeterlik inançları kişisel ilişkilere katılımın öneminden, sosyal davranışın genel etkisine dayanırsa, ergenlerin çekingenlik düzeyi düşecektir.

Meece ve arkadaşları (2003) öğretmenlerin öğrenciyi onurlandırma, destekleyici ilişkiler kurma ve eğitimi öğrencinin bireysel, gelişimsel ihtiyaçlarına uyarlama gibi öğrenci merkezli eğitim ilkelerini kullandıkları zaman öğrencilerin daha pozitif öz-yeterlik sergiledikleri ortaya koymuştur.

Gilliam (2005) depresif semptomlar bağlamında, üzünlük düşüncelerini kontrol etme öz-yeterliği ve problem çözme öz-yeterliğine, derin düşüncesinin etkisini belirlemek için yürüttüğü çalışmada; depresif semptom gösteren ve göstermeyen kolej öğrencileri ile çalışmıştır. Lyubomirsky ve arkadaşlarının çalışmasını geliştirmeyi amaçladığı araştırma bulguları; depresif semptomu olan katılımcılarda, derin düşünce ve problem çözme arasındaki ilişkiye oranla üzünlük düşüncelerini kontrol etme öz-yeterliği ve derin düşünce arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Luszczynska, Gutierrez, Dona ve Schwarzer (2005) genel öz-yeterliğin farklı alanlarda kanıtlanması ile ilgili çalışmalarını; Costa Rika, Almanya, Polonya, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri bünyesinde 8796 katılımcı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda genel öz-yeterlik ve iyimserlik, öz-düzenleme ve benlik saygısı arasında pozitif ilişki bulunurken, depresyon ve anksiyete arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır.

Pössel, Baldus, Horn, Groen ve Hautzinger'in (2005) ergenlerde depresyon semptomlarının önlenmesi için geliştirdikleri bilişsel-davranışçı okul temelli programı uygulayarak genel öz-yeterlik düzeyine etkisini incelemiştir. Yapılan üç aylık uygulama sonucunda 8.sınıf öğrencisi olan 347 kişiden öz-yeterliği düşük öğrencilerin programdan daha yüksek fayda sağladığı görülmüştür.

Karademas (2006) öz-yeterlik, sosyal destek ve iyi olmada iyimserliğin aracı rolünü irdelediği çalışmada iyi olmanın öz-yeterlik ve sosyal destek değişkenlerinden etkilendiğini bulmuştur.

Cheng ve Westwood (2007) ilköğrencilerinin okul başarısı, kişisel endişe ve öz-yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin endişe düzeyleri ile okul başarısı ve öz-yeterlik arasında negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Shaw (2008) ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ile okul ve öğretmene yönelik tutum, öz-saygı ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemek için yürüttüğü çalışmada; öz-saygı ve başarı, öz-saygı ve öz-yeterlik, öz-saygı ve öğretmene yönelik tutum, öz-yeterlik ve okula yönelik tutum, öz-yeterlik ve öğretmene yönelik tutum, öğretmene yönelik tutum ve okula yönelik tutum arasında pozitif ilişki olduğunu belirtmiştir. Okul ve ev yaşamı olmaksızın zihinsel ve duygusal gelişimin olmayacağını ve öz-yeterlik ve öz-saygının akademik iyi oluşu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Shaw'a göre bu bağıntılar arasındaki ilişki eğitimciler için duygusal ve sosyal alanlara katkı sağlayan faktörlere odaklanmak ihtiyacını göstermektedir.

Willemsse (2008) ergenlerle yürüttüğü çalışmada genel öz-yeterlik ve saldırganlık arasında negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Larocca'nın (2009) çocukların benlik kavramı ve öz-yeterlik istikrarını incelediği çalışmada, 5-6 yaş arası çocuklara ölçme aracı olarak Self-Description Questionnaire I ve Self Efficacy Questionnaire uygulanmıştır. Araştırma bulguları çocukların öz-yeterlik düzeyinde cinsiyete göre önemli farklar olduğunu, erkeklerin

daha yüksek öz-yeterlik puanları elde ettiklerini göstermektedir. Ancak akademik olmayan görevlerle ilgili (puzzle yapmak gibi) performansına pozitif geribildirim alan çocukların geribildirim almayanlara göre öz-yeterlik düzeylerinde cinsiyetler arası fark olmadığı gözlenmiştir.

Rey (2009) kolej öğrencilerinde, akademik başarıya katkı sağlayan değerleri belirtmeyi amaçlayan araştırmasında, benzer özelliklere sahip 206 kolej öğrencisi ile çalışmış ve ölçme araçları olarak The Gratitude Questionnaire (GQ-6), The Satisfaction with Life Scale, The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), The General Perceived Self-efficacy Scale (GPSS), ve The Patterns of Adaptive Learning (PAL) kullanmıştır. Sonuçta değerler arasında güçlü bir ilişki bulmuştur. Memnuniyet ve öznel iyi oluş hem genel öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ile hem de öğrenme inançları ile pozitif korelasyon göstermektedir. Ayrıca memnuniyet ve öznel iyi oluş, genel öz-yeterlik ve akademik öz-yeterliği yordamaktadır.

Gold (2010) risk grubundaki lise öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerini anlamak ve kız ve erkek öğrenciler için öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek için yürüttüğü çalışmada 164 kişi ile çalışmıştır. Araştırmada ‘Çok Boyutlu Algılanan Öz-Yeterlik Ölçeği (The Multidimensional Scale of Perceived Self Efficacy)’ kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları; yardımcı sosyal kaynaklar, akademik başarı, öz-düzenlemeyi öğrenme, boş vakit becerileri ve ders dışı aktiviteler, akran baskısına karşı koymada öz-düzen yeterliği, başkalarının beklentilerini karşılamak, sosyal öz yeterlik, kendine güven yeterliği, aile ve toplum desteğine yardım etme üzere dokuz boyuttur. Araştırma sonuçlarına göre risk grubundaki liseli kız öğrencilerin öz-yeterliklerinin geliştirilmesi, erkek öğrencilerde ise akademik başarıya katkı sağlayan diğer faktörlerin açığa çıkarılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Gardner (2011) çocuğun sosyal öz-yeterlik ve sosyal biliş düzeylerine ailenin etkisini göstermek için yaptığı çalışmada, 8-10 yaşları arasındaki çocuklar ve aileleri ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, aile sosyal öz-yeterlik düzeyi ile çocuk sosyal öz-yeterlik düzeyi arasında önemli bir ilişki vardır. Çocuk ve aile sosyobilişsel puanları arasındaki önemli farklılık, sosyobilişsel becerilerin gelişimsel yörüngesidir. Gardner’ın çalışması ailenin, çocuğun sosyal öz-yeterlik ve sosyal biliş düzeyine katkısının önemini gösterir niteliktedir.

Adams (2012) eğitim ortamı ve duyma engelli ergen öğrencilerin öz-yeterlik algısı arasında ilişki var mıdır sorusuna cevap aradığı çalışmasında, duyma engelli ergen öğrencilerin öz-yeterlik gelişim modellerini araştırmıştır. İki farklı eğitim ortamındaki 10-19 yaş arası duyma engelli ergen öğrencilerden oluşan örnekleme, Piers Harris Self-Concept Scale for Children ve Miller Adjective Rating Scale uygulanarak öz-yeterlik düzeyleri ölçülmüştür. Sonuçta eğitim ortamı ve duyma engelli ergen öğrencilerin öz-yeterlik gelişiminin ilgisiz olduğu bulunmuş ve araştırma için daha geniş bir duyma engelli ergen popülasyonuna ihtiyaç olduğuna karar verilmiştir.

2.2.2 Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Araştırmalar

2.2.2.1 Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı yurtiçinde yapılan araştırmalar

İşlek'in (2006) çözüm odaklı yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma eğitim programının üniversiteye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine etkisini incelediği çalışmada, 2006 Öğrenci Seçme Sınavına hazırlanan Kocaeli ili Gebze ilçesinde özel dersanelere devam eden öğrenciler araştırmanın kapsamını oluşturmuştur. Araştırmada ön-test, son-test, izleme testli kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın temel amacı hazırlanan çözüm odaklı yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma eğitim programının üniversiteye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkili olup olmadığını test etmektir. Bu nedenle araştırmanın bağımsız değişkeni deney grubuna uygulanan çözüm odaklı yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma eğitim programıdır. Bağımlı değişkeni ise üniversiteye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleridir. Araştırma sürecinde deneysel işlem olarak kullanılan çözüm odaklı yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma eğitim programı, 6 oturumluk olup, her hafta yaklaşık 1 saat sürmüştür. Ön-test, son-test ve izleme testi olarak deney ve kontrol gruplarına Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) uygulanmıştır. 'Çözüm Odaklı Yaklaşımlara Göre Düzenlenmiş Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma Eğitim Programı'nın üniversiteye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğu anlaşılmıştır.

Köktuna (2007) Çözüm Odaklı Kısa Terapi tekniğinin Türkiye’de tanınmasına ve uygulamasının yaygınlaşmasına katkı sağlamak için yürüttüğü çalışmada, alt sosyo-ekonomik seviyedeki kadınlara Çözüm Odaklı Kısa Terapi tekniği ile danışmanlık yaparak, tekniğin olumlu etkisinin ortaya konulmasını hedeflenmiştir. Bu amaca dönük olarak alt sosyo-ekonomik seviyedeki kadınlarla bireysel Çözüm Odaklı Kısa Terapi uygulaması yapılmış, geleceğe umut ile bakabilme ve boyun eğici davranışlar boyutunda tekniğin etkinliği sınanmıştır. Diğer taraftan kadınların demografik özelliklerinin bu değişkenlerle ilişkili olup olmadığı da incelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak Çözüm Odaklı Kısa Terapi uygulamasının alt sosyoekonomik seviyedeki kadınların geleceğe umut ile bakabileceği ve boyun eğici davranışlar düzeylerine olumlu etkisinin olacağı hipotezi test edilmiştir. Araştırmada deney grubunu 30 alt sosyoekonomik seviyedeki yetişkin kadın oluşturmaktadır. Ayrıca eşleştirme tekniği ile 55 kişiden oluşan kontrol grubu kullanılmıştır. Verilerin toplanması için Kişisel Bilgi Formu, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği kullanılmıştır. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından sorun ve amaçlarına bağlı olarak 4-8 seans arası değişen Çözüm Odaklı Kısa Terapi tekniklerinin kullanıldığı danışmanlık hizmeti verilmiştir. Örneklem grubu olgularında Beck Umutsuzluk Ölçeği ön-teste göre son-test puanlarında görülen yükselme istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği ön-teste göre son-test puanlarında görülen düşüş de istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonuçları alt sosyoekonomik seviyeden gelen kadınların hayata daha umutla bakabilmeleri ve boyun eğici davranışlarının azalması için Çözüm Odaklı Kısa Terapi tekniğinin danışmanlık hizmetlerindeki önemini vurgulamaktadır.

Bulut 2008 yılında yaptığı çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygılarının, saldırganlık eğilimlerinin ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma 2006-2007 öğretim yılında Ankara’nın Yenimahalle ilçesinde iki ilköğretim okulunun 2. kademesinde öğrenim gören, sınav kaygısı, saldırganlık eğilimi ve problem çözme becerilerinde yetersizlik yaşayan, deney ve kontrol grubu şeklinde ayrılmış öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarına 7 hafta grupla çözüm odaklı kısa terapi uygulanmış, kontrol gruplarına ise bu süreçte herhangi bir işlem yapılmamıştır. İlgili problem alanlarına göre ölçekler

öntest, sontest ve izleme testi şeklinde uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamalarına bakıldığında, 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 söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık son-test 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 ifade edilebilir.

Tuna (2012) yürüttüğü çalışmada, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrolü eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma, 2011 – 2012 öğretim yılında İzmir ili Seferihisar ilçesinde bulunan Anadolu Lisesi’nde öğrenimlerine devam eden 30, dokuzuncu sınıf öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak gruplara “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği ile İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. 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 ÇOKSY’ye dayalı öfke kontrolü psiko-eğitim çalışmasına katılırken; plasebo grubu ise her biri 45 dakika süre 10 oturumdan oluşan üniversiteye giriş sınavı ve meslekleri tanıtım çalışmasına katılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmada, 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.

2.2.2.2 Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı yurtdışında yapılan araştırmalar

Sundstrom (1993) lise öğrencileriyle çalışmış ve depresyon tanısı almış lise öğrencilerine tek oturumluk çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma uygulamıştır. Ölçme aracı olarak Beck Depresyon Ölçeği uygulanmış ve elde edilen bulgular, depresyon puanlarının tek oturumluk çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma uygulaması ile düştüğünü göstermiştir.

Pinkerton ve Rockwell (1994) çözüm odaklı yaklaşımların kaygıyı azaltmada etkililiği ile ilgili deneysel bir çalışma yapmıştır. Her hafta bir saat ve toplam beş oturum süren çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma ile bireysel görüşmeler yapılmış ve denekler arasında kaygı, stres, depresyon, taciz ve arkadaşın ölümü gibi durumlardan dolayı yardım talep eden yetişkinlerin bulunduğu görülmüştür. Yaptıkları çalışmayla çözüm odaklı kısa süreli modelin, uzun süreli olanlarla aynı etkiyi yarattığı ifade edilmiştir (akt. Cooper ve Archer, 1999).

Littrell, Malia ve Vonderwood (1995) lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, akademik başarı, kişisel sorunlar ve belirlenen amaca ulaşma gibi konularda okul psikolojik danışma servisine başvuran öğrencilere tek oturumluk çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma uygulamıştır. Psikolojik danışma sürecinde danışanlar, problemi tanımlama, çözüm üzerinde konuşma, çözüme ilişkin özel bir amaç belirleme ve yapacağı işlemi saptama aşamalarından geçerek sorunlarıyla başa çıkma becerileri edinmiştir.

La Fontaine ve Garner (1996), çözüm odaklı kısa süreli terapinin okul çağındaki öğrenciler ve okul terapistleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında terapistleri çözüm odaklı kısa süreli terapiye almış ve öğrencilerle yaptıkları çalışmalar üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Deney grubundaki öğrencilerin kendileri hakkında daha fazla olumlu düşünceye sahip olduğu görülmüştür.

Lee (1997) çocuklar ve aileleriyle çalışırken Çözüm Odaklı Kısa Terapi kullanmanın etkinliğini denetleyen bir çalışmanın bulguları üzerine tartışmıştır. Bu kurumda 1990 ve 1993 yılları arasında tedavi görmüş aileler araştırmaya dahil edilmiş, veri analizi sırasında uygun durumda olan 59 aile yanıt vermiştir. Ailelerle tedavinin sona ermesinden altı ay sonra temas kurulmuş ve onlara hedeflere ulaşma, problemin şu anki durumu, yeni problemlerin gelişmesi ve olumlu değişiklikler ve terapi sürecinin

algılanışı üzerine 14 soruluk bir anket verilmiştir. Sonuçlara göre katılanların %64.9'u ortalama 5.5 seans sonrasında terapideki hedeflerine ulaşmış ya da ulaşmak üzere olduklarını belirtmiştir. Lee bu sonuçların çocuklar ve aileleriyle çalışırken bu yaklaşımın etkinliği üzerine başlangıç kanıtı ortaya koyduğunu ifade ediyor.

Seagman (1997), gençlerin tutum ve davranışlarını geliştirme ve antisosyal düşünmeyi azaltma gibi konuları çözüm odaklı kısa terapi yaklaşımı kullanarak incelemiştir. Çalışmaya 40'ar kişiden oluşmak üzere deney ve kontrol grupları dahil edilmiştir. Çalışmaya alınan danışanların % 85'inin şiddetli davranış geçmişi, % 90'ının sabıka suçları vardır ve % 65'i şiddet suçundan hapiste bulunmuştur. Danışanlarla çözüm odaklı kısa terapiye başlanmadan önce üç tane bireysel destek toplantısı düzenlenmiştir. Devamında 10 haftalık ve 45-60 dakika süren çözüm odaklı kısa terapi uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, deney grubundaki danışanların problem çözmede ve değişiklikleri kabullenme kabiliyetlerinde, güven duygularının gelişiminde, gelecek hakkındaki iyimserlikte, duygudaşlık kurmada kontrol grubundaki danışanlara göre bir hayli gelişme kaydettikleri, antisosyal davranış ve uyuşturucu kullanmada ise belirgin azalma olduğu görülmüştür. 6 aylık takip sonrasında deney grubunun % 20'si, kontrol grubunun ise % 42'si tekrar suç işlemiş, kaçmış ya da gözlem altına alınmıştır (akt. Lethem, 2002).

Triantafillou'nun (1997) çalışmasında çözüm odaklı kısa süreli terapi grubuna alınan iki çocuğun psikoterapi ilaçlarını kestiğini diğer gruptaki çocukların ise ilaçlarının dozajlarının arttığı görülmüştür.

Dielman ve Franklin (1998), çözüm odaklı kısa terapi yönteminin kullanımını ADHD (Attention-deficit hyperactivity disorder) –Dikkat eksikliği hiperaktif bozukluk teşhisi konan ve dikkatsizliğini kontrol etmek için Ritalin kullanan bir ortaokul öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Çocuğun agresif hareketleri sebebiyle okulda bulunan sosyal bir görevli de davet edilmiştir. Mucize soruya ve tekrar edilen sorulara (Başka ne? Annen neyi fark edecek? Öğretmenin neyi fark edecek? vb.) cevap olarak çocuk, 'Davranışımı ve sinirimi kontrol edebileceğim, el yazım okunaklı olacak, daha fazla oturacağım ve Joey ile konuşmayacağım, kitabımı açıp ödevimi yapıyor olacağım ve öğretmenimden yardım isteyeceğim' cevaplarını vermiştir (akt. Rotwell, 2005).

Lambert, Okiishi, Finch ve Johnson (1998), çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın kaygıyı azaltmadaki etkisini araştırmıştır. Yirmi yedi denek ile yürütülen deneysel çalışmada, üç hafta boyunca haftada bir saatlik grupla psikolojik danışma uygulamaları yapılmış ve sonucunda çözüm odaklı kısa süreli terapi yaklaşımının kaygıyı azalttığı saptanmıştır (akt. Eisengart ve Gingerich, 2000).

Eisengart ve Gingerich (2000), çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmalarla ilgili sonuç araştırmasında, kaygılı ergenlere ve lise öğrencilerine okullarda uygulanan çözüm odaklı grupla psikolojik danışma uygulamalarında anlamlı farklılık oluşturduğunu belirtmiştir.

Springer, Lynch ve Rubin (2000) ebeveynleri ya da diğer aile üyeleri hapsedilmiş çocuklarla yaptığı çalışmada ön test, son test eşdeğersiz karşılaştırma tasarımını kullanmıştır. 10 ilköğretim öğrencisinden 5'i deney grubu, 5'i kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubu lideri skalada gösterme, mucize soru gibi çözüm odaklı teknikleri kullanarak altı oturum yapmış ve bu süreçte karşılıklı yardım ve etkileşimle grup sürecinin gelişimini gözlemiştir. İki grubun Hare Benlik Saygısı Ölçeği son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Teall (2000) çözüm odaklı kısa terapinin anne-babaların kullanımına yönelik yürüttüğü çalışmada, 11 yaşında kabızlık şikayetine sebep olan ödev yapma zorluğu yaşayan Simon ile çalışılmıştır. Simon'a bu sıkıntının ne zaman istisna olduğu sorulduğunda, annesi ondan ödev yapmasını istediği zaman ödevini yaptığını ve herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir. Anneye verilen yönerge ile anne, Simon'a bir ödev yapma zamanı belirlemiştir. Bu sürede Simon'un davranışlarını bir öğretmen raporlamıştır. 7 hafta yürütülen çalışmada Simon'un ödevlerinin % 90-100 arası tamamladığı gözlenmiştir.

Lee ve Gavine (2003), 7. sınıf öğrencilerinde amaç belirleme ve özelleştirme becerilerinin geliştirilmesinde çözüm odaklı kısa süreli terapinin etkilerini inceledikleri araştırmada, öğrencilere uygulanan alternatif yaklaşımla öğrencilerin kendi öğrenmelerini başlatmaları ve yönetmeleri için fırsat vererek, kendini geliştirmeyi ödüllendirdiğini ifade etmişlerdir.

