



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

ÇÖZÜM ODAKLI PSİKOLOJİK DANIŞMA YAKLAŞIMINA
DAYALI GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN
RUMİNASYON VE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

MEHMET ÜNAL

İzmir
2020

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

ÇÖZÜM ODAKLI PSİKOLOJİK DANIŞMA YAKLAŞIMINA
DAYALI GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN
RUMİNASYON VE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

MEHMET ÜNAL

DANIŞMAN
Prof. Dr. Diğdem Müge SİYEZ

İzmir
2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ruminasyon Ve Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerindeki Etkisi ” adlı çalışmanın içerdđđ fikri izinsiz başka bir yerden almadđđımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandđđımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptđđımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiđđimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandđđını ve *intihal içermediđđini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduđđumu bildiririm.

25/06/2020


MEHMET ÜNAL



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 13/07/2020

Tez Başlığı:

Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ruminasyon Ve Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerindeki Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 165 sayfalık kısmına ilişkin, 12/07/2020 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 29'dur**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Mehmet ÜNAL
 Öğrenci No : 2013950046
 Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
 Programı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
 Statüsü : Yüksek Lisans ☐ Doktora ☒

ÖĞRENCİ

 Mehmet ÜNAL
 13/07/2020

DANIŞMAN

 Prof. Dr. Dilem M. Siyez
 13/07/2020

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisansa başladığım 2010 yılından bu yana gerek yüksek lisans gerek de doktora süresince kendisinden ders alma fırsatına sahip olduğum, tez sürecim boyunca desteğini hep hissettiğim, çalışmayı tamamlayabilmem konusunda beni cesaretlendiren, bıkmadan usanmadan her sorumu cevaplayan değerli tez danışmanım sayın Prof.Dr. Diğdem M.SİYEZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez izleme jürimde bulunan değerli önerileriyle beni destekleyen ve bana cesaret ve ilham veren sayın Prof.Dr. Rengin KARACA ve sayın Prof.Dr. Yelda D. KAĞNICI'ya şükranlarımı sunuyorum. Tez jürimde yer alan sayın Doç.Dr. Neslihan KARAMAN ve sayın Dr.Öğ.Üyesi Erol ESEN'e değerli katkıları için teşekkür ediyorum.

Bu süreçte hep yanımda olan beni hep destekleyen sevgili eşim Esra ÜNAL'a teşekkür etmeden geçemem. Eşim, kızlarım Ceyda ve Neda Deniz ÜNAL, sizleri çok seviyorum, iyi ki varsınız.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sınırlılıklar	10
1.5. Varsayımlar	10
1.6. Tanımlar	10
1.7. Kısaltmalar	11
BÖLÜM II.....	12
İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Ruminasyon	12
2.1.1. Ruminasyonu Ele Alan Temel Kuramlar.....	13
2.1.1.1. Tepki Biçimleri Kuramı	14
2.1.1.2. Öz-Denetimli Yürütücü İşlev Kuramı.....	16
2.1.1.3. Olay Sonrası Ruminasyon Kuramı	16
2.1.1.4. Hedefe İlerleme Kuramı.....	17
2.1.1.5. Üzüntü İlişkili Ruminasyon Kuramı	19
2.1.1.6. Olay Sonrası Ruminasyon Kuramı	19
2.2. Öğrenilmiş Çaresizlik.....	20

2.2.1. Öğrenilmiş Çaresizliğin Belirtileri.....	22
2.2.2. Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli.....	23
2.3. Ergenlik Döneminin Genel Özellikleri ve Ergenlikte Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik.....	24
2.3.1. Ergenlik Döneminin Genel Özellikleri	24
2.3.2. Ergenlik ve Ruminasyon.....	27
2.3.3. Ergenlik ve Öğrenilmiş Çaresizlik.....	29
2.4. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma.....	30
2.4.1. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışmanın Temel Felsefe ve Varsayımları ..	31
2.4.2. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışmanın İlkeleri	33
2.4.3. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Teknikleri	34
2.4.4. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışmanın Okullarda Uygulanması	43
2.4.5. Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma.....	44
2.4.6. Çözüm Odaklı Grup Çalışmasının Prensipleri.....	46
2.5. Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	49
2.5.1. Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik İle İlgili Yapılmış Grupla Psikolojik Danışma Araştırmaları	49
2.5.1.1. Yurt İçi Grupla Psikolojik Danışma Araştırmaları	49
2.5.1.2. Yurt Dışı Grupla Psikolojik Danışma Araştırmaları.....	50
2.5.2. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma İle İlgili Yapılmış Grupla Psikolojik Danışma Araştırmaları	52
2.5.2.1. Yurt içi Grupla Psikolojik Danışma Araştırmaları	52
2.5.2.2. Yurt Dışı Grupla Psikolojik Danışma Araştırmaları.....	57
BÖLÜM III	62
YÖNTEM.....	62

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	62
3.2. Çalışma Grubu	66
3.2.1. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	66
3.2.2. Plasebo Grubuna Uygulanan Mesleki Rehberlik Çalışmasının Yapılandırılması.....	68
3.2.3. Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Oturumlarının Yapılandırılması.....	69
3.2.4. Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Genel Özellikleri.....	75
3.3. Veri Toplama Araçları	75
3.3.1. Ruminasyon Ölçeği.....	76
3.3.2. Öğrenilmiş Çaresizlik (ÖÇÖ) Ölçeği.....	76
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	77
3.4. Verilerin Toplanması.....	77
3.5. Veri Çözümleme Teknikleri.....	78
3.6. Araştırmacının Rolü	81
BÖLÜM IV	82
BULGULAR.....	82
BÖLÜM V	91
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
5.1. Tartışma.....	91
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	96
5.2.1. Sonuç.....	96
5.2.2. Öneriler	96
KAYNAKÇA.....	99
EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi.....	120

EK-2. Ruminasyon Ölçeği Kullanım İzni	121
EK-3. Ruminasyon Ölçeği	122
EK-4: Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği	123
EK 5. Kişisel Bilgi Formu.....	127
EK 6. Uygulama İzinleri	128
EK 7. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Öğrenilmiş Çaresizlik Ve Ruminasyon Eğitim Programı.....	130
EK 8. Mesleki Rehberlik Grup Çalışması Eğitim Programı	145

TABLOLAR LİSTESİ

<i>Tablo 1 Araştırma Modeli.....</i>	<i>63</i>
<i>Tablo 2 Anadolu Liseleri ile Anket Uygulanan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....</i>	<i>66</i>
<i>Tablo 3 Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Bireylerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....</i>	<i>68</i>
<i>Tablo 4 Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Yaklaşımında Kullanılan Teknikler.....</i>	<i>70</i>
<i>Tablo 5 Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Oturumları ve Amaçları.....</i>	<i>73</i>
<i>Tablo 6 Shapiro-Wilk Testi Sonuçları</i>	<i>79</i>
<i>Tablo 7 Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğine Göre Box M Testi Sonuçları</i>	<i>80</i>
<i>Tablo 8 Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test ve İzleme Testi Ölçümlerine Göre Ruminasyon Ölçeği Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	<i>82</i>
<i>Tablo 9 MANOVA Testi Sonuçları.....</i>	<i>84</i>
<i>Tablo 10 Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Sonuçlarının Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına Göre Varyans Analizi Tablosu.....</i>	<i>85</i>
<i>Tablo 11 Ruminasyon ve Öğrenilmiş çaresizlik Ölçeği Tukey Testi Sonuçları....</i>	<i>87</i>

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 <i>Uygulama Akış Şeması</i>	65
Şekil 2 <i>Deney Plasebo ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ruminasyon Ölçeği Öntest, Sontest, İzleme testi Puanlarındaki Değişim Grafiği</i>	88
Şekil 3 <i>Deney Plasebo ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Öntest, Sontest, İzleme testi Puanlarındaki Değişim Grafiği</i> ...	89



ÖZET

ÇÖZÜM ODAKLI PSİKOLOJİK DANIŞMA YAKLAŞIMINA DAYALI GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN RUMİNASYON VE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu çalışmanın temel amacı, çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda lise öğrencilerine yönelik 6 oturumluk çözüm odaklı grupla psikolojik danışma programı geliştirilmiştir. Geliştirilen programın pilot çalışması 8 öğrenciyle yapılarak oturumlar süre, içerik, etkinlikler bağlamında değerlendirilerek programa son şekli verilmiştir. Pilot uygulama sonrasında 10. ve 11. sınıf öğrencilerine (n = 641) Ruminasyon Ölçeği ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği uygulanmıştır. Her iki ölçeğe aracından da ortalamaların bir standart sapma üzerinde puan alan öğrenciler belirlenmiştir (n = 120). Bu öğrencilerle bireysel olarak görüşülmüş ve çalışmayla ilgili genel olarak bilgilendirilmişlerdir. Çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen her okuldan 10'ar öğrenci belirlenmiştir. Okullar deney, kontrol ve plasebo gruplarına yansız olarak atanmıştır.

Araştırmada 3 (deney, kontrol, plasebo) x 3 (ön test, son test, izleme testi) karışık desen kullanılarak programın etkililiği test edilmiştir. Deney grubundaki deneklerle çözüm odaklı grupla psikolojik danışma oturumları yürütülmüş; kontrol grubundaki deneklere herhangi bir uygulama yapılmamış, plasebo grubundaki deneklerle ise deney grubuyla paralel zaman diliminde mesleki rehberlik etkinlikleri yapılmıştır. Oturumların tamamlanmasının ardından ise deney, kontrol ve plasebo grubundaki deneklere Ruminasyon Ölçeği ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Son test uygulamasından 1 ay sonra ise yine deney, kontrol ve plasebo grubundaki deneklere ölçekler tekrar uygulanmıştır.

Verilerin analizinde çok değişkenli ANOVA (MANOVA) analizi kullanılmıştır. Bu analizi kullanmak için gruplardaki katılımcı sayısının birbirine eşit ya da yakın olması, tek değişkenli normallik ve çok değişkenli normallik, doğrusallık sayıtlısı, eş varyanslılık, çoklu bağlantı problemin olmaması varsayımları test edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular çözüm odaklı grupla psikolojik danışma programına katılan deney grubundaki öğrencilerinin, plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilere göre Ruminasyon Ölçeği ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş

olduğunu ve bu düşünün izleme testinde de korunduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizliği azaltmaya yönelik geliştirilen çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışmanın etkili olduğu görülmüştür. Buna göre programın yaygınlaştırılması ve çevrim içi ortama taşınarak etkinliğinin test edilmesi için yeni çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, grupla psikolojik danışma, çözüm odaklı psikolojik danışma, ruminasyon, öğrenilmiş çaresizlik, çok değişkenli ANOVA.



ABSTRACT

THE EFFECT OF SOLUTION FOCUSED GROUP COUNSELING ON RUMINATION AND LEARNED HELPLESSNESS

The main aim of this study is to investigate the effect of solution focused group counseling on the rumination and learned helplessness levels of high school students. For this purpose of the research, an 6-sessions solution focused group counseling program for high school students were developed. The pilot study of the program was conducted with 8 students and the sessions were evaluated in the context of duration, content and activities and the final form of the program was prepared. After the pilot study, 10th and 11th grade students (n = 641) were applied the Rumination Scale and the Learned Helplessness Scale. Students scoring over a standard deviation from the mean were determined from both measurement tools (n = 120). These students were interviewed individually and were generally informed about the study. 10 students from each school who want to participate voluntarily in the study were determined. Schools were assigned to the experimental, control, and placebo groups impartially.

In the research, the effectiveness of the program was tested using 3 (experiment, control, placebo) x 3 (pre-test, post-test, follow-up test) mixed pattern. With the subjects in the experimental group, solution focused group counseling sessions were conducted; no application was made to the subjects in the control groups, and vocational guidance activities were carried out with the subjects in the placebo groups in parallel with the experimental groups. After the sessions were completed, the Rumination Scale and the Learned Helplessness Scale were applied to the subjects in the experimental, control and placebo groups. A month after the post-test application, the scales were applied again to the subjects in the experimental, control and placebo groups.

Multivariate ANOVA (MANOVA) analysis was used to analyze the data. In order to use this analysis that the assumptions of the number of participants in the groups are equal or close to each other, univariate normality and multivariate normality, linearity count, covariance, and multiple connection problems were checked. The findings obtained from the study show that the students in the experimental group who participated in the solution focused group counseling program had a statistically significant decrease in the mean scores

of the Rumination Scale and the Learned Helplessness Scale compared to the students in the placebo and control group, and this decrease was also maintained in the follow-up tests.

As a result, it was found that solution focused group counseling developed to reduce rumination and learned helplessness is effective. Accordingly, new studies can be conducted to expand the program and to test its effectiveness by moving it online.

Keywords: Adolescence, group counseling, solution focused counseling, rumination, learned helplessness, multivariate ANOVA.



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı ve araştırmanın önemi, problem cümlesi ile alt problemler bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ergenlik, fiziksel ve duygusal değişimlerin yaşandığı cinsel ve psiko-sosyal olgunlaşma ile başlayan ve kişinin bağımsızlaştığı, hızlı fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal değişimlerle karakterize edilen bir yaşam dönemidir (Siyez, 2010). Başka bir tanım olarak ergenlik, fiziksel ve sosyal gelişimin hızlandığı, ne zaman sona ereceğinin net olarak belli olmadığı, önceki dönemlere göre yaşanan stresin fazlaştığı, çeşitli psikososyal sorunları beraberinde getiren, çocukluktan yetişkinliğe atlama ve uzun bir geçiş dönemi olarak tarif edilmektedir (Özyurt, 2010; Yavuzer, 2005). Ergenlikte duyguların yoğunluğu açısından çocukluk dönemine göre belirgin farklılıklar görülmektedir. Çabuk heyecanlanma, yalnız kalmayı isteme, çalışmak istememe, aşırı hayal kurma bu dönemde ergenlerin yaşamlarında meydana gelen diğer değişimler arasında gösterilebilir. Ergenlik döneminde duygusal gelişimde meydana gelen bir diğer önemli değişim ise ergenin birçok yaşantı karşısında olumsuz duygular hissetmesidir. Ergenin yaşadığı bu olumsuz duygular ise beraberinde depresyon, kaygı bozuklukları veya madde kullanımı gibi sorunlara neden olabilmektedir (Abela, Vanderblit ve Rochon, 2004; Larson ve Asmussen, 1991).

Bazı ergenler bu dönemi herhangi bir problem yaşamadan atlattıkları bazıların psikolojik problemlerle daha iç içe olması bazı ergenlerin psikolojik sorunlar yaşamaya daha eğilimli olması ile açıklanabilir. Son yıllarda oldukça popüler olan Tepki Stilleri Kuramı'na göre ergenlerin psikolojik sorunlar yaşamaya daha eğilimli olması ruminatif kişilik özellikleri ile açıklanmaktadır. Ruminasyon, kişinin belirli problemleri düzeltmek için aktif olarak çaba göstermeksizin, sıkıntısının psikolojik belirtileri üzerine olumsuz ve tekrarlayan bir şekilde odaklanması olarak tanımlanmaktadır (Nolen Hoeksema, Girgus ve Seligman, 1986). Martin ve Tesser (1996) ruminasyonu belli bir konuyla ilgili düşünmeyi gerektiren konu lar olmasa bile aralıklı biçimde tekrarlayan bilinçli düşünme şekli olarak tanımlamıştır. Tepki stilleri teorisinde ruminasyonu depresyon belirtileri hakkında tekrarlayıcı pasif düşünme biçimi ve kişinin bu belirtilerin olası nedenleri ve sonuçları üzerine düşünmesi

olarak kavramsallaştırır (Nolen-Hoeksema, 1991). Papagergiou ve Wells (2001) “ Neden sadece bir kaybedenim”, “Ruh halim çok kötü”, “Neden hep olumsuz tepki veriyorum”, “Hiçbir şeyle baş edemiyorum”, “Neden herhangi bir şey yaparken iyi hissetmiyorum” gibi cümleleri ruminatif düşüncelere örnek olarak göstermektedir.

Ruminasyon sürecinde kişi geçmişte yaşadığı ya da gelecekte yaşama olasılığı olan durumları sürekli olarak düşünmektedir. Bu durum kişinin yaşadığı olumsuz duyguları hatırlamasına ve zihinsel olarak yeniden yaşamasına yol açmaktadır. Ruminatif düşünme biçimine sahip kişi, sorunlarını yapıcı bir şekilde çözecek gücü kendinde bulamamakta, düşüncelerini engelleyememekte ve çaresizce kendine zarar veren bu döngüden kurtulamamaktadır (Bringle, 1996). Alanyazına son zamanlarda girmiş olan ruminasyon üzerine çalışmalar yeni yeni yapılmaktadır.

Alanyazında ruminasyonla ilişkili olarak internet bağımlılığı (Ferlibaş, 2019; Köfteci, 2018), ebeveynlerden algılanmış olan kabul-ret ilişkisi (Arar, 2019), yeme tutumları (Elma, 2018), depresyon, depresif belirtiler ve psikolojik sorunlar (Brinker ve Dozois, 2009; Bugay ve Erdur-Baker, 2011; Cilalı, 2015; Roelofs ve arkadaşları, 2008; Thomas ve Altareb, 2012; Takano ve Tanno, 2009; Vanderhasselt ve Raedt, 2012; Watkins ve diğerleri, 2007) konularında çalışmalara rastlanmaktadır. Alanyazında yer bulan bu araştırmalar “ruminasyon” konusunda son yıllarda yapılan çalışmaların sayısının arttığını ve ruminasyonun ergenlerin psiko-sosyal sağlığı ile ilişkili bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak alanyazında ruminasyonu önlemeye yönelik çalışmaların sayısının görece daha az olduğu görülmektedir.

Ergenlerin psikolojik problemlerinin ortaya çıkmasında rol oynayan bir diğer faktör “öğrenilmiş çaresizlik” kavramıdır (Seligman, 2007). Öğrenilmiş çaresizlik, kişinin başarısızlığın üstesinden gelmede kendini yetersiz olarak algılaması ve kişinin, olayların sonuçlarının kendi eylemlerinden bağımsız olduğuna olan inancıdır. Öğrenilmiş çaresizliğin temelinde bireyin pasifliği, eyleme geçememesi ve bireyin yaşamını kontrol edememe duygusu yer almaktadır (Durkin, 1995; Ellis, 2005).

Öğrenilmiş çaresizlik duygusu yaşayan çocukların başarısızlıklarını çaba eksikliğinden ziyade yetenek eksikliği ile açıklama eğiliminde oldukları, yaşadıkları başarısızlıkları içselleştirdikleri, başarısızlığı sürekli ve nispeten değişmez bir şey olarak gördükleri ve bir problemi çözerken ne kadar çaba gösterirse gösterebilir başarılı olmak için doğuştan gelen yetenektan yoksun oldukları için başarısız olacağına inandıkları alan yazında yer alan bilgiler arasında yer almaktadır (Dwayne, 1996; Ellis, 2005). Diğer yandan yapılan çalışmalar uygun müdahale yöntemleri ile öğrenilmiş çaresizliğin azaltılabileceği kabul

edilmektedir. Örneğin Dweck (1973) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan çocuklar belirlenmiş ve bu çocuklara öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini azaltmak için bir eğitim programı uygulanmış ve uygulanan eğitim sonucunda bu çocukların görevi sürdürme düzeylerinde belirgin artış olduğunu gözlemlemiştir.

Alanyazında öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili olarak sınav kaygısı ve akademik başarı (Gündoğdu, 1994; Valas, 2001; Yüksel, 2003), algılanan aile, arkadaş ve öğretmen desteği (Ayköse, 2006), akademik özyeterlik düzeyi ve akademik erteleme davranışı (Ekinci, 2011), matematik kaygısı (Tan, 2015), depresyon ve psikolojik uyum (Uzbaş, 1998; Valas, 2001) konularında çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazında yer bulan bu araştırmalar öğrenilmiş çaresizlik kavramının ergenlerin psiko-sosyal sağlığı ile ilişkili bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak öğrenilmiş çaresizliği önlemeye yönelik çalışmaların sayısının görece daha az olduğu görülmektedir.