Newsome (2005), çözüm odaklı kısa süreli terapinin sorunlu lise öğrencilerini çözüm üretmeye dahil etme üzerine etkisini incelemek için yürüttüğü çalışmada,

çocukların terapi sonrasında davranışsal ve sosyal alanlarda daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Corcoran (2006) çocukların davranış problemleri için tedavi ediciliğe karşı çözüm odaklı terapi grup çalışması karşılaştırmasını yapmıştır. Davranış problemleri çocuk ve ergenlerin tedaviye sevk edilmelerinin en önemli sebeplerindedir. Corcoran'ın çalışmasında 'Genel Tedavi' dense Çözüm Odaklı Kısa Terapi yaklaşımına odaklanan tedavinin hem aile hem de çocuklarda daha yüksek etkiye sahip olduğunu savunur. Çözüm Odaklı Kısa Terapi grubu daha iyi tedavi edilmiş ancak her iki gruptaki çocukların davranışları algılamasında önemli bir farklılık görülmemiştir. Her iki grubun ön-test ve son-test puanları ve ebeveyn raporlarına göre tedavide benzer gelişmeler görülmüştür. Yani araştırma sonuçları araştırma hipotezini desteklememiştir.

Kim 2008 yılında yaptığı araştırmasında, etkiler modellemesini kullandığı bir meta analiz yaparak çözüm odaklı kısa süreli terapinin etkililiğini incelemiştir. İçselleştirilmiş problem davranışlar için etki büyüklüğü $p < .05$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi tedavi grubu ile kontrol grubu tedavi etkilerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi'nin küçük ama pozitif etkileri olduğunu ortaya koyan Kim'in çalışması, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi'nin ilk meta analizi olması açısından önemlidir ve bu yaklaşımla ilgilenen sosyal çalışmacılar için deneysel kanıt ve daha kesin bilgi sağlamaktadır.

Daki ve Savage 2010 yılında Çözüm Odaklı Kısa Terapi'nin akademik ve duygusal zorluklara etkisini inceledikleri araştırmada, 14 benzer özelliğe sahip çocukla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırma bulguları Çözüm Odaklı Kısa Terapi'nin okuma yazma becerileri, okuma motivasyonu, öz saygı ve sosyo-duygusal fonksiyonları geliştirdiğini göstermiştir.

Reiter (2010) ise Çözüm Odaklı Terapi'de umut ve beklenti kavramlarını incelemiştir. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi danışanların pozitif sonuçlar için umutlanması ve değişim beklentilerini arttıracak çözümler geliştirmekte terapötik faktörü kullanmak için tasarlanmıştır. İlk oturumu formüle etme, oturum öncesi değişim, farklı olan nedir, geçmişe değil şimdi ve geleceğe odaklanmak, skala sorusu, mucize soru, istisna sorular, önlemek için ne yaptın, komplimanlar ve amaçlar teknikleri danışanların umut ve beklenti düzeylerini yükseltmelidir

hipotezini savunan Reiter, araştırma sonunda Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi'nin arka planı ve terapötik teknikleri ile umut ve beklenti faktörlerinin inşa edilmesini desteklediğini görmüştür.

Utterback (2011) First Generation Community College öğrencisi Latin popülasyonun üniversiteye gidebilmeleri için gerekli akademik başarıyı sağlama konusunda desteklendikleri çözüm odaklı grup çalışması yürütmüştür. Öğrencilerin etnik kimliklerini açıklamasını sağlayan öz-saygı kazanmalarına, psikolojik ihtiyaçlarını gidermeye ve yüksek eğitim amaçlarını ortaya çıkarmaya yardım etmeyi amaçlayan programının sonunda öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Giovanneti (2012) depresyon deneyimleyen 9-12. sınıflardaki genç kızlar için, okul temelli çözüm odaklı sanat terapisi oluşturmak, genç kızlara destekleyici ilişkiler geliştiren fırsatlar sunmak ve depresyon belirtilerini hafifletmek için yaratıcı çözümler geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmasında çözüm odaklı teknikler ve kil, resim gibi sanatsal aktiviteleri birlikte ele almıştır. Uygulamalar sonucunda, çözüm odaklı yaklaşımın; gençlerin negatif duyguları dışa vurabilmelerini, kendileri ile ilgili daha pozitif duygular geliştirmelerini sağladığı, depresyonun zararlı etkilerini azalttığı ve sosyal beceriler ve bağımsızlığı arttırdığı gözlenmiştir. Sanat terapinin ise öğrencilerin zorlu duygularına ulaşmanın bir yolu olduğu görülmüştür. Yaratıcı etkinlikler dışsallaştırılmış duyguların somut örnekleridir.

2.3 ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Yapılan kuramsal araştırmada öz-yeterliğin bireylerin yaşamındaki önemi görülmüştür. Yapılan incelemede çalışmaların, öz-yeterliği geliştirmekten çok kavramın diğer değişkenlerle ilişkileri üzerine odaklandığı dikkat çekmiştir. Öz-yeterliğin sosyal boyutunun geliştirilmesini hedefleyen sınırlı sayıda araştırmada çözüm odaklı kısa süreli terapiye dayalı uygulamalar bulunmadığı gözlenmiştir. Sosyal bilişsel teoride 'algılanan öz-yeterlik' diğer belirleyici sınıfların üzerinde de etkili olduğu için anahtar görevi görmektedir. Bandura (1986) öz-yeterliğin okul ortamında gelişmesinin öneminden bahsetmektedir. Ancak okullarda mevcut öğrenci sayılarının fazlalığı ve görevli rehber öğretmenlerin azlığı psikolojik danışma ve

rehberlik servisinde öğrencilere ayrılacak zamanın kısıtlanmasına neden olan olumsuz durumlardır. Okullarda daha kısa sürede etki gösteren kuramsal yaklaşımların uygulanması avantaj sağlamaktadır. Bu nedenlerle altı hafta gibi kısa bir sürede etki edebildiği (de Shazer 1986, Clarkin ve Hill 1991) için bir eğitim-öğretim yılında daha fazla bireye ulaşılmasında yüksek faydaya sahip olabilecek ÇOKSY'ye dayalı grup rehberliği programının öz-yeterliğin okul ortamında geliştirilmesinde sistemli bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle de bu araştırmada alan yazın taramasından faydalanılarak araştırmacı tarafından ÇOKSY'ye dayalı bir grup rehberliği programı hazırlanarak, bu programın öz-yeterlik üzerine etkisi incelenecektir.

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 açıklanır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma deneysel desenli bir çalışmadır ve araştırmada çözüm odaklı kısa süreli terapiye dayalı grup rehberliği programının 8. sınıf öğrencilerin öz yeterlik inancı üzerine etkisi incelenmiştir. Bu etkiyi belirleyebilmek için ön-test, son-test ve izleme ölçümlü 2x3 lük deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ‘Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapiye Dayalı Grup Rehberliği Programı’, bağımlı değişkeni ise öz-yeterlik inancıdır. 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 (syf. 81) verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test	İzleme
Deney	GÖYÖ	Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapiye Dayalı Grup Rehberliği Programı	GÖYÖ	GÖYÖ
Kontrol	GÖYÖ	-	GÖYÖ	GÖYÖ

GÖYÖ: Genel Öz-Yeterlik Ölçeği

Tablo 1’de görüldüğü gibi ilk olarak deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmış, ardından deney grubuna ‘Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapiye Dayalı Rehberlik Programı’ uygulanırken, kontrol grubu üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. İşlem aşaması tamamlandıktan sonra her iki gruba da sırasıyla son test ve izleme ölçümleri uygulanmıştır.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli Bakırköy İlçesi’nde okuyan ortaokul 8. sınıf öğrencisi 20 kişi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin demografik özelliklerine göre sayısal dağılımı Tablo 2’de (syf. 82) verilmiştir.

Tablo 2’de (syf. 82) deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin cinsiyet, doğum sırası, sosyo-ekonomik düzey ve akademik durumlarına göre dağılımları gösterilmiştir. Hem deney hem kontrol grubunda 6 kız, 4 erkek olmak üzere toplam 10 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bireylerin Cinsiyet, Doğum Sırası, Sosyo-ekonomik Düzey ve Akademik Duruma Göre Dağılımları

Deney Grubu				
No	Cinsiyet	Doğum Sırası	Sosyo-ekonomik Düzey	Akademik Durum
1	Kız	Tek	Yüksek	Orta
2	Kız	Son	Yüksek	Düşük
3	Kız	İlk	Orta	Orta
4	Kız	Ortanca	Orta	Orta
5	Kız	İlk	Düşük	Düşük
6	Kız	İlk	Orta	Orta
7	Erkek	Tek	Orta	Orta
8	Erkek	Son	Orta	Orta
9	Erkek	Son	Düşük	Orta
10	Erkek	Tek	Düşük	Düşük

Kontrol Grubu				
No	Cinsiyet	Doğum Sırası	Sosyo-ekonomik Düzey	Akademik Durum
1	Kız	Son	Orta	Orta
2	Kız	Tek	Yüksek	Düşük
3	Kız	Ortanca	Orta	Orta
4	Kız	Ortanca	Orta	Orta
5	Kız	İlk	Düşük	Düşük
6	Kız	İlk	Orta	Orta
7	Erkek	Tek	Orta	Orta
8	Erkek	Son	Orta	Orta
9	Erkek	Son	Düşük	Orta
10	Erkek	Tek	Düşük	Düşük

Deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin deneysel işlemin uygulanması öncesinde Genel Öz Yeterlik Ölçeği ön test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla, ‘Bağımsız Örneklem T-testi’ uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de (syf. 83) gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Genel Öz-Yeterlik Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Analizi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	10	14.30	.82	18	.277	.785
Kontrol	10	14.20	.78			

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu (\bar{X} =14.30, S= .82) ve kontrol grubunda (\bar{X} =14.20, S=.78) yer alan bireylerin Genel Öz-Yeterlik Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Buna göre deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin, uygulama öncesinde öz-yeterlik düzeylerinin birbirine eşit olduğu söylenebilir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda katılımcıların; cinsiyet, doğum sırası, sosyo-ekonomik düzey ve akademik durumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır (Ek 6).

3.3.2 Genel Öz-Yeterlik Ölçeği

Araştırmada hazırlanan programın etkisini incelemek için ‘Genel Öz-Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır. Genel Öz-Yeterlik Ölçeği, Schwarzer ve Jerusalem tarafından 1979 yılında Almanca olarak, 1993 yılında ise İngilizce olarak geliştirilmiştir. Daha sonra 26 dile çevrilen ölçek algılanan öz-yeterlik hakkında genel bir değerlendirme yapmak için tasarlanmıştır. 12 yaş ve üzeri bireylere uygulanan ölçek 10 maddeli ve tek boyutludur. Ölçek Türkçeye Teközel tarafından 2002 yılında çevrilmiş ve ilk kez Piko, Gibbons, Luszczynska ve Teközel (2002) tarafından Macar, Polonyalı, Türk ve Amerikalı lise öğrencileri ile yürütülen, sigara içme davranışının öz-yeterlik, gelecek

yönelimi, sosyal karşılaştırma, saldırganlık ve yaşam doyumu ile ilişkisinin incelendiği araştırma kapsamında İzmir'deki genel liselerde öğrenim gören 626 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışmada Türk örneklem grubu için ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .82 olarak saptanmıştır.

Vardarlı'nın 2005 yılında yaptığı, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin ilköğretim II. Kademe öğrencilerine yönelik geçerlik çalışması, tesadüfi yolla seçilmiş 92 öğrenci ile 'Yapı Geçerliği' yöntemi uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Temel bileşenler analizi kullanılarak yapılan faktör analizinde maddelerin öz değerleri 1.00'in üzerinde olan iki faktöre dağıldığı ve bu faktörlerin varyansın %59'unu açıkladığı görülmektedir. Maddelerin birinci faktördeki faktör yükleri ve açıklanan varyans, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin orijinali ile tutarlı olarak tek boyutlu olduğunu göstermiştir. Bu sonuç ölçeğin yapı geçerliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Vardarlı (2005) Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin ilköğretim II. kademe öğrencilerine yönelik güvenilirlik çalışması; test-tekrar test ve iç tutarlılık yöntemleri olmak üzere iki yöntemle yapılmıştır. Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin iç tutarlılığını saptamak amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin "test-tekrar test" yöntemiyle yapılan güvenilirlik çalışması için ölçek iki hafta ara ile 89 öğrenciye uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanlar arası ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon yöntemiyle hesaplanmış ve iki uygulama aralarında .70 düzeyde ilişki bulunmuştur.

Genel Öz-Yeterlik Ölçeği, 10 maddeden oluşan ve genel olarak bireyin zorluklar ile baş etme konusunda kendisini ne derece yeterli algıladığını değerlendirmeye yönelik ifadelerin yer aldığı 4'lü Likert Tipi bir ölçektir. Ölçek, bireyin her bir maddenin karşısında bulunan "Hiç doğru değil", "Çok az doğru", "Biraz doğru" ve "Tümüyle doğru" seçeneklerinden kendine uygun olanı seçmesi yoluyla uygulanmaktadır. Genel Öz-yeterlik Ölçeği, "Hiç doğru değil" seçeneğine 1 (bir), "Çok az doğru" seçeneğine 2 (iki), "Biraz doğru" seçeneğine 3 (üç) ve "Tümüyle doğru" seçeneğine 4 (dört) puan verilerek puanlanmaktadır. Genel Öz-Yeterlik Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 10'dur. Bireyin puanının yüksek olması kendisini yeterli olarak algıladığını göstermektedir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Bakırköy Osmaniye İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 8.sınıf öğrencisi 145 kişiyi kapsamaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan bireyleri belirlemek için bu öğrencilere araştırmacı tarafından Genel Öz-Yeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Öğrencilere elde edilen verilerin bilimsel bir çalışmada kullanılacağı bildirilmiştir ve ölçeğin nasıl doldurulacağına dair yönerge okunmuştur. Sınıflarda yapılan uygulamalar 15-20 dakikada tamamlanmıştır.

Çalışma, ölçme sonuçlarına göre oluşturulan deney ve kontrol grubuyla yürütülmüştür. Deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programı uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Oturumların başlangıcından iki hafta önce, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere Genel Öz-Yeterlik Ölçeği uygulanarak ön-test çalışması yapılmıştır. Oturumların tamamlanmasından iki hafta sonra, deney ve kontrol gruplarına Genel Öz-Yeterlik Ölçeği son-test uygulaması yapılmıştır. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programı'nın öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisinin, zaman etkisinden bağımsız ve uzun süreli olup olmadığını test etmek amacıyla son-testlerin uygulanmasından üç ay sonra, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği iki gruba da son kez uygulanarak izleme ölçümü yapılmıştır.

3.4.1 Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliğini Etkileyen Unsurlar ve Alınan

Önlemler

Deneysel desen kullanılan bu araştırmanın etkisini doğru bir biçimde açıklayabilmek için, iç ve dış geçerlik son derece önemlidir (Karasar, 2005). Araştırmanın dış geçerliğinin sağlanabilmesi için deney ve kontrol gruplarında yer alacak bireylerin yansız biçimde seçilmelerine ve bu grupların evreni temsil edebilme niteliği taşımaya dikkat edilmiştir. Ön-testler ile oturumların başlangıcı ve son-testler ile oturumların bitimi arasında 2 haftalık, son-testler ile izleme ölçümleri arasında ise üç aylık bir süre bırakılmıştır. Böylelikle "Ölçüm-Tepki Etkileşimi Etkisi" (Bulduk, 2003) kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Gruplarda yer alacak bireylerin yeterli

sayıda olmasına ve araştırmaya katılan bireylere araştırmanın denenceleri ve uygulama sürecine yönelik herhangi bir bilgi verilmemesine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın i geçerliğinin sağlanması için ise her iki grupta yer alan bireylere, tüm ölçümlerde aynı lme araçları araştırmacı tarafından uygulanarak veri toplama araçlarından kaynaklanabilecek faktörler nlenmeye çalışılmıştır. Merkeze yönelme etkisinin giderilebilmesi için lme araçlarının neyi ölçtüğüne yönelik bireylere herhangi bir bilgi verilmemiştir.

3.4.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için, araştırmacı tarafından, 8.sınıf ğrencisi 145 kişiye veri toplama araçları uygulanmıştır. Öğrencilerin Genel z-Yeterlik leğinden aldıkları ön-test puanları hesaplanmış ve öğrencilerin gruplara atanması işlemi, öğrencilerin aldıkları puanlara göre gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öz-yeterlik düzeylerine göre öğrenciler sıralanmış ve alt ve st gruplarda yer alan bireyler sıralamadan çıkarılmıştır. Diğer ğrenciler cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve akademik durum değişkenleri açısından mnkn olduğunca eşit iki gruba blnmştir. Daha sonra n görüşme yapılarak öğrenciler araştırmaya katılmaları için davet edilmiştir. n görüşmeler sonucunda gönüllü bir şekilde araştırmaya katılmayı kabul eden 20 ğrenci belirlenmiş ve 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 10'ar ğrenci yer almıştır.

3.4.3 İşlem Yolu

Bu araştırma da deney grubuna zm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşıma Dayalı Grup Rehberliği Programı uygulanmıştır. Çalışma esnasında gruptan ayrılan ye olmamıştır. Uygulanan program altı oturumdan oluşmaktadır. Oturumlar haftada bir uygulanmış ve her oturum yaklaşık 55 dakika srmştir.

3.4.3.1 Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programı

3.4.3.1.1 Programın oluşturulması

Program, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi'nin temel kavramı olan öz-yeterlik inancını geliştirmek için Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım ilkelerini kullanarak, öz-algılamanın 7. sınıf ve daha erken dönemde ortaya çıkmaya başladığını gösteren araştırma sonuçlarına (Eccles, Wigfield ve Schiefele; 2002), Bandura'nın (1997) çalışmalarına ve yeteneklerinin ortaya çıkmasında akran gruplarının önemine dikkat çeken sosyal öğrenme kuramına (Bandura 1977, 1986, 1994, 1995, 1997) dayanarak oluşturulmuştur.

Araştırmacı programın oluşturulması için 'Çözüm Odaklı Danışmanlık Yaklaşımı' eğitimine katılmıştır.

3.4.3.1.2 Programın genel özellikleri ve amacı

Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını kısa sürede geliştirmeyi hedefleyen ve araştırmacı tarafından kuramsal incelemelerle hazırlanan program, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşıma dayanan altı oturumluk bir grup rehberliği programıdır. Her oturum yaklaşık 55 dakika sürmektedir. Programda istisna durumlar, skala, mesaj, mucize soru, ilk işaret, optimum alan teknikleri gibi çözüm odaklı yaklaşıma dayalı teknikler kullanılmıştır.

3.4.3.1.3 Oturum özetleri

3.4.3.1.3.1 Oturum: Tanışma

Süreç:

1. Tanışma Etkinliği

İlk oturum tüm grup üyelerinin katılımıyla lider ve üyeler arasında daha önce belirlenen gün ve saatte başladı. Lider salona U düzeninde yerleşmiş gruba 'hoş geldiniz' diyerek açılışı yaptı. Ardından bir tanışma etkinliği yapmak üzere üyelerin ayağa kalkıp daire olmasını istediğini söyledi ve etkinliğin yönergesini verdi. 'Şimdi sizlerle birbirimizi tanımaya başlamak için bir etkinlik yapacağız. Gördüğünüz gibi elimde bir yumak var. Bu yumağın ucunu elimde tutacağım ve ismimi sizlere

söyleyeceğim. Ardından yumağı eli boş bir arkadaşımıza atacağım. Yumak kime geldiyse, parmağına bir parça dolarken gruba ismini söyleyecek sonrada eli boş bir üyeye yumağı atacak. Herkes eline ipi doladığında örümcek ağı gibi bir ağ oluşturmuş olacağız ve bu ağı toplamamız gerekecek. Yumak kimin elindeyse o yumağı toplamaya başlayacak. Yumağı tekrar sararken de herkes kendini yeterli gördüğü alanların neler olduğunu grupla paylaşacak. Yumak en son bana geldiğinde etkinliğimiz sonlanacak ve yerlerimize oturacağız.’. Lider yönergeyi bitirdikten sonra etkinliği başlattı. Her üyenin ismini ve ardından kendini yeterli gördüğü alanları paylaşmasının ardından etkinlik sona erdi ve lider ve üyeler yerlerine oturdu.

2. Grubun yapılandırılması

Lider etkinlikten sonra gruba, grup kuralları hakkında bilgi verdi.

- Lider ‘Bizim burada paylaştığımız her şey özeldir ve burada kalır. Okul içerisinde kimseyle paylaşımda bulunmayacağıma söz veriyorum ve hepinizin tek tek grubumuza söz vermesini istiyorum.’ dedi. Tüm üyeler tek tek gizlilik kuralına uyacağına dair gruba söz verdi.

- Lider ‘Birimiz konuşurken diğerlerimiz konuşan arkadaşımızın sözünü kesmeden dinleyeceğiz.’ dedi. Üyelerde bu kuralın her zaman faydalı olduğunu belirttiler.

- Lider ‘Paylaşımlarda gönüllülük esastır ancak ne kadar çok paylaşımda bulunursanız hem kendinize hem de diğer üyelere faydanız olacaktır.’ dedi. Üyelerden biri bazen içinden konuşmak gelmezse bunun sorun olmayacağını düşündüğünü söyledi. Lider ‘elbette konuşman için seni ya da başka bir arkadaşını zorlayamayız ancak ne kadar çok paylaşımda bulunursak birbirimizi besleriz. Bu nedenle konuşmaların grubumuz için çok değerli olacaktır.’ dedi.

- Lider ‘Grupta herkesin birbirine saygı göstermesi ve düşüncelerini ‘Ben Dili’ ile ifade etmesi önemlidir.’ dedi. Üyelerden biri bazen insanların birbirini yanlış anladığını aslında kimseyi üzmemek istemezken saygısızlıkla suçlanabildiklerini söyledi. Lider, ifadelerimize dikkat edersek bir sorun olmayacağını, bu gruba katılma gönüllüğünü gösteren bireylerin zaten önce kendine saygısı olduğunu, dolayısıyla da arkadaşlarına da saygı göstermekte zorlanmayacağını düşündüğünü söyledi.

- Lider her hafta Perşembe günü 55 dakika, rehberlik dersinde bir araya geleceklerini hatırlattı.

•Lider oturumlara devam etme konusunda duyarlılık göstermemiz gerekiyor. O gün okula gelemecek kişi olursa önceden haber vermeli ve programımızı yeniden düzenlemeliyiz. Çünkü oturumların her biri bizim için geliştirici olacak kimsenin grubu kaçırmamasını istemeyiz, dedi.

Lider benim söyleyeceklerim bu kadar ekleme yapmak isteyen varsa paylaşabilir diyerek kuralları aktarma sürecini bitirdi.

3. Üyelerin Gruba Geliş Amaçlarının Belirlenmesi

Lider gruba ‘Şimdi burada olma sebeplerinizi konuşacağız. Amacımız burada olmanıza sebep olan amaçlarınızı belirlemek ve süreçte başarmak istediğiniz şeylere odaklanmak.’ diyerek sürece devam etti ve ardından gruba amaç belirleme formunu dağıttı (Ek 8). Tüm üyeler formu doldurduktan sonra formda yazılı sorulara dair cevaplarını gruba paylaştılar. Üyeler; kendime güvenmek, başarılı olmak, daha iyi resim yapmak, daha iyi cümle kurabilmek, tahtaya çıkınca rahat olmak gibi amaçlar belirttiler. İyi yaptıkları şeyler olarak ise; tasarım yapmak, keşif yapmaya çalışmak, yemek yapmak gibi örnekler verdiler.

4. Çözüm odaklı renkler oyunu

Gerekli malzemeler: 4 renk balon, soru kartları

Lider grubu dörde böldü ve her gruba bir renkli balon verdi. Hangi grup hangi renk balonu aldıysa grubun adı o renk oldu. Ardından her gruba önceden hazırlanmış dört renk karttan birini verdi ve kendi kartlarında (Ek 9) yazılı soruyu aralarında tartışmalarını istedi. Her grup küçük grup çalışmasını yerine getirdikten sonra grupların kendi aralarında seçtikleri grup sözcüleri grup cevaplarını büyük gruba paylaştılar. Üyeler genel olarak istekleri ile ilgili çaba göstermeleri gerektiğini belirttiler.

5. Mucize Soru

Lider gruba mucize soru sorarak amaç oluşturmalarına yardım etmeye çalıştı. ‘Şimdi rahatça arkanıza yaslanın ve size soracağım soruyu düşünün. Gece sen yattıktan sonra bir mucizenin gerçekleştiğini farz et. Uyandığında problemin çözülmüş olduğunu gördün. Problemin çözüldüğünü anlamayı sağlayacak ipuçları nelerdir?’. Üyeler bu soruya fikirlerini özgürce paylaştılar, kendimi daha rahat hissedirdim,

daha iyi resimler yapardım, detone olmadan şarkı söyleyebilirdim gibi cevaplar verdiler.

6. İlk İşaret

Lider gruba üyelerin amacının gerçekleşmesi için yapacakları eylemler hakkında düşünmelerini sağlayacak sorular yönlendirdi.

‘Mucizenin gerçekleşmeye başladığını gösteren ilk işaret ne olurdu? Başka ne?’

Mucizenin gerçekleştiğini fark eden ilk kişi kim olurdu? Ne görürlerdi?’ sorularını sordu. Üyeler değişimi ilk fark edebilecek kişi hakkında annem, arkadaşlarım, öğretmenim gibi değişmesini istedikleri duruma göre farklı cevaplar verdiler. Üyelerden bir tanesi kız arkadaşımın fark edeceğini çünkü onunla en çok ilgilenen kişinin o olduğunu söyledi.

7. İstisnalar

Lider üyelere istisna durumları sordu. Bu problemle ilgili geçmişte kendinizi daha az kötü hissettiğiniz ya da problemin hiç olmadığı durumlardan bahseder misiniz? Üyelerden biri tasarımlarını kendi beğense de başkalarının beğenmemesinden çok korktuğunu ama bir keresinde tüm korkusuna rağmen tasarımlarından birini bir yarışmaya gönderdiğini söyledi. Bu sayılır mı bilmiyorum diye de ekledi. Lider ‘Evet. Çünkü yapabildiğin şeyi insanlarla paylaşmışsın. Kendini açmışsın. Bu kendine güven ister. Sen de kendine güvenip yarışmaya katılmışsın.’ diye cevap verdi. Tüm üyeler istisna durumlarla ilgili paylaşımlarda bulundular ve lider hepsine tek tek teşekkür etti.

8. Skala

Lider grup üyelerinin problem durumu ile ilgili somutlaştırma yapmasını sağlamak için 0-10 arası bir skalada (Ek 10) problemin yerini belirlemesini istedi. ‘0 problemle ilgili en kötü anı belirtirken, 10 mucizenin gerçekleşmesini ifade etmektedir. Sizlerden probleminize puan vermenizi istiyorum’ dedi.

Her üye kendi değerlendirmesini skala da işaretledi ve lider bu rakamlar hakkında ilerleyen oturumlarda değerlendirme yapacaklarını bu nedenle skala tablolarını saklayacaklarını belirtti.

9. Mesaj

Lider gruba, bilinmesini istedikleri başka bir şey olup olmadığını sordu. Üyeler akıllarına gelen şeyleri paylaştıklarını söylediler. Ardından lider her katılımcıya bir soru kartı (Ek 11) verdi ve yazılı soruları cevaplamalarını istedi.

Aynı anda lider de üyelerin oturumda en iyi yaptıkları şeyi yazdı ve tüm yazılanlar herkes bitirdikten sonra gruba paylaşıldı. Lider gruba ‘Buraya geldiğiniz için hepimize teşekkür ederim. Paylaştıklarınızı paylaşmak kolay bir şey değildir. Buraya geldiğiniz için hepimizi tek tek tebrik ederim.’ diyerek mesajı sonlandırdı.

10. Ev ödevi

Lider üyelere ‘Şimdi ve gelecek oturum arasında, küçük de olsa, pozitif olan değişimlere odaklanmanızı istiyorum. Bugün burada hepimizin yeterlilikleri üzerindeki kontrolünü arttırabileceğini fark ettim. Haftaya kadar kendinizi yeterli hissettiğiniz durumlara dikkat etmenizi öneriyorum. Daha önceden yapamadığınız bir duruma odaklanmak ve onu yapmaya çalışmak gibi yeterliklerinizi ortaya çıkaracak fırsatlar yaratmaya çalışın. Bir grup karşısında konuşmak, derste tahtaya kalkıp bir konuyu gönüllü anlatmak, vb olabilir. Haftaya oturumumuza bu ödevlerden bahsederek başlayacağız. Eklemek istediğiniz bir şey yoksa oturumu sonlandırıyorum’ dedi. Üyelerden biri bugün için teşekkür ettiğini, kendisi için farklı bir deneyim olduğunu belirtti. Lider herkese içten paylaşımları için tekrar teşekkür etti ve oturumu kapattı.

3.4.3.1.3.2 Oturum: Çözümler üzerine düşünme

Süreç:

1. Başlama etkinliği

Lider gruba merhaba nasılsınız diye sorarak başladı. Üyelerden biri biraz yorgun olduğunu çünkü akşam biraz geç yatmak zorunda kaldığını ancak önemli bir problem olmadığını belirtti. Ardından lider ‘Kim, son görüşmemizden beri sizin için en iyi giden şeyi söyleyerek başlamak ister?’ diye sorarak oturuma başladı. Ardından grubu daire olmak üzere ayağa kaldırdı ve elindeki topu göstererek etkinliği anlattı. ‘Şimdi elimde gördüğünüz bu topu hangi arkadaşıma atarsam, geçen haftadan bu yana kendi yeterlilikleri ile ilgili dikkat ettiği durumları bizimle paylaşmasını istiyorum.

Konuşan kişi topu konuşmayan bir arkadaşımıza atacak ve grubun her üyesi konuştuğunda etkinlik sonlanacak ardından yerlerimize oturacağız.’ Diyerek grubun ilk oturuma ait ev ödevleri hakkındaki paylaşımlarını aldı. Her üye ödevi ile ilgili paylaşımda bulundu. Üyelerden biri kendisini daha rahat ifade ettiğini fark ettiğini söyledi. Yakın bir arkadaşına hayır demesi gereken bir durum yaşadığını ona direk hayır demese de anlamasını sağlayacak cümleler kurarak fark etmesini sağladığını söyledi. Ödevlerin paylaşımı yaklaşık 10 dakika sürdü.

2. Çözüm notları etkinliği

Lider ev ödevlerinin paylaşımından sonra grup üyelerine form (Ek 12) dağıttı ve yeterlilikleri ile ilgili durumlarının şimdiki derecesini belirtmelerini istedi. Ardından formda yazılı soruları cevaplamalarını istedi. Üyeler formdaki soruları cevapladıktan sonra gönüllüler cevaplarını grupta paylaştı. Üyelerden biri hariç diğerleri geçen haftaya göre kendini ilerlemiş hissettiğini söylediler. Bir üye bu durumu, kendini rahat hissetmeye odaklandığını ve özellikle sınıfta konuşmak için sınıfın önüne çıkmaya çalıştığını, iyi hissetmesinin bu denemesinin kötü geçmemesine bağlı olduğunu düşündüğünü söyleyerek açıkladı. Kendini ilerlemiş hissetmeyen üye ise durağan olmasının sebebi olarak çok yoğun kaygı yaşamasının etkili olabileceğini söyledi. Lider üyeye burada bu duygularını paylaşabilmesinin bir başarı olduğunu, burada yaptığı şekilde diğer ortamlarda da bu durumla başa çıkabilecek güçte olduğunu düşündüğünü söyledi. Diğer üyelerden de bu konuşmaya destek geldi. Üyelerden biri ben de bu konuda sana inanıyorum dedi. Kaygılı üyeye verilen pozitif mesajlar kendi gücüne odaklanmasını ve kendini ifade edeceği zamanlarda duyduğu kaygının azalması için üyenin rahatlamasını sağladı. Bu etkinlik yaklaşık 15 dakika sürdü.

3. Üç dilek etkinliği

Grup üyelerinin yeteneklerini arttırmak ve bu yetenekleri dışa vurma ihtiyaçlarını tanımlamak amacıyla üç dilek etkinliği yapıldı ve lider bu etkinlikle ilgili yönerge verdi.

‘Şimdi sizlere kağıt ve kalem dağıtacağım. Birkaç dakika düşünüp kendinize üç dilek belirlemenizi istiyorum. Bunlar yeteneklerinizle ilgili dilekler olacak. Kendi başına ya da diğerleri ile bir şeyler başarmak olabilir ya da ailen, arkadaşın, okul takımın gibi kendi dışındaki kişilerle ilgili şeyler de olabilir. Hiç yazı yazmadan sadece

resimle bu dileklerinizi anlatmanızı istiyorum. Resimleri çizdikten sonra dağıtacağım formdaki (Ek 13) sorulara yazılı cevap vereceksiniz.

Sorulara vereceğiniz cevaplarınızı yazdıktan sonra her üye kura ile bir üyenin adını seçecek ve onun resmine bakarak dileklerini tahmin etmeye çalışacak sonra resmin sahibi sorulara verdiği cevapları okuyacak. Böylece birbirimizi biraz daha tanımış olacağız.’ Üyeler başarmak istedikleri durumların resimlerini çizdiler. Ardından kura yöntemiyle her bir üye başka bir üyenin ismini çekti ve onun resminden dileğini tahmin etmeye çalıştı. Sporla ilgili olanlar gibi daha somut görselleştirilebilen dilekler kolay tahmin edilirken bazı üyelerin çizdiği dilekleri anlamakta grup zorlandı. Tahminlerden sonra her üye kendi dileği hakkında bilgi verdi. Ardından formda yazılı sorular hakkında üyelerin görüşleri alındı. Üyeler dileklerini gerçekleştirmenin sadece dilemekle olmayacağını fark ettiklerini neler yapabilecekleri hakkında da düşünmeleri ve sonra yapmalarının önemli olduğunu düşündüklerini söylediler. Üyelerden biri dileklerinden biri olarak tiyatro ile ilgili faaliyetlere katılabilmek olduğunu söyledi. Bunun sebebinin ailesinde tiyatrocunun olmasa da oyuncuların izlerken çok zevk almak olduğunu söyledi. Bu dileği gerçekleştirmek için ilk fırsatta yaşına uygun, tiyatro eğitimi veren kurumları araştırmak olduğunu söyledi. Bu etkinlik yaklaşık 20 dakika sürdü.

4. Mesaj

Lider gruba, eklemek istedikleri başka bir şey olup olmadığını sordu. Ardından her katılımcıya bir soru kartı (Ek 11) verdi ve yazılı soruları cevaplamalarını istedi.

Lider de her üye için oturumda en iyi yaptığı şeyi yazdı ve herkes bitirdikten sonra grupla paylaştı. Özellikle grupta konuşmaktan rahatsızlık duyan bireyler için onlar konuşurken kurdukları cümleleri kenara not alarak mesaja ekledi ve mesajlar okunurken üyelere bu cümleleri okudu. Her üye kendi mesajını arkadaşlarıyla paylaştı. Üyelerden biri mesaj olarak şunları söyledi: Bugün arkadaşlarımın ve kendimin geçen haftaki utangaçlığının azaldığını fark ettim ve bu benim için en iyi olan şeydi. Benim arkadaşlarımın gözünde daha yeni tanışmış olsak da iyi bir izlenim bıraktığımı fark ettim ki normalde yeni girdiğim ortamlarda böyle düşünmem. Sanırım kendimiz hakkında düşünürken arkadaşlarımız hakkında da düşünüyor olmamız iyi bir şey. A adlı arkadaşım sağımda oturuyor ve onun gerçekten resim hakkında yetenekli olduğunu düşündüm. Sanırım üç dilek etkinliğinde en iyi resim

çizen oydu. Solumda oturan B adlı arkadaşım ise iyi bir analizci diye düşünüyorum. Dilekleri anlamaya çalışırken yaptığı yorumları beğendim. C için önerim var. Haftaya daha çok paylaşımda bulunabileceğini düşünüyorum, dedi. Lider paylaşımların gönüllü olduğunu hepimiz biliyoruz dedi. Üye ise evet ama ben de ilk hafta kendimi çok rahat hissetmiyordum ama bu hafta daha rahatım ve bu beni mutlu ediyor. C'nin mutlu olması için bunu yapabileceğini düşünüyorum dedi. Lider evet bu içten önerin için teşekkür ederiz. Paylaşimlerimiz daha önce de belirttiğim gibi gönüllülük esasına dayalı ancak her birinizin fikirleri bizi zenginleştiriyor ve mutlu oluyoruz dedi. Ardından gruba 'Buraya geldiğiniz için hepimize teşekkür ederim. Hepinizin katılımıyla verimli bir oturum geçirdik. Bugüne katkılarınız için hepimizi tek tek tebrik ederim.' Diyerek mesajı sonlandırdı. Bu etkinlik yaklaşık 15 dakika sürdü.

5. Ev ödevi

Lider üyelerden, eser ve başarıları ortaya çıkarmak için vereceği formu (Ek 14) bir sonraki haftaya kadar doldurmalarını isteyerek oturumu sonlandırdı.

3.4.3.1.3.3 Oturum: Korkularımı yeniyorum

Süreç:

1. Başlama etkinliği

Lider gruba merhaba diyerek oturumu başlattı. Geçen hafta verdiğimiz ödevle ilgili ilk kim paylaşımda bulunmak ister diye sorduktan sonra gönüllü üyeleri tek tek grubun ortasına alarak grubun karşısında cevaplarını anlatarak paylaşımlarını sağladı. Her üyenin paylaşımından sonra grup alkışlayarak konuşanı takdir etti. Üyelerden biri ödevi hakkında şunları paylaştı: En iyi yaptığım şey dinlemek bence. Arkadaşlarım bana sorunlarını anlatmayı seviyor. Topluluk karşısında konuşmaktan kaygılandım da dinlerken ve teke tek konuşurken iyiyim. Bunu arkadaşlarımdan tepkilerinden anlıyorum. Lider, evet en iyi yaptığın şeyin dinlemek olduğunu düşünüyorsun peki başarılı olduğun konular neler, dedi. Üye, matematik problemleri konusunda başarılıyım aslında sayısal derslerin hepsini söyleyebilirim, dedi. Lider pekala seni okulda daha iyi yapabilecek yeterlikler neler, dedi. Üye, sanırım sosyal derslere biraz daha vakit ayırmak ve derste daha paylaşımcı olmak olabilir, diye

cevap verdi. Lider, evde daha iyi yapabilecek yeterlikler hakkında neler paylaşacaksın, dedi. Üye sanırım ailemle daha iyi ilişki kurabilirim. Aslında benim onlara fazla vakit ayırdığım söylenemez en azından bu ödevi yaparken öyle düşündüm sanki hep dersane, okul, arkadaşlar gibi bahanelerim var. Eve gittiğimde yorgun oluyorum ve onlarla konuşacak enerji bulamıyorum. Biraz kızıyorum soru sorduklarında ama bu hafta düşünürken yanlış mı davranıyorum diye düşündüm. Arkadaşlarımın dinleme becerimi beğenirken ailemin onları dinlemediğimi düşünmesi tezat bir durummuş gibi geldi bana. Lider, yani dinleme becerisini daha geniş boyutta kullanabileceğini fark ettin, bu iyi bir gözlem olmuş. Peki en son soru bu hafta hangi yeterliğine dikkat ettin, dedi. Üye aslında farklı bir şey değil yine dinlemekle ilgili. Arkadaşım aradı ve bana iyi ki varsın, seninle konuşmak beni çok rahatlatıyor dedi. sanırım psikolog olmayı düşünmeliyim, diyerek bitirdi. Lider her üyeye ödevlerini özenle yaptıkları için teşekkür etti. Etkinlik yaklaşık 10 dakika sürdü.