Ruminatif yatkınlığı olan bireylerle öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireylerin en belirgin ortak özelliği, olumsuz etkilere daha uzun süre takılı kalmaları ve olayların olumsuz taraflarına yoğunlaşarak gelecek hakkında karamsar olmalarıdır. Yaşadıkları psiko-sosyal sorunlar nedeniyle sağlıklı sosyal ilişkiler kurmakta zorlanabilecekleri, bu durumunda beraberinde akademik, sosyal ve psikolojik sorunlara neden olabileceği söylenebilir. Özetle ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri yüksek olan ergenlerin psiko-sosyal gelişimleri açısından risk taşıdıkları ifade edilebilir. Bu nedenle ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin azaltılması ergenin ruh sağlığı açısından oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çözüm odaklı psikolojik danışma (ÇOPD) yaklaşımı 1970’li yılların sonlarında Insoo Kim Berg, Steve deShazer ve arkadaşları tarafından ortaya çıkarılmıştır (Quick, 2013). Erickson’ın öncüsü olduğu bu yaklaşım aile terapisi hareketinden ortaya çıkmıştır. Zamanla sorunun kaynağından ziyade çözümlere vurgu yapmasından ve şimdiye ve geleceğe odaklanmasından dolayı aile terapisi hareketinden farklılaşmıştır (Doğan, 1999).

Sorun odaklı düşüncede, birey problemlerini çözerken şu anda uyguladığı ve gelecekte de uygulayabileceği bazı seçeneklerin farkına varamayabilir. Sorunun çözümünün genelde sorunun ortaya çıkışıyla ilgili olmadığı ve sorun üzerinde konuşmaktan kaçınılması gerektiği ifade edilmektedir. ÇOPD yaklaşımında geçmişe odaklanmaktan ziyade sorunun çözülebileceği ihtimalinin olduğu geleceğe odaklanılmaktadır. Yaklaşım, sorunun yaşanmadığı zamanlara yoğunlaşmaktadır. Bu anlardan nadir durumlar olarak bahsedilmektedir (Quick, 2013). Nunnally’e (1993) göre bu modelde bir terapistin, "sorun

taramak yerine daha çok işleyen çözümü aramaya" ilişkin bir yaklaşım tarzına sahip olması gerekmektedir (Akt. Doğan, 2000).

De Shazer (1985) ve Berg ve Miller (1992) ÇOPD'nin üç temel kurala dayandığını belirtmişlerdir. Birincisi; bozulmamışsa onarma, ikincisi; işleyen çözüm yollarına başvurmada ısrar etme, üçüncüsü ise; işlemeyen çözüm yollarına başvurmama, farklı çözüm yolları denemedir. ÇOPD'de, diğer terapi yaklaşımlarında da kullanılan terapötik beceri ve terapötik ilişkinin temel kavramları oldukça önemsenmektedir.

Alanyazında ÇOPD'nin depresif bireylerin intihar olasılığını azalttığını (Ayar, 2018), üniversite öğrencilerinin depresyon ve psikolojik iyi oluş durumlarına etki ettiğini (Karahana, 2016), yetişkinlik döneminde şiddetli ve yoğun bir şekilde ortaya çıkan ruh sağlığı problemlerinin tedavisinde etkili bir yaklaşım olduğu (Proudlock ve Wellman 2011), ergenlik döneminde bulunan kızların depresyon düzeylerinin düşürülmesinde etkili olduğunu (Javanmiri, Kimiaee ve Abadi, 2013) gösteren çalışmalar mevcuttur.

Lambert, Okiishi, Finch ve Johnson (1998) yaptıkları araştırmada ÇOGPD'nin kaygı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bulgular ÇOGPD'nin kaygıyı azalttığını göstermektedir (Akt., Gingerich ve Eisengart, 2000). İşlek (2006) yaptığı çalışmada ÇOGPD'nin üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bulut- Sarıcı (2008) ÇOGPD'nin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini düşürdüğünü tespit etmiştir. Gingerich ve Wabeke (2001) okullarda çocuk ve ergenlerin yaşadıkları sorunların düzeltilmesinde ÇOGPD'nin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda ÇOGPD'nin depresyon ve kaygı bozukluklarının düzeltilmesinde etkili olduğunu rapor etmişlerdir.

ÇOGPD'nin eğitim ortamlarında kullanıldığını ve etkili olduğunu gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bingöl ve Akın (2018), ÇOGPD'nin öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini artırdığı; benzer şekilde Lee ve Gavine (2003) yedinci sınıf öğrencilerinin fizik dersi testlerinde kazanımlarını arttırdığı; Fitch, Marshall ve McCarty (2012) öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin alt değişkenlerinden olan öz yeterlilik, içsel motivasyon, bilişsel strateji kullanımı ve öz düzenleme skorlarını anlamlı biçimde yükselttiği; Kvarme ve diğerleri (2010) ergenlerin öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde yükselttiği; Daki ve Savage (2010) okuma güçlüğü çeken çocukların akademik, motivasyonel ve duygusal güçlüklerle başetmelerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğu; Franklin ve arkadaşları (2001) ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığı; Kim ve Franklin (2009) okul ortamında risk altındaki öğrencilerle çalışırken faydalı bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu bağlamda ruminasyonu ve öğrenilmiş çaresizliği azaltmada, yapılandırılmış grupla psikolojik danışma faydalı olabilir. Alanyazında ruminasyonu azaltmada bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Genç, 2017; Ramel, Goldin, Carmona ve McQuaid, 2004; Watkins, Scott, Wingrove, Rimes, Bathurst ve diğerleri, 2007; Watkins, Mullan, Wingrove, Rimes, Steiner ve diğerleri, 2011). Sarıçam (2014), ÇOPD'ye dayalı bir müdahale programının, ruminasyon üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan programın deney grubunun ruminasyon düzeylerini azalttığı ve bu düzeyin izleme ölçümlerinde de korunduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğrenilmiş çaresizliği azaltmada yapılandırılmış grupla psikolojik danışmanın etkili olduğu sonucuna ulaşmış çalışmalar bulunmaktadır (Avcı 2009; Kezele, 1985; Kök, 1992).

Bilişsel davranışçı terapiden farklı olarak ÇOGPD sorunları analiz etmek yerine sorunların olmadığı zamanlarda neler yapıldığına odaklanmaktadır. ÇOGPD'da grup üyelerinin değişime ve değişim olasılıklarına odaklanması sağlanmaya çalışılır, kişisel amaçlar oluşturulur ve grup üyelerinin kaynakları, becerileri ve güçlü yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılır ve grup üyelerinin problemlerle baş edebilmeleri için kendilerine uygun olan ve kendilerinde işe yarayan yöntemleri bulması teşvik edilir. Bunu yaparken de ÇOPD'nin kendine ait olan bir takım tekniklerinden yararlanır.

Özellikle son yıllarda popülerliğini arttıran ve gün geçtikçe daha fazla sayıda araştırma yapılan ruminasyonla ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların sayısı çok az olmakla birlikte, ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizliğin birlikte çalışıldığı herhangi bir grup çalışmasına rastlanmamıştır.

Okullardaki öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. Okullarda görev yapan psikolojik danışmanların öğrencilere ulaşarak onların psiko-sosyal sorunlarıyla ilgilenmesi oldukça zaman almaktadır. Öğrencilere psiko-sosyal açıdan destek sağlarken; teknikleri nisbeten daha kolay uygulanabilen, geçmiş yaşantılar ve biyolojik nedenlerden ziyade, çözümlere, şimdiye ve geleceğe odaklanan ÇOPD modelini diğer geleneksel yaklaşımlara göre daha avantajlı hale getirmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma sorusu şu şekilde oluşturulmuştur.

Denence 1: Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışma oturumlarına katılan öğrencilerin ruminasyon ön test, son test puan ortalamalarında plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olacaktır ve bu düşüş izleme testinde de korunacaktır.

Denence 2: Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışma oturumlarına katılan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ön test, son test puan ortalamalarında plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olacaktır ve bu düşüş izleme testinde de korunacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ruminasyonun ergenler üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalarda, ruminatif düşünme biçimine sahip ergenlerin daha sık kaygı ve depresyon yaşadıkları (Murris, Fokke ve Kwik, 2007); ruminasyonun psikolojik sağlık, kaygı ve nevroz ile ilişkili olduğu (Schwartz ve Koenig, 1996); duygu durumu ile ilişkili ruminasyonların depresyona girme olasılığını artırdığı (Rood vd., 2009; Wilkinson ve Goodyer, 2006); yüksek ruminatif düşünme biçimine sahip ergenlerin öfke kontrolünün zayıf olduğu ve yüksek saldırganlık düzeyine sahip olduğu (Smith, Stephens, Repper ve Kisner, 2016); ruminasyonun internet bağımlılığı ile ilişkili olduğu (Ferlibaş, 2019; Köfteci, 2018) bulgularına rastlanmaktadır. Bu anlamda ruminasyonun azaltılmasının ergenlerin psiko-sosyal olarak sağlıklı olabilmeleri adına önemli bir konu olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde öğrenilmiş çaresizliğin ergenler üzerindeki etkileri üzerine yapılan çalışmalarda; lise çağı ergenlerde öğrenilmiş çaresizlik ile benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık saptandığı (Gözaydın, 2017); karamsarlık ve ümitsizlik yaşayan öğrencilerin entelektüel becerilerinden şüphe duydukları (Firmin, Hwang, Copella ve Clark, 2004); öğrenilmiş çaresizliğin stresle başa çıkma ve umutsuzluk ile ilişkili olduğu (Çevik ve Gündoğdu, 2015) bulgularına rastlanmaktadır. Bu anlamda ergenlerde öğrenilmiş çaresizliğin azaltılmasının ergenlerin psiko-sosyal olarak sağlıklı olabilmeleri adına önemli diğer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazında ruminasyonu azaltmada bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Genç, 2017; Ramel, Goldin, Carmona ve McQuaid, 2004; Watkins, Scott, Wingrove, Rimes, Bathurst ve diğerleri, 2007; Watkins, Mullan, Wingrove, Rimes, Steiner ve diğerleri, 2011). Sarıçam (2014) ÇOPD'ye dayalı bir müdahale programının, üniversite öğrencilerinin ruminasyon düzeylerini azalttığını tespit etmiştir. Benzer şekilde öğrenilmiş çaresizliği azaltmada

yapılandırılmış grupla psikolojik danışmanın etkili olduğu sonucuna ulaşmış çalışmalar bulunmaktadır (Avcı 2009; Kök, 1992; Kezele, 1985). ÇOGPD'nin öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisini inceleyen yurt içi ve yurt dışı literatürde başka çalışma bulunmaması araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Alanyazında ruminasyonu azaltmaya yönelik çalışmaların büyük çoğunluğunun (Hvenegaard vd., 2020; Moeller vd., 2020; Ramel vd., 2004; Watkins vd., 2013; Watkins vd., 2011;) klinik ortamlarda yapıldığı gözlenmiştir. Normal gruplarda ve eğitim ortamlarında görece daha az çalışmaya rastlanmıştır. Bu anlamda çalışmanın ruminasyonla ilgili alanyazının gelişimine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÇOGPD programları okullarda psikolojik danışmanlar tarafından kullanılarak öğrencilerin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin azaltılmasını sağlayabilir. Ergenlerle çalışan psikolojik danışmanlara daha hızlı ve etkili sonuçlar alabilecekleri uygulama fırsatı sunması açısından araştırma önemli görülmektedir.

ÇOPD karşılaşılan problemlerin çözümünü öğrencilerin kendilerinin bulmaları ve buldukları bu çözüm yollarını yaşamlarına dahil etmeleri, probleme değil çözüme yönelmeleri, geçmişteki problemlere değil, gelecekteki olumlu beklentilerine odaklanmalarını sağlayan, öğrencilerin olumlu, yeterli yanlarını vurgulayan ve problemlerini çözebilmeleri konusunda kendi güçlerini keşfetmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Ergenlerin ruh sağlıkları açısından önemli olan ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizliğin her ikisini birden azaltmaya yönelik grupla psikolojik danışma çalışmasının olmaması bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu kapsamda bir çalışmaya ulaşılmadığından dolayı bu çalışmanın ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizliği azaltmayı amaçlayan ergenlerle yapılan ilk çalışma olduğu düşünülmektedir.

Grupla psikolojik danışma oturumlarının yapılandırılma sürecinde pilot uygulama yapılmış, uygulama sonrasında öğrencilerden her hafta geribildirimler alınmış ve grupla psikolojik danışma oturumlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama beş hafta süreyle uygulanmıştır. Asıl çalışma öncesinde benzer bir gruba taslak olarak hazırlanan pilot uygulama gerçekleştirilmesinin faydalı olduğu değerlendirilmektedir. Alanyazında rastlanan ÇOPD ve Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına dayalı benzer çalışmalardan bu yönüyle de farklılaşmaktadır (Hvenegaard vd., 2019; Moeller vd., 2020; Ramel vd., 2004; Sarıçam, 2014; Watkins vd., 2013; Watkins vd., 2011).

Çalışma gruplarında kız erkek öğrenci sayısı eşit tutulmuştur. Böylece cinsiyet açısından grubun heterojen olması sağlanmıştır. Bunun yanında hem lise 2 hem de lise 3 öğrencileri gruplara dahil edilmiştir. Oluşturulan gruplar yaş açısından da heterojen

gruplardır. Bu sayede geliştirilen programın genellenebilirliğine katkı sağlanmıştır. Alanyazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda geniş yaş aralığı tercih edilirken lise öğrencileri ile yapılan çalışmaların genellikle sınıf temelinde yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu araştırmanın farklı sınıf düzeyinden ve farklı şubelerden belirlenen lise öğrencileri ile yürütülmesinin araştırmayı önemli kılan faktörlerden biri olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu incelendiğinde, uygulamaların yürütüleceği çalışma grupları belirlenmeden önce farklı okullardaki lise öğrencilerine Ruminasyon Ölçeği ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği uygulanarak bu iki değişken için risk grubunda olan öğrenciler belirlenmiştir. Gruplara öğrenciler atanırken ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ortalamanın 1 standart sapma üzerinde olan öğrenciler arasından seçimler yapılmıştır. Deney grubu, plasebo grubu ve kontrol grubu katılımcıları risk grubundaki öğrencilerden oluşmaktadır. Uygulamaların risk grubundaki öğrencilerle yürütülmesi, yapılan çalışmanın ruminasyonu ve öğrenilmiş çaresizliği azaltmadaki işlevini gerçekten gerçekleştirip gerçekleştirmediği konusunda önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırma yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmada 3x3' lük karışık desen kullanılmıştır. Deneysel işlem grupları olan deney, plasebo ve kontrol gruplarına, uygulamalardan önce ön test, uygulamalardan sonra son test ve bir ay sonrasında izleme testleri uygulanmıştır. İzleme testi yapılmasının amacı geliştirilen programın kalıcılığının da test edilmesidir. Araştırmada deney gruplarının yanı sıra plasebo ve kontrol gruplarının da kullanılması çalışmanın güvenilirliğini artırmaktadır (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bağımsız değişken sayısının birden fazla olması ise araştırmanın dış geçerliliğinin yüksek olmasını sağlamaktadır (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2001). Çalışmada deney kontrol ve plasebo grupları grupları oluşturularak dışsal değişken etkisi en aza indirilmeye çalışılmıştır. Genellikle yarı deneysel çalışmalarda ön test son test kontrol gruplu desen sık kullanılmasına rağmen plasebo grubu içeren grup çalışmalarının sayısı görece azdır. Ancak alanyazına bakıldığında plasebo grubunun olması gruplar arasındaki farkın kaynağının grup etkileşiminden mi yoksa programın içeriğinden mi kaynaklandığını ayırt etmede önemlidir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen ÇOGPD'nin etkililiğini test etmek amacıyla çok değişkenli ANOVA (MANOVA) analizi kullanılmıştır. Bu analiz bağımlı değişkenlerin bileşeninden elde edilen grup ortalama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını inceleyen bir tekniktir (Büyüköztürk, 2012). Genelde birden fazla bağımsız değişken kullanılan grupla psikolojik danışmanın etkililiğini test etmeye yönelik araştırmalarda her iki bağımsız değişken ayrı ayrı test edilmektedir (Yani iki farklı

tekrarlayan ANOVA kullanılmaktadır). Ancak değişkenlerin ortak etkisini görmenin eşzamanlı bir değişim hedeflendiğinden dolayı önemli olduğu düşünülmektedir. Bağımsız değişkenlerin bir arada analiz edilmesinin elde edilen bulguların yorumlanmasında daha güçlü bir istatistiksel teknik olduğu söylenebilir.

Programın amacına ulaşabilmesi için grup liderinin grupta sergilemesi gereken davranışlar, liderlik özellikleri, ergenlerin özelliklerini bilmesi, grup dinamiklerinin farkında olması gerekmektedir. Bu anlamda da grup lideri yüksek lisans ders aşamasında Grupla Psikolojik Danışma dersi almıştır. Uygulanan ÇOGPD öncesinde araştırmacı doktora ders aşamasında uygulamalı Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi dersi almış ve üniversite öğrencileri ile öfke kontrolü konusunda 6 oturumluk ÇOGPD uygulaması gerçekleştirmiştir. Yine asıl uygulama öncesinde lise öğrencileri ile 5 oturumluk ÇOGPD pilot uygulaması gerçekleştirmiştir. Grup lideri grubu yönetebilecek mesleki bilgi ve tecrübeye sahiptir. Bu durumun oturumların yürütülmesinde ve programın etkililiğinde önemli bir faktör olduğu değerlendirilmektedir.

Bütün psikolojik danışma modelleri daha çok bireyci özelliklere sahip yabancı kültürlerde geliştirilmiştir. Hofstede (1984), bireycilik ve toplulukçuluğu şu şekilde tanımlar: *“Bireycilik, bireyler arası bağların sıkı olmadığı toplumlarda geçerlidir; her birey kendisi ve ailesine bakmakla yükümlüdür. Toplulukçuluk ise, bireylerin doğdukları andan itibaren hayatları boyunca, güçlü ve bağlı gruplara aidiyet ve sadakatın söz konusu olduğu toplumlara özgüdür”*. Bireyci kültürlerde, bireylerin özerkliği; bireysel başarı, rekabet ve güç hedeflenmesi; bağımsızlığı yansıtan inançların onaylanması; zevk, rekabet, özgürlük, özerklik gibi değerler vurgulanır. Bireyci kültürde, birey, kendi duygularına, kendisini farklı kılan özelliklere, kişisel ihtiyaçlarına ve haklarına odaklanır. Toplulukçu toplumlarda, birey, özerk/bağımsız bir varlık olarak değil, kendisinin bağlı olduğu gruba ve ilişkilere göre tanımlanmaktadır. Toplulukçu kültürlerde, toplumsal bir kimliğe sahip olunması; karşılıklı bağımlılığı yansıtan inançların onaylanması; güvenlik, itaatkârlık, görev, fedakârlık, yükümlülük, hiyerarşi, grup uyumu gibi değerlerin vurgulanır. Toplulukçu kültürde grubun çıkarları, sürekliliği, işbirliği ve kendini kontrol amaçlanır. Bu kültürde birey, başkalarının duygularını anlamaya, kendisini gruba aynı kılan özelliklere ve grubun ihtiyaçlarına odaklanır (Hofstede, 1984; Triandis, 1989). Kağıtçıbaşı (1982) Türk kültürünün bir “ilişkililik kültürü” olduğunu ileri sürmüştür. Hofstede’nin (1980), Türkiye’yi bireycilik indeksinde orta derecede düşük bir bireycilik seviyesi ile sınıflandırılmıştır. Ayçiçeği - Dinn ve Caldwell-Harris (2011) Türkiye’nin Hofstede’nin (1980) belirtilen sıralamasının gösterdiğinden daha bireyci olabileceğine işaret etmiştir. Sonuç olarak Türkiye’nin ABD’den

daha az bireyci ve daha çok toplulukçu bir kültürel yönelime sahip olduğu söylenebilir (Ayçiçeği - Dinn, 2017). Bu bağlamda farklı bir kültürde geliştirilmiş bir yaklaşıma dayalı geliştirilen çözüm odaklı grupla psikolojik danışma oturumlarının kendi kültürümüzde etkililiğinin test edilmesinin de kültürlerarası çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü her grup oturumu sonunda oturumda işe yarayan teknikler, etkinlikler değerlendirilmiştir. Böylelikle de çözüm odaklı psikolojik danışmanın kendi kültürümüzde işleyen ve işlemeyen yönleri de ortaya çıkmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi kabul edilecektir.

1. Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırma kapsamına giren öğrencilere benzer gruplara genellenebilir.
2. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan öğrenilmiş çaresizlik düzeyi “Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği”nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan ruminasyon düzeyi ise “Ruminasyon Ölçeği”nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
5. Çalışma ÇOPD ve ÇOGPD tekniklerine özgü sınırlılıklar içermektedir.
6. Çalışmada kullanılan deneysel desenin özellikleri ile sınırlıdır.
7. Grupla psikolojik danışma uygulaması ise her biri yaklaşık 90 dakika olan 6 oturumla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Öğrencilerin veri toplama araçlarına içten ve doğru bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma kapsamında öğrencilerin oturumlara gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır.
3. Kontrol edilemeyen değişkenlerin programa katılan öğrenciler ile kontrol gruplarında yer alan öğrencileri aynı oranda etkilediği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Ruminasyon: Kişinin tekrar eden depresif belirtileri ve tekrarlayan belirtilerinin olası nedenleri ve sonuçları üzerine düşünmesi olarak tanımlanmaktadır (Conway ve ark., 2000; Nolen-Hoeksema, 1991).

Öğrenilmiş Çaresizlik: Bireyin bir davranışı ile o davranışın sonucu arasında bir ilişki olmadığını öğrenerek, benzeyen durumlarda yapması beklenen davranışları gösterememesi olarak ifade edilebilir. (Maier, Seligman ve Solomon, 1976; Overmier ve Seligman, 1967).

Grupla Psikolojik Danışma: Grupla psikolojik danışma, “kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesini hedefleyen üyelerin duygu, değer ve tutumlarının üzerinde durulduğu, ayrıca her bir üyenin davranışsal amacının gerçekleştirilmesinin sağlanmaya çabalandığı, bu alanda yetişen bir psikolojik danışman tarafından yürütülen profesyonel terapötik bir yardım etme sürecidir” (Voltan-Acar, 1993).

Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma: 1980’li yıllarda Steve de Shazer ve Insoo Kim Berg tarafından geliştirilmiş başlangıçta aile danışmanlığı çerçevesinde sunulmuş olsa da günümüzde pek çok farklı problemin çözümünde yaygın ve etkili bir biçimde uygulanabilen bir terapi yaklaşımıdır (Berg ve Miller, 1992; Doğan, 1999, Murphy, 1997).

1.7. Kısaltmalar

ÇOPD: Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma

ÇOGPD: Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma

OKB: Obsesif Kompulsif Bozukluk

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ruminasyon, öğrenilmiş çaresizlik ve ÇOPD ve ÇOGPD ile ilgili açıklamalar, görüşler ve yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Ruminasyon

Alanyazında “zihinsel geviş getirmek” anlamında kullanılan kavram ilk kez 1960 yılında OKB üzerinde çalışmaları bulunan Ingram tarafından tanımlanmıştır. Ingram’ın fobik-ruminatif durum (Phobic-ruminative state) olarak bahsettiği kavramı, OKB’den farklı olarak, kompulsiyonlar olmaksızın düşünce düzeyinde patoloji olarak açıklamıştır (Abramowitz, McKay ve Taylor, 2008). Ruminasyon; psikoloji ve ilgili alanlarda, özellikle depresif duyguların nasıl ortaya çıktığının ve nasıl ısrarlı bir şekilde devam ettiğinin açıklanmasında üzerinde sıklıkla durulan önemli bir kavramdır (Smith ve Alloy, 2009). Son yirmi yıldır yoğun bir şekilde incelenmeye başlanan bu kavram; farklı bağlamlarda, farklı modellerle açıklanmaya çalışılmaktadır (Thomsen, 2006).

Ruminasyonu, depresyon bağlamında ele alan Nolen-Hoeksema (1987), Tepki Stilleri Kuramı'nda (Response Styles Theory); depresif duygularla ruminatif eğilim arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Kuramda ruminasyonun, depresif duygulara verilen uyum bozucu (maladaptive) bir tepki olduğu ve söz konusu duyguların sürmesinde ve şiddetlenmesinde etkili bir unsur olduğunu belirtmektedir. Bu kurama göre ruminasyon; bireyin problemini çözüp, ona rahatsızlık ya da sıkıntı veren belirtileri değiştirmek için çaba sarfetmeden, tekrarlayıcı ve pasif bir şekilde içinde bulunduğu olumsuz duygu durumuna ya da belirtilere odaklanması olarak tanımlanmaktadır (Nolen-Hoeksema, Wisco ve Lyubomirsky, 2008). Ruminatif eğilime sahip bireylerin; çözüme dönük eyleme geçmek yerine, yaşadıkları duygu durumunu ve bu durumun olası sebep ve sonuçlarını tekrarlayıcı biçimde düşündükleri ifade edilmektedir (Nolen- Hoeksema ve Morrow, 1991).

İnsanlar ruminasyon esnasında " Bu olumsuz durumdan neden kurtulamıyorum?", "Bu durumdan ne yaparsam yapayım kurtulamayacağım" gibi düşünceleri sık sık zihinlerinden geçirirler. Söz konusu düşünceler yapıcı biçimde problem çözmeye yardımcı olmamakla birlikte, bireylerin ruminatif düşünce döngüsünde takılı kalmalarına zemin

hazırlamaktadır. Ruminasyon, bireyin depresif olduğunda yaşadığı bir düşünce süreci gibi görülse de, çalışmalar ruminasyon eğilimlerinin, kişisel farklılıklardan kaynaklı olduğuna işaret etmektedir (Nolen-Hoeksema ve Davis, 1999).

Martin ve Tesser (1996) ruminatif düşüncelerin oluşmasını Hedefe İlerleme Kuramı (Goal Progress Theory) bağlamında açıklamaya çalışmışlardır. Bu kuramda, birey önemli bir amaca sahip olduğu zaman, bu amacını gerçekleştirmek için çaba göstermektedir. Çabalarında başarılı olması halinde, eski amacından vazgeçip yeni amacını gerçekleştirmek için harekete geçmektedir. Ancak bireyin bu süreçte başarısız olması, onu amacına ulaştırarak bir takım farklı yollar denemeye yöneltmektedir. Bu alternatif çabalar bireyin amacına ulaşması ya da bu konudaki amacından vazgeçmesi ile son bulmaktadır. Ancak bireyin, bu her iki seçeneğe de ulaşamaması halinde ruminasyon süreci başlamakta ve kişi söz konusu amacı ile ilgili tekrarlayıcı düşüncelere kapılmaya başlamaktadır. Bu nedenle ruminasyon, bireyin amaca ulaşmaya yönelik düşüncelerindeki ısrarcılığın bir belirtisi olarak görülmektedir.

Alloy ve diğerleri (2000) ise ruminasyonu, bireyin stresli yaşam olayları karşısında verdiği bir tepki bağlamında ele almış ve "strese tepki olarak (stressreactive) ruminasyon" kavramından söz etmişlerdir. Strese durumuna tepki olarak ruminasyon; "stresli bir olaydan sonra, kişinin olumsuz bazı çıkarımlara ulaşması ve olumsuz çıkarımları sıklıkla düşünmesidir" (Alloy ve diğerleri, 2000). Tepki Stilleri Kuramı'nda ruminasyonun depresif duygu durumuna verilen bir tepki bağlamında ele alındığı; bu yaklaşıma göre ise ruminasyonun depresif duygu durumunun başlangıcından önce ortaya çıktığı belirtilmektedir.

2.1.1. Ruminasyonu Ele Alan Temel Kuramlar

Nolen-Hoeksema'nın çalışmalarına kadar literatürde çok geniş yer bulamamayan ruminasyon kavramı, Nolen-Hoeksema'nın çalışmalarından sonra birçok araştırmacı tarafından çalışmaya başlanmıştır. Araştırmacılar tarafından çeşitli ruminasyon teorileri ortaya atılmıştır. Bu teorilerin belli başlıları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.1.1.1. Tepki Biçimleri Kuramı

Tepki Biçimleri Kuramı'na göre ruminatif tepkiler genel olarak uyumu bozucu özellikleri ile ele alınmaktadır. Kişinin dikkat odağını değiştirmesi ruminasyonun azaltılmasında etkili ve işe yarayan bir yöntem olarak görülmektedir. Bu tepkiler, kişinin dikkatini depresif duygulardan ya da bu duygudurumun sonuçlarını düşünmekten farklı bir yöne odaklamasına destek olmaktadır. Ruminatif tepkilerin, o esnada oluşan depresif duygu durumunun şiddetini ve süreğenliğini arttırdığı değerlendirilmektedir (Nolen-Hoeksema, 1991). İnsanlar ruminasyon esnasında "Neden bu durumdan kurtulamıyorum?", "Bu durumdan hiçbir zaman kurtulamayacağım" gibi düşünceleri sürekli akıllarından geçirirler. Söz konusu düşünceler etkili biçimde problem çözmeye yardımcı olmamakla birlikte, bireylerin ruminatif düşünce döngüsünden kurtulamamasına neden olmaktadır. Bu kuramda tepki biçimlerinin stres süresine ve depresyona etkisi dört farklı şekilde açıklanmaktadır.

1. Olumsuz Düşünme

Bu kurama göre insanların bilgi işleme programlarının birbiri ile bağlantılı olan anlamsal bir ağa bağlı olduğu belirtilmiştir. Bireyler depresif bir durumda bu ağı devreye sokarak olumsuzluklardan beslenirler. Böylelikle geçmiş yaşantılar şimdiki duygu durumumuzu olumsuz etkiler (Lyubomirsky ve Nolen-Hoeksema, 1995). Clark ve Teasdale (1985) çalışmalarında olumsuz yaşam olaylarına maruz kalmış bireylerin, negatif atıflarda ve olumsuz kendilik değerlendirmelerinde sıklıkla bulunduğunu, böylelikle kısır bir döngünün oluşarak negatif anıların depresyona zemin hazırladığını belirtmişlerdir. Yine birçok araştırmacı tarafından ileri sürülen görüşe göre ruminatif düşünce biçiminin sonucunda bireyin kendini olumsuz olarak değerlendirmesi ve gelecek hakkındaki umutsuzluğu depresyonun temel sebepleri arasında gösterilmektedir. (Abramson, Metalsky ve Alloy, 1989).

2. Sorunla Başetme Yeteneğinde Azalma

Birtakım araştırmalar ruminasyonun altında yatan sebebin kişinin sorunlarını tekrar düşünmek, daha iyi anlamaya çalışmak ve sorunlarla daha etkili bir şekilde baş edebilme çabası olduğunu; yani ruminasyonun bir anlamda organizmaya destek olduğunu ve bir savunma mekanizması olarak da düşünülebileceğini belirtilmektedir (Karatepe, 2010). Ancak bazı deneysel araştırmalarda ruminasyon yaşayan bireylerin kendilerine yönelik daha eleştirel bir tutum sergiledikleri, yaşamış oldukları olumsuzluklar hakkında kendilerini

suçlayıcı bir tutuma yöneldikleri rapor edilmiştir. Var olan problemleri olduğundan daha karamsar ve işin içinden çıkılmaz olarak düşünen bireylerin ruminasyon durumunda etkili baş etme yöntemlerini kullanmadıkları veya çok az kullandıkları tespit edilmiştir (Nolen-Hoeksema, 1991).

3. Davranışsal Tutumlarda Azalma

Bir davranışın ortaya çıkması için o davranışın birey için anlamlı bir değerinin olması gerekmektedir (Lyubomirsky ve Nolen-Hoeksema, 1993). Depresyonun önemli belirtilerinden olan; her daim yorgunluk, isteksizlik, hareketsizlik, depresyonun iyileşmesi sürecinde önemli noktalardan biridir. Bu durumun önemini fark eden bilişsel ve davranışçı terapistler, hastanın davranışta bulunma ve istedik faaliyetlere katılma gibi özelliklerini terapinin önemli bir parçası olarak görmüşlerdir (Williams ve Jarrett, 2005). Depresif dönemde ruminasyonun genel özelliği olan depresyon semptomlarına tekrarlayıcı bir biçimde yaklaşan bireylerde, depresif durum ile mücadele için farklı etkinliklere katılma isteklerinin olmadığı ya da çok az olduğu görülmüştür (Benight ve Bandura, 2004).

Özellikle medikal hastalarda görülen ruminatif düşüncelerin hastalık ile mücadelede önemli olan bazı tutumları azalttığı, bu durumun ise hasta açısından bir takım olumsuz sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir. Bu hastalarda tanının konulmasının ertelenmesi durumu yaşanabilmekte veya tedavi programına uyum sağlamada zorlandıkları tespit edilmiştir (Lyubomirsky, Kasri, Chang ve Chung, 2006). Ayrıca bir başka çalışmada tekrarlanan ruminasyonun, vücudun stres faktörlerini de harekete geçirdiğinden dolayı stres ile ilişkili bir takım hastalıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bağışıklık sistemi hastalıkları, kardiyovasküler, adrenal yorgunluk bu hastalıklara örnek olarak gösterilebilir (Watkins, 2008).

4. Sosyal Destekte Azalma

Tramvatic yaşantısı olan bireylerle yapılan bir çalışmada ruminatif düşünce seviyesi yüksek olanların, ruminatif düşünce seviyesi düşük olanlara göre sosyal destek almada yetersiz olduğu görülmüştür (Nolen-Hoeksema ve Davis, 1999). Başka bir araştırmada ise bireyin yaşadığı olumsuz deneyim ile ilgili oluşan ruminatif tepkilerin, çözümün önemli bir bölümünün ertelenmesine neden olduğunu ortaya koymuştur (Worthington, 2006). Örneğin adaletsizliğe ilişkin ruminasyon öfkeye, olası zararlara ilişkin ruminasyon korkuya ve endişeye, affetmeye yönelik ruminasyon ise kişinin affedilmemesine neden olabilmektedir. (Worthington, 2006). McCullough'a (2000) göre, bireyin problem yaşadığı konu ile ilgili

olarak sık sık düşünmesi, yaşanan olayda takılmasına neden olmakta ve karşıdaki kişiyi affetmesini engellemektedir.

2.1.1.2. Öz-Denetimli Yürütücü İşlev Kuramı

Wells ve Matthews (1996) tarafından geliştirilen Öz-Denetimli Yürütücü İşlev Kuramı (The Self Regulatory Executive Function Theory S-REF) ruminasyonu Beck'in depresif şema teorisi kapsamında ele almış ve duygusal bozuklukları açıklamaya çalışmıştır. Bireyin kaygıları ve yaşadığı tecrübelerle ilgili tekrar tekrar, uzun süre düşünmesinin tüm insanlar tarafından sıklıkla yapılan zihinsel bir süreç olduğu ifade edilmiştir. Bu süreç, psikoloji içerisinde birçok konuyu kapsamaktadır. Motivasyon, zihinsel sağlık, sosyal biliş, duygu, öz düzenleme, hedefe ulaşma, stres, psikopatoloji bunlara örnek olarak gösterilebilir (Wells ve Matthews, 1996). Bu kurama göre ruminasyon bir baş etme mekanizması olarak görülmektedir. Bu mekanizma iç-düzenleyici tutum olarak üst bilişsel inanışlardan beslenir. Bu inanışlar bireyde öncelikli olarak sergilenen tutumun mantıksal bir açıklamasını ortaya koyar. Bu açıklama birey için ruminasyonun ne anlama geldiği ya da neden ruminasyona başvurduğu ile alakalıdır. “Geçmişle ilgili ruminasyonlar gelecekteki hatalarımı ve başarısızlıklarımı engelleme konusunda yardımcı olur” cümlesi hastaların tekrarlayıcı düşünceye kapıldıklarında üst bilişsel ifadenin ne olduğuna bir örnektir (Papageorgiou ve Wells, 2001).

2.1.1.3. Olay Sonrası Ruminasyon Kuramı

Olay Sonrası Ruminasyon Kuramı (Post- Event Rumination Theory) sosyal fobi ile ilgili çeşitli çalışmaların ortak görüşleri ile şekillenmiştir. Kuram, ruminasyonun temel sebebinin bireylerin sosyal yaşamlarında var olan sorunlardan kaynaklandığını ifade etmiştir. Ruminasyon ile ilgili olarak yeni bir tanım getirmemiş ancak kavramın bir yönüne, yani sosyal değerlendirilme anksiyetesi yönüne dikkat çekmiştir. Sosyal anksiyete ile ilgili yapılan birçok çalışmada kaygılı bireylerin kendi algılarına göre utanç verici veya sıkıntılı sosyal durumlardan sonra ilgili olayı daha çok düşündüğü görülmüştür (Karatepe, 2010). Olay sonrası yaşanan ruminasyonda kişinin yaşamış olduğu anı tekrar canlandırması, detayları gözden geçirmesi, olaya bir şekilde müdahil olmuş ya da şahit olmuş kişilerin olaya katkıları ve onların olayı nasıl değerlendirdiği ile ilgili tekrarlayıcı düşünceler vardır (Karatepe, 2010). Kurama göre ruminasyon bireylerin yaşamış olduğu olumsuz tecrübelerin tekrar tekrar düşünülmesine sebep olurken, olaydan çıkarım olarak bireyin kendisini suçlaması görülür.

Sosyal anksiyetesi olmayan bireylerde olumsuz yaşam tecrübeleri, stres verici ilişkiler daha sonra olayın tekrar gözden geçirilmesi ve benzer durumlarda yapılabilecekler ile ilgili yeni davranışlar geliştirilmesi, yeni stratejiler geliştirilmesi ile sonuçlanırken, sosyal anksiyetesi olan bireylerde bu durum, olayı daha yıkıcı olarak değerlendirmesine, olumsuz başka sonuçlar elde etmesine, yapması gereken rutin faaliyetlerden uzaklaşmasına ve hatta ilişkilerinde bozulmalara neden olmaktadır (Clark, 2001). Teori bağlamında yapılan bir çalışmada, ruminatif düşünce oluşturma yapısına sahip bireylerin, sosyal kaygısının yüksek olduğu, genellikle olumsuz ve gerçek olmayan düşünceler oluşturdıkları ifade edilmiştir (Karatepe, 2010).

2.1.1.4. Hedefe İlerleme Kuramı

Nolen-Hoeksema'nın Tepki Biçimleri Teorisine yeni bir bakış getiren Hedefe İlerleme Kuramı (Goals Progress Theory), ruminasyonun bireyin hedeflerine ulaşmada herhangi bir ilerleme olmadığı durumda ortaya çıktığını belirtmiştir. Martin ve Tesser (1996) ruminasyondan söz ederken Zeigarnik etkisinden bahseder. Zeigarnik etkisi tamamlanmamış görevlerle ilgili bilgilerin tamamlanmış görevler ile ilgili bilgilerden daha çok ve daha uzun süre bellekte kalma eğilimi göstermesidir. Hedefe ilerleme kuramı açısından ruminasyon aslında henüz ulaşılmamış yüksek hedefler hakkında tekrar tekrar düşünmektir.