2. Korkuların üstesinden gelmek

Grup üyelerinin öz-saygılarını yükseltmek, öz-yeterliliklerini arttırabilecek görev ya da aktiviteleri tanımlamaları sağlamak, yaşa uygun verilen aktivitelerde verilen yeni görev ve sorumluluklarla kişisel güvensizliği önlemeye çalışarak performans başarısını arttırmak, hata-inkar-eleştiri korkusu yansıtan durumların sıklığını azaltmak, öz bağımsızlık kazandıracığına inanılan kişilerin yararlarını anlamak için 'Dixie korkusunu yeniyor' adlı öykü (Ek 15) ile okuma egzersizi yapıldı. Öncelikle liderin ayarladığı enstrümantal müzik açıldı ve lider üyelere arkalarına rahatça yaslanmalarını söyledi. Ardından gevşeme egzersizi yaptı. Egzersiz bittikten sonra bu egzersizi her türlü stres durumu ile başa çıkmak için de kullanabileceklerini, tek başlarına oldukları bir oda da müzikle egzersizi tekrarlayabileceklerini söyledi ve yaşına uygun performanslar sergilemekten alıkoyan şüphe ve güvensizliği tanımlamaları konusunda çocuklara yardım etmesi, çocukların daha rahat hissederek yetersizlikleri hakkında konuşabilmeleri için bu öyküyü okudu. Öykü okunduktan sonra lider, üyelere, kendi yetersizlikleri ve korkuları hakkında sorular sordu (Ek 16) ve gönüllü üyelerin paylaşımlarını aldı. Üyelerden birinin paylaşımları şöyleydi: Ben en çok kalabalık karşısında konuşmaktan korkuyorum çünkü rezil olabilirim. Herkes gülebilir, dalga geçebilir diye düşünüyorum. Hatta bu yüzden tüm ilgime rağmen tiyatrodan uzak durdum ama bir keresinde tabi daha küçükken bütün sınıfın birlikte

rol aldığı bir gösteriye çıktım ve sesimin güzel olması dolayısıyla sunucu oldum. Aslında öğretmenim bunun için çok uğraştı ama sonunda gösteriye çıktık. Ufak tefek hatalar yaptım izleyenler ailemiz olduğu için kimse dalga geçmedi hatta çok sevimli olduğumu düşünmüşler. Bunu başarmak tabii güzeldi ben yine de çok iyi olduğumu düşünmüyordum ama benim ve arkadaşlarımla aileleri tebrik edince kötü olmadığı anlamak mutlu etti. Kendimle gurur duydum. Ama bunu her zaman yapabileceğimi sanmıyorum. Bu nedenle herhalde sonra böyle bir aktivitem olmadı. Sanırım bu da benim zayıf yönüm. Aslında geçen hafta söylemişim tiyatroyla ilgili araştırma yapacağımı ve yaptım. Aslında yapabileceğim şey kayıt olmak olabilir. Kendime uygun kurslar olduğunu gördüm. Dixie'nin Noel'i gibi arkadaş değil ama ablam bana hep destektir sanırım üniversiteye gittiği için beni iyi anlıyor. Beni kursa gitmek konusunda destekliyor. Hatta seni ben götürüp kayıt olmana yardım ederim bile dedi.

Lider üyeye teşekkür etti ve herkesin yapabilecekleri olarak yazdıkları şeylerin üstesinden gelebileceği güçte olduğunu söyledi. Bu etkinlik yaklaşık 20 dakika sürdü.

3. Skala

Lider üyelere form (Ek 17) dağıttı ve tüm üyelere skaladaki puanlarını işaretlemelerini ve ardından altta yazılı soruları cevaplamalarını istedi. Üyelerden biri önceki hafta 5 iken bu hafta 6 hissettiğini söyledi. Lider 6,5 ya da 7 olmak için neler yapması gerektiğini sordu. Üye sanırım geçen hafta denediğim gibi atak olmalıym dedi. Başka bir üye ise geçen hafta ile bu hafta arasında puan farkı olmadığını düşündüğünü söyledi. Lider bu durumun nedeni hakkında ne düşündüğünü sordu. Bu hafta ailesi ile sorun yaşadığını ve aslında bunların onu mutsuz ettiğini hissettiğini söyledi. Lider ona skalada ilerlemek için neler yapabileceğini sorduğundaysa önce ilişkilerimi düzenlemeliyim galiba diye cevap verdi. Bu etkinlik yaklaşık 15 dakika sürdü.

4. İstisna

Lider, gruba başladığınızdan beri problemin hiç olmadığı ya da daha az olduğu zamanlar var mı? Diye sordu. Üyelerden biri kendisinin artık ilk haftaya göre rahat olduğunu hatta bu durumun bir öğretmenin bile dikkatini çektiğini söyledi. Her zaman böyle hissetmese de artık rahat hissettiği zamanlar olduğunu farkında

olduğunu söyledi. Lider istisna durumların belki de her zaman var olduğunu ancak onlara dikkat etmediğimizi, bu durumlara dikkat etmenin güç olduğunu ve tüm üyelerin buna çabalamasının bir başarı olduğunu söyledi. Üyelerden biri sadece bir kez öyle bir an yaşadığını söyledi. Başka bir üye ise bu anlara dikkat etmiyor olabileceğini söyledi. Lider ise bir kere bile böyle istisnai durumları yaşamadan daha çok yaşayabileceğin anlamına gelir. Bunu yapabilecek güçtesin, diyerek cevap verdi. Bu etkinlik yaklaşık 12 dakika sürdü.

5. Mesaj

Lider gruba, eklemek istedikleri başka bir şey olup olmadığını sordu. Ardından her katılımcıya bir soru kartı (Ek 11) verdi ve yazılı soruları cevaplamalarını istedi.

Lider de üyelerin oturumda en iyi yaptıkları şeyi yazdı ve herkes bitirdikten sonra yazılanlar gruba paylaşıldı. Lider üyelerden birine bugün grubu besleyen bir katılım sergilediği bu konuda geçen haftaya göre daha aktif olduğunu söyledi. Üyelerden birinin paylaşımı ise şöyleydi. Bugün oturumda en iyi olan şey istisna sorusunda F'nin bir cevap bulmasıydı. Aslında istisnalar zaten bulması güç şeylerdir ve çok az olduğunu düşündüğü anı hatırlamak bence büyük başarı. Sağımda oturan arkadaşım D bu hafta öykü etkinliğinde iyiydi. Kendi ile ilgili güzel noktalara değindi. Solumda oturan arkadaşım C ise sanırım geçen hafta G arkadaşımızın ona verdiği öneriyi kabul etmiş ve uyguladı. Bu hafta daha çok paylaşımında bulundu ve korkuları ile başa çıkabilmek için bir yöntem kullanmış oldu. Üstüne gitti korkusunun. Ben kimseye öneride bulunmayacağım çünkü bugün herkesin elinden geleni yaptığını düşünüyorum. Bence bugün herkes daha rahat konuştu, dedi. Lider, evet bende bugün her üyenin daha rahat olduğunu düşündüm. Sanırım başarabileceğinize dair inancınız artık beden dilinizden de, paylaşımlarınızdan da anlaşılıyor, dedi. Ardından gruba 'Buraya geldiğiniz için hepimize teşekkür ederim. Hepinizin katılımıyla verimli bir oturum geçirdik. Bugüne katkılarınız için hepimizi tek tek tebrik ederim.' Diyerek mesajı sonlandırdı. Bu etkinlik yaklaşık 15 dakika sürdü.

6. Ev ödevi

Lider grup üyelerine 'Bir sonraki oturuma kadar aslında yapmak istediğiniz ama korktuğunuz için yapmayı denemediğiniz bir şeyi yapmanızı istiyorum. Yeterliliklerinizi ortaya koyacağınız bir etkinlik olacak. Herkes kendi yeteneğine

göre bir aktivite belirleyecek.’ diyerek yönerge verdi. Sorusu olan olmadığı için oturumu sonlandırdı.

3.4.3.1.3.4 Oturum: Hatalarım benim parçamdır

Süreç:

1. Başlama etkinliği

Lider geçen hafta verilen ödevlerle ilgili paylaşımları aldı. Her üye gönüllülük sırasına göre grubun ortasına gelerek paylaşımda bulundu ve alkışlanarak yerine oturdu. Üyelerden birinin ödevle ilgili paylaşımları şöyleydi: Ben butik pastalara ilgi duyuyorum. Aslında yemek yapmayı sevmem sadece süslü pastalar. Bu hafta kendim bir şeyler icat ettim ve böyle şeyler satan bir pastaneye çektiğim resimleri gösterdim. İki modelimi beğendiler. İnsanlar doğum günleri için bunlardan faydalaniyor. Pastane de aslında annemin arkadaşı ama modelimle ilgilendiklerini hissettim. İstersem hafta sonları oraya gidip bu işi öğrenebileceğimi söylediler. Ben de kardeşimin doğum günü yaklaştığı için o gün yapılacak sunumları kendimin hazırlayabileceğini düşündüm ve planlara başladım bile. Annemde yardım edecek. Hafta sonu beni Eminönü’ne götürecektir çünkü her şey orada satılıyor, dedi.

2. Hatalarından ders çıkarma etkinliği

Lider gruba, kaybetmek ya da hata eğlenceli değildir. Mutsuzluk, düş kırıklığı, kırgınlık ya da öfke gibi duygular meydana getirebilir. Hata, yaşamın parçasıdır. Tüm insanlar bazen hata yapar. Bunu yetersizlikle ilişkilendirmek doğru değildir. Bu nedenle hatalar hakkında düşünmeyi sağlayacak bir etkinlik yapılacaktır, dedi. Ardından gruba yazılı soruların bulunduğu formu (Ek 18) dağıttı ve ‘Her maddeyi yazmadan önce birkaç dakika düşünün ve öyle doldurun. Yardıma ihtiyacınız olursa soru sorabilirsiniz.’ diyerek yönergeyi verdi. Tüm üyeler formu doldurduktan sonra grup içinde paylaşımlar alındı. Üyelerden birinin paylaşımı şöyleydi. Ben çok üzülmüştüm ve korkmuştum. Ailem kardeşimi bana bırakıp bir yere gitti. Kardeşimle oyun oynarken düştü ve ben çok panik oldum. Hemen bağırdım komşumuz geldi. Bizi hastaneye götürdü. Annemleri de o aradı. Sonra kendimi sorumsuz hissettim. Eğlencenin dozunu kaçırmıştık galiba çünkü annem hep oyun oynama biçimimizin

tehlikeli olduğunu söylerdi. Sanırım tekrar öyle bir an olsa ki zaten bir daha o kadar atlamalı bir oyun oynamadık ve evde eşyaları ortadan kaldırmadan hiç oyun oynamadık şimdiki gibi yapar evin içini oynamaya uygun hale getirirdim. Daha dikkatli olmak beni düzeltti ve öyle davranmaya da dikkat edeceğim. İyi yanı da daha kötü bir şey olmadan atlatmış olmamız bize ders oldu. Etkinlik yaklaşık 20 dakika sürdü.

3. İstisna-Farklı ya da iyi olan şeylere odaklanma

Lider üyelerin istisna durumlar hakkında düşüncelerini sağlamak için gruba sorular sordu.

‘Geçen haftadan beri farklı ya da iyi olan neler var?’

Kendinizi yeterli hissettiğiniz ya da eskisinden yüksek düzeyde yeterli hissettiğiniz alanlar neler?’

Daha iyi olması için ne yaptınız?’.

Üyelerden biri geçen hafta tek bir durum fark ettiğini ancak bugün aklına üç durum geldiğini söyledi. Birincisi yakın bir arkadaşımın daha iyi iletişim kurabildiğim. İkincisi dersteki başarımın artması. Üçüncüsü ise ailemin bana sende bir değişiklik var demeleri. Bunlar aslında pek duymadığım sözler olduğu için bence istisna durumlar. Kendimi ifade etme konusunda kendimi daha iyi hissediyorum yani. Aslında düşününce çok zor değilmiş. Biraz özen, dinlemek ve paylaşmak sorunumun azalmasına yardımcı oldu. Tabi bu cesareti içimde görmek beni hareket ettirdi. Bu etkinlik yaklaşık 15 dakika sürdü.

4. Optimum alan

Lider, öz yeterliliğinizin yükselmesi konusunda kendinize duyduğunuz güveni size vereceğim formdaki (Ek 19) dairede işaretleyiniz. Üst yarı dairenin ortadaki kısmı davranışın etkin olduğu alanı, solunda kalan kısım kendine az güven duymayı, sağında kalan alan ise kendine fazla güvenen alanı gösterir.

Ardından etkin alana gelebilmek için neler yapabilirsiniz sorusu üzerine düşünün, diyerek yönergeyi verdi. Üyelerden birinin paylaşımı şöyleydi. Ben etkili alanı dairenin 4’te 1’i olarak gördüm ve kendimi o dilimin yanındaki 4’te 1’lik dilimde

olduğumu düşündüm. Sanırım tiyatro eğitimim başladığında belki birkaç hafta eğitime gittikten sonra etkili alanda olabilirim. En azından orda hocalar beni yetenekli bulur diye düşünüyorum. Bulmazlarsa da öğrenmek ve kendimi geliştirmek için daha çok çaba harcarım. Sevdiğim bir şeylerin peşinden gidebileceğime inanıyorum. Bu da beni etkili alana yaklaştırır dedi. Bir diğer üye ben kendimi etkili alandaymış gibi hissediyorum çünkü takım seçmelerinde başarıya ulaştım ve seçildim. Bu benim kendime olan inancımı arttırdı, dedi. Lider evet etkili alanda şu an olmanız güzel ama o alana girebileceğinizi düşünmeniz de inanılmaz. Hepinize hayranım, çok çaba gösteriyorsunuz, dedi. Tüm üyelerin paylaşımıyla bu etkinlik yaklaşık 15 dakika sürdü.

5. Mesaj

Lider gruba, eklemek istedikleri başka bir şey olup olmadığını sordu. Ardından her katılımcıya bir soru kartı (Ek 11) verdi ve yazılı soruları cevaplamalarını istedi. Lider de üyelerin oturumda en iyi yaptıkları şeyi yazar ve herkes bitirdikten sonra grupla paylaşılır. Lider, bugün paylaşımına ben başlamak istiyorum, hepinizin etkili alana girmek için duyduğu inanç takdire şayandı, dedi. Ardından tek tek her üyeye geri bildirimde bulundu. Üyelerde birbirlerine mesajlarını aktardılar. Üyelerden biri bugün en iyi olan şeyin herkesin daha inançlı olduğunu söylemesiydi dedi. Lider gruba ‘Buraya geldiğiniz için hepinize teşekkür ederim. Hepinizin katılımıyla verimli bir oturum geçirdik. Bugüne katkılarınız için hepinizi tek tek tebrik ederim.’ diyerek mesajı sonlandırdı. Etkinlik yaklaşık 10 dakika sürdü.

6. Ev ödevi

Lider bu haftaki deneyimlerinizi gözlemleyip hatalı bir deneyim yaşadığınızda o durumla ilgili hatalı deneyim formunu doldurun diyerek her üyeye hatalı deneyim formu dağıttı.

3.4.3.1.3.5 Oturum: Değişiyorum

Süreç:

1. Başlama etkinliği

Lider geçen hafta verilen ödevlerle ilgili paylaşımları aldı. Her üye gönüllülük sırasına göre grubun ortasına gelerek paylaşımda bulundu ve alkışlanarak yerine oturdu. Üyelerden biri, aslında kötü bir hata yaptım dedi. Arkadaşımın sırrını tutamayıp bir başkasına söyledim ve bu sır yayılınca yaşadığım üzüntüyü anlatamam. Çok utandım, çok özür diledim ama henüz arkadaşımın gönlünü almayı başaramadım. Anneme durumu anlattım tabi çok da ağladım. Annem sırların iki insan arasında kalması gerektiği için adının sır olduğunu söyledi ve tabi pek de iyi hissetmeme yardımcı olmadı. Zaten böyle bir durumda iyi hissedemem, dedi. Lider böyle bir hata da kötü hissetmen senin iyi niyetini ve hata yaptığını fark ettiğini gösterir. Bu da bu durumun iyi bir yönü bence dedi. Üye ama ben kendimi kötü biri gibi hissediyorum dedi. Üyelerden bir diğeri hataların hepimiz için olduğunu ve önemli olanın ders almak olduğunu geçen hafta konuşmuştuk bence üzüntün azaldığında sende bunu fark edecek ve ders çıkaracaksın dedi. O ana geri dönebilseydik asla söylemezdim sanırım ben de bu üzüntüyü kendi yakınımaya anlatarak rahatlamaya çalıştım ama bu hata iki arkadaşım ile da aramı bozdu. Biri bana küstü diğere de ben küstüm. Daha iyi bir insan olabilmek için önce affetmek istiyorum çünkü aslında anlattığım kişiyi de ben sürüklemiş oldum. İnsan şaşıracağı şeyi kendine saklarken zorlandığına göre demek ki ona anlattım ve o da zorlandı. Sonra da kendimi affettirmeye çalışacağım. Aslında beni hemen affetmeyeceğini biliyorum ama özür dilemekten ve içtenliğimi kanıtlamaya çalışmaktan vazgeçmeyeceğim. Lider bunun en doğru davranış biçimi olacağını söyledi.

2. Mucize soru

Lider mucize sormak için gruba, şimdi gözlerinizi kapamanızı ve arkanıza yaslanmanızı istiyorum. Eğer sihirli bir değneğin olsaydı ve bu değnek senin başında sallansaydı, sende değişecek şeyler neler olurdu? Bunu birkaç dakika düşünmenizi istiyorum. Düşüncelerini toparlayanlar gözlerini açabilirler.

Üyeler mucize durum hakkında şu paylaşımlarda bulundu. Ben sanırım ailemin beni zorladığı dershaneye gitme işine hayır derdim. Çünkü ben yetenek sınavına girmek istiyorum ve ailem bunun çok anlamsız olduğunu düşünüyor. Mucize olsaydı ben hayır derdim ve kendi isteğime odaklanırdım. Lider peki bu mucizenin gerçekleşmesi için neler yapabilirsin diye sordu. Üye bana inanmalarını sağlamaya çalışabilirim çok

zor olacak ama mesela drama öğretmenim ile konuşup onlara beni anlatmasını isteyebilirim çünkü o beni çok yetenekli buluyor. Belki meslek danışmanlığı yapan bir yerden ailemle birlikte faydalanabiliriz belki rehberlik servisine geliriz. Lider, yani yapabileceğin bir şeyler olabilir diyorsun. Üye, evet galiba, dedi. lider her üyenin paylaşımı bittikten sonra mucizeleri gerçekleştirecek sihirli değnek kendimize, başarabileceğimize dair duyduğumuz inançtır, dedi.

3. Kendini değiştirmenin üç yolu etkinliği

Bu etkinlik bireylerin öz yeterlik inançlarını yükseltmek için öz-saygı, öz-imaaj ve öz-farkındalık düzeylerini yükseltmeye çalışır ve yaşamda pozitif değişiklikler yapmak için adım atılması gerekliliği hakkında düşündürür.

Lider, ‘Bu etkinlikte bir sanatçı olup zihninizde bir resim çizeceksiniz. Kendinizde yapmak istediğiniz üç değişikliği çizeceksiniz. Öncelikle rahatça arkanıza yaslanın ve birkaç dakika düşünün. Yaşamınızda size yardımcı olabilecek değişiklikler neler? Herkes kendine göre bir resim çizecek. Kimi şarkıcı ya da ressam olduğunu düşünür. Kimi daha kontrollü, daha düzenli, yaşamın daha eğlenceli olduğunu düşünür. Daha arkadaşıl, daha dostçul, daha sık kahkaha atan, daha şefkatli gibi.

Zihninizde yapmak istediğiniz değişikliğin resmini çizdikten sonra elinizdeki kağıtlara yazmanızı istiyorum.’

Herkes resmini kağıda yazılı olarak döktükten sonra lider sürece paylaşım sorularını sorarak (Ek 20) devam etti. Üyelerden birinin paylaşımı şöyleydi: Benim ilk olmasını istediğim değişiklik, kendime daha çok saygı duyabilmek. Bunun sebebi bazen kendimi önemsemediğimi düşünmem. Sanırım bu değişseydi ilk olarak kız arkadaşım fark ederdi. O bunu söylüyor bazen. Sen gücünü saklıyorsun diyor. Hatta ilişkimizi başlatan da o oldu. Aslında ben de ondan hoşlanıyordum ama cesaret edebilen o oldu. İkinci değişiklik, daha düzenli olmam olacaktır. Hayatımın da daha düzenli olmasını sağlayacağına inanmaya başladım. İlk önce annem fark edecektir. Odamı toplamak zorunda kalmayacağı için. Üçüncü değişiklik ise sanırım sınıfta daha paylaşımcı olmam. Bu değişim biraz başladı zaten. Ama daha çok olmasını istiyorum. Arkadaşlarımın bana olan saygısı artıyor ve böylece kendime olan güvenim de artıyor. Sanırım ilk yakın arkadaşlarım fark eder. Onlar her koşulda beni

önemser. Lider tüm üyelere paylaşımları için teşekkür etti ve etkinlik yaklaşık 20 dakika sürdü.

4. İstisna durumlar

Lider gruba istisna durumları belirlemek için soru sordu. Değiştirmek istediğin davranışların her zamanki kadar ön planda olmadığı durumlar neler? Üyelerden biri istisna durumları her hafta paylaşıyoruz ama hep söyleyecek farklı şeyler bulabiliyoruz, sanırım kendimizle ilgili daha iyi şeyler düşünmeye başladık dedi. Ben bu hafta evde daha olumlu davrandığımı fark ettim mesela. Gerçi babam da seni daha az öfkeli görmek çok güzel dedi. İstisnayı fark etmemde yardımcı oldu yani ama sonuçta ben de kendimi daha huzurlu hissettiği fark ettim, dedi. lider tüm üyelere konuşmalarının ardından teşekkür etti ve grupta herkesin daha huzurlu görüldüğünü düşündüğünü söyledi. Etkinlik 15 dakika sürdü.

5. Skala

Lider üyelere Ek 21'i dağıttı ve durumlarını skalada işaretledikten sonra soruları cevaplamalarını istedi. Üyeler genel olarak artık mucizenin gerçekleşmesine çok yaklaştıklarını aslında 10 puan olmak için zaman gerektiğini söylediler. Lider, evet bazı yapmak istediğiniz şeyler zamanla olacak ama her konuda çaba göstermeniz için kendinize inanmanız çok önemli ve sizde bu inancı görmek çok güzel dedi. Üyelerden biri yaptığı hata için kendini skalada gerilemiş hissettiğini ama şimdi kendisini daha iyi hissettiğini ve durumu düzeltmek için elinden geleni yapacağını söyledi. Başka bir üye oturumların başarıya ulaşması için kendisine 8'in yetebileceğini çünkü 4 ile yola başladığını söyledi. Lider, evet her gelişme bizim için çok önemli, çok büyük bir yol kat etmişsin tebrikler, dedi. Etkinlik yaklaşık 10 dakika sürdü.

6. Mesaj

Lider gruba, eklemek istedikleri başka bir şey olup olmadığını sordu. Ardından her katılımcıya bir soru kartı (Ek 11) verdi ve yazılı soruları cevaplamalarını istedi. Lider de üyelerin oturumda en iyi yaptıkları şeyi yazdı ve herkes bitirdikten sonra grupta paylaştı. Üyelerden birinin diğerine verdiği mesaj şöyleydi. A arkadaşımın bugün dürüstçe hatasını paylaşması bence en iyi olan şeydi çünkü daha geçen hafta hatalardan konuştuk ve o oturum arasında kendince üzücü bir hata yapmış. Bunu

saklamaması, bize güvendiğini hissettirdi. Ona önerim, arkadaşının gönlünü almaktan vazgeçmemesi olacaktır, dedi. Lider de her zaman doğru yolu takip etmemiz ve bunu başarabileceğimize inanmamız önemli dedi. Ardından gruba ‘Buraya geldiğiniz için hepinize teşekkür ederim. Hepinizin katılımıyla verimli bir oturum geçirdik. Bugüne katkılarınız için hepinizi tek tek tebrik ederim.’ diyerek mesajı sonlandırır. Tüm üyeler paylaşımda bulundu Bu etkinlik yaklaşık 15 dakika sürdü.

7. Ev ödevi

Lider, kendini değiştirmenin üç yolu etkinliğini haftaya kadar tekrar yapmanızı istiyorum. Ancak bu sefer fikirlerine değer verdiğiniz, yaşamınızda önemli olan anne-baba, arkadaş gibi birinin görüşlerini alarak resminizi çizeceksiniz, diyerek ödevleri verdi ve oturumu sonlandırdı.

3.4.3.1.3.6 Oturum: Sonlandırma

Süreç:

1. Başlama etkinliği

Lider grupla başlangıç sohbeti yaptıktan sonra grup üyeleri önceki hafta verilen ev ödevleri ile ilgili yaptıklarını grupla paylaştı. Üyelerden bazıları üç değişim etkinliğinde ailelerinden fikir almanın ilginç bir deneyim olduğunu söyledi. Bir üye, ailem normalde sürekli akıl vermeye kalkar ama ben onlara sorduğumda şaşırıyorlar ve isteklerime saygı duyduklarını ama belki tüm fikirleri değerlendirdikten sonra karar vermeyi deneyebileceğimi çünkü onların tecrübeleri bazen bu yaşlarda hata yapılabilecek olması tehlikesinin var olduğunu söylediler. Benim öncelikle mutlu olmamı istediklerini sonra da eğitim hayatımı doğru şekillendirebilmemi istediklerini söylediler. Tabi bu da sınavı kazanmam ile ilgili. En azından mutlu olmamı istediklerini söylemeleri hoşuma gitti çünkü eskiden sadece yapmak zorundasın bizim için değil kendin için deyip dururlardı. Onların düşüncelerini pozitif ifade etmesi beni etkiledi.

2. Geleceği planlama

Lider son oturum olduğu için ‘Gelecekte kişisel yeterliğin olmadığını hissettiren bir durumla karşı karşıya kaldığını varsayalım. Bu duruma yaklaşımın ne olacak? Ne yapacaksın?’ gibi soruları gruba yönlendirdi. Böyle durumlarla karşılaşma sıklığını azaltmak için ne tür önlemler alacaksın? Üyelere düşünmesi için birkaç dakika verdi ve ardından paylaşımları aldı. Bir üye, kendimi artık daha güçlü hissediyorum. Kendime inanıyorum ve sanırım karşıma çıkacak durumlarda ne yapabileceğim hakkında önce araştırma yaparım. Belki büyüklerimin ya da arkadaşlarımla fikirlerini de alırım. Onlar olsa ne yaparlardı sorarım. En azından hemen panik yapmam, dedi. Başka bir üye hayatımızda her şeye kendimizi yeterli hissedemeyiz bence ama sanırım en azından deneyebileceğimize inanmalıyız. Başarmaktan ziyade denemek daha önemli olabilir, dedi. Bir üye bu olayların sıklığını azaltmak bize bağlı olmayabilir belki de, dedi. Ama çaba göstermek gerektiğine inanmak elimizde ve bu inancımı kaybetmemek için elimden geldiğince bir şeyden korkmamaya çalışacağım. En azından denedim demenin gururunu yaşamak istiyorum, dedi. Lider, evet her şeyden önce deneyebileceğinize, başarabileceğinize inanmanız son derece önemli. Beş hafta boyunca istisnaları keşfettik ve gördük ki aslında yapamayacağımızı düşündüğümüz şeyleri yaptığımız oluyormuş, diye destekledi.

3. Burada neler oldu? Etkinliği

Lider grubu üçe bölerek her gruba bir kağıt verdi ve grup sürecinin nasıl geçtiği hakkında bir değerlendirme yapmalarını istedi. Gruplar yazma eylemini tamamladıktan sonra, yazdıkları görüşleri, seçtikleri bir grup sözcüsü büyük gruba anlattı. İlk grup sözcüsü, bu çalışmada kendileri ile ilgili daha önce düşünmedikleri şeyleri düşündüklerini fark ettiklerini söyledi. İstisnalar herkes için çok özeldi hatta oturumun sonunda birbirimizde fark ettiğimiz şeyleri söylememizde çok iyi oldu dedi. Diğer grubun sözcüsü ilk gruba katılmakla birlikte sanırım bütün bunların aslında güçlü yanlarına odaklanmakla ilgili olduğunu düşündüklerini söyledi. Sihirli değnek etkinliği aslında kendi gücümüze odaklanmakla ilgili olduğuna karar verdik ve bundan sonra da gücümüze inanmak istediğimizi bunun için çabalamamız gerektiğini öğrendik. Bizim kendimize güvenimiz arttı. Gruptaki birçok kişinin etrafındaki insanlar değişimi fark ettiler. Aslında bizim de fark etmemize yardımcı oldu bu, dedi. Son grubun sözcüsü ise burada herkesin korkuları olabileceğini ancak başa çıkma gücüne sahip olduğumuzu, kendimize güvenmeyi, eğer düşünersek iyi

yaptığımız şeyleri bulabileceğimizi öğrendik, dedi. Lider tüm gruplara paylaşımları için teşekkür etti.

4. Arkadaşlarım etkinliği

Lider grup üyelerine, şimdi tek tek ortaya koyduğum sandalyeye oturacaksınız ve diğer üyeler sizinle ilgili olumlu duygu ve düşüncelerini paylaşırken sadece dinleyeceksiniz. Sizinle ilgili her üye konuştuğundan sonra teşekkür edip yerinize geçeceksiniz ve bunu herkes için yapacağız, dedi. Her üye hakkındaki duygu ve düşünceler paylaşıldıktan sonra etkinlik sonlandı. Lider sadece olumlu duyguların paylaşılmasına izin vermeye dikkat etti. Üyeler 6 hafta boyunca birbirleri ile ilgili yaptıkları olumlu gözlemleri paylaştılar.

5. Kazanımlarım

Lider her üyeye birer kağıt dağıttı ve kendine verilen kağıda grup sürecinden elde ettiği kazanımları yazmasını istedi. Ardından gönüllü üyelerden başlanmak üzere her üye kendi kazanımlarını grupla paylaştı.

6. Mesaj

Lider, arkadaşlar, biliyorsunuz bu son oturumumuz. Ben ilk oturumda çok konuşmuştum, sanırım bir de bu oturumda çok konuşacağım. Bu oturumla birlikte programımız burada son bulacak. Altı haftanın sonuna geldik. Grup olarak bir araya gelemezsek de her zaman yanınızda olduğumu bilmenizi isterim. Sizler bireysel anlamda da her zaman görüşmelere gelebilirsiniz. 6 haftadır, aynı saatte, aynı yerde sizlerle görüşüyoruz. Bu süreçte çok şeyler paylaştık, birbirimiz ile özel paylaşımlarda bulunduk. Süreci iyi biçimde tamamladığımızı düşünüyorum, dedi. Üyeler de olumlu geri bildirimde bulundular. Her üye yeniden tek tek grubun ortasına geldi. Lider ve diğer üyeler, o üyenin grup sürecinde en iyi yaptığı şeyi söyledi. Her üye için aynı süreç tekrarlandı ve etkinlik sonlandırıldı.

7. Sonlandırma

Lider sürecin bir özetlemesini yaptı. Demin de belirttiğim gibi altı haftadır bir aradayız ve birbirimizden öğrendiğimiz şeylerin olduğu iyi bir süreç geçirdik. Her biriniz etkin katılım gösterdiniz ve birbirinizi başta belirttiğimiz kurallar çerçevesini de aşarak hem saygı hem de ilgiyle dinlediniz. Burada altı hafta boyunca yeterliklerimiz hakkında düşündük, iyi yaptığımız şeylere odaklandık, gelecekle ilgili

planlar yaptık, çözümler hakkında konuştuk, yeteneklerimiz-iyi olduğumuz şeyleri düşündük, korkularımızla başa çıkmak için yeterliklerimize odaklandık, etrafımızda bize destek olan kişileri fark etmeye çalıştık, gevşeme egzersizi ile strese karşı kendimizi güçlendirebileceğimizi öğrendik. Hatalardan ders çıkarabileceğimizi ve bundan rahatsız olmamız gerektiğini konuştuk, böylece hatayı devam ettiren davranışlardan uzak durmayı öğrendik. Skalalarda kendimize puan verirken aslında bir öğrenme sürecinde olduğumuzu ve gün geçtikçe ilerlediğimizi fark ettik. Kendimize güvenmenin önemini öğrendik. Çaba olmadan değişim olmayacağını öğrendik. Gelecekte de burada öğrendiğimiz becerileri kullanabileceğimizi fark ettik. Her birinize tek tek özveriyle altı hafta çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Liderin özetlemesinden tüm üyeler vedalaştılar ve grup sonlandı.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

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

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programı'nın, bağımlı değişkeni olan öz-yeterlik düzeyi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, deney ve kontrol grupları olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Grupların ön-test, son-test ve izleme ölçümleri değişiminin, istatistiksel anlamlılığını kararlaştırmak için yöntem olarak tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki yönlü ANOVA seçilmiştir. Araştırma ön-test/son-test kontrol gruplu desendir ve deney ve kontrol grupları son-test puanların da zamana bağlı değişme olup olmadığını da incelemektedir. Bu nedenle, tekrarlanmış ölçümler için ANOVA tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

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, 2002). 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 gerçekleştirilmiş, ayrıca $p<.01$ ve $p<.001$ düzeyleri de belirtilmiştir. Verilerin analizi için SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm, araştırmanın hipotezi doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçlarını içermektedir. Araştırmanın temel amacı, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programı'nın, öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerine 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, öz-yeterlik düzeyleri açısından birbirlerine denk olup olmadıklarını saptamak için varyansların homojenliği incelenmiştir. Homojenlik testinden elde edilen sonuçlar, grupların varyanslarının öz-yeterlik düzeyleri 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 Statistic	sd1	sd2	<i>p</i>
Ön-test öz-yeterlik	.527	1	18	.477

Tablo 4’de (syf. 109) görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin öz-yeterlik ön-test ölçümlerine yönelik varyans analizinden elde edilen sonuçlar her iki grupta yer alan bireylerin ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını yani dağılımın homojen olduğunu 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. Kolmogrov-Smirnov testine ait bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

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

Değişken	İstatistik	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ön-test öz-yeterlik	14.25	.78	.087

Tablo 5’ de yer alan Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi Sonuçlarına göre verilerin normal dağılım eğrisine uygun oldukları görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının, her iki ölçeğe ilişkin 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 Öz-Yeterlik Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler

Grup	\bar{X}	Ss	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Deney	14.30	.82	14.5	15	-.687	-1.04
Kontrol	14.20	.78	14	14	-.407	-1.07

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının çarpıklık-basıklık puanları görülmektedir. Bulgulara bakıldığında dağılımın normal olduğu görülmektedir.

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

4.2 ÖZ-YETERLİĞE İLİŞKİN DENENCENİN TEST EDİLMESİ

Araştırmanın denencesi ‘Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri kontrol grubunda yer alan bireylere göre anlamlı düzeyde artar ve bu etki izleme ölçümü sonunda da değişmez.’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu denence test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden üç ay sonra Genel Öz-Yeterlik Ölçeği’nden elde ettikleri öz-yeterlik puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

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

Ölçümler	Ön-test		Son-test		İzleme testi	
Gruplar	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Deney N=10	14.30	.82	31.1	2.88	31.1	2.99
Kontrol N=10	14.20	.78	14.1	.87	13.9	.87

Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarının öz-yeterlik ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Araştırmanın temel denencesini test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, Genel Öz-Yeterlik 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 (syf. 95) gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz-Yeterlik 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	2070.850	19			
Grup (D//K)	1960.817	1	1960.817	320.76	.000
Hata	110.033	18	6.113		
Gruplar içi	1953.333	40			
Ölçüm (ön-son- izleme)	918.633	2	459.317	232.022	.000
Grup*Ölçüm	963.433	2	481.717	243.337	.000
Hata	71.267	36	1.980		

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-18)} = 320.76$; $p < .001$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği’nden 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 ($F_{(2-36)} = 232.022$; $p < .001$). Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, bireylerin öz-yeterlik 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 ($F_{(2-36)} = 243.337$; $p < .001$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde Genel Öz-Yeterlik Ölçeğinden elde ettikleri puanların değiştiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada öz-yeterlikle ilgili öne sürülen denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur ($F_{(2-36)} = 243.337$; $p < .001$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, öz-yeterlik ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları

puanların ortalamalarına bağlı olarak, gruplar arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Bonferroni testi değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öz-Yeterlik Puanlarının Gruplar Arası ve Ölçümler Arası Farklarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	—	-16.8**	-16.9**			
	Son-test		—	.000		17.8**	
	İzleme			—			18**
Kontrol	Ön-test				—	.100	.300
	Son-test					—	.200
	İzleme						—
**p<.05							

Araştırmanın alt denencelerinin ayrı ayrı incelenmesinin, yararlı olacağı düşünülmüştür. Öz-yeterlik ile ilgili ilk alt denence; “Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik ön-test puan ortalamaları, son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.” şeklindedir. Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin öz-yeterlik ön-test ortalama puanları ($\bar{X} = 14.30$) ile son-test ortalama puanları ($\bar{X} = 31.1$) arasında

anlamli bir fark olduğu (-16.8**) görölmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin, öz-yeterlik ön-test ortalama puanlarının son-test ortalama puanlarından daha düşük olduğu ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Öz-yeterlik ile ilgili ikinci alt denence; “Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik ön-test puan ortalamaları, izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.” şeklindedir. Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin öz-yeterlik ön-test ortalama puanları ($\bar{X} = 14.30$) ile izleme testi ortalama puanları ($\bar{X} = 31.1$) arasında anlamlı bir fark olduğu (-16.9**) görölmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin öz-yeterlik ön-test ortalama puanlarının, izleme testi ortalama puanlarından daha düşük olduğu ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Öz-yeterlik ile ilgili üçüncü alt denence; “Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklindedir. Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin öz-yeterlik son-test ortalama puanları ($\bar{X} = 31.1$) ile izleme testi ortalama puanları ($\bar{X} = 31.1$) arasında anlamlı bir fark olmadığı (.000) görölmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin, öz-yeterlik son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Öz-yeterlik ile ilgili dördüncü alt denence; “Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki bireylerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.” şeklindedir. Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin öz-yeterlik son-test ortalama puanları ($\bar{X} = 31.1$) ile kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanları ($\bar{X} = 14.1$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu (17.8**) görölmektedir. Bu sonuca göre denencenin doğrulandığı ve deney grubundaki bireylerin öz-yeterlik son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Öz-yeterlik ile ilgili beşinci alt denence; “Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.” şeklindedir. Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki

bireylerin öz-yeterlik izleme testi ortalama puanları ($\bar{X} = 31.1$) ile kontrol grubundaki bireylerin öz-yeterlik izleme testi ortalama puanları ($\bar{X} = 13.9$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu (18**) görülmektedir. Bu sonuca göre denencenin doğrulandığı ve deney grubundaki bireylerin öz-yeterlik izleme testi ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Öz-yeterlik ile ilgili altıncı alt denence; “Kontrol grubunda yer alan bireylerin, öz-yeterlik ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklindedir. Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubundaki bireylerin öz-yeterlik ön-test ($\bar{X} = 14.2$), son-test ($\bar{X} = 14.1$) ve izleme testi ($\bar{X} = 13.9$) ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programının, öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin; öz-yeterlik ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, araştırmanın denencesi doğrultusunda tartışılmış ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

5.1 TARTIŞMA

Araştırmanın denencesi ‘Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri kontrol grubunda yer alan bireylere göre anlamlı düzeyde artacak ve bu etki izleme ölçümü sonunda da değişmeyecektir.’ şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin, programa katılmayan bireylerin öz-yeterlik düzeylerine göre anlamlı bir şekilde yükseldiği ve etkisinin kalıcı olduğu görülmüştür. Bulgulara yönelik genel bir çıkarsama yapmak gerekirse bu durumun deneysel çalışmanın etkisinden kaynaklandığı ve araştırmanın denencesinin doğrulandığı söylenebilir. Bir başka deyişle Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşıma Dayalı Grup Rehberliği Programının, öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini arttırmada etkili bir yaklaşım olabileceği görülmüştür.