Ruminasyon, yalnızca bir hedefe ulaşmada karşılaşılan başarısızlıkla tetiklenmez, aynı zamanda bireyin ilerleme standardına uygun oranda hedefe ilerleme sağlanmadığında da tetiklenir. Hedefe ulaşmada kişi izleyeceği yol hakkında, açık, tutarlı erişilebilir bir bilgiye sahip değilse de ruminasyon oluşabilir. Bu durumda birey tepkisel olarak hedefe giden yolları tekrar değerlendirir. Ancak bu değerlendirme ve yeniden yapılandırma uzun sürerse ruminasyon oluşabilir (Carver ve Scheier, 1990).

Görüldüğü gibi, hedefe ilerleme görünümü bağlamında, ruminasyon kendi kendini düzenleyen bir biçimdir (Wells ve Matthews, 1996). Hedefe ulaşamayan bireyler hedefle ilgili bilgileri yeniden düzenler, gözden geçirir, yeni alternatif yollar arar, yeni davranışlar düzenler ve hedefin istenirliği sorgulanır. Bu aktiviteler uzun sürdüğünde ruminasyon oluşumuna sebep olabilir. Ancak bu durum aynı zamanda sorun çözme de kolaylaştırabilir. Bireyin hedefleri için doğru yolda ilerlemesine yardımcı olur (Bowden ve Beeman, 1998). Ruminasyon, kuram bakımından tamamen zararlı bir tutum olarak ele alınmamaktadır. Ruminasyonun kişiyi hedeflerine doğru yöneltme fonksiyonunun olduğunu ve bu fonksiyonun kişi için yüksek mertebeden bir amaca ulaştığında, ona karşı yeterli ilerleme kaydettiğinde veya vazgeçtiğinde sona erdiği belirtilmiştir (Martin ve Tesser 1996).

Hedefe ilerleme kuramına göre bireyin hedefe ulaşması için en az iki genel beceriye ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Birincisi hayal kırıklıklarına ve dikkat dağınılıklarına rağmen ve tekrar hedefe doğru odaklanma yeteneğidir. Örneğin, bireylerin bir bölüm yazma hedefi varsa, internette sörf yapmak, televizyon izlemek, yürüyüşe çıkmak gibi çeldiricilere vakit ayırmıyorlarsa hedefe ya ilerleyemez ya da çok az ilerler. İkincisi ise hedefin peşinden bir süreliğine kurtulma yeteneğidir. Bu beceri hayati öneme sahiptir ve hedefe ulaşmak için kurulan stratejiler çalışmadığında önemlidir (Papageorgiou ve Wells, 1999). Hedefe yönelik ilerleme kaydedilmemesi, oluşturulan stratejilerin işe yaramaması sonucu bireyin stratejilerini, durumunu tekrar değerlendirebilmesi için bir süreliğine çalışmasını durdurması gerekmektedir (Papageorgiou ve Wells, 1999).

Kuram bireyde hedefe yönelik olarak atılan adımlarda başarılı bir süreç devam ediyorsa ruminasyonun ortaya çıkmayacağını belirtmiştir. Ancak içsel tasarımlarda hedefe doğru giden yolda bir aksama meydana gelirse ruminasyonun ortaya çıkacağını belirtmiştir. Bireyin hedefi için çabaları ne zaman sonuç verirse, problem çözülürse ancak o zaman ruminasyon duracaktır (Martin, Shrira ve Startup, 2004).

Hedefe ilerleme kuramına göre, bireyler hedeflerine ulaştıklarında ya da hedefe yönelik atılan adımların doğruluğuna, ilerlemenin varlığına inandıklarında ruminasyonu bırakırlar. Durum açık olduğu sürece, başarı ve ilerlemenin değerlendirilmesi kolaydır. Örneğin, bireyin beş kilo zayıflama istemesi durumunda ve buna ulaştığında başarılı olmuştur. Ancak daha sağlıklı olmak gibi sınırları belli olmayan hedefi varsa hangi şartlar altında hedefe ulaşmış ulaşmadığını anlamayacaktır. Dolayısıyla bireylerin öznel ruminasyonu durdurma kurallarından başka güvenecekleri bir şey yoktur (Papageorgiou ve Wells, 1999).

Duygudurum teorisi bağlamında öznel durdurma stratejisi geliştirmiş ve kişinin ruminasyon ve endişe durumundan kurtulmak için iki farklı strateji (Durdurma Kuralı) uyguladığı belirlemiştir (Davey vd., 2003). Bunlardan ilki yeterlilik kuralıdır. Ruminasyonunu durdurmak için bu yöntemi tercih eden bireyler kendilerine şu soruyu sorarlar “Bu problemle ilgili yeteri kadar düşündüm mü” Bu sorunun cevabı olumsuzsa kişi yaşamış olduğu süreçte kalır. Kişi bu cevabı verdiği sırada olumlu ya da olumsuz bir ruh haline sahip olabilir. Eğer olumlu bir ruh haline sahipse olumlu cevapla birlikte yeterince düşündüğüne karar verir ve süreci durdurur. Bir diğer durdurma stratejisi ise “yararlılık kuralı” (the enjoy stap rule) olarak tanımlanmıştır. Bu kural içerisinde sorulması gereken “Sorun hakkında düşünmekten keyif alıyor muyum?” sorusudur. Bu soruya, kişinin ruh halini kontrol ederek vereceği cevabın sürecin gidişatını belirleyeceği belirtilmiştir. Kendini iyi hisseden bireyin olumlu yanıtı ile sorunu düşünmeye devam ederken, kendini iyi

hissetmeyen bireyler sorunu düşünmekten keyif olmadıklarını fark ettiklerinde süreci durduracaklardır (Davey vd., 2003).

Bir veri olarak duygu durum kullanılması teorisinde, ruminasyonun veya yüksek endişenin gerçek manada sorunla, durdurma kuralları ile veya kişinin genel ruh haliyle ilgili olmadığı vurgulanmıştır. Bunun yerine durdurma kurallarının tercihi sırasında kişinin ruh hali ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Olumsuz ruh hali ile genelde yüksek endişe ve ruminasyon olduğu kabul edilirse, bu tür düşünceleri durdurmak için yeterlilik kuralının kullanılması düşüncenin devam etmesine neden olduğu ifade edilmektedir (Karatepe, 2010).

2.1.1.5. Üzüntü İlişkili Ruminasyon Kuramı

Conway ve diğerleri (2000) tarafından ortaya atılan Üzüntü İlişkili Ruminasyon Kuramına (Rumination on Sadness Theory) göre, ruminasyon oluşumu bireyin anlık üzüntüleri, sıkıntıları ile bağlantılı olan ya da olabilecek çevresel koşullarla ilgili tekrar eden düşüncelerdir. Bu düşünceler, kişinin olumsuz duygularının içeriği ile ilgili, amaca dönük olmayan, telafi edici eylem planlarına götürmeyen ve devam ettiği sırada sosyal olarak paylaşılamayan düşüncelerdir.

Bu tanıma göre, ruminasyon üzüntü üzerinden negatif içeriğe sahiptir, problemin çözülmesini kolaylaştırmaz, kendisine ya da duruma dayanan görev odaklı hedefleri açıklayamaz ve kişinin güvenini yitirmesine neden olur. Kuramın Nolen-Hoeksema tarafından ortaya atılan tepki biçimleri teorisine benzer yanları bulunmaktadır. Temel vurguladığı nokta ruminasyonun depresyona karşı bilişsel bir yatkınlık oluşturmastır. Bu yönü ile tepki biçimleri teorisinden ayrılmaktadır. Tepki biçimleri teorisinde ruminasyonun sosyal olarak paylaşılması ve ilişkilerde ifadelendirilmesi ruminasyon kavramı içerisinde değerlendirirken, üzüntü ilişkili ruminasyon teorisinde duygusal olarak dışa vurum ve paylaşımın farklı şeyler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca dışavurumun olumsuz bir durum olmadığını vurgular. Bu nedenle kuram ruminasyonun içsel olarak incelenmesi gerektiğini belirtir (Conway vd., 2000). Depresif semptomlar taşıyan, iç dünyaları hakkında daha yoğun düşünen, kim olduklarına dair sorunsal düşünceleri olan bireylerin daha fazla ruminasyon yaşadığı, daha fazla hayal kurdukları, genellikle bu hayallerin kendileri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir (Conway vd., 2000).

2.1.1.6. Olay Sonrası Ruminasyon Kuramı

Olay Sonrası Ruminasyon Kuramı (Post- Event Rumination Theory) sosyal fobi ile ilgili çeşitli çalışmaların ortak görüşleri ile şekillenmiştir. Kuram ruminasyonun temel sebebinin bireylerin sosyal yaşamlarında var olan sorunlardan kaynaklandığını ifade etmiştir.

Ruminasyon ile ilgili olarak yeni bir tanım getirmemiş ancak kavramın bir yönüne yani sosyal değerlendirilme anksiyetesi yönüne dikkat çekmiştir. Sosyal anksiyete ile ilgili yapılan birçok çalışmada kaygılı bireylerin kendi algılarına göre utanç verici veya sıkıntılı sosyal durumlardan sonra ilgili olayı daha çok düşündüğü görülmüştür (Karatepe, 2010). Olay sonrası yaşanan ruminasyonda kişinin yaşamış olduğu anı tekrar canlandırması, detayları gözden geçirmesi, olaya bir şekilde müdahil olmuş ya da şahit olmuş kişilerin olaya katkıları ve onların olayı nasıl değerlendirdiği ile ilgili tekrarlayıcı düşünceler vardır (Karatepe, 2010). Kurama göre ruminasyon bireylerin yaşamış olduğu olumsuz tecrübelerin tekrar tekrar düşünülmesine sebep olurken, olaydan çıkarım olarak bireyin kendisini suçlaması görülür.

Sosyal anksiyetesi olmayan bireylerde olumsuz yaşam tecrübeleri, stres verici ilişkiler daha sonra olayın tekrar gözden geçirilmesi ve benzer durumlarda yapılabilecekler ile ilgili yeni davranışlar geliştirilmesi, yeni stratejiler geliştirilmesi ile sonuçlanırken, sosyal anksiyetesi olan bireylerde bu durum, olayı daha yıkıcı olarak değerlendirmesine, olumsuz başka sonuçlar elde etmesine, yapması gereken rutin faaliyetlerden uzaklaşmasına ve hatta ilişkilerinde bozulmalara neden olmaktadır (Clark, 2001). Teori bağlamında yapılan bir çalışmada, ruminatif düşünce oluşturma yapısına sahip bireylerin, sosyal kaygısının yüksek olduğu, genellikle olumsuz ve gerçek olmayan düşünceler oluşturdıkları ifade edilmiştir (Karatepe, 2010).

2.2. Öğrenilmiş Çaresizlik

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı ilk olarak hayvanlar üzerinde yapılan deneylerle ortaya koyulmuştur. Çaresiz davranışların fiziksel değil psikolojik bir bozukluktan ileri geldiğini açıklamak üzere üçlü deney tasarımı yapılmıştır. Bu deney şokun itici olmasının değil şokun kontrol edilemez olmasının çaresizliğe yol açtığını test etmek için tasarlanmıştır (Overmier, 1996). Seligman ve Maier'in (1967) ilk deneyinde çaresizlik ve kaçma grubundan oluşan iki grup köpek yer almaktadır. Çaresizlik grubundaki köpekler ne yaparlarsa yapsınlar şoktan kurtulmaları mümkün olmayan bir deney kutusuna koyuldular ve tesadüfi aralıklarla şoka maruz kaldılar. Şokun başlayacağına işaret eden bir uyarıcı da yoktu. Kaçma grubunda yer alan köpeklerle, şokun geleceğini işaret eden herhangi bir belirti verilmeden şok verilmiştir. Bu grupta yer alan denek köpekler birkaç tekrardan sonra düğmeyi itmişler ve şoku bitirmeyi öğrenmişler, kontrol grubundaki köpekler ise bu ilk aşamaya katılmamışlardır.

Yapılan deneyin sonraki aşamasında, köpekler iki bölmeden oluşan bir kutuya koyulduktan sonra onlara farkedilebilen bir ışık uyarıcısı verildikten bir dakika sonra köpekler başka bir uyarıcı olarak elektrik şokuna maruz kalmışlardır. Verilen şoktan kurtulabilmek için, köpeklerin kutuda elektrik şoku olmayan kısma gitmeleri gerekiyordu. Deney sonunda öteki grupta yer alan köpekler elektrik şokundan nasıl kurtulacaklarını kısa bir sürede öğrenmişler, fakat çaresizlik grubunda yer alan köpeklerde öğrenilmiş çaresizliğe ilişkin davranış belirtileri ortaya çıktığı; ayrıca verilen şoktan kaçabilmek için yeterince çaba sarfetmedikleri kaydedilmiştir. Ayrıca bu çaresizlik yaşayan köpekler elektrik şokunu sonlandırmak amacıyla başarılı bir çabada bulunmayarak bilişsel bozukluk ve kutuda yatıp şokun gelmesini bekleyerek ise duygusal bozukluk göstermişlerdir (Seligman, 2007).

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı hem bir deneysel işleme, hem de bir davranış örüntüsüne işaret etmek için kullanılmıştır (Seligman ve Maier, 1967). Organizmanın gösterebileceği tüm davranışların sonuç üzerinde hiçbir etkisinin olmayacağını, hangi davranış sergilerse sergilensin içinde bulunulan olumsuz durumun değiştirilemeyeceğinin öğrenilmesini kapsayan düşünce yapısını ifade etmektedir. Davranış ile sonucu arasında ilişki olmadığının öğrenilmesiyle amaca dönük davranış sürdürülememektedir. Bu durumda organizmada bilişsel, güdüsel ve duygusal eksiklikler oluşabilmektedir (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978).

Öğrenilmiş çaresizlik, bir davranışla bu davranışın sonucu arasında ilişki olmadığının öğrenilmesi sonrasında, bireyin benzeyen koşullar oluştuğunda göstermesi gereken davranışları sergileyememesi olarak tanımlanmaktadır (Maier, Seligman ve Solomon, 1976; Overmier ve Seligman, 1967). Woolfolk (1998) ise öğrenilmiş çaresizliği bireyin önceki deneyimlerine dayanarak, herhangi bir teşebbüste sergilenen davranışların daha öncekilerde olduğu gibi başarısızlıkla sonuçlanacağını düşünülmesi olarak tanımlamaktadır. Öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkması ve genellenmesinde geçmiş yaşantıların etkili olduğu ileri sürülmektedir. Geçmiş yaşantılarında çevreyi kontrol etme olanağına sahip olmayan, davranışları sürekli çevre tarafından belirlenen, bağımlı ve aşırı korunmuş bireyler, ilerideki yaşamlarında herhangi bir başarısızlıkla karşılaştıklarında, çaba göstermeden vazgeçmekte ve öğrenilmiş çaresizlik davranışı göstermektedir (Thornton, 1982; akt. Aydın, 1988).

Abramson ve arkadaşları (1978), bireylerin bazı olayları açıklarken; nedenselliğin odağı, değişmez olması/sabit olması ve bütünsellik olmak üzere üç boyuttan bahseder. Nedenselliğin odağı, içsel (kişinin sahip olduğu özelliklerle ilgili) veya dışsal (kişinin kendisiyle ilgili olmayan koşullar) boyutları kapsar. Örnek olarak, bireyin başarısızlığını

içsel ve değişmez bir neden olan yetenek eksikliğiyle ilişkilendirmesi kişinin durum üzerindeki kontrolsüzlüğünü gösterir. Böylece kişi kendisiyle ilgili düşük beklentiler oluşturur ve herhangi bir görevi başaramayacağı inancını ortaya çıkarır. Bu durum bireyin benlik saygısına da olumsuz etki edebilir. Öğrenilmiş çaresizlik durumunda birey herhangi bir şeyi başarmak için denemekten vazgeçer. Böylece çevresi tarafından, çaresiz, yetersiz, güçsüz bir birey olarak algılanabilir (Tadeusz, 1993).

Pasiflik, çaresizliğin bir göstergesidir. İnsanlar bir durum üzerinde kontrolleri olmadığına inanırlarsa hiç birşey yapamazlar. Pasiflik sonuçlara bağlı değildir; kontrol edilemeyen bedeller öğrenilmiş tembellik doğurur (Engberg vd., 1972; akt. Schunk, 2009). Çaresizlik öğrenmeyi de engeller. Kontrol edilemez durumlara maruz kalan insanlar ve hayvanlar uyarlayabilecekleri tepkileri asla öğrenemez veya kontrol edilemez durumlara maruz kalmamış olanlardan çok daha yavaş öğrenirler (Schunk, 2009).

Öğrenilmiş çaresizlik durumunun kontrolsüzlük algısından oluştuğu düşünülerek öncelikle bir kontrol kuramı olduğu belirtilmiştir. Ardından yapılan araştırmalarda, öğrenilmiş çaresizlik kuramı yeniden formüle edilerek nedensel yüklemeler üzerine vurgu yapılmıştır (Dweck ve Repucci, 1973).

Seligman (1975) öğrenilmiş çaresizlik belirtilerini şu şekilde özetlemektedir:

- 1- Kişinin istek dâhilinde olan davranışlarında azalma görülür.
- 2- Çaresiz birey olumsuz bilinç yapısına sahip olduğu için sonuca giden davranışları öğrenmede zorlanır.
- 3- Kontrolsüzlük sonucu bir defa deneyimleyen bireyin çaresizliği zaman içinde azalıp kaybolurken, daha fazla maruz kaldığında çaresizlik kalıcı hale gelir.
- 4- Çaresizlik bireyde saldırgan ve rekabetçi davranışlarının azalmasına ve bireyin otoritesinin yok olmaya başlamasına sebep olur.

2.2.1. Öğrenilmiş Çaresizliğin Belirtileri

Seligman ve arkadaşlarının (1967) öğrenilmiş çaresizlik modeli, bireyin davranışları ile bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesinin sonuçları üzerinde durmuştur. Davranış ile sonuç arasında bağlantı olmadığının öğrenilmesi sonrasında davranış sürdürülememekte ve güdüsel, bilişsel, davranışsal belirtiler oluşabilmektedir (Ersever, 1993). Davranışın sonucu kontrol edemeyeceği beklentisinin gelişmesi ve sonucunda da istemli davranışlarda azalma ile oluşan bu güdüsel belirti, gereken durumlarda kontrol edici davranışları gerçekleştirilmede bir azalma ya da gerileme ile anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle organizma kontrol edebileceği bir koşulda dahi tepki vermekte güçlük yaşamaktadır (Kümbül, 2002).

Aydın (1985) duygusal anlamdaki bozukluklar kapsamında, davranış-sonuç kontrolsüzlüğüne son verememenin depresyon benzeri bir duruma neden olduğunu, ilk olarak bireyin dehşet, korku ve kaygı hissettiğini ve bu durumun kontrol altına alınması durumunda duygusal belirtilerin kaybolabileceğini; aksi takdirde çöküntü, engellenmişlik ve hatta depresyonla bile sonuçlanabileceğini ifade etmektedir. Peterson, Maier ve Seligman (1993) öğrenilmiş çaresizliğin bireyin sosyal yaşamında sebep olacağı olumsuzluklara işaret ederek, bu durumdaki bireylerin sosyal ilişkilerinde destek arayan davranışlarda bulunduklarını öne sürmektedirler. Örneğin bireyin yalnız bir şey yapmaması, kendi başına karar vermemesi, başkasının kendisi adına karar vermesine izin vermesi, sürekli yardım etmeleri için başkalarından ricada bulunması, iyi gitmeyen bir ilişkiyi bitirmek istemesi, kendisiyle ilgili olumsuz söylemlerde bulunması çaresizlik davranışları arasında yer almaktadır.