Öz-yeterlik kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımın ya da diğer kuramsal yaklaşımların öz-yeterlik üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Yalnızca bağımlıların tedavisinde ön plana çıkan Motivasyonel Görüşme Terapisi'nin temel ilkeleri arasında öz-yeterliği geliştirme hedeflendiği görülmektedir. Motivasyonel Görüşme Terapisi bireyselleştirilmiş terapi planı ve gerçekçi hedefler belirlemek için terapist ve danışanın işbirliği yaptığı bir yaklaşımdır. Danışanın ikili duygularını anlayarak değişime yönelik iç imotivasyonu arttırmaya çalışan, danışan yönelimli bir yaklaşım olan motivasyonel görüşme terapisinin dört temel ilkesi bulunmaktadır. Empati, çelişkiyi vurgulamak, öz-yeterliği desteklemek ve dirençle dans. Danışanın değişimi başarabileceğine dair kendine duyduğu inanç olan öz-yeterliği destekleme yaklaşımının temel konularındandır (Kalkan 2013: 298). Bu yaklaşım bağımlıların tedavisinde kişilerin öz-yeterliğini geliştirmeyi hedefleyerek kişilerin bağımlılıktan kurtulabileceklerine dair inanç geliştirmelerini desteklemektedir.

Son dönemde 'Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımı' ile ilgili yapılan çalışmalar artmış olsa da okullarda yapılabilecek uygulamaların diğer kuramlarla yapılan çalışmalara göre daha az olduğu görülmektedir. Çözüm odaklı terapi yaklaşımının grup çalışmalarındaki kullanımına bakıldığında, araştırmalar yaklaşımın çözüm odaklı kısa süreli terapiye dayalı grupla psikolojik danışmalarının her bir grup üyesi için faydalı olduğunu göstermektedir (Bank 1999, La Fountain vd 1996, Selekman 1999, Kim 2008, Newsome 2004). Pinkerton ve Rockwell (1994) her hafta bir saat ve toplam beş oturum süren çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın kaygıyı azaltmada etkili olduğunu (akt. Cooper ve Archer, 1999), Eisengart ve Gingerich (2000) ise, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın kaygılı ergenlerde kaygının azalmasını sağladığını belirtmiştir. Kaygının öz-yeterlikle negatif yönlü ilişkisi düşünüldüğünde çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz-yeterliği arttırdığı yönündeki bulgusu Pinkerton ve Rockwell'in bulguları ile paralellik göstermektedir.

Triantafillou'nun (1997) çalışmasında çözüm odaklı kısa süreli terapi grubuna alınan iki çocuğun psikoterapi ilaçlarını kestigi diğer gruptaki çocukların ise ilaçlarının dozajlarının arttığı görülmüştür. Çocukların bu sorunlarıyla başa çıkabileceklerine dair terapi sürecinde geliştirdikleri öz-yeterlik inançları ilaçları bırakmalarını desteklemiştir. Çözüm odaklı kısa süreli terapinin öz-yeterlik inancı üzerindeki

olumlu etkisini gösteren bu bulgu, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz-yeterlik düzeyini arttırdığına yönelik bulguyu destekler niteliktedir.

Springer, Lynch ve Rubin (2000) çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın benlik saygısını artırdığı sonucuna varmıştır. Benlik saygısı ve öz-yeterliğin pozitif yönlü ilişkisi, Springer, Lynch ve Rubin'in bulgularının araştırmanın çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz-yeterlik düzeyini arttırdığına yönelik bulguyu desteklediğini göstermektedir.

Corcoran (2006) çocukların davranış problemlerinin çözüm odaklı yaklaşımla azaltılabildiğini belirtmektedir. Davranış problemlerinin öz-yeterlik ile olan negatif yönlü ilişkisi düşünüldüğünde ve çocukların problemleri ile başa çıkabilecekleri inancını geliştirerek tedavi olmalarını sağlaması göz önüne alındığında çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini arttırdığı yönündeki bulguyu destekler niteliktedir.

Bazı araştırmalar (Daki ve Savage, 2010; Utterback, 2011) Çözüm Odaklı Kısa Terapi'nin öz-saygıyı geliştirdiğini göstermiştir. Öz-saygının öz-yeterlikle olan pozitif yönlü ilişkisi göz önüne alındığında çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini arttırdığı bulgusunu desteklediği görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular çözüm odaklı kısa süreli terapi ile ilgili literatürü destekler nitelikte (Bank 1999, La Fountain vd 1996, Selekmán 1999, Kim 2008, Newsome 2004), grupla psikolojik danışma ya da grup rehberliği sürecinde; grup üyelerinin bireysel güç ve kaynaklarını açığa çıkarıp, yapacakları pozitif değişiklikler tanımlanıp, şimdi ve geleceğe odaklanılıp, işbirliği yapıldığında, çözümler üzerine düşünüldüğünde, çözüme giden bir adım olarak istisnalar kullanılıp ve tartışılıp, amaca yönelik ve amaca giden oturumlar düzenlendiğinde öz-yeterlik düzeyinin arttığını göstermektedir. İnsanların sahip oldukları becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için öncelikle ilgili alanda kendilerine güven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının temel kavramı olan öz-yeterlik inancı (Pajares, 2002) aktivite seçimi ve motivasyonu etkileyerek, yeteneklerle birlikte, bilgi edinme aşamasına katkı sağlar. Verimli-analitik düşünmeyi destekler. Bireylerin hayallerini şekillendirerek çaba göstermelerini sağlar (Bandura, 1997). Öz-yeterlik inancı

bireylerin görev seçimlerini, çabalarını, ısrarlarını ve başarılarını etkileyen bir hipotezdir (Bandura 1997, Schunk 1995). Güçlü bir öz-yeterlik bireylerin başarılı olmalarını ve mutluluklarını olumlu yönde etkilemektedir (Bandura 1997). Öz-yeterliği güçlü olan bireyler zor bir görevle karşılaştıklarında duruma üstesinden gelinmesi gereken bir iş olarak yaklaşmaktadırlar. Bu nedenle araştırma öz-yeterlik kavramı üzerinde durmuştur.

Yetenekler ‘kendinden şüphe etme (self-doubt)’ yoluyla kolaylıkla reddedilebilir. Herhangi bir konuda son derece yetenekli bireyler, yeteneklerini kullanma konusunda zayıf kalabilir. Bu nedenle yetenek ve öz-yeterlik inançlarının bir arada bulunması, bireylerin etkin davranabilmesi için gereklidir (Bandura, 1997). Eğitim sistemindeki eksiklikler, kalabalık sınıflar, olumsuz davranışlar sergileyen akran grupları gibi mevcut risk faktörleri dolayısıyla, bireylerin öz-yeterlik inancı düşük olabilmektedir.

Bu çalışmada öğrenciler, çözüm odaklı kısa süreli terapiye dayalı grup rehberliği programına alınarak öz-yeterliklerinin yükseltilmesi sağlanmıştır. Böylece davranış problemleri, akademik yetersizlik, problem çözme becerilerinin eksikliği gibi olumsuz durumlarla baş etme konusunda güçlenmelerinin de desteklendiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmada çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına alınan bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin arttığı görülmüş ayrıca izleme çalışmalarında uygulamanın etkisinin devam ettiği gözlenmiştir.

5.2 SONUÇLAR

Bu araştırmanın temel denencesi ‘Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri kontrol grubunda yer alan bireylere göre, anlamlı düzeyde artacak ve bu etki izleme ölçümü sonunda da değişmeyecektir.’ 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, Genel Öz-Yeterlik Ölçeğinden elde ettikleri puanların

ortalamları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Bu sonuç araştırmada uygulanan programın etkili olduğunu göstermektedir.

2. Grup ayrımı yapılmaksızın bireylerin, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Yani grup ayrımı yapılmadığında, bireylerin öz-yeterlik düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak değişmektedir. Bu sonuç araştırmada uygulanan programın 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 Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nden elde ettikleri ortalama puanları değişmektedir. Bu sonuç araştırmada uygulanan programın etkili olduğunu göstermektedir.

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

Birinci alt denencede, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik ön-test puan ortalamalarının, son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin öz-yeterlik ön-test ortalama puanlarının son-test ortalama puanlarından daha düşük olduğunu göstermiştir.

İkinci alt denence de, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik ön-test puan ortalamalarının, izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin öz-yeterlik ön-test ortalama puanlarının izleme testi ortalama puanlarından daha düşük olduğunu göstermiştir.

Üçüncü alt denence de çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı varsayılmış ve bulgular, deney

grubundaki bireylerin öz-yeterlik son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Dördüncü alt denence de, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki bireylerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin öz-yeterlik son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Beşinci alt denence de, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik izleme testi puan ortalamalarının, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin öz-yeterlik izleme testi ortalama puanlarının kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

Altıncı alt denence de, kontrol grubunda yer alan bireylerin, öz-yeterlik ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı varsayılmış ve bulgular, kontrol grubundaki bireylerin üç ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmada öz-yeterlikle ilgili öne sürülen alt denencelerin doğrulandığı söylenebilir.

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 sıralanmıştır.

5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının gelişimde ergenlik dönemi önem taşımaktadır. Bu nedenle özellikle ergenliğin başlangıcı olan ortaokul

döneminde bu programın okul rehberlik planına alınmasının, öz-yeterlik inancının geliştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Alanda çalışan rehber öğretmenlere seminer verilerek program tanıtılıp, bu programı rehberlik planlarına almaları sağlanabilir. Programın yaygınlaştırılması için Rehberlik Araştırma Merkezleri ile iletişime geçilebilir, sosyal projeler düzenlenebilir. Öz-yeterliğin bireyin yaşamındaki önemi göz önüne alındığında çocuklarla çalışan sosyal kuruluşlarla iletişime geçilerek programın yaygınlaşması sağlanabilir. Üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümlerinin ders programlarında yer alan grup rehberliği derslerinde de uygulanan programın incelenmesi bu ve benzeri programların yaygınlaştırılmasına fayda sağlayabilir.

- Üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümlerinin programlarında yer alan kuram derslerinde Sosyal Öğrenme Kuramı incelenirken öz-yeterliği geliştirecek çalışmalar için öğrenciler teşvik edilebilir.
- Öz-yeterlik kavramı ile ilgili rehber öğretmenlerin bilgilerini tazeleyici seminerler yapılarak, çalıştıkları kuruluşlarda yaptıkları aile eğitimlerinde ailelere çocuklarının öz-yeterliklerini geliştirebilmelerinin önemi ve yolları hakkında bilgi vermeleri sağlanabilir.
- Öz-yeterliğin gelişimde okul ortamının önemi düşünüldüğünde, okullarda çalışan öğretmenlere öz yeterlik kavramı ve geliştirilmesi için sınıf ortamında yapılabilecekler hakkında bilgi verilerek, öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerini geliştirmelerine destek olmaları sağlanabilir.

5.3.2 İleride Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler

- Bu çalışma 8.sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Gelecek çalışmalar daha farklı yaş grupları ile yapılabilir. Özellikle lise öğrencileri için hazırlanan programlar, öz-yeterliğin diğer değişkenlerle ilişkisi göz önüne alındığında müdahale edici çalışmalar kapsamına alınabilir. Daha küçük gruplarda ise yine önleyici çalışmalar kapsamında programlar hazırlanabilir.
- Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği çalışmalarının riskli davranışlar, akran zorbalığı gibi farklı problemlerdeki etkisi ortaya koyulabilir.

- Programın izleme çalışması üç ay sonra yapılmıştır. Daha sonraki araştırmalarda programın daha uzun süreli etkilerini inceleyecek izleme çalışmaları yapılabilir.
- Bu eğitim programı farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda uygulanarak geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Acar, T. (2005). Öz Yeterlik Kavramı Üzerine.

www.parantezegitim.net/Bilgi_Bank/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf adresinden
04.11.2012 tarihinde alınmıştır.

Açıkgöz, Ü.K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretmen*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Adams, S. L. (2012). *The Influence of Educational Settings on Self-Efficacy of Children and Adolescent Deaf Students*. Unpublished doctoral dissertation. Capella University.

Akın, A. (2007). Öz-güven Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 2, 167-176.

Akıncı, M. B. (2008). *Güvenli İş Davranışı; Sosyal Destek, Öz yeterlik ve Bazı Sosyo-Psikolojik Değişkenler Tarafından Kestirilebilir mi?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.

Akkapulu, E. (2005). *Ergenlerin Sosyal Yetkinlik Beklentilerini Yordayan Bazı Değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Aksoy, N. C. (2010). *Oyun Destekli Matematik Öğretimin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerin Kesirler Konusundaki Başarı, Başarı Güdüsü, Öz yeterlik ve Tutumlarının Gelişimlerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Albal, E. (2009). Depresyonla Başa Çıkma Öz Yeterlik ile Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişkinin Araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Anderman, E. M., A. J. Young. (1994). Motivation and Strategy Use in Science: Individual Differences and Classroom Effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.

Aşkar, P., Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlik Algısı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21.

- Aydoğan, D. (2008). *Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Öz yeterlik ile Açıklanabilirliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Bandura, A. (2004). *Social Cognitive Theory for Personal and Social Change by Enabling Media*. In A., Singhal, Cody, M. J., Rogers, E. M., M. Sabido (Eds.) *Entertainment Education and Social Change: History, Research, and Practice*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21–41.
- Bandura, A. (1998). *Personal and Collective Efficacy in Human Adaptation and Change*. In J. G. Adair, D. Belanger, & K. L. Dion (Eds.). UK: Psychology Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, *Encyclopedia of Human Behaviour*, 4,7-81.
- Bandura, A. (1988). Organizational Applications of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management*, 13, 275–302.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy. In Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., C. Barbaranelli, G.V. Caprara, C. Pastorelli. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72, 1, 187-206.
- Bandura, A., C. Pastorelli, C.Barbaranelli, G.V. Caprara (1999). Self-efficacy Psthways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.

- Bandura, A., N. E. Adams, J. Beyer. (1977). Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. *Journal of Personality and Psychology*, 35, 125–139.
- Banks, R. (2005). Solution-Focused Group Therapy, *Journal of Family Psychotherapy*, 16:1-2, 16-21.
- Banks, V. (1999). A Solution-Focused Approach to Adolescent Groupwork. *Family Therapy*, 20, 78-82.
- Bassi, M., P. Steca, A. D. Fave, G. V. Caprara. (2007). Academic Self-Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning. *Journal Youth Adolescence*, 36, 301–312.
- Bayam, Ç. Ö. (2010). *Anne-Babaların Öz Yeterlik İnançları ile Çocuklarının Problem Davranışlarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Berg, I. K. (1994). *Family Based Services: A Solution- Focused Approach*. New York: Norton.
- Bıçer, E. (2009). *Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Atılganlık ve Sosyal Yetkinlik Beklenti Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Bilgin, M. (1996). *Grup Rehberliğinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Bong, M., R. Clark. (1999). Comparison Between Self-Concept and Self-Efficacy in Academic Motivation Research. *Educational Psychologist*, 34, 139-153.
- Bouffard-Bouchard, T., S. Parent, S. Larivee. (1991). Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance Among Junior and Senior High-School Age Students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.
- Britner, S. L., F. Pajares. (2001). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, Race and Gender in Middle School Science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271-285.

- Brophy, J. (1998). Failure Syndrome Students. *Champaign: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois*. (ED 419-625).
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. New York: W.W. Norton and Company.
- Bulut, S. S. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri*, Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *DeneySEL Desenler. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carpara, G.V., C. Barbaranelli, C. Pastorelli, D. Cervone. (2004). The Contribution of self-Efficacy Beliefs to psychosocial Outcomes in Adolescence: Predicting Beyond Global Dispositional Tendencies. *Personality and Individual Difference*, 37, 751-763.
- Carpara, G.V., E. Scabini, C. Barbaranelli, C. Pastorelli, C. Regalia, A. Bandura (1998). Impact of Adolescent Perceived Self-regulatory Efficacy on Familial Communication and Antisocial Conduct, *European Psychologist*, 3, 125-132.
- Carpara, G.V., P. Steca, D. Cervone, D. Artistico. (2003). The Contribution of Self-Efficacy Beliefs to Dispositional Shyness: On Social-Cognitive Systems and the Development of Personality Dispositions. *Journal of Personality*, 71, 6, 943-970.
- Chandler, M. (2006). The Influence of Parenting Style and Ethnicity on Academic Self-Efficacy and Academic Performance. *Submitted to the Office of Honors Programs & Academic Scholarships Texas A & M University*.
- Chen, N., P., Westwood (2007). Self-Efficacy, Personal Worries and School Achievement of Primary School Students in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 16, 143-154.

- Clarkin, J.F., J. W. Hull. (1991). *The Clinicial Psycology Handbook*. USA: Pergamon Press Office.
- Cooper, S., J. J. Archer. (1999). Brief Therapy in College Counseling and Mental Health. *Journal of American College Health*, 48, 1, 21-29.
- Corcoran, J. (2006). A Comparison Group Study of Solution-Focused Therapy versus "Treatment-as-Usual" for Behavior Problems in Children. *Journal of Social Service Research*, 33:1, 69-81
- Corey, G. (2008). *Theory & Practice of Group Counseling*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*, (Çev. Tuncay Ergene), Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çelikkaleli, Ö. (2004). *Lise Öğrencilerinde Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Psikolojik İhtiyaçları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Daki, J., Savage, R. S. (2010). Solution-Focused Brief Therapy: Impacts on Academic and Emotional Difficulties, *The Journal of Educational Research*, 103:5, 309-326.
- Davis, W., D. B. Fedor. (1998). The Role of Self-Esteem and Self-Efficacy in Detecting Responses to Feedback. *Technical Report*, 1-41.
- De Jong, P., I. K. Berg. (2007). *Interviewing gor Solutions*. New York: Cengage Learning.
- de Shazer, S. (1986). Brief therapy: Focused solution development. *Family Process*, 25, 207- 221.
- Donald, M. G. (2003). *Handbook of Self and Identity*. New York: Guilford Press.
- Duman, B. A. (2007). *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz-yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Eccles, J. S., A. Wigfield, U. Schiefele. (1998). *Motivation to Succeed*. In N. Eisenberg. s.1017-1095. New York: Wiley.

- Efe, M. (2007). *14–16 Yaş Grubu Bireylerde Spor Çalışmalarının Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Atılgnlık Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Bursa.
- Eisengart, S., W. J. Gingerich. (2000). Solution-focused Brief Therapy. A Review of the Outcome Research. *Family Process*, 39, 4, 477-498.
- Elias, S, M., S. MacDonald. (2007). Using Past Performance, Proxy Efficacy, and Academic Self-Efficacy to Predict College Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 11, 2518–2531.
- Feltz, D., L.(1992). *Understanding Motivation in Sport. A Self-efficacy Perspective*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Feltz, D., L.(1988). Self-confidence and Sports Performance. *Exercise and Sports Science Reviews*, 16, 423- 458.
- Fırıncıoğlu, H. (2005). *Adlerian Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Öğrencilerin Sosyal Yetkinlik Beklenti Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Franklin, C., J. Biever, K. Moore, D. Clemons, M.Samardo (2001). The Effectiveness of Solution Focused Therapy with Children in a School Setting. *Research on Social Work Practice*, 11, 411-434.
- Gardner, D.M. (2011). *Parents' Influence on Child Social Self-Efficacy and Social Cognition*. Unpublished doctoral dissertation. Maerquette University.
- Gilliam, C.M. (2005). *The Effects of Rumination on Problem-Solving Self-Efficacy and Self-Efficacy for Controlling Upsetting Thoughts in the Context of Depressive Symptoms*. Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri.
- Giovannetti, C. (2012). *School Based Solution-Focused Art Therapy Group for Teen Girls With Depression*. Master of arts dissertation. Saint Mary's College of California.
- Gold, J.G. (2010). *The Relationship between Self-Efficacy and Achievement in At-Risk High School Students*. Unpublished doctoral dissertation. Walden University.

- Grundy, S., F. (1993). The Confidence Scale Psychometric Characteristics. *Nurse Educator*. 18 (1), 6-9.
- Güven, E. D. (2008). *Bir Hazır Giyim İşletmesinde Çıraklık Eğitimi Kapsamında Çalışan Ergenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Kimlik, Sosyal Karşılaştırma Eğilimi ve Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamptona, N. Z., E. Mason. (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology*, 41, 101–112.
- Hanton, P. (2011). *Skills in Solution Focused Brief Counselling and Psychotherapy*. London: SAGE.
- Harter, S. (1999). *The Construction of The Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. *Educational Research Exchange Congress*. The University of Texas: Texas.
- Hodges, C. B. (2005). *Self-Efficacy, Motivational Email, and Achievement in an Asynchronous Mathematics Course*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia State University: Virginia.
- Hoy, A. W. (2004). What Do Teachers Need to Know about Self-Efficacy? *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 4, 15.
- Hsu, P. (1999). *The Effects of Peer Modeling on Taiwanese College Students' Self-Efficacy and Reading Performance in English Class*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University: Texas.
- İşlek, M. (2006). *Çözüm Odaklı Yaklaşımlara Göre Düzenlenmiş Sınav Kaygısıyla Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Jongsma, A. E., L. M. Peterson, W. P. McInnis. (1999). *Brief Adolescent Therapy Homework Planner*. Canada: John Wiley and Sons.

- Kalkan, M. (2013). *İnternet Bağımlılığı ve Okul Psikolojik Danışmanlığı. İnternet Bağımlılığı Sorunlar ve Çözümler*. M. Kalkan ve C. Kaygusuz (Editörler). s. 289-311. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaptan, F., H. Korkmaz (2001). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Hizmet Öncesi Fen Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ve Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine Etkisi www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/.../t291DA.pdf adresinden 04.11.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Karademas, E.C. (2006). Self-Efficacy, Social Support and Well-Being the Mediating Role of Optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281-1290.
- Karademas, E. C., K. Kafetsios, G. D. Sideridis. (2007). Optimism, Self-Efficacy and Information Processing of Threat and Well-being Related Stimuli. *Stress and Health*, 23, 285–294.
- Karahan, T. F., M. E. Sardoğan, E. Özkamalı, Ö. Menteş (2006). Lise Öğrencilerinde Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Otomatik Düşüncelerin, Yaşanılan Sosyal Birim ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 26, 35-45
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Kaşık, B. (2009). *Ergenlerde Karar Verme Stilleri ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Sosyal Öz Yeterlik ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Kemer, G. (2006). *The Role of Self-Efficacy, Hope, and Anxiety in Predicting University Entrance Examination Scores of Eleventh Grade Students*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Keskin, G. Ü., F. Orgun. (2006). Öğrencilerin Öz etkililik-yeterlik Düzeyleri ile Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 92-99.
- Keyser, V., J. Barling. (1981). Determinants of Children's Self-Efficacy Beliefs in an Academic Environment. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 29–40.

- Kigin, T. J. (1993). *The Role of Self-Efficacy as a Protective Factor in Depression Vulnerability*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University
- Kim, J. (2008). Examining the Effectiveness of Solution-Focused Brief Therapy: A Meta-Analysis. *Research on Social Work Practices, 18(2)*, 107-116.
- Kiser, M. D. (2008). *Developmental Students Sources of Self-Efficacy and the University Academic Support Program Impact*. Unpublish doctoral dissertation. Texas Tech University: Texas.
- Kotaman, H. (2008). Öz-yeterlik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi. XXI. (1)*, 111–133.
- Köktuna, Z. S. (2007). *Çözüm Odaklı Kısa Terapi Tekniğinin Alt Sosyoekonomik Seviyedeki Kadınların Geleceğe Umut ile Bakabilme ve Boyun Eğici Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Kumar, R., R. Lal. (2006). The Role of Self-Efficacy and Gender Difference Among The Adolescents, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 32, 3*, 249-254.
- La Foundatain, R. M., N. E. Garner (1996). Solution Focused Counseling Groups: A Key for School Counselors, *School Counselor, 43, 4*.
- Lane, A. M., T. E. Devonport, K. E. Milton, L. C. Williams. (2003). Self-Efficacy and Dissertation Performance among Sport Students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 2(2)*, 1–8.
- Larocca, R. (2009). *Stability of Self-Efficacy and Self-Concept in Young Children*. Unpublished doctoral dissertation. Fordham University.
- Lee, D., D. Gavine (2003). Goal-Setting and Self-Assesment in Year 7 Students, *Educational Research, 45*, 49-59.
- Lee, M.Y. (1997). A Study Of Solution Focused Brief Family Therapy: Outcomes and Issues, *American Journal Of Family Therapy, 25, 1*, 3-17.
- Lee, W. S. (2005). *Encyclopedia of School Psychology*. United State: Sage Publication.

- Lethem, J. (2002). Brief Solution Focused Therapy. *Child and Adolescent Mental Health*, 7, 4, 189-192.
- Lin, C. H. (2003). *Intergenerational Parallelism of Self-Efficacy: Moderating Variables, Mediating Variables, and Common Antecedents*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University: Texas.
- Littrell, J. M., J. A. Malia. (1995). Single-session Brief Counseling in a High School. *Journal of Counseling and Development*, 73, 4, 451-459.
- Luszczynska, A., B. Gutierrez, R. Schwarzer. (2005). General Self-Efficacy in Various Domains of Human Functioning: Evidence from Five Countries. *International Journal of Psychology*, 40, 80-89.
- Malkoç, A. (2012). *Psikolojik danışma ve Psikoterapi Kuramları: Olgu Sunumu Yaklaşımıyla. Çözüm Odaklı Terapi*. F. Akkoyun (Çeviri Editörü). (2.Basımdan Çeviri), s 460-489. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Marat, D. (2003). Assessing Self-Efficacy and Agency of Secondary School Students in a Multi-cultural Context: Implications for Academic Achievement. Proceedings of the New Zealand and Australian Association for Research in Education Conference, Auckland.
<http://www.aare.edu.au/03pap/mar03057.pdf>
- Maurer, T.J. (2001). Career-relevant Learning and Development, Worker Age and Beliefs about Self-Efficacy for Development, *Journal of Management*, 27, 2.
- Mayer, B., Kim, U. (2000). The Interrelationships among German Adolescents' Self-Efficacy, Perception of Home and School Environment and Health. *Poster at the Fifteenth International Congress of the IACCP*, Pultusk, Poland.
- McKenzie, J. K. (1999). *Correlation Between Self-Efficacy and Self-Esteem in Students*. A Research Paper, University of Wisconsin.
- Meece, J. L., P. Herman, B. McCombs. (2003). Relations of Learner-Centered Teaching Practices to Adolescents' Achievements Goals. *International Journal of Educational Research*, 39, 457-475.
- Meece, J. L., G. Jones. (1996). Gender Differences in Motivation and Strategy Use in Science: Are Girls Rote Learners? *Journal of Research on Science Teaching*, 33, 407-431.

- Metcalf, L. (1998). *Solution Focused Group Therapy: Ideas for Groups in Private Practice, Schools, Agencies and Treatment Programs*. New York: The Free Press.
- Muretta, R. J. (2004). *Exploring the Four Sources of Self-Efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, Tore University International, California.
- Muris, P. (2002). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy and Symptoms of Anxiety Disorders and Depression in a Normal Adolescent Sample, *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348.
- Murphy, J.J. (1997). *Solution-Focused Counseling in Middle and High Schools*. New York: American Counseling Association.
- Murphy, J. J., B. L. Duncan. (2007). *Brief Intervention for School Problems*. New York: The Guilford Press.
- Nasta, K. A. (2007). *Influence of Career Self-Efficacy Beliefs on Career Exploration Behaviors*. Unpublished master's thesis, The State University of New York at New Paltz: New York.
- Nelson, T. S. (2010). *Doing Something Different. Solution-Focused Brief Therapy Practies*. New York: Routledge.
- Newsome, W. S. (2005). The Impact of Solution-Focused Brief Therapy with At-Risk Junior High School Students, *National Association of Social Workers*, 5, 83-90.
- 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.
- Ozer, E., A. Bandura. (1990). Mechanisms Governing Empowerment Effects: A Self-Efficacy Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 472– 486.
- Pajares, F. (2005). *Self-Efficacy during Childhood and Adolescence. Implications for Teachers and Parents*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy*. San Diego: Academic Press.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Pajares, F., D. H. Schunk. (2001). *Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept and School Achievement, Perception*. Londra: Ablex Publishing.
- Pajares, F., L. Graham.(1999). Self-Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pastorelli, C., G. V. Caprara, C. Barbaranelli, J. Rola, S. Rozsa, A. Bandura. (2001). Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-national Study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 87-97.
- Pintrich, P. R., E. V. De Groot. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pössel, P., C. Baldus, A. B. Horn, G. Groen, M. Hautzinger. (2005). Influence of General Self-Efficacy on the Effects of a School-Based Universal Primary Prevention Program of Depressive Symptoms in Adolescent: A Randomized and Controlled Follow-up Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 9, 982-994.
- Reiter, M. D. (2010). Hope and Expectancy in Solution-Focused Brief Therapy, *Journal of Family Psychotherapy*, 21, 2, 132-148.
- Rey, D. (2009). *The Relationship of Gratitude and Subjective Well-Being to Self-Efficacy and Control of Learning Beliefs Among College Students*. Unpublished doctoral dissertation. University of Southern California.
- Roeser, R. W., C. Midgley, T. C. Urdan. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.

- Rosen, B. (1989). *Psikoterapilere Giriş*. (Çev. E: Eker, Ö. Tuncer ve C. Eriş). İstanbul: Cerrahpaşa Yayın Birliği.(Eserin orijinali 1980’de yayınlandı.).
- Rotwell, N. (2005). How Brief is Solution Focused Brief Therapy? A Comparative Study, *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 402-405.
- Sahraç, Ü. (2007). *Stres Kontrolü, Genel Öz yeterlik, Durumluk Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Sayma, H.İ. (2001). *İlköğretim 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Yeterlik Beklentilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Schunk, D. H. (1995). *Self-efficacy and Education and Instruction*.In J. E. Maddux. s. 281-303. New York: Plenum.
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25, 1, 71– 86.
- Schunk, D. H., J. L.Meece. (2006). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. In F. Pajares, T. Urdan. s.71-97. United States: IAP.
- Schunk, D. H., M. W. Lily. (1984). Sex Differences in Self-Efficacy Andattributions: Influence of Performance Feedback. *Journal of Early Adolescence*, 4, 203-213.
- Schunk, D. H., P. A. Ertmer. (2000). *Self-regulation and Academic Learning: Self Efficacy Enhancing Interventions*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Selekman, M. (1999). The Solution-Oriented Parenting Group Revisited. *Journal of Systemic Therapies*, 18, 5-23.
- Sewell, A., A. George. (2000). Developing Efficacy Beliefs in the Classroom. *Journal of Educational Enquiry*, 1, 2, 58–71.
- Shaw, A. A.(2008). *The Interrelationship of Self-Esteem, Self-Efficacy, Attitudes toward Teachers and School, and Academic Achievement of At-Risk Middle School Students*. Unpublished doctoral dissertation. Union University.

- Sheltoon, S. H. (1989). *General Self- Efficacy Inventory: a Construct Validity Study*. Fuller Theological Seminary, School of Psychology.
- Shrauger, J. S., M. Schohn. (1995). Self-confidence in College Students: Conceptualization, Measurement and Behavioral implications. *Assessment*, 2, 255-278.
- Sklare, B.G. (2012). *Okul Danışmanları İçin Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma*. (Çev. M. Siyez ve A. Kaya). Ankara: Pegem Yayınevi. (Eserin orijinali 1997’de yayımlandı).
- Sklare, B. G. (1997). *Brief Conseling That Works: A Solution Approach for School Counselors*. Corwin Press: California.
- Smith, L., K. E. Sinclair, E. S. Chapman. (2002). Students’ Goals, Self-Efficacy, Self-Handicapping, and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471-485.
- Spiegler, M. D., D. C. Guevremont. (2010). *Contemporary Behavior Therapy*. United States: Fifth Edition.
- Springer, D.W., C. Lynch, A. Rubin. (2000). Effects of a Solution-Focused Mutual Aid Group for Hispanic Children of Incarcerated Parents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, b, 431-432.
- Stajkovic, A. D., F. Luthans. (1998). Social Cognitive Theory and Self-Efficacy: Going Beyond Traditional Motivational and Behavioral Approaches. *Field Report*, 62-74.
- Stipek, D. J. (2001). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon A. Viacom Company.
- Synder, C.R., S. Lopez. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. United States: University Press.
- Şeker, S. S. (2011). *9-11 Yaş Grubu Çocuklarda Oeff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Öz yeterlik, Öz güven ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

- Telef, B. B. (2011). *Öz Yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Tuna, D. (2012). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Öfke Kontrolü Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü ve İletişim Becerileri Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Turanlı, A. S. (2007). Sosyal Bilişsel Öğrenme ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1–15.
- Usher, E. L., F. Pajares. (2006). Sources of Academic and Self-Regulatory Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125–141.
- Utterback, M. Z.(2011). *Supporting Latino First-Generation Community College Transfer Students: An Approach Using Solution-Focused Brief Therapy and Validation Technique*. Unpublish master of thesis. Saint Mary's College of California.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin Yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Vealey, R. (1986). Conceptualization of Sport Confidence and Competitive Orientation: Preliminary Investigation and Instrument Development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246.
- Veznedaroğlu, M. (2005). *Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Willemse, M. (2008). *Exporing the Reletionship Between Self-Efficacy and Agression in an Group of Adolescents in The Peri-Urban Town of Worcester*. Unpublished master of art thesis. University of Stellenbosch.
- Winbolt, B. (2011). *Solution Focused Therapy for The Helping Professions*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Wood, R., A. Bandura. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14, 361–384.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yardımcı, F. K. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek ile Öz-Yeterlik İlişkisi ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Zimmerman, B. J., A. Bandura. (1994). Impact of self-Regulatory Influences Onwriting Course Achievement. *Sex Roles*, 19, 317-333.
- Zimmerman, B. J., A. Bandura, M. M. Pons. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal Fall*, 29, 3, 663-676.
- Zimmerman, B. J., M. Martinez-Pons. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

EK 1. ÇÖZÜM ODAKLI DEĞERLENDİRME FORMU

	Asla				Daima
Yeterince dinleniyorum ve uyuyorum.	1	2	3	4	5
Beni anlayan insanlar var.					
Tatmin edici ilişkilere sahibim.					
İhtiyaç olduğu zaman kendi kendimi sakinleştirebilirim.					
Öfkeyle başa çıkmanın pozitif yollarını biliyorum.					
Ev hayatımda doyumluyum.					
Benim için önemli aktivitelere katılabilir, yoğunlaşabilirim.					

EK 2. DANIŞANIN ÇÖZÜM KAYITLARI

1	10
Problem Kontrolümde	Ben Problemin Kontrolündeyim
1.	Skalada şimdiki durumunuzu işaretleyiniz.
2.	Geçen haftaya bakınca skalada hangi noktaya hareket ettiniz? Bunu nasıl yaptığınızı aşağıya sıralayınız.
3.	Eğer geçen haftayla aynı noktadaysanız, nasıl durağan kaldığınızı açıklayınız.
4.	Eğer skalada aşağıya doğru hareket ettiyseniz, ileriye gidebilmek için ne düşündüğünüzü açıklayınız. Geçmişte benzer bir durumda başarılı olduğunuzda ne yapmıştınız?
5.	Geçen haftaki oturumdan beri hayatınızda diğerlerinden önemli neler var?

EK 3. TERAPİSTİN ÇÖZÜM KAYITLARI

Grup oturumundaki istisnalar:		
Danışan bu değerlendirmeye göre ne kadar ve hangi eylemlerde ilerlemiştir?		
1 10		
Problem Kontrolde		Danışan Kontrolde
Grup oturumunda başarıyı sağlamak için bu danışanla yapılabilecek en iyi çalışma ne olabilir?		
Danışanın Adı-Soyadı	Tarih	Grup
Danışana göre terapi amaçları:		
Grup sürecinde, danışanın tanımladığı probleme ilişkin istisna durumları:		

EK 4. SKALA

Kontrol dışıyım

Tamamen kontroldeyim

0

10

EK 5. ÖĞRENCİLER İÇİN PROBLEM ÇÖZÜM FORMU

İsim	Tarih
Amacım	
Öğretmenlerim, okulda iyi davranışlar geliştirmem için bana yardım edebilecek neler yaptı?	
Bana yardım eden metotların en iyisi neydi?	
Öğretmenimin-öğretmenlerimin fark etmesini istediğim yeni davranış ve tutumlar:	
İmza	

EK 6. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formu

Adı-Soyadı:

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Yaş: 12 () 13 () 14 () 15 ()

Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz? Tek () İlk () Ortanca () Son ()

Ailenizin ekonomik durumunu işaretleyin.

0-1000 () 1000-2000 () 2000 ve üzeri ()

Akademik durumunuzu işaretleyin.

Düşük () Orta () Yüksek ()

EK 7. DENEY GRUBUNA UYGULANAN OTURUMLARIN ÖZETİ

1. OTURUM: TANIŞMA

Oturum Amacı: Grup üyelerinin birbirlerini tanıyarak, grup kurallarını öğrenerek, gruba katılım amaçlarını ortaya koymaları, iyi yaptıkları şeyleri keşfetmeleri ve şimdi ve gelecek arasında bağlantı kurmaya başlamalarıdır.

Oturum Hedefleri: Her grup üyesi aşağıdaki hedefleri gerçekleştirir.

1. Grup üyeleri birbirleri ile tanışır.
2. Grup üyeleri grup kurallarını öğrenir.
3. Grup üyeleri gruba katılım amaçlarını tanımlar.
4. Grup üyeleri yeterlilikleri hakkında düşünür.
5. Grup üyeleri oturumda iyi yaptıkları şeyleri fark eder.
6. Grup üyeleri şimdi ve gelecek arasında bağlantı kurarak amaçlarına ulaştıklarında hayatlarının nasıl olacağı hakkında düşünmeye başlar.

Kullanılan Materyaller:

Yumak, dört renk balon, soru kartları, skala, mesaj soru kartları, kalem

2. OTURUM: ÇÖZÜMLER ÜZERİNE DÜŞÜNME

Oturumun Amacı: İkinci oturumun amacı grup üyelerinin çözümler hakkında düşünmesini sağlayarak, çözümler üzerindeki etkilerini fark etmelerini ve kendi kaynaklarının farkına varmaları için düşünmelerini sağlamaktır.

Oturumun Hedefleri:

1. Grup üyeleri çözümler üzerine düşünmeye başlar.
2. Grup üyeleri çözüm üzerindeki kendi etkilerini fark eder.
3. Grup üyeleri yetenekleri hakkında düşünmeye başlar ve onları tanımlar.
4. Grup üyeleri başarıları hakkında düşünmeye başlar.

Kullanılan materyal

Top, skala, kağıt, kalem, mesaj soru kartları, ödev formu

3. OTURUM: KORKULARIMI YENİYORUM

Oturumun Amaçları: Grup üyelerinin öz saygılarını yükseltmek, öz yeterliliklerini arttırabilecek görev ya da aktiviteleri tanımlamaları sağlamak, yaşa uygun verilen aktivitelerde verilen yeni görev ve sorumluluklarla kişisel güvensizliği önlemeye çalışarak performans başarısını arttırmak, hata-inkar-eleştiri korkusu yansıtan durumların sıklığını azaltmak, öz bağımsızlık kazandıracağına inanılan kişilerin yararlarını anlamak.

Oturumun Hedefleri:

1. Grup üyeleri öz yeterliklerini arttırabilecek görev ya da aktiviteleri tanımlar.
2. Grup üyeleri yeni görev ve başarılarla ilgili kişisel güvensizliklerini yenmenin performans başarıları üzerindeki etkisini fark eder.
3. Grup üyeleri yaşamlarında hata-inkar-eleştiri korkusu yansıtan durumların sıklığını azaltır.
4. Grup üyeleri yaşamlarında onlara destek veren bağımsızlaşmalarını destekleyen kişilerin farkına varır.
5. Stres durumlarında kullanabilecekleri gevşeme egzersizini öğrenirler.

Kullanılan Materyal

Müzik, skala, mesaj soru kartı

4. OTURUM: HATALARIM BENİM PARÇAMDIR

Oturum amacı: Grup üyelerinin öz-saygılarını geliştirerek öz-yeterlik inançlarını yükseltmek, hatalarına bakış açılarını değiştirmek, hataların yaşamın bir parçası olduğunu kabul etmelerini sağlamak ve hataları analiz edebilmelerini sağlamaktır.

Oturum hedefleri:

1. Grup üyeleri öz saygılarını geliştirmek için çaba gösterir.
2. Grup üyeleri hataları değerli bir öğrenme deneyimine çevirmeyi öğrenir.