Seligman (1975) öğrenilmiş çaresizlik belirtilerini şu şekilde özetlemektedir:

- 1- Bireyin istek dâhilinde olan davranışlarında azalma görülür.
- 2- Çaresiz birey olumsuz bilinç yapısına sahip olduğu için sonuca giden davranışları öğrenmede güçlük çeker.
- 3- Kontrolsüz sonucu bir defa deneyimleyen bireyin çaresizliği zaman içinde azalıp kaybolurken, daha fazla maruz kaldığında çaresizlik kalıcı hale gelir.
- 4- Çaresizlik bireyde saldırgan ve rekabetçi davranışlarının azalmasına ve bireyin otoritesinin yok olmaya başlamasına sebep olur.

2.2.2. Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli

Overmier ve Seligman'ın (1967) modeli öğrenilmiş çaresizliğin hem bireysel hem de sosyal sonuçlarını betimlemektedir (Aydın, 2006). İnsanlar üzerinde yapılan deneyler bazı tutarsız sonuçlar göstermiş, orijinal öğrenilmiş çaresizlik teorisinde eksik yönler olabileceği üzerinde durulmuş ve bazı değişiklikler gündeme gelmiştir. Abramson, Seligman ve Teasdale (1978) modelin ilk yetersizliğinin, çaresizlik davranışının ne zaman kalıcı hale gelebileceğini belirleme konusunda olduğunu tespit etmişlerdir. İkinci olarak ise, orijinal modelin, çaresizlik davranışının nasıl genellendiğini açıklayamadığını belirlemişlerdir. Modeldeki üçüncü yetersizlik olarak da bireylerdeki benlik saygısından söz etmektedir. Abramson, Seligman ve Teasdale (1978) çaresizlik yaşayan bireylerin benlik saygılarının zarar gördüğünü ifade etmişlerdir. Son olarak, modelin bireysel farklılıkları da dikkate almadığını ortaya koymuşlardır.

Abramson ve arkadaşları (1978) çalışmalarında, insanlarla yapılan öğrenilmiş çaresizlik çalışmalarını eleştirerek teoriyi yeniden yapılandırmışlardır. Yeniden formüle edilmiş kurama göre, bireyin davranışının sonuçtan bağımsız olduğunu öğrenmesi, çaresizlik durumunun ortaya çıkması için tek başına yeterli değildir. Öğrenilmiş çaresizliği ortaya çıkaran asıl etmen bireyin yaşanan olumsuz sonuç karşısında yaptığı nedensel yüklemelerdir. Abramson ve arkadaşları, modeli insanlar için daha geçerli hale getirebilmek amacıyla yeniden düzenlemişlerdir. Yenilenen modelde, birey herhangi bir kontrolsüzlükte, kendine neden çaresizlik duygusunu yaşadığını sormaktadır. Bu modelde çaresizlik duygusunu oluşturan koşulla ilgili açıklamanın, kişiden kişiye farklılaştığı ve her bireyin farklı bir yükleme biçimine (attributional style) sahip olduğundan söz edilmiştir. Böylece yükleme teorisinin eklenmesiyle “Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli” oluşturulmuştur.

Teorinin gözden geçirilmiş şekline göre bireyler karşılaşmış oldukları başarı ve başarısızlık durumlarına içsel-dışsal, kalıcı-geçici ve genel-özel yüklemelerinde bulunmaktadır (Aydın ve Aydın, 1989). Bir davranışın öğrenilmiş çaresizlik belirtisine sahip olduğunu kabul etmek için olayın nedensel yüklemesinin içsel, kalıcı ve genel olması gerekmektedir (Abramson, Seligman ve Teasdale 1978; Peterson ve Seligman, 1984).

2.3. Ergenlik Döneminin Genel Özellikleri ve Ergenlikte Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik

Bu bölümde ergenlik döneminin genel özellikleri ve ergenlerle yapılan ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlikle ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Ergenlik Döneminin Genel Özellikleri

Ergenlik, yaklaşık 11-12 yaşlarında başlayıp 20-21 yaşlarına kadar devam eden önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Ergenlerde görülen fiziksel, cinsel, psikolojik ve bilişsel değişimlerin yanında, ebeveynlerin, akranların, öğretmenlerin ve toplumun beklentilerinde de önemli değişimler ortaya çıkmaktadır. Bazı ergenler bu değişiklikler yaşanırken çeşitli sorunlar yaşamakta ve bu sorunlarla başa çıkmak için desteğe ihtiyaç duymaktadır (Alisinanoğlu, 2002). Mabey ve Sorensen'e (1995) göre ergenlik gencin bağımlılıktan bağımsızlığa, özerkliğe ve olgunluğa geçmesinin gerekli olduğu bir gelişim dönemidir. Ergen bu dönemde aile grubunun parçası olmaktan bir arkadaş grubunun parçası olmaya ve bir yetişkin olarak tek başına ayakta durmaya geçiş yapar (Akt. Pişkin, 2013).

Ergenlik döneminde yaşanan değişimlerin başında fiziksel değişiklikler gelmektedir. İnsan gelişiminin temel alanlarından olan fiziksel gelişim bedensel ve psiko-motor gelişim olmak üzere iki alandan oluşur. Bedensel gelişim, genel olarak beden oranı ve fiziksel görünümde meydana gelen değişimle birlikte bedeni oluşturan alt sistemlerin büyüme ve gelişimini ifade eder. Psiko-motor gelişim ise fiziksel büyüme ve gelişme ile birlikte beyin-omurilik gelişimi sonucu organizmanın isteme bağlı olarak hareketlilik kazanmasıdır. Kilo artışı, boy uzaması ve kas gelişimine, diğer bir deyişle fiziksel gelişime paralel olarak hareket ve becerilerin kazanılmasında sinir sistemi ve kasların gelişimi önemli bir yer tutar (Siyez, 2007).

Ergenlik dönemindeki hızlı bedensel değişimlere cinsel olgunlaşma süreci de dahil olur. Kız ve erkeklerde cinsel olgunlaşmanın işareti olarak birincil ve ikincil olarak adlandırılan cinsiyet özellikleri görülmeye başlanır. Birincil cinsiyet özellikleri üreme organlarındaki değişimler, ikincil cinsiyet özellikleri ise kız ve erkeklerin beden yapısındaki değişikliklerdir (Aydın, 2005; Gander ve Gardiner, 2004).

Ergenlikte bilişsel alanda da önemli değişiklikler olmaktadır. Düşünce süreçlerinin değişmesi ergenleri çocukluktan ayırt etmede oldukça önemli bir belirleyicidir (Siyez, 2010). Ergenin bu dönemde soyut düşünce kapasitesi gelişir, ilişkilerde yaşadığı sorunlarla baş etme konusunda düşünme yollarını keşfeder, bilgiyi işlemenin yeni yollarını fark eder, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye başlar (Pişkin, 2013).

Ahlaki değerlerin kazanımı ve ahlak gelişimi bilişsel gelişime paralellik göstermektedir. Ahlak gelişimi ile ilgili çalışmalar yapan en önemli isimlerden birisi Lawrence Kohlberg'dir. Kohlberg ahlaki yargı düzeyinin ahlaki değeri etkilediğini belirtmiştir ve Piaget'in zihinsel davranışları analiz eden bilişsel teorisinden yararlanmıştır. Kohlberg ahlaki yapının, ahlaki düşüncenin üç ayrı düzeyinde ve altı evresinde oluştuğunu ve her bir düzeyin diğer ikisi ile bağlantılı olduğunu öne sürmüştür. Bu evreler belirli bir sıra içinde oluşurlar ve her evre bir öncekinden nitelik olarak farklıdır. Ergenlik dönemine gelene kadar çocuklar ahlak gelişiminde gelenek öncesi düzeyi ve geleneksel düzeyi geçmiş olur (Gander ve Gardiner, 2004; Siyez, 2010). Ergenin soyut işlemler dönemine geçmesi ile birlikte ergen ahlaki gelişim açısından da gelenek sonrası evreye geçer. Bu nedenle bilişsel gelişim ahlaki gelişim açısından önemli bir yordayıcıdır. Bireyler gelenek öncesi dönemde otorite kaynağını kendisi dışındaki kişileri görürken, geleneksel düzeyde birey dışsal otorite kaynaklarının kurallarını ve değer yargılarını içselleştirmekte fakat değerlendirmeden olduğu gibi kabul etmektedir. Gelenek sonrası düzeyde ise kişinin kendisi otorite kaynağıdır ve

seçimlerini yaparken ve yargılamalarda bulunurken kendi ilkelerinden hareket etmektedir fakat bu düzeye ergenlerin ve yetişkinlerin çok azı geçebilmektedir (Siyez, 2010).

Ergenlikte gençler soyut düşünce yetileri sayesinde ana babalarının davranışlarını yeniden değerlendirmeye başlarlar. Onların görüşlerinin her zaman geçerli olmadığını görürler. Tutarsız davranışları daha iyi ayırt eder, çelişkileri fark eder, tartışmaya girer, eleştirirler. Ergen durmadan değişen duygularıyla, çeşitli dış etkiler arasında gidip gelmektedir. Ergen için her koşulda en doğru davranışı seçmek, en uygun tutumu takınmak zordur. Ana babasından öğrendiği sade kurallar ergenin yeni karşılaştığı durumlarda yetersiz kalabilir (Yrkoğlu, 2000).

Ergenlik döneminde duygusal açıdan da bir takım değişiklikler gözlenir. Ergenlik dönemindeki duygusal tepkilerde gözlenen ortak özellikler şunlardır; duyguların yoğunluğunda artış, çabuk heyecanlanma, duygularda istikrarsızlık, mahcubiyet, çekingenlik, aşırı hayal kurma, yalnız kalma isteği, tedirginlik, huzursuzluk ve çalışmaya karşı isteksizliktir. Bütün bunların yanında ergenin tepkileri dengeli değildir. Zaman içinde aynı durumlara farklı tepkiler verebilir (Kulaksızıoğlu, 1998; Yavuzer, 2005).

Ergenler pek çok yaşantı karşısında olumsuz duygular hissedebilirler. Ergenin olumsuz duyguları ile başa çıkma becerilerinin yeterince gelişmemiş olması pek çok olumsuz sonuca neden olabilir. Ergenlik ncesi dönemlerin ergenlikte yaşanan duygusal gelişimi etkilediği gibi, ergenlikte de erişkinlik döneminin etkiler. Ergenlik döneminde kazanılan duygusal gelişim becerileri erişkinlik yaşantısındaki davranış örüntüsünün iskeletini oluşturur. Erişkinlik yaşamında hayal kırıklıklarına hazır olabilmek, öfke, üzüntü, ümitsizlik gibi duygularla başa çıkabilmek için ergenlik dönemi iyi bir öğrenme sürecidir (Karabekiroğlu, 2009).

Ergenler sosyal açıdan da bir takım değişiklikler yaşarlar. Ergenlikte sosyal gelişimin temel özellikleri; duygusal taşkınlık, çabuk kurulan ve bozulan ilişkiler, toplum içinde sivrılme, ilgi çekme, rol sahibi olma çabası biçiminde özetlenebilir. Bu dönemde bir gruba ait olma duygusu, sosyal gelişme için önemli bir duygudur (Köknel, 1998; Yavuzer, 2005). Sosyal çevrenin özelliklerinin sağlıklı olması ergenlerde davranışsal ve psikolojik problemlerin olasılığını azaltmakta ve böylece çocukluktan ergenliğe geçişte kolaylık sağlamaktadır. Bunun aksine kötü bir evre ergenin ihtiyaçları ile sosyal çevrenin birbirini karşılayamaması sosyal ve psikolojik gelişimde sorunlara yol açmaktadır (Poncelet, 2004).

Ergenlik dönemi ergenin cinsel gelişimi açısından oldukça önemlidir. Ergenlik döneminde cinsel alandaki gelişimsel değişiklikler, erenlik dönemindeki fiziksel olgunluğa ulaşma ile yakından ilgilidir. Ergenler, bu dönemde ailelerinden bağımsızlaşmakta ve

mahremiyeti olan ilişkiler kurmakla ilgilenmekte, sosyal beceriler geliştirmekte, yeni sosyal rolleri denemekte, kendine özgü benlik kavramı geliştirmektedirler. Bu dönemde ergenin, cinsel olgunluğa ulaşması kendini olgun bir yetişkin gibi hissetmesi ve davranması, kendisini bir birey gibi algılaması açısından çok önemlidir (Temel ve Aksoy, 2001). Cinsel gelişim, cinsel organların gelişimi ile birlikte içerisinde bilişsel, duygusal ve toplumsal öğeleri de taşımaktadır. Cinsel gelişimin bilişsel boyutu, ergenlik döneminde meydana gelecek değişimlerle ilgili cinsiyet farklılıkları ve cinsel rollerin öğrenilmesini kapsamaktadır. Duygusal boyutu, kişinin kendi bedenini nasıl hissettiği, cinsiyetine yönelik duygularını içermektedir. Toplumsal boyutu ise kız ve erkek çocukların kadın ve erkek olarak nasıl davranacaklarına ve cinsiyet rollerini nasıl belirleyeceklerine ilişkin deneyimleri kapsar (Siyez, 2007).

Özetle ifade etmek gerekirse ergenlik dönemi fiziksel, bilişsel, ahlaki, duygusal, sosyal, cinsiyet özellikleri ve rollerinin gelişimi gibi bir takım gelişim ve değişimleri barındıran ve bunalım dönemi olarak değerlendirilebilen bir dönemdir. Bazı ergenler bu döneme uyum sağlarken bazıları psikolojik, sosyal ve duygusal sorunlarla karşılaşabilmektedir. Ergenler bir yandan çocukluktan yetişkinliğe geçişi gerçekleştirmeye çalışırken bir yandan da biyolojik, sosyal, psikolojik, duygusal zorluklarla da uğraşmak zorunda kalırlar (Pişkin, 2013).

2.3.2. Ergenlik ve Ruminasyon

Ergenlerde psikopatolojik sorunların ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde ruminatif düşünme biçiminin etkili olduğu öne sürülmektedir (Nolen-Hoeksema, Stice, Wade ve Bohon, 2007). Birçok açıdan değişimin yaşandığı ergenlik döneminde ruminasyonun başta anksiyete ve depresyon olmak üzere birçok psikopatoloji ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Hankin, 2008; Murris, Fokke ve Kwik, 2007; Nolen-Hoeksema, 2000). Bireyin ruminatif düşünme eğilimi arttıkça psikopatolojik incinebilirliği artmaktadır (Nolen Hoeksama, 1987).

Schwartz ve Koenig (1996) tarafından 14-18 yaş arası 397 ergenin katıldığı çalışmada ruminasyon eğilimi arttıkça depresif belirtilerin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Murris, Fokke ve Kwik (2007) 12-18 yaş arasındaki 231 ergenin katıldığı çalışmada ruminasyonun psikolojik sağlık üzerindeki etkisini incelemiştir. Psikolojik sağlık kavramı kaygı ve nevrotiklik ile ilişkilendirilmiştir. Araştırma sonuçları, nevrotiklik ile depresyon arasında ruminasyonun aracı değişken olduğunu göstermektedir. Kaygı ise doğrudan ruminasyon ile ilişkili çıkmıştır.

Park (2004) majör depresif bozukluğu olan ergenlerde, uyarılmış ruminasyon ve distraksiyonun, ruh haline ve otobiyografik hafızaya etkisinin incelendiği çalışmada; uyarılmış ruminasyonun majör depresif bozukluklu ergenlerde, depresif ruh hali ve negatif kategorik hatıraları arttırdığı saptanmıştır. Wilkinson ve diğ. (2006), psikopatoloji riski altındaki ergenlerde ruminasyon, kaygı, depresif belirtilerin incelendiği çalışmada; yüksek ruminasyon düzeyinin sağlıklı ergenlerde depresif bozukluğun başlangıcını yordayabileceği saptanmıştır.

Wilkinson ve Goodyer (2006) ergenlerde dikkat eksikliği, duygu duruma ilişkin ruminasyon ve tek kutuplu depresyonun incelendiği çalışmada; duygu durumu ile ilişkili ruminasyonların depresyona girme olasılığını arttırdığı ve depresif ergenlerin ruh hali ile ilgili ruminatif düşünce ve dikkat eksikliği gösterdiği saptanmıştır. Rood ve diğerleri (2009) ergenlik döneminde ruminasyonun depresif ruh hali ile önemli derecede ilişkili olduğunu ve kızların erkeklerden daha fazla ruminasyon eğiliminde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Hilt ve diğerleri (2010) ergenlerde ruminasyon, dikkat dağıtma ve problem çözmenin depresif belirtilerin değişiminde etkilerini incelediği araştırmada; ergenlerde yüksek ruminasyon seviyesi, düşük problem çözme ve dikkat dağınıklığı depresif belirtilerin zamanla artışına neden olacağı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kızların erkeklere oranla daha yüksek depresif belirtilere ve ruminasyon derecelerine sahip olduğu saptanmıştır.

Bugay ve Baker (2011), 866 ergen örneklemini üzerinde, ruminasyon düzeyinin toplumsal cinsiyet ve yaş göz önünde bulundurularak incelenen araştırmada; ruminasyonun toplumsal cinsiyet ile psikolojik sorun düzeyi arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu saptanmıştır. Diğer deyişle, kız ergenlerin erkek ergenlere oranla daha fazla ruminasyon eğiliminde oldukları ve psikolojik sorunlara daha açık hale gelebilecekleri belirtilmiştir. Ruminatif düşünme biçiminin davranışsal etkilerini incelemeye yönelik başka bir araştırma ise Smith, Stephens, Repper ve Kisner (2016) tarafından ergenler ile yapılmıştır. Yaş ortalaması 16 olan 119 ergenin ruminatif düşünme biçimi ile davranış sorunları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları, yüksek ruminatif düşünme biçimine sahip ergenlerin öfke kontrolünün zayıf olduğunu ve yüksek saldırganlık düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Gençlerin suça yönelimlerini azaltmak ve psikolojik incinebilirliklerini arttırmak için duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Köfteci (2018) lise öğrencilerindeki internet bağımlılığının ruminasyon ve psikolojik dayanıklılık ile olan ilgisini incelemiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların, ruminasyon düzeyleri ile internet bağımlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir korelasyon, psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile internet bağımlılık düzeyleri arasında

istatistiksel olarak anlamlı negatif bir korelasyon bulunduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Buna ek olarak ruminasyon ve psikolojik dayanıklılık puanları internet bağımlılığı varyansının % 13'ünü açıklamaktadır.

Kalfa (2019) üstün yetenekli ergenler tarafından algılanan anne tutumu ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile psikolojik sağlık ilişkisinde ruminasyonun aracı rolünü incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda üstün yetenekli ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile psikolojik sağlık ilişkisinde ruminasyonun aracı rolünün anlamlı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde üstün yetenekli ergenlerin algıladıkları anne tutumları ile psikolojik sağlık ilişkisinde de ruminasyonun aracı rolü anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ferlibaş (2019) ergenlerde internet bağımlılığını bazı psikolojik problemler (depresyon ve anksiyete), ruminasyon ve problem çözme becerisi açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, 15 yaşındaki ergenlerin ve internet kullanımı ebeveynleri tarafından kısıtlanan ergenlerin internet bağımlılığı daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçları; zayıf problem çözme becerisine sahip ergenlerin internet bağımlılığı testinden daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Bulgular; ruminatif düşünme tarzı ve ergenlerin karşılaştığı anksiyete ile depresyonun internet bağımlılığını yordadığını göstermektedir.

2.3.3. Ergenlik ve Öğrenilmiş Çaresizlik

Ergenlerin psikolojik problemlerinin ortaya çıkmasında rol oynayan bir diğer faktör olarak karşımıza “öğrenilmiş çaresizlik” kavramı çıkmaktadır (Seligman, 2007). Öğrenilmiş çaresizlik konusunda yapılan çalışmaların daha çok çocuk ve yetişkin örneklemelerinde yapıldığı görülmüştür. Ergenlerde öğrenilmiş çaresizlik konusunda sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Gözaydın (2017) çalışmasında lise çağı ergenlerde benlik saygısı ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 170 kadın 252 erkek olmak üzere 422 ergen katılmıştır. Araştırmadan elden edilen sonuçlara göre lise çağı ergenlerde öğrenilmiş çaresizlik ile benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık saptandığı, öğrenilmiş çaresizliğin belirleyicisi olarak benlik saygısının açıklama gücünün zayıf olduğu görülmüştür.

Firmin, Hwang, Copella ve Clark (2004) çoğunluğu 17-20 yaş arasında olan Kafkas üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, bir testin erken aşamasında yaşanan başarısızlığın öğrencinin çaresizliğini ne kadar arttırdığını ve dolayısıyla testin daha sonraki bölümünde performansının düşmesine neden olup olmadığını belirlemektir. Öğrencilere ilki

son derece zor sorulardan oluşan ve ikincisi kolay sorulardan oluşan iki test verilmiştir. Öğrenilmiş çaresizlik hipotezine göre, kolay sorulardan önce zor soruları alan öğrenciler, hayal kırıklığı nedeniyle kolay sorulardan vazgeçme eğiliminde olacaklar, ancak zor sorulardaki performanslarını etkilemeyecektir. Araştırma verilerinin çaresizlik hipotezini desteklediği ortaya koyulmuştur ve ilk önce kolay soruları cevaplayan öğrencilerin performansı ile kıyaslandığında, ilk başta zor soruları alan öğrenciler daha düşük puanlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak karamsarlık ve ümitsizlik yaşayan öğrencilerin entelektüel becerilerinden şüphe duydukları ortaya çıkmıştır.

Çevik ve Gündoğdu (2015) ergenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin; hobisinin olması, spor yapması, stresle başa çıkma ve umutsuzluk ile annelerinin öğrenilmiş çaresizlik, stresle başa çıkma ve umutsuzluk düzeyleri tarafından yordayıp yordanmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Adana ili Çukurova ilçesindeki genel resmi lise kapsamına giren 331 erkek 233 kız olmak üzere toplam 564 öğrenci ve bu öğrencilerin anneleri oluşturmuştur. Sonuç olarak ergenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordayan değişkenlerin açıklanan toplam varyansa olan katkılarına göre sırasıyla “ergenlerin umutsuzluğu”, stresle başa çıkma tarzlarının bir alt boyutu olan “iyimser yaklaşım”, ergenlerin annelerinin öğrenilmiş çaresizliği”, “ergenlerin spor yapıp yapmaması” “ergenlerin hobisinin olup olmaması” ve stresle başa çıkma tarzları alt ölçeği olan “ergenlerin çaresiz kendini suçlayıcı yaklaşım” olduğu ortaya çıkmıştır. Yordayıcı altı değişkenin öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliği düzeyi puanlarında toplam varyansın % 21.6’sını açıkladığı belirlenmiştir.

Waschbusch ve diğerleri (2003) çalışmalarında anksiyete, olay değeri (pozitif veya negatif) ve demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum veya ırk) depresyonu etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Sonuçlar, çaresiz atıf biçiminin ergenlik döneminde depresyonla ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, çaresizliklerin erkeklerde hem anksiyete hem de depresyon ile ilişkili olabileceği sonucunu göstermektedir.

Sonuç olarak öğrenilmiş çaresizliğin ergenlerin benlik saygıları, entelektüel düzeyleri, stresle başa çıkma, umutsuzluk, depresyon ve anksiyete gibi değişkenlerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma

ÇOPD, 1980’lerde Steve De Shazer ve arkadaşlarının Milwaukee deki Aile Terapi Merkezindeki çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır (O’Connell, 1998). Pek çok geleneksel terapiden; problemin kaynağına değil, çözümüne; geçmişe değil şimdiye ve geleceğe

odaklanmasıyla farklılaşır (Sharry, 2001). Bu model insanın doğuştan bazı kaynakları beraberinde bulundurduğu görüşünü savunan Ericksonian görüşün geçerliğini test etme çabasıdayken, postmodernizmden sonra bu Ericksonian yaklaşımdan farklılaşarak danışanın dilini değiştirmeye vurgu yapmıştır. “Sorun üzerinde konuşmaktan” ziyade “çözüm üzerinde konuşma”nın etkili olduğunu savunmuşlar ve bunun için birtakım teknikler geliştirerek danışma esnasında kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymuşlardır. (Nichols ve Schwartz, 1998; akt. Doğan, 1999).

De Shazer, bu yaklaşımı kullandığı çalışmalarda danışanlarına oturumlar arasında hayatlarında olumlu, daha iyi olan şeylerin neler olduğunu sormuştur. Danışanlardan üçte ikisi diğer oturuma kadar yaşamlarında birtakım şeylerin daha iyiye gittiğini ifade etmişlerdir. Herhangi bir değişiklik oluşmadığını ifade eden üçte birlik grubun yarısı ise daha sonra kendilerinde ilk başta fark etmedikleri gelişmeler olduğundan söz etmişlerdir. Danışanların ilk oturumlarda herhangi bir müdahale yapılmaksızın bir takım konularda ilerlediklerini ifade etmeleri oldukça manidardır. Bu noktada danışanların dikkatlerini çözüme yönlendirmedikleri için kendilerinin ilerlemelerini sağlayan çözümleri fark etmedikleri düşünülmektedir. Bu husus birçok farklı kuramda rastlanan sorunun kaynağı veya probleme yüklenen önemden problemin minimize edilerek çözüme vurguya yapan bakış açısını göstermektedir (Sklare, 2013).

2.4.1. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışmanın Temel Felsefe ve Varsayımları

deShazer (1985) ile Berg ve Miller’e (1992) göre ÇOPD’nin üç kuralı bulunmaktadır:

a. Bozulmamışsa onarma: Bir yakınma yoksa müdahale etmeye gerek bulunmamaktadır. Danışan bir sorunla karşılaştığında, içinde bulunduğu koşuldan kurtulmak amacıyla çözüm üretmelidir.

b. İşleyen Çözüm Yollarına Başvurmada Israrlı Olma: Sorunların çözümü esnasında kullanılan yöntem etkili bir yöntem ise yöntemi daha çok kullanmak gerekir. Başarı sağlamanın koşulu, işe yaradığı kanıtlanan yöntemleri tekrardan uygulamaktır.

c. İşlemeyen Çözüm Yollarına Başvurmama, Farklı Çözüm Yolları Deneme: İşlemeyen yöntemlerin yeniden uygulanmasının bir faydası bulunmamaktadır. Sorunun çözümü için, farklı çözüm yollarını denemek gerekmektedir (Miller ve Berg, 1995; akt. Doğan, 2000).

George, Iveson ve Ratner (2000), çözüm odaklı psikolojik danışmanın temel varsayımlarını şu şekilde özetlemişlerdir:

- Bir problemin sebebini anlama çabası, onun çözümü yönünde atılması gereken bir adım değildir.

- Başarılı bir psikolojik danışma danışanın nereye ulaşmak istediğini bilmesine bağlıdır.

- Problem sabit görünse bile, danışanların daima bazı çözümler oluşturdukları zamanlar vardır.

- Problemler, patoloji ya da bozuklukları temsil etmez.

- Bazen bir problemin çözümü için en küçük değişikliklere ihtiyaç duyulur.

- Psikolojik danışmanın görevi, psikolojik danışmada danışanları ile işbirliğine girebileceği yolları keşfetmektir (Akt. Lethem, 2002).

Walter ve Peller (1992, 2000); çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmayı, insanların nasıl değiştiğini ve amaçlarına nasıl ulaştıklarını gösteren bir model olarak değerlendirmişlerdir. Onların ÇOPD hakkındaki temel varsayımları şunlardır:

- Geleceğe ve çözümlere vurgu yapmanın birçok avantajı bulunmaktadır. Danışanlar çözümler üzerinde konuşarak kendilerini yeniden güçlü hissedersen bu beraberinde danışmanın gerçekten kısa olmasını sağlar.

- İşlevsellik durumu geçici bir süreliğine olumsuz şartlar tarafından bastırılmışlarsa bile, danışmaya gelen bireyler, işlevsel davranabilme yeteneğine sahiptirler. Sorunlarla baş etmek için sorun odaklı düşünmek bireyleri etkili çözüm yolları üretmekten uzaklaştırır.

- Her sorunun mutlaka istisnaları vardır. Danışanlarla bu istisnalar üzerine konuşulmalıdır. Bu istisnaların ortaya çıkardığı olumlu hava sorunun çözümüne yönelik yeni olanaklar doğurabilecektir.

- Danışanlar genelde kendileriyle ilgili olarak tek yönlerini ortaya çıkarırlar. Çözüm odaklı psikolojik danışmanlar, danışma esnasında danışanların farklı yönleri olduklarını danışanlarına göstermek için onları yönlendirirler.

- Küçük değişiklikler büyük değişikliklerin oluşmasını sağlar. Büyük bir sorun zamanında atılan küçük bir adımla düzeltilebilir.

- Danışanlar değişim konusunda isteklidirler. Değişmeye yetecek kapasiteleri vardır ve değişimin olması için ellerinden geleni yaparlar. Psikolojik danışmanlar danışanları ile işbirliği içinde bir ortaklık kurmayı önemserler.

- Tüm insanlar kendine özgüdür. Her birey için geçerli olan standart bir çözüm yoktur ve farklı kişilerde farklı çözüm yolları etkili olabilir (Akt. Corey, 2008).

2.4.2. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışmanın İlkeleri

O'Connell (2001) ÇOPD'nin ilkelerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

1. Psikolojik danışma mümkün olduğu kadar basit olmalıdır: ÇOPD'ye göre psikolojik danışma mümkün olduğu kadar etkili ve ekonomik (kısa) olmalıdır. Bu yaklaşımda psikolojik danışmanın pratik ve etkili olmasını zorlaştıran, psikolojik danışma sürecini uzatan görüşlerden bazıları şunlardır: Danışan tedavi edilmesi gereken bir hastadır. Psikolojik danışmada danışanın sahip olduğu kaynak ve yeterlilikler değerli ve önemli değildir. Psikolojik danışma için problemin arkasındaki kaynakları bulmak her zaman faydalıdır. Danışma uzun ve sıkıntılı bir süreçtir. Sonlandırma zaman alıcı bir süreçtir.

2. Farklı bir şeyler yapmak: ÇOPD'ye göre danışan sürekli aynı şeyleri yapıyorsa; sürekli aynı sonuçlara ulaşır. Danışanın değişim gerçekleştirebilmesi için yapmış olduğu şeylerden farklı bir şeyler yapmayı düşünmesi gerekir. Danışan bazı şeylerin değişmesini istiyorsa çözüme götürmeyen bazı şeylerin yerine onu çözüme götürebilecek farklı şeyleri denemelidir. Değişim için sadece konuşmak değil aynı zaman da danışanın bunu yaşantısına aktarabilmesi de önemlidir.

3. İşe yaramıyorsa yapmamak: Danışan tecrübeleri ile tekrar tekrar başarısızlığa neden olan, çözüm oluşturmayan eylemlerini bırakıp; işe yarar yeni bir şeyler oluşturmali ya da işe yarar yeni şeyleri araştırmalıdır. Danışan eğer işe yaramayan aynı şeyleri tekrarlıyorsa ve farklı bir şeyler yapmaktan kaçırıyorsa çözüm yönünde bir ilerleme kaydedemez.

4. İşe yarıyorsa yapmaya devam etmek: Bazen danışanın yapmış olduğu eylemler onda bir çözüm oluşturur. Psikolojik danışmanın bu noktadaki görevi danışan için bu işe yarar eylemleri belirleme ve sürdürme noktasında danışana destek olmaktır.

5. Bozulmamışsa onarmamak: Psikolojik danışman danışanı çeşitli yetenekleri, deneyimleri, değer ve inançları ile çözümün bir parçası olarak görür. Psikolojik danışman, danışanın yaşamında bazı sağlıklı, doğru, işlevsel olan şeylerinde olduğunun farkında olmalıdır. "Bozulmamışsa onarma" ilkesi danışanın her yönünü araştırma varsayımıyla çalışan danışanlara uyarı niteliğindedir. Psikolojik danışmanın işi normal mutsuz bir insanı patolojik olarak etiketlemek ve bu yüzden profesyonel yardım almaya ikna etmek değildir. ÇOPD danışanın yaşamının tüm alanlarında problem olup olmadığı noktasında şüpheli olan psikolojik danışma yaklaşımlarına karşı çıkar. ÇOPD danışanın yaşamında yolunda giden, problem oluşturmayan başka bir ifade ile bozulmamış olan yönlerine dokunulmamasını önerir.

2.4.3. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Teknikleri

Bu yaklaşımda kullanılan bir dizi teknik bulunmaktadır. Bu teknikler aşağıda sunulmuştur.

1. Oturum öncesi değişim

Oturum öncesi değişim tekniği danışanın psikolojik danışma yardımı almaya karar verdiği ya da psikolojik danışma yardımı için randevu aldığı zaman ile ilk oturuma geldiği zaman arasında her hangi bir değişim yaşayıp yaşamadığını belirlemek ve danışanın dikkatini değişime odaklamak için başvurulmuş bir tekniktir. ÇOPD sürecinin ilk oturumunda psikolojik danışman danışanda oturum öncesi herhangi bir değişim olup olmadığını belirlemek ve danışanın dikkatini oturum öncesi değişime çekmek için danışana genellikle şu şekilde sorular sorar: “Bu oturum için randevu aldığın andan itibaren ne tür değişimlerin başladığını ya da ne tür değişimlerin olduğunu fark ettin?” (De Shazer, Dolan, Korman, Trepper, McCollum ve Berg, 2007; Doğan, 1999).

2. İlk oturum görevinin formüle edilmesi

ÇOPD’de ilk oturum görevinin formüle edilmesi ilk oturumun sonuna doğru yapılır. Bu görev danışanın ikinci oturuma, çözüme ait düşünce ve ümitlerle gelmesini sağlar. Bu teknik danışanın yaşamında olmasını istediği şeyleri görmesi ve bunları daha çok yapması konusunda danışanı cesaretlendirir. Ayrıca bu teknik sayesinde danışan giderek geçmiş problemlerinden ziyade gelecekteki çözümlerine odaklanır (Murphy, 1997).

Bu görev ile psikolojik danışman, danışanın yaşamında hali hazırda iyi bir şeylerin meydana geldiği varsayımından yararlanmaktadır. Çoğunlukla neyin hatalı olduğu konusunda takıntılı olan danışanlara, psikolojik danışman neyin doğru olduğunu sorduğunda danışanlar bir şaşkınlık yaşar (Murdock, 2012).

3. Çözüm odaklı amaçlar

Psikolojik danışmanla danışanın belirgin, ulaşılabilir ve somut amaçlar oluşturmaları esastır. Bu amaçlar gözlenebilir olmalıdır. ÇOPD’nin temel ilkelerinde de belirtildiği gibi küçük değişiklikler büyük değişikliklere yol açabilir. Bu yüzden hiçbir makul hedefin önemsiz görülerek reddedilmemesi gerekir. Psikolojik danışman, çoğunlukla danışana; “Değişimin ilk işareti nedir?” sorusunu sorar, böylece danışan anlamlı en küçük değişimin ne olacağını bulmaya çalışır. En iyi amaç, istenmeyen davranışların yerine neyin konulmuş olacağına açıkça gösteren amaçlardır (Murdock, 2012).

O'Connell (2001), ÇOPD sürecinde oluşturulan amaçların genellikle şu özellikleri taşıması gerektiğini ifade etmiştir:

a. *Gerçekçi, temellendirilmiş olmalıdır*: Amaçlar uygulanabilir, danışanın gerçekleri ile örtüşen bir nitelikte olmalıdır.

b. *Amaçlar yalın ve açık olmalıdır*: Amaçlar mümkün olduğunca açık ve yalın olmalıdır. Amaçlar karışık, belirsiz ve kararsız olmamalıdır.

c. *Amaçlar ölçülebilir olmalıdır*: Amaçların ölçülebilir olmasındaki asıl amaç psikolojik danışma sürecinde oluşturulan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı noktasında bilgi sağlamaktır. Ölçülebilir amaçlar psikolojik danışma sürecinin başarılı olup olmadığı noktasında değerlendirme yapılmasına imkan tanır.

d. *Danışanın değerleri ile uyumlu olmalıdır*: Oluşturulan amaçların danışanın değerleri ile uyumlu olması, danışanın yasal ve ahlaki olan değerlerine saygı duyulması danışanın kendi dünya görüşüyle uyumlu amaçlar oluşturmaya imkan verir. Psikolojik danışman, değerlerin kısa ve uzun dönem sonuçları arasındaki potansiyel çatışmaların farkında olabilmelidir. Örneğin, kısa dönemli amaç bir ilişkinin sona erdirilmesi olabilir fakat bunun uzun dönem sonucu bireyin toplumdan ve aileden soyutlanmasına neden olabilir.

4. Çözüm odaklı dilin kullanımı

Steve de Shazer ve Insoo Kim Berg, çözüm odaklı konuşmayı ayrı bir dil olarak görürler. Danışan, ilk önceleri tekrarlı bir şekilde problem diline dönse de, psikolojik danışman danışanı çözüm odaklı bir şekilde dinler ve çözümle ilgili unsurları bulup ortaya çıkarır. Çözüm odaklı sorularla danışan tekrar tekrar çözüme yönlendirilir. Danışan böylelikle kendi çözüm bulma kaynağı ile temasa geçer. Yalnızca çözüm odaklı konuşarak danışanın önemli değişikliklere ulaşması sağlanabilir. Çözüm odaklı konuşma sayesinde danışanın umudu artar, çözümleri fark eder, kendi çözümlerini hatırlar. Psikolojik danışmanın takdiri ve ilgisi danışanı güçlü hale getirir. Sıkıntı yerine “ Mucize soru” ile oluşan çözüme duyulan özlem alır ve çözümler inşa edilir (Sparrer, 2012).

Bu yaklaşımı benimseyen psikolojik danışmanlar, danışanın psikolojik danışma sürecini anlamasını kolaylaştırmak için danışanın kullandığı kelimeleri kullanırlar. Danışanın kullandığı dili kullanılarak gerçekte psikolojik danışmanlık süreci danışanın ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bireyselleştirilmiş olunur. Danışan ile aynı dili konuşabilme ve danışanın anlaşıldığının farkına varması psikolojik danışma için ideal bir ortam yaratır (Sklare, 2013).

5. Mucize Soru

ÇOPD'nin önemli tekniklerinden biri olan mucize soru tekniğinin temeli, Milton H. Erickson'un "Kristal Top Tekniğine" dayanır. Mucize soru tekniği, danışanda daha iyi bir gelecek ve pozitif bir değişim beklentisi oluşturma biricik yoludur. Mucize soru tekniği, psikolojik danışma sürecinin etkisini değerlendirmede başvurulan önemli bir kriterdir (Murphy, 1997).