3. Grup üyeleri amaçlarına ulaşmak ya da hatalarının üstesinden gelmek için yapması gerekenleri fark eder.
4. Grup üyeleri hatalı deneyimleri devam ettiren faktörleri tanır.

Kullanılan Materyal

Etkili alan formu, soru kartı, hatalı deneyim formu

5.OTURUM: DEĞİŞİYORUM

Oturum amacı: Bireylerin öz saygı, öz imaj ve öz farkındalıklarını geliştirmek yoluyla öz yeterlik inancının yükselmesini sağlamak.

Oturum hedefleri:

1. Grup üyeleri öz saygılarını yükseltmeye çalışır.
2. Grup üyeleri öz imajlarını geliştirme yollarını arar.
3. Grup üyelerinin öz farkındalık düzeyleri artar.
4. Grup üyeleri hayatlarında pozitif değişiklikler yapmak için adım atmaları gerektiğini fark eder.

Kullanılan Materyal

Mesaj soru kartı

6.OTURUM: SONLANDIRMA

Oturum amacı: Grup üyelerinin geleceğe odaklanarak, kendisi için çözüm faktörü olan öz-yeterlik inancını geliştirmek için gruptan ayrıldıktan sonra yapacakları üzerine düşünmesini sağlamak, grup süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerini ben dili ile paylaşmasını sağlamak, grup sürecinden kazanımlarını grupla paylaşmasını sağlamaktır.

Oturum hedefleri:

1. Grup üyeleri gelecekte kendilerini yetersiz hissettikleri durumlar olduğunda neler yapacağı hakkında düşünür.

2. Grup üyeleri grup süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerini grupta paylaşır.
3. Grup üyeleri birbirleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini grupta paylaşır.
4. Grup üyeleri grup sürecinden kazandıklarını grupta paylaşır.

EK 8. AMAÇ BELİRLEME FORMU

Bu grupta bulunma amacınız nedir? Sizi buraya getiren şey ne?

Bu grupta neyi değiştirmek istiyorsunuz? Ne olmasını isterdiniz?

Ortaya çıkacak farklılıklar neler olmalı?

Yaşamınızda iyi yaptığınız şeyler neler?

EK 9. DÖRT RENK BALON

Mavi Takım için tartışılacak konu:

‘Rocky Balboa gibi kararlı olsaydınız, ‘yaşam dövüşünde, yakın gelecekte farklı ne yapardınız? Aranızda tartışın, özet yazın ve büyük gruba açıklayın.’

Yeşil Takım için tartışılacak konu:

‘Colombo gibi araştırmacı olsaydınız, hayat soruşturmasında farklı ne yapardınız? Aranızda tartışın, özet yazın ve büyük gruba açıklayın.’

Kırmızı Takım için tartışılacak konu:

‘Hobbit Frodo gibi diğerlerine çok güvenseydiniz, yaşam seçimlerinizde farklı ne yapardınız? Aranızda tartışın, özet yazın ve büyük gruba açıklayın.’

Turuncu Takım için tartışılacak konu:

‘Winnie The Pooh’nun bal tutkusu gibi bir şeye tutulsaydınız-bağlandığınız yaşam yemeğinde farklı ne yapardınız?’

EK 10. SKALA

0

10

Problemin en kötü hali

Mucize Gerçekleşti

EK 11. MESAJ

Bugün oturumda sizin için en iyi olan şey neydi?

Bugün grupta kendiniz hakkında ne öğrendiniz?

Sağında oturan arkadaşının bugün ki oturumda en iyi yaptığı şey nedir?

Solunda oturan arkadaşının bugün ki oturumda en iyi yaptığı şey nedir?

Herhangi bir grup üyesi için bir öneriniz var mı?

EK 12. ÇÖZÜM NOTLARI

Geçen haftadaki durumunuza bakınca nereye hareket ettiniz? Aşağıya bunu nasıl yaptığınızı yazınız.

Eğer geçen haftayla aynı durumdaysanız nasıl durağan kaldığınızı yazınız.

Eğer skalada biraz geriye gittiyseniz ileriye taşımak için ne yapabileceğinizi yazınız.

Geçmişte başarılı olduğunuz durumları yazınız.

Geçen haftadan fark ettiğin yeterliliğin nedir?

EK 13. ÜÇ DİLEK

İlk dileğim:

İlk dileğimin sebebi:

Dileğimi gerçekleştirmek için yapabileceklerim:

İkinci dileğim:

İkinci dileğimin sebebi:

Dileğimi gerçekleştirmek için yapabileceklerim:

Üçüncü dileğim:

Üçüncü dileğimin sebebi:

Dileğimi gerçekleştirmek için yapabileceklerim:

EK 14. ÖDEV

En iyi yaptığın şey nedir?

Başarılı olduğun konular nelerdir?

Seni okulda daha iyi yapacak yeterlilikler nelerdir?

Seni evde daha iyi yapabilecek yeterlilikler nelerdir?

Bu hafta hangi yeterlikle ilgili bir deneyim yaşadığına dikkat et.

EK 15. DİXİE KORKULARININ ÜSTESİNDEN GELİYOR

Hindistan Nehri Kuzey Michigan civarında yavaş yavaş akan bir nehirdir. Burt ve Mullett nehirlerine yakındır. Kışın donmuş buz ve kar altında usulca hareket eder. Bazen Kuzey Michigan’da hep kış olacakmış gibidir ancak eninde sonunda bahar gelir. Bahar yılın en heyecanlı zamanıdır çünkü yeni yaşamlar getirir. Kanada kazları ve vahşi ördekler kış tatil alanlarından yaz evleri olan Hindistan Nehri’ne dönerler. Arkadaşçıl ördek ailesi topluluğu bu nehirdedir ve Claire her yıl buraya yerleşir. Claire her yaz burada olsa da bu yıl farklı bir heyecan içindedir çünkü anne olacaktır. Sekiz güzel yumurtası olan Claire her yumurtasını dikkatle ve sevgiyle sarmıştır. Yumurtaların hepsi kuluçkadan çıktığı zaman tüm komşuları 8 güzel ördeğe sahip olduğu için onu tebrik etmişti. Bu Claire için çok gurur verici bir an olmuştu. Zaman içinde ördekçiklerine çok iyi baktı ve onları sevgiyle besledi. Ördekçikleri enerji dolu, canlı ördekçiklerdi. En küçük ve en genç ördek hariç hepsi cesur ruhlara sahipti ve Claire onların kendi yaşamlarını yürütmesi için destekledi. Ama Dixie, 6 ördekçiğin en küçük ve en genci olarak, Claire’in yanından uzaklaşmaya hiç cesaret edemedi çünkü ördeklerin doğal düşmanları tilki, rakun, şahin gibi hayvanların kendisine zarar vermesinden korktu. Yiyecek bulma konusunda hep annesinden destek aldı ve kendi başına yemek bulma işine hiç gitmedi.

Ördekçikler büyümeye devam etti ve bir zaman sonra ilk uçuş dersini alma vakti geldi. Ördeklerin kış için güneye gidebilmeleri için uçmayı öğrenmeleri gerekiyordu. Dixie’nin kız ve erkek kardeşleri teker teker uçmayı öğrendiler. Önce ufak bir mücadele verdiler ancak gün sonunda Dixie hariç hepsi annesinin teşvik ve tavsiyeleriyle uçtu ve havaya yükseldi. Dixie ise annesine diğerleri kadar büyük ve güçlü olmadığı için uçmaya hazır olmadığını söyledi. Claire, Dixie’nin gözlerindeki korkuyu görebiliyordu ve ona güven vermeye çalıştı. Dixie bugün denemeyi reddetti ama yarın için deneyeceğine söz verdi. Ertesi gün olduğunda Dixie annesine verdiği sözü biliyordu ve denemesine rağmen her seferinde kuyruğunun üzerine düştü. 50. girişiminde kendini gökyüzünde süzülürken buldu. Etrafında döndükten sonra annesine ‘Anne bak, uçuyorum’ dedi. Ama başının çevresinde döndü ve kocaman bir dala çarptı ve durdu yere düştü. Sağ kanadında dayanılmaz bir acı vardı. Claire hemen Dixie’nin yanına uçtu ve diğer ördeklerini Dixie için doktor çağırmaya gönderdi. Gelen doktor Dixie’yi muayene etti ve ‘Sağ kanadını kötü bir şekilde

incitmişsin. Biraz dinlenmeye ihtiyacın var. Ama kısa sürede uçabileceğini düşünüyorum. Bir hafta kanatlarını dinlendir sonra tekrar bakacağım' dedi. Doktor bir hafta sonra geldiğinde her şey iyi buldu. Dixie'ye tekrar uçuş derslerine başlayabileceğini söyledi. Dixie'nin kuvveti yerine gelmişti ama ne yazık ki güveni yoktu. 'Tekrar canımın yanmasından korkuyorum aynı zamanda hala diğerleri kadar güçlü değilim' diyerek annesine endişesini bildirdi. Claire, Dixie'ye bir an önce uçuşmayı öğrenmek zorunda olduğunu çünkü kış için güneşe uzun bir seyahat yapabilmesi için kanatlarının güçlenmesi gerektiğini' söyledi. Dixie annesinin uyarılarına rağmen uçuşmayı öğrenmeyi reddetti.

Hindistan nehrindeki komşu ördekler Dixie'nin uçamadığını fark etti ve onunla eğlenmeye başladılar. Thomas adlı ördek Dixie'yle alay ederek ona baskı yaptı. 'Dixie bir tavuk. Beceriksiz, hantal' diye alay etti. Dixie kendini yaralanmış hissetti ve diğer ördeklerden saklandı. Yalnız başına bir banka tırmanıp ağlamaya başladı. 'Asla uçuşmayı öğrenemeyeceğim, hala çok korkuyorum' diye hıçkırdı. Aniden ayaklarının altındaki kaya hareket etmeye başladı. Üstünde oturduğu taşın bir kaplumbağa olduğunu fark etmek onu çok şaşırttı. Kaplumbağa ağlamaklı Dixie'ye bakarak 'Merhaba adım Noel, yardım edemem ama üstümdeki ağlamayı duydum' dedi. Dixie özür diledi. 'Üzerine oturduğum için üzgünüm'. Noel 'sorun değil bu ilk kez olmuyor. Bence uçuşmayı öğrenmeden önce kendine güvenmeye başlamalısın' dedi. Dixie bu söz üzerine kızmaya başladı. 'Sen uçmak hakkında ne bilirsin, sen bir kaplumbağasın'. Noel 'Haklısın ben sadece bir kaplumbağayım. Ama risk almazsan başaramayacağını biliyorum. Ben de kabuğumda saklanabilir ve asla dışarı çıkmayabilirim. Böylece rakun ya da tilki gibi hayvanlardan korunur ve kaplumbağa çorbasına dönmem. Ama yiyecek bulmak istiyorsam dışarı çıkmak zorundayım. Nehirde yüzmeyi ve farklı arkadaşlarla tanışmayı seviyorum. Görüyorsun yaşamak ve arkadaş olmak için risk almak zorundayım. Sende uçuşmayı öğrenmek için zarar görme riskini almak zorundasın'. Bu sözlerden sonra Dixie Noel'e yakınlık duymaya başladı. 'Ama eğer uçuşmayı öğrenmeyi denersem yapamadığımda diğer ördekler gülecek. Daha fazla dalga geçmelerini kaldıramam.' Noel 'Ben de yanında olup seni izleyebilirim. Dalga geçmeyeceğime söz veriyorum.'

Dixie ve Noel ertesi sabah erkenden, Dixie'nin kardeşleri uyanmadan buluşmak için sözleştiler. Dixie birçok kez denemesine rağmen yine başarılı olamadı. Dixie kendini kötü hissetmeye başladığında Noel ona 'Söylediklerimi hatırla, kendine güvenmek

zorundasın.’ dedi. Dixie gözlerini kapadı ve uçtuğunu hayal etti. Ardından kanatlarını çırparak koşmaya başladı. Kanat çırparak yerden ayrıldı ve farkına varmadan havada 30 fitteydi. Noel aşağıda bağıyordu. ‘Yapabilirsin Dixie, kanatlarını çırpmaya devam et.’ Dixie kanatlarını çırpı ve ‘İnanamıyorum, uçuyorum!’ diye bağırdı. ‘Anneme göstermeliyim. Noel diğer ördeklere nasıl uçtuğumu söylemelisin.’ Noel bacaklarının izin verdiği hızla Thomas’ın yanına gitti ve ona ‘Ne olduğuna inanamayacaksın!’ dedi. Thomas ‘Seni bu kadar heyecanlandıran nedir?’ diye sordu. Noel ‘İnanamayacaksın, Dixie uçmayı öğrendi.’ Dedi. Thomas ‘Dixie’mi? O bir tavuk. Gözlerimle görmeden inanmam.’ Dedi. Dixie’yi gören kardeşleri onun nasıl uçmayı öğrendiğini anlamaya çalıştılar. Çok mutlu olup Dixie’yi tebrik ettiler ve nehrin üzerinde hep birlikte uçtular. Dixie yaz bitene kadar kardeşleriyle havada oyun oynadı ve özel arkadaşı Noel’i ziyaret etti. Güçlenerek büyüdü. Soğuk hava geldiğinde hazırdu. Dixie için ilk güney turu zamanıydı. Uzun bir yolculuk yapma konusunda hafif bir endişe hissetti ama ailesiyle birlikte olacağı için rahatladı. Kış yolculuğuna başlamadan önce Noel’le vedalaşmak istedi. Arkadaşını nehrin kenarında, evi ile meşgul bir halde buldu. Noel kısa kollarıyla Dixie’ye sarıldı ve onun iyi olmasını diledi. ‘Umarım gelecek yaz görüşürüz.’ Dixie ‘Döneceğime eminim çünkü Hindistan Nehri yaz için en iyi yer çünkü senin gibi bir arkadaşım var’ dedi.

Ve ne oldu biliyor musunuz? Dixie kış evi olan güneye gitti. Yaz için Hindistan Nehri’ne dönme planları yaptı ve döndü. Yaz günlerini beslenerek, kardeşleri ve arkadaşı Noel ile eğlenerek, oynayarak geçirdi.

EK 16. PAYLAŞIM SORULARI

Geçmişte neyi denemekten korktun?

Eğer denersen olacağından korktuğun ne vardı?

Yeni bir şey denemeye çalışmaktan korktuğunu ilk hissettiğin zamanları düşünmeye çalış (sonra herhangi bir yolla denediğin ve sonunda başarılı olduğun ya da iyi yaptığın bir şey). Bunlar hakkında neler söylersin?

Başarıdan sonra nasıl hissettin?

Öyküde Dixie, diğer ördeklerden daha güçsüz ve küçük olduğunu anlar. Sen zayıflıklarının farkında mısın?

Dixie diğer ördekler onunla dalga geğtiği zaman kendini kötü hissetti. Diğer çocukların seninle dalga geğtiği zamanları hatırlayabilir misin? Bu deneyim hakkındaki düşünce ve duyguların nelerdir?

Şu an denemek istediğin aktiviteler neler? Denemekten korktuğun aktiviteler neler?

Endişe ve korkuların üstesinden gelmek için ne yapabilirsin?

Dixie için arkadaşı Noel vardı. Kim sana Noel gibi inanarak yardım edebilir?

EK 17. SKALA II

0

10

Problemin en kötü hali

Mucize Gerçekleşti

Geçen haftadaki durumunuza bakınca nereye hareket ettiniz?

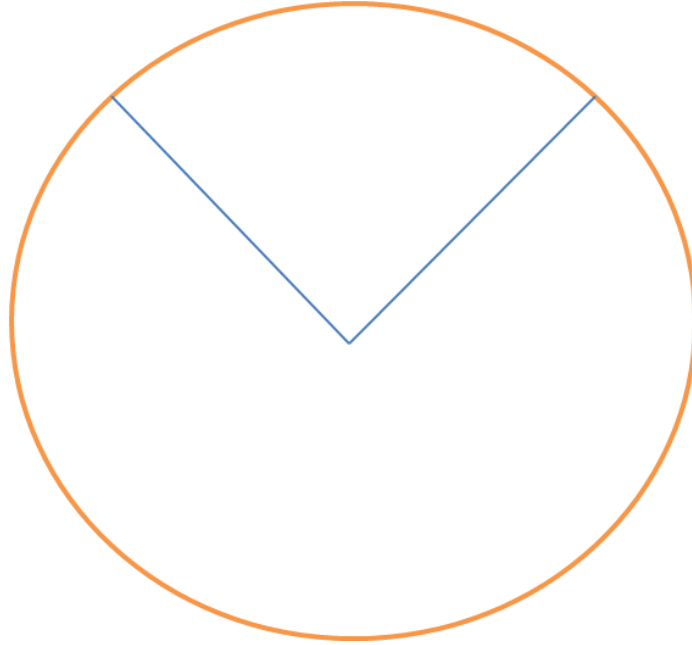
Eğer geçen haftayla aynı durumdaysanız nasıl durağan kaldığınızı yazınız.

Eğer skalada biraz geriye gittiyseniz ileriye taşımak için ne yapabileceğinizi yazınız.

EK 18. HATALI DENEYİM FORMU

1.Hatalı bir deneyimin olduğunda yaşadığın üzüntüyü tanımla.
2.Hatalı deneyimi nasıl karşıladın?
3.Sonunda kendin hakkında ne hissettin?
4.Hataya sürükleyen faktörler nelerdi?
5.Hatalı deneyiminden ne öğrendin? Tekrar başına gelse neyi farklı kılardın?
6.Daha iyi bir insan olmak için nasıl davranabilirsin?
7.Yaşadığın hatalı deneyimin iyi yanları nelerdir?

EK 19. OPTIMUM ALAN FORMU



EK 20. KENDİNİ DEĞİŞTİRMENİN ÜÇ YOLU

Yapmak istediğim ilk değişiklik:

Bu değişikliği yapmak isteme sebebim:

Diğer insanlar değiştiiğimi nasıl bilecek:

Yapmak istediğim ikinci değişiklik:

Bu değişikliği yapmak isteme sebebim:

Diğer insanlar değiştiiğimi nasıl bilecek:

Yapmak istediğim üçüncü değişiklik:

Bu değişikliği yapmak isteme sebebim:

Diğer insanlar değiştiiğimi nasıl bilecek:

EK 21. SKALA III

0

10

Problemin en kötü hali

Mucize Gerçekleşti

Öz yeterlik inancınız için geçen haftaki durumunuza bakınca nereye hareket ettiniz?

Eğer geçen haftayla aynı durumdaysanız nasıl durağan kaldığınızı yazınız.

Eğer skalada biraz geriye gittiyseniz ileriye taşımak için ne yapabileceğinizi yazınız.

Oturumların sizin için başarılı olması için kaç puana gelmiş olmanız gerekir?



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

KATILIM BELGESİ

Sayın *Zeyba Binçel*,

8-9-10 Kasım 2013 tarihlerinde Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği İstanbul Şubesi ve KİM Psikoloji Kariyer İstihdam Merkezi işbirliği ile düzenlenen 20 akademik saatlik “Kısa Süreli Çözüm Odaklı Danışmanlık Yaklaşımı” eğitimine katılmıştır.

KİM
PSİKOLOJİ
Kariyer ve İstihdam İyileştirme
Danışmanlık Merkezi
Olgunluk ve Rehberlik
Çalışmaları Uzmanları
0216 428 4444
www.kim-psikoloji.com

Eğitimci
Dr. Nevin DÖLEK
Bakış Eğitim ve Psikolojik
Danışmanlık Merkezi

Alparslan DARTAN
Türk Psikolojik Danışma
ve Rehberlik Derneği
İstanbul Şubesi Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

1983 yılında Sinop'ta doğan Tuğba Yılmaz Bingöl ortaöğrenimini Samsun Atatürk Sağlık Meslek Lisesi'nde tamamladı. 2002 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünü kazandı ve 2006 yılında mezun oldu. Aynı yıl Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başladı. 2009 yılında yüksek lisans eğitimini tamamlayarak bilim uzmanı unvanı aldı. 2011 yılında doktora eğitimine başladı. Halen İstanbul Bakırköy İbni Sina İlkokulu'nda rehber öğretmen ve psikolojik danışman olarak görevini sürdürmektedir.