Psikolojik danışmaya gelen bazı danışanlar amaçlarını net olarak ifade etmekte zorlanabilirler. Özellikle yoğun ve birçok konuda problem yaşayan danışanlar pozitif amaçlar oluşturmada zorluk yaşayabilirler. Böyle danışanlar mucize soru tekniği sayesinde anlamlı ve başarılabılır amaçlar oluşturabilirler. Danışanlar mucize soruya farklı cevaplar verebilirler. Kimi danışanlar bu soruyu bulmacaya benzetebilir, anlamadıklarını ifade edebilirler; kimileri de bu soru karşısında gülümseyebilirler. Ancak danışanların büyük bir çoğunluğu bu soruya problemleri çözüldüğü zaman onlar için çok belirgin olan şeylerde farklılık, değişim olacağı şeklinde cevap verirler. Danışanların problemleri ile ilgili önceki çözümleri ve istisnaları mucizenin gerçekleşme olasılığının birer göstergesidir. Mucize soru, bireysel olarak sorulduğu gibi gruplara da sorulabilir. Mucize soru gruba sorulduğunda her bir üyenin bu soruya cevap vermesine imkan verilmelidir. Psikolojik danışman, mucize soruya cevap vermeleri noktasında danışanlarına destek olmalıdır (De Shazer, Dolan, Korman, Trepper, McCollum ve Berg, 2007).

ÇOPD sürecinde mucize soru tekniği ilk ve daha sonraki oturumlarda kullanılabilir. Psikolojik danışman, mucize soruyu kullanarak danışanın amaçlarını, kaynaklarını, istisnalarını, stratejilerini belirlemede danışana yardımcı olabilir. Bu soru danışanı gelecekte problemlerinin çözüme ulaşması durumunda yaşantısında ne gibi değişimler olabileceğine dair bazı detayları paylaşmaya davet eder. Böylece danışan mucize soruya verdiği cevapla nasıl bir gelecek hayal ettiğini ya da istediğini açıklar. Bu soruyla danışan problem alanından uzaklaşıp çözüm alanına girer. Bazı danışanlar dini inançlarından dolayı mucizeye inanmayabilirler. Bu durumda sorunun formatı değiştirilebilir. Şöyle ki: "Farz edelim ki tatildesin ve tatilden geldiğinde olağanüstü bazı şeyler olmuş. Bunu nasıl anlarsın? Bunun ilk işareti ne olur?" Mucize soru basitmiş gibi görünmesede danışanın problemsiz, zengin yaşantı öyküsünden üretilen yaratıcı bir tekniktir (O'Connell, 2001).

6. Derecelendirme Soruları

Derecelendirme soruları, bu yaklaşımda kullanılan en önemli danışma tekniklerdendir. Psikolojik danışman, derecelendirme soruları tekniği ile danışandan şimdiki ve gelecekte çözüme ulaştığı durumunu 0-10 arasında değişen bir skalada değerlendirmesini ister. “0” en kötü durumu,” “10” ise mükemmel çözüme ulaşıldığı anlamına gelmektedir. (Iveson, 2002).

Danışanlar derecelendirme ile ilgili soruya nadiren “0” olarak yanıt verirler. Eğer bu gerçekleşirse, danışanın psikolojik danışma ortamında olduğuna ve bunu da bazı şeylerin daha iyi olmasını istediği anlamına geldiği üzerine odaklanılır. “Buraya gelmeyi nasıl başardın?” Danışana neden eksi bir değerde olmadığı bunu nasıl başarabildiği sorulur. Danışanın başa çıkma ile ilgili becerilerinin olduğunu akla getirmesi sağlanır (Sklare, 2013). Derecelendirme soruları, ÇOPD’de somut, açık ve belirgin amaçlar oluşturmada kullanılan önemli bir tekniktir. Derecelendirme soruları tekniği danışana amaçlarına adım adım yaklaştığını görme imkanı verir. Danışanı çözüm için cesaretlendirir. İlerleme durumunun kolayca görülmesini sağlar (De Shazer, Dolan, Korman, Trepper, McCollum ve Berg, 2007).

Derecelendirme sorusuna verilen cevaplar danışanın istisnalarını, başarılı stratejilerini, baş etme mekanizmalarını, amaçlarını ve çözüm yönünde atılan ilk küçük adımlarını ortaya çıkarır. Derecelendirme sorusunun kullanımı, ilk oturumda mucize sorudan sonra ikinci oturumun başında ve daha sonraki oturumlarda kullanılabilir. Derecelendirme sorusu belirgin amaçlarla ilişkili olup mucize soruya verilen cevapla ortaya çıkabilir. Danışanın aktif olarak psikolojik danışmaya katılmasına, kendi durumunu ve süreci değerlendirmesine, bazı şeylerin kontrolünün kendisinde olduğunu, kendisine ait kaynakların, istisnalarının ve yeteneklerinin olduğunu fark etmesine, kendine güvenmesine, motive olmasına imkan verir. ÇOPD’de kullanılan derecelendirme sorusu psikolojik danışmandan ziyade danışanın değerlendirmelerinin daha önemli olduğunun bir göstergesidir.

Derecelendirme sorusu danışanın belirgin bir anına vurgu yapmalıdır. “Bugün” “benimle görüşmeye karar verdiğinde” “Gelecek hafta” vb. (De Jong ve Berg, 1998). Danışanda derecelerin objektif olduğu kanısı uyandırılmamalıdır. Birisi 2’de ise bu 1’de olduğundan daha iyi olduğu anlamına gelebilir. Derecelendirme soruları, ÇOPD’de çok farklı şekillerde kullanılır.

Yararlı oldukları durumlara bazı örnekler:

1. Hedefe doğru ayrıntılı adımların ortaya çıkarılmasında: “Derecede bir adım ilerlediğini nereden anlarsın?”, “Psikolojik danışmayı sona erdirmemiz için derecede ne kadar yükselmiş olman gerekir?”

2. İstisnai durumları karşılaştırmada: “10’un ne kadar yakınına ulaştın? Bu durumda şimdikinden farklı ne vardı?”

3. Geçmişte olan “mucize benzeri” durumların keşfinde: “Geçmişte mucizenin kısmen gerçekleştiği zamanlar olmuş muydu?” “Bu durumlarda şimdikinden farklı ne vardı?”

4. Sonraki oturumlarda ileriki adımları ve bu adımların ayrıntılarını ortaya çıkarmada: “Derecede bir basamak ilerlediğini nereden anlarsın?”, “Farklı olan ne olur?” (Sparrer, 2012).

Psikolojik danışma sürecinde, derecelendirme sorularını kullanmanın birkaç avantajı vardır. Birincisi, danışanın psikolojik danışma sürecinde küçük adımlarla da olsa değişime şahitlik etmesine imkan verir. İkincisi, psikolojik danışma sürecinin değerlendirilmesine imkan sunar. Üçüncüsü, psikolojik danışma sürecinde bazı danışanlar amaçlarını doğrudan açıklayamazlar bu tür danışanların amaçlarını açıklamaları konusunda derecelendirme sorusu kullanımı onlara yardımcı olabilir. Derecelendirme sorusu bir kağıt üzerindeki çizimlerden faydalanarak sorulabildiği gibi sözel olarak da sorulabilir (Murphy, 1997).

7. İstisnalara Yönelik Sorular/Nadir Durumlara İlişkin Sorular.

ÇOPD’de istisnalara yönelik sorular, geçmiş nadir durumların fark edilmesi amacıyla kullanılır. Psikolojik danışma sürecinde ilk oturumlarda danışana probleminin olmadığı ya da azaldığı durumların olup olmadığı sorularak danışanın dikkati problemin nadir/istisnai anlarına çekilir. Bu durumların tespitinde şu tür sorular kullanılabilir: “Son günlerde bu konuyla ilgili daha az sıkıntı yaşadığın zamanlar oldu mu?”, “Son zamanlarda arkadaşlarına iyi geçindiğiniz zamanlar oldu mu?” Bu sorulara ilave olarak verilen cevaba göre “Bu anlar da ne yaptın?”, “Ne zaman, nerede bu tür istisnai durumlar oldu ya da oluyor?” şeklinde sorular da sorulabilir (De Jong ve Berg, 1998).

Danışanların kendilerini izleme fırsatı olsa, problemlerinin her zaman aynı yoğunlukta olmadığını, bazen azaldığını, bazen de hiç olmadığını göreceklardır. ÇOPD yaklaşımını benimsemiş bir psikolojik danışman, mümkün olduğu kadar problemin istisnai anlarına odaklanır ve bu anlarla ilgili danışana sorular sorar. Psikolojik danışma sürecinde danışanlar, oturum öncesi değişimlere vurgu yapıldığı zaman istisnai durumlarından bahsedebilirler. Yine psikolojik danışma sürecinde danışanlar, mucize soru tartışılırken de

bazı istisnai durumlarının olduğunun farkına varabilirler. İstisnalar küçük mucizelerdir (O'Connell, 2001).

İstisnalara yönelik sorular hedef belirlendikten sonra ya da mucize sorusundan hemen sonra sorulabilir. İstisnai durumlara yönelik soruların mucize sorusundan hemen sonra sorulmasının faydası, cevaplandırma sırasında mucizenin yakınlaşmasıdır (çünkü geçmişte kısmen gerçekleşmiştir). Danışan sorununu anlattığı sırada istisnalar bulunabilir. Danışan problemini anlatırken, psikolojik danışman çözümle ilgili unsurlara dikkat ederek danışanı dinler ve bu tür unsurlara rastladığı yerde de danışanın dikkati oraya yöneltir. Problemin istisnaları varsa çözümler de vardır. Problem yaşandığı sırada çözümler genelde göz ardı edilir. Bu yüzden onların yeniden keşfedilmesi çok yararlı olur. Bu yüzden geçmişte ve şimdide problemsiz zamanların bulunması ve bu durumlarda nelerin farklı olduğunun araştırılması önem taşır (Sparrer, 2012).

8. Danışanın Diğer Kaynakları

Danışanın çözüme ulaşmasında istisna durumlara ek olarak danışanın değerli olan diğer kaynakları da kullanılabilir. Bu kaynakları danışanın hobileri, ilgileri, ailesi, arkadaşları, yetenekleri gibi yaşamının diğer alanları oluşturur. Danışanın çok özel yetenekleri, ilgileri, hobileri şu sorularla ortaya çıkarılabilir: “Boş zamanlarında ne yapmaktan hoşlanırsın?”, “Başka bir konuda konuşmak istesen ne hakkında konuşmak istersin?” (Murphy, 1997).

9. “Başka Ne” soruları

Psikolojik danışmanlar danışanların problem yaşamadığı ve başarılı olduğu anları bulması için “Başka ne?” sorusu tekniğini kullanabilirler. “Başka ne olduğunda bahsettiğin mucizenin gerçekleştiğini anlayacaksın?” sorusu tekniğe bir örnektir. Daha sonra psikolojik danışman davranışsal detayları ortaya çıkarmak için mucize soruda olduğu gibi benzer süreçleri kullanır. Bu sürecin 3-4 defa tekrar edilmesi danışanlara problemlerinin olmadığı zamanlar ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler sağlar (Sklare, 2013).

10. Geleceği okuma tekniği/İleriye dönük sorular

Bu teknikte, psikolojik danışman danışanlardan gelecekteki bir durumda problemin olmayacağı bir durumu tasarlamalarını ister (Murdock, 2012). “Yaşamın nasıl farklı olacak?”, “Bunu ilk fark eden kim olacak?”, “Bu kişi ne yapacak ya da ne söyleyecek?”, “Sen ona nasıl cevap vereceksin?” gibi sorular bu tekniğe örnek olarak verilebilir.

11. Başa çıkma soruları

ÇOPD yaklaşımını benimsemiş psikolojik danışmanlar, birçok danışanın zorlukları altında bile yaşamlarını sürdürmeyi başarabildiklerine ve genellikle problemleri durumlarının daha da kötüye gitmesini engelleyici bir şeyler yaptıklarına, mücadele ettiklerine inanırlar. Bu durumda psikolojik danışmanlar danışana şu soruyu yöneltebilirler: “Bu senin için çok zor bir problem olmalı, bunun daha da kötüye gitmemesini nasıl başardın?” Bu ve buna benzer sorular danışanın problemleriyle baş etme yeteneği ve esnekliğinin olduğunu ima eder. Başa çıkma soruları, danışanın kaynaklarını ortaya çıkarır (Murphy, 1997). Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımı, danışanın kaynakları ve güçlü yanlarının araştırılmasına önem verir (Iveson, 2002).

Bu teknikte kullanılan sorular, danışanın mücadele anlarının ve problemleri ile mücadele ederken kullandığı yöntemlerin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Başa çıkma soruları istisnai durumları irdeleyen bir tekniktir. Başa çıkma sorusu en basit şekilde şöyle sorulabilir: “Şimdiye kadar neyi yaralı buldunuz?” (De Jong ve Berg, 1998). Bu sorular danışanların problemleri ile nasıl baş edebildiklerini ortaya çıkarır ve çözümün inşa edilmesini sağlar. Başa çıkma sorularından bazıları şunlardır: “Bu sabah kendi başına uyanmayı nasıl başardın?”, “Bu çok kötü, bununla nasıl başa çıktın?”, “Senin için bu durumun nasıl zor olduğunu anladım.”, “Bugün buraya gelmeyi nasıl başardın?” (Greenberg, Ganshorn ve Danilkewich, 2001).

12. Kabus (Karabasan) soru

Kabus soru ile psikolojik danışman problem hakkında konuşarak danışanın çözümü ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Berg ve Reuss, 1998; akt. Doğan, 1999). “Uyurken gecenin ortasında bir kabus gördüğünü düşün. Bu kabusta seni buraya getiren tüm sorunlar aniden daha da kötüleşiyor. Bu bir kabus olmalı. Fakat kabus gerçekleşiyor. Yarın sabah kabusla ilgili neler dikkatini çekti?” (Doğan, 1999).

13. Ara vermek

ÇOPD yaklaşımını benimsemiş psikolojik danışmanlar, genellikle oturum sonlarında danışanlara özet bir mesaj hazırlamak için 5-10 dakika ara verirler (Corey, 2008). Psikolojik danışman, bu arayı görüşmeyi sindirmek için kullanabilir. Psikolojik danışman, ekibiyle bir araya gelir ya da dinlediklerini etraflıca düşünebilmek için bir “dolaşmaya” çıkar. Verilen ara, danışana kendi düşünceleri ile baş başa kalma olanağı verir ve ödevi duyduğu merakı artırır (Sparrer, 2012). Oturum sürecinde verilen bu arada psikolojik

danışman, psikolojik danışma sürecine ait düşüncelerini düzenleme imkanı bulur (Lethem, 2002). Ayrıca psikolojik danışman verilen bu arada danışana yapacağı övgüleri ve vereceği ev ödevlerini hazırlama imkanı bulur (Greenberg, Ganshorn ve Danilkewich, 2001).

Psikolojik danışman, verilen bu arayı danışana şu şekilde ifade edebilir: “Sana önemli bazı şeyler söylemek ve söyleyeceğim şeyleri düşünmek için birkaç dakika istiyorum” (Turnell ve Hopwood, 1994). Ayrıca psikolojik danışman “Biraz ara vermeden önce sormayı unuttuğum ya da sizin ilave etmek istediğiniz başka bir şey var mı?” sorusuyla süreç sorumluluğunu danışana geri verir. Danışan kendisi için önemli olan ve o zamana kadar sorulan sorularla değinilmeyen bir şey varsa burada söyleyebilir (Sparrer, 2012).

14.Geri bildirimde bulunma (Dönüt verme)

Geri bildirim/dönüt üç bölümden oluşur. Bunlar; a) İltifat etme/övgüler b) Geçiş/köprü c) Görevler/ev ödevleridir (De Jong ve Berg, 1998; Lethem, 2002; Sklare, 2013; Turnell ve Hopwood, 1994).

a) İltifat etme/Övgüler

Psikolojik danışmanlar, danışanların güçlü yanlarını, çözümlerini ve işe yarayan şeyleri dikkatlice dinlerler ve psikolojik danışmanlar bazı şeylerin kötü olmadığı zamanları ararlar. Danışanın yorumları, övgüler bölümü için materyal sağlar. Övgüler; danışanların başarıları ile ilgili somut bilgiler verdiği kayıtlarından elde edilir. Danışan tarafından yapılan en az üç belirgin davranışa övgüde bulunulur (Sklare, 2013). Övgüler, psikolojik danışman ve danışan arasındaki işbirliğini artırdığı gibi danışanları işe yarar yaptıkları şeyleri devam ettirmeleri noktasında da teşvik eder. Psikolojik danışman, övgülerini danışanın perspektifinden bakarak ve onun dil örüntüsüne yakın bir dil kullanarak yapar (Turnell ve Hopwood, 1994).

Övgüler danışanın onaylanmasıdır. Övgüler ilk olarak danışan için önemli olan şeylerin onaylanması ile ikinci olarak ise danışanın başarılı ve güçlü yönlerinin vurgulanması ile yapılır. Danışanlar övgülerden önemli derecede etkilenebilirler. Çünkü çoğu danışan birçok zor problemle mücadele ederken işe yarar yaptıkları olumlu birçok şeyin onaylanmasını beklememektedirler. Övgüler, danışanda sadece çözüme ait bir ümit oluşturmaz aynı zamanda amacı etrafında çözümü inşa eden danışana başarılı ve güçlü yanlarını da fark ettirir. Bazen danışanı bir baş hareketi ile onaylamak ya da danışana gülümsemek de danışan için bir övgü ifadesi olabilir (De Jong ve Berg, 1998).

b) Köprü/Geçiş

ÇOPD’de geçiş (köprü), geri bildirimin bir parçası olarak övgüler ile görevler ya da öneriler arasındaki bir bağlantı olarak ifade edilebilir. Köprü, görevler için bir temel dayanak oluşturur. Geçiş genellikle danışanın amaçları, istisnai durumları, güçlü yanları vb. olumlu yönlerine vurgu yapılarak sağlanır. Psikolojik danışman, geçiş yapılacağı zaman başlangıçta genellikle şu ifadeyi kullanabilir: “Seninle aynı fikirdeyim, senin gibi düşünüyorum... Bu yüzden sana öneriyorum..”. Psikolojik danışman, geçiş yapacağı zaman mümkün olduğu kadar danışanla işbirliğini ön plana çıkaracak kelime ve sözcükleri kullanmalıdır (De Jong ve Berg, 1998).

Köprü, övgüler ile görevler arasında bir bağlantı sağlamakla beraber; görevler için bir rasyonellik sağlar. Köprü, övgüler ile görevler arasındaki bağın oluşmasında önemli bir fonksiyonu vardır. Şöyle ki; övgüler ve görevler arasında bir bağın oluşturulamadığı durumlarda psikolojik danışmanın yapmış olduğu övgüler danışanın görevini yapması için yeterince etkili olmayabilir (Turnell ve Hopwood, 1994).

c) Görevler/Ev ödevleri

ÇOPD’de görevler, danışanın bir ya da birkaç adım ilerlemesi için psikolojik danışman ve danışanın birlikte tasarladıkları ev ödevleridir. Psikolojik danışman ve danışan kısmen de olsa oturumun sonunda danışana verilecek ev ödevini tartışırlar. Bazı psikolojik danışmanlar, ev ödevlerini danışanla birlikte tasarladığı gibi bazıları da danışana önereceği ev ödevini verilen arada kendisi tasarlar. Psikolojik danışman, danışana verileceği ev ödevlerinin danışanın amaçları ile ilişkili olmasına, basit, açık, mantıklı, danışanın kısmen başarabileceği düzeyde olmasına, danışanda merak uyandırmasına, danışanın hazır oluş düzeyine ya da istek durumuna, danışanın sosyal ve bireysel kaynaklarına, danışanın değer ve önceliklerine uygun olmasına dikkat etmelidir. Ayrıca psikolojik danışman ev ödevinin, danışana sağlayacağı kazançlar ve riskler arasındaki dengeye, danışanın derecelendirme sorusu, mucize soru gibi sorulara verdiği cevaplar ile diğer oturumlar arasındaki uyuma da dikkat etmelidir (O’Connell, 2001).

Görevler/ev ödevleri, diğer teorik yaklaşımlardan farklı olarak çok net değildir. Ödevlerin belirsiz olması, danışanların ödevlerini kendileri için en iyi şekilde tamamlayacaklarına güvendiği anlamını taşımaktadır. Belirsizlik ayrıca danışanı yaratıcı olmaya teşvik etmektedir. Danışanlar, başarıları ile ilgili durumları veya problemlerinin olmadığı anları tanımlayabildiğinde ev ödevi olarak; başarıları ya da istisnai anları daha fazla tanımlamaları ile ilgili ödevler, onlar için işe yarar nelerin olduğunun araştırılması ile ilgili

ödevler, skalada bir puan yükseltmek için ne yapabileceğine dair ödevler verilebilir. Danışanın amaçlarının net olmadığı ya da probleme odaklanma konusunda isteksiz olduğunda, ödev olarak; iyi giden şeyleri gözlemleme, problemin yoğunluğunun azaldığı zamanları fark etme, bir günlüğüne mucize gerçekleşmiş gibi davranma vb. ödevler verilebilir. Danışanlar problemleri olmadığını söylediğinde ya da psikolojik danışma için bir amacı olmadığında başarıları ve pozitif şeyleri için onlara övgülerde bulunulur ancak ödev verilmez. Örnek,

- “Ailenle ilişkilerinde dürüstlüğü çok önemsediyini görünce etkilendim. Evde işlerin yoluna girmesi adına neler yapılması gerektiğini biliyorsun ve şimdiden bunları yapmaya başladın (*Övgü*).”

- “Evde daha iyi şeyler yapmaya söz vermiş olman nedeni ile..(*Köprü*).”

- “Yeni başladığın ve senin için işe yarayan bu davranışları yapmaya devam etmeni ve skalada 4’e çıkmak için neler yaptığına dikkat etmeni öneririm. (*Ev ödevi*).” (Sklare, 2013).

ÇOPD’de ev ödevlerinin iki hedefi vardır. a) İşleyen çözüm yollarını daha çok uygulamak. b) İşlemeyen çözüm yolları olduğunda bazı farklı şeyleri denemek (Güner, 2011).

2.4.4. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışmanın Okullarda Uygulanması

ÇOPD okullarda çerçeve model olarak öğrenim sürecine yardımcı, destekleyici ve yararlı bir yaklaşım olmasına rağmen bir beceri dersi değildir. İsviçre’de ve Kuzey Avrupa’da çözüm odaklı modellere dayanan, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin çözüm odaklı metotlarla sağlandığı okullar kurulmuştur. Bu okullarda, öğrencilerle kişisel hedefler kararlaştırılır, öğretmenler öğrencilerin yanlışlarını eleştirmek yerine başarılarını vurgular, öğrencilerin yeteneklerini gözlemler ve bunları değerbilir gözlemler olarak öğrenciye aktarır. ÇOPD’de, öğrenime yönelik içerik aktarılmamakla beraber, danışan örtük olarak şunları öğrenir: Hangi sorunların daha çabuk çözüme ulaştırdığını, insanın kendi kendine tekrar tekrar mucizeyi hatırlatabileceğini, günlük hayattaki gelişmeleri gözlemlemeyi, daha az yargılamayı, her zaman çözümlerin bulunduğunu, sandığından daha çok çözüm bulma kaynakları olduğunu öğrenir (Sparrer, 2012).

Okul psikolojik danışmanları; akademik başarısızlık, sınıf uyumunu bozucu davranışlar, okuldan kaçma vb. okul problemlerinin çözümünde danışanlarına yardımcı olmaya çalışırlar. Bu tür problemlerin listesi her geçen gün artmaktadır. Gerçekte okul psikolojik danışmanlarının, bütün okul problemleri ile ilgili derinlemesine görüşmeler yapma

ve müdahalelerde bulunma fırsatları olmaz. Çünkü okul psikolojik danışmanlarının, psikolojik danışma yapmanın yanı sıra program hazırlama, test hazırlama ve uygulama gibi birçok görevleri de vardır. ÇOPD yaklaşımı, okul psikolojik danışmanlarına profesyonel bir hizmet sunma fırsatını verdiği gibi çözüme pratik ve kısa sürede ulaşma fırsatı da vermektedir. Bu bakımdan çözüm odaklı psikolojik danışma, okul problemlerinin çok kısa sürede çözülmesine imkan sunduğu için hem okul hem de psikolojik danışman açısından faydalı ve pratik bir yaklaşımdır. ÇOPD yaklaşımını esas alarak çalışan okul psikolojik danışmanları; öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin çözüme ulaşmalarında kendi kaynaklarına ve güçlü yanlarına odaklanmaları için onları teşvik ederler (Murphy, 1997).

2.4.5. Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma

İnsanlar yalnız olduklarında muhtemelen yapamayacakları; bir görevi yerine getirmek veya planlamak, öğretmek veya öğrenmek, anlaşmazlıkları konuşmak ve çözüme kavuşturmak gibi şeyleri başarmak için genellikle gruplarla bir araya gelirler (Sharry, 2001). Grup belli bir amaç için bir araya gelmiş ikiden fazla insan topluluğudur (Acar, 2001). Gruplara katılmak, insanların yaşam becerileri görevlerini ve amaçlarını gerçekleştirebilmeleri açısından faydalıdır. Diğer insanların yardımıyla yeni beceriler daha etkili ve verimli şekilde kazanılabilir (Gladding, 1991).

Joseph Hersey Pratt 1905 yılında tüberküloz hastalarının gelişimini gözlemek ve hastalık hakkında eğitmek için grup halinde bir araya getirmesi ilk terapötik grup organizasyonu olarak atfedilmiştir (Gladding, 1991; Tudor, 1999). Her ne kadar Psikanaliz 1920 ve 1930'larda öncelikle içsel psikik çatışmalarla ilgilenmiş ve böylece hastalarla bireysel çalışmışsa da; çocuklarla psikolojik danışma ortamlarında ve hapisanelerde grup danışmasını kullanmış olan Adler başta olmak üzere bazı istisnalar bulunmaktadır (Gazda, 1989). Grup çalışmasının gelişimine en büyük katkı yetişkin ve çocuklarla psikodramayı kullanan ve grup terapisi ve grup psikoterapisi terimlerini ilk defa ortaya çıkaran Moreno'dan gelmiştir (Gladding, 1991). 1940 ve 1950 li yıllar modern grup çalışma döneminin başlangıcı olarak görülür (Sharry, 2001).

1960'lar grup terapisi ve grup çalışmalarının altın çağı olmuştur, New York Times gazetesi 1968 yılını "grup yılı" olarak ilan etmiştir (Gladding, 1991). Perls (1967) ve Berne (1966) Gestalt teorisi ve Transaksiyonel Analizi sırasıyla grup terapisine uygulamışlardır. Carl Rogers Birey Merkezli Yaklaşımını grup çalışmasına uygulamış dünyada büyük bir sosyal fenomen olan grup hareketinin gelişiminde etkili olmuştur (Akt. Sharry, 2001). 1970'ler grup çalışmasının gelişiminin sağlamlaştığı dönemi beraberinde getirmiştir.

Katılımcılık büyümeye devam etmesine rağmen, grupların sakıncalı etkileri hakkında farkındalık ve geniş çapta eleştirilerde bulunmaktadır (Gladding, 1991). 1970’lerde Yalom “The Theory and Practice of Group Psychotherapy” kitabını yayınlayarak önemli bir katkı sağlamıştır (Sharry, 2001).

1980’ler boyunca terapötik grup çalışması uzun vadeli biçimde karakterize edilmiştir. Bunun gibi bireysel psikoterapi tedavilerinin tamamlanması aylar hatta yıllar alır biçiminde düşünülmüştür (Sharry, 2001). Hastaların uzun vadeli grup çalışmasına yönlendirildiği bir çalışmada Stone ve Rutan (1983) hastaların % 8 inin bir yıl süreli gruplara katıldığını bulmuştur (Sharry, 2001). Kısa süreli müdahaleler artan bir tercih olmaktadır (O’Connell, 1998). Şu anda genel olarak pek çok danışanın terapiye problemlerinin sadece birkaç oturumda çözülebileceğine inanarak geldiği fark edilmiştir (Coss ve Shiang, 1994, akt. Sharry, 2001).

Çözüm odaklı grup çalışmasında grup üyelerin amaçlarına yönelik gerçekçi ve kısa vadeli adımlar oluşturulur. Grupla psikolojik danışmada çözüm odaklı yaklaşım; iyimserlik, destek ve öğrenmeye önem vererek insanları bir araya getirme amacıyla onlarda var olan terapötik gücü aktif hale getirme yoluyla işler. Bu durum üyeleri bireysel ve toplu olarak harekete geçme yönünde güçlendirir. Çözüm odaklı grup çalışması göreceli yeni bir gelişme olmasına rağmen terapi olarak etkinliğini destekleyen ve giderek yükselen bir akım vardır (Sharry, 2001).

ÇOGPD, grup üyelerinin bireysel amaçlarına ulaşmasına yardım eder. ÇOGPD’da, gruplar genelde birbirine benzeyen problemler yaşamakta olan bireylerden oluşmaktadır. Grup üyelerine ÇOGPD hakkında bilgi vermek süreç açısından önemlidir (De Jong ve Berg, 1998). Çözüm odaklı grup çalışmasının ilkeleri; Değişim ve imkânlara odaklanmak; hedefler ve tercih edilen gelecek durumlarını yaratmak; güçlü yönler, beceriler ve kaynaklar geliştirmek; “neyin doğru olduğu” ve “neyin işe yaradığı”nı aramak; saygılı şekilde meraklı olmak, işbirliği ve ortaklık oluşturmak; mizah ve yaratıcılığı kullanmak şeklinde açıklanabilir (Sharry, 2001).

Grup terapisti, amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olmada etkindir. Amaç yalnızca danışanların hedeflerine uygun grupları oluşturmak değil aynı zamanda danışanların işine yarayacak şekilde onları yönetmektir. Bunu öğrenmek için terapistler hem grubun oluşumunda danışanların fikirlerini almalı hem de neyin işe yarayıp neyin yaramadığı ile ilgili onlardan dönüt alarak çalışmalarını sürekli değerlendirmek zorundadır. Bu, seansların sonunda şu soruları sorarak sağlanabilir:

1. Grup seansı boyunca yardımcı olan neydi?

2. Sonraki seansta nasıl devam etmek istersin?

3. Neyi farklı yapmak istersin? (Sharry, 2001).

2.4.6. Çözüm Odaklı Grup Çalışmasının Prensipleri

1. Değişime ve olasılıklara odaklanmak

Çözüm odaklı terapistin rolü danışanın yaşamında oluşmuş olan olumlu değişimi tanımlamak ve genişletmektir. Küçük ve açıkça belirgin olmayan olumlu değişimler bile hemen tanımlanmalıdır. Danışanın yaşamında dalgalanma etkisi oluşarak daha belirgin değişimlere öncülük edilebilir. İlk oturumda danışanla açık bir terapötik amaç tanımlamak ve ardından değişimi sağlayacak bir müdahale yaratmak için çalışılır (Sharry, 2001).

2. Amaçlar ve tercih edilen gelecek yaratmak

Benzer veya örtüşen amaçlara sahip insan grubunu bir araya getirerek ekstra terapötik güç açığa çıkarılabilir. Diğer insanlarla ortak amaç hissetmek oldukça motive edici ve destekleyicidir, bazı üyeler amaçlara ulaşmak için adımlar atar, tüm gruba fayda yaratabilen olumlu değişim için bir momentum sağlarlar. Aslında yeteri kadar paylaşılmış görev ve amaç hissi olmadığı sürece bir grubun uyumlu bir halde işlevi olduğu tartışmalıdır (Johnson ve Johnson, 1994).

Grubun hazırlığında ve oluşturulmasında, insanları bir araya getiren ve değişim için motive eden ortak grup amaçların olması önemlidir. Süregiden bir şekilde ortak grup amaçlarının vurgulanması ve müzakere edilmesini sağlamak grup verimi açısından önemlidir. Bu grup yöneticisi tarafından, bireysel üyelerin amaçları ve grubunkiler arasında ortak kalıplar tanımlayarak bağlantılar kurarak kolayca sağlanabilir. Üyelerin amaçları arasındaki benzerlikleri vurgulamak gruptaki uyumu desteklemeye yardım eder. Çözüm odaklı perspektifte, gruplar üyelerinin geçmiş problemlerinden ziyade amaçlarını içeren, zayıflıklarından ziyade güçlü yönlerine uyan terimlerle tanımlanmalıdır (Sharry, 2001).

3. Kaynaklar, beceriler ve güçlü yönler inşa etmek

Güçlü yönlere odaklanmanın terapist ve danışan arasında olumlu uyum yaratmasında önemli bir etkisi vardır. Eğer terapist danışanın yaşamındaki eksiklik ve problemlere odaklanırsa veya rolünü “patoloji dedektifi” olarak kurarsa ya bu aşağılayıcı açıklamalara direnç gösterecek ya da bunları kabul ederse kendi çözümlerini bulması zayıflayarak özsaygısı ve yetenekleri zarar görecektir. Terapistler danışanlarına gerçekten yapıcı bir bakışa sahip olduklarında, olumlu bir niyetle danışanların güçlü yönlerini aradıklarında, olumlu uyum içeriği kurulur (Sharry, 2001).

Yeni oluşmuş bir grupta bile hızla gelişen bir kimlik ve karakter vardır ve çözüm odaklı grup çalışmasında grubun doğasında bulunan becerileri ve grubun ortak güçlü yönlerini vurgulamak ve tanımlamak faydalıdır. Örneğin, lider: Bu grup gerçekten birbiriyle ilgilenirken çok dürüst ve içten. Gruptaki bir üye diğerine çok büyük destek veriyor.” diyebilir. Gruba yapıcı geribildirimler vermek grup oluşmasının oluşmasına ve tüm üyeleri uygun hale getirerek belirli bir gruba özgü kaynakları hareketlendirmeye ve tanımlamaya etki edebilir (Sharry, 2001). Gruplar hızla kendi özgün tarihlerini oluştururlar. Çözüm odaklı yaklaşımda güçlü yönler boyutuyla bunların kaydedilmesi oldukça etkilidir. Her oturum sonunda katılımcıların başarıları, ilerlemeleri veya “büyük ipuçları”nın kaydedilmesi ve özetlenerek üyeler arasında dağıtılmasıyla yapılabilir (Sharry, 2001).

4. “Ne doğru” ve “ne çalışıyor”u aramak

Danışanların umutlarını ve isteklerini, kabiliyetlerini ve özel yeteneklerini gerçekten ve saygı duyarak dinlemek güçlü bir empati bağlantısına çok katkıda bulunur ve çözüm odaklı bakış açısından bu, sorunu çözmede kullanılacaklar kaynaklar havuzunu oluşturmada faydalıdır. Orijinal çözüm odaklı modelin (de Shazer, 1988) önemli ritüellerinden biri de danışanların olumlu kaynaklarını harekete geçirmek amacıyla seanstan sonra iltifatta bulunmaktır. Bazı terapistler açık açık iltifatlarda bulunmanın zorlama veya yapmacık olarak görülmesi ihtimaliyle buna karşı uyarılarda bulunmuşlardır (Nylund ve Corsiglia, 1994). Seansın sonunda verilen potansiyel iltifatları ya da güçlü yönleri gözetmek terapistlerin dinlerken “neyin doğru olduğuna” odaklanmalarına yol açar ve dolayısıyla terapi görüşmesinin ruhunu değiştirir (Sharry, 2001).

5. Saygılı şekilde meraklı olmak

İnsan merkezli terapistler terapötik değişim için yardımcı ortamı hazırlamada üç temel özelliğin olduğuna inanırlar. Bunlar özgünlük, koşulsuz olumlu değerlendirme (kabullenme) ve empatik anlamadır (Rogers, 1986). Çözüm odaklı terapi bu temel özelliklere bir yenisini dâhil ederek danışana yönelik saygılı bir merak algısı devam eder. Çözüm odaklı terapistler danışanları dinlerken sorunlarından bağımsız olarak insanlarla ilgilenirler; hedeflerini ve hayattan ne beklediklerini merak ederler ve sahip oldukları güçlü yönleri ve kaynakları ortaya çıkarmayla ilgilenirler. Süreç “gömülü defineyi aramaya” benzer (George, 1998). Terapist danışana, var olduklarını bildikleri ve danışanın hedeflerine ulaşmada yardımcı olacak saklı yetenek ve kaynakları ortaya çıkarma sürecinde eşlik eder. Liderin gruba getirdiği özellikler çok etkilidir. Üyeler genelde aynısını tekrar ederler. Dolayısıyla

eğer terapistler rollerini patolojiyi tanımlamak ya da direnci yorumlamak olarak görürlerse grup üyelerinin de birbirlerine böyle davranmaları mümkündür. Diğer taraftan eğer terapistler rollerini güçlü yönleri ortaya çıkarma ve olumlu değişime odaklanma olarak görürlerse o zaman üyeler de bu şekilde birbirleriyle etkileşirler. Yalom'un (1995) da bahsettiği gibi: Lider, problem sahaları kadar diğerlerinin güçlü yönlerini takdir etme ve koşulsuz kabullenme yöntemini uygulayarak sağlığa yönelik bir grubu şekillendirmeye yardımcı olabilir. Diğer taraftan eğer rolünü psikopatoloji dedektifi olarak algılsa grup üyeleri de aynısını tekrar eder.

6. İşbirliği ve ortaklık oluşturma

İşbirlikçi bir duruş çözüm odaklı terapist için elzemdir. Terapist, danışan tarafından her zaman işbirlikçi bir yaklaşım bekler. Terapi sürecinde bir çatışma çıkarsa bu danışanın direnç manifestosu olarak görülmez. "Direncin Ölümü" adlı etkileyici bir makalede de Shazer (1984) direnç kavramının işbirliği oluşturmada yardımcı olmadığını göstermiştir. Onun yerine, "direnç" terapi ilişkisinde birlikte oluşturulan bir ortak süreç olarak görülür. Bunun sebebi belki de belirsiz hedeftir ya da danışanın "eşsiz işbirliği anlayışını" terapistin kavrayamamasıdır. Bu durumu daha işbirlikçi bir duruma çevirmek için "farklı bir şeyler yapma" sorumluluğu terapisttedir. Yüzleşmedense, danışanın durumundaki güçlü yönleri ya da işbirliği yapılabilecek olumlu niyet ve hedeflere bakarak bu başarılabılır. Genelde bu, terapistlerin danışanların kendi hayatlarının uzmanları olduğunu kabul ettikleri saygılı bir "bir derece aşağı" yöntemi ile çözülebilir. Bu terapistler, danışanların fikirlerini ve görüşlerini anlamak ve yerleştirmek için kenara çekilirler. Bu durum; terapistin danışmanın hayatında ve değişim sürecindeki psikolojik uzman olarak görüldüğü terapi ve danışmanlıklarda tecrübe edilen ortak güç farkı anlayışına tamamen terstir.

7. Mizah ve yaratıcılığı kullanmak

Çözüm odaklı gruplar, üyeleri için eğlenceli, zevkli ve enerji dolu tecrübeler olabilir. Aslında terapistin rolü de bu "eğlenceli" enerjiyi yaratıcı çözüm oluşturmaya kanalize etmektir. Sade, belki de şakacı bir yaklaşım yaratıcı düşünceyi tetikleyebilir ve çözüm yolunda bu enerjiyi kullanabilir. Zevkli ve besleyici bir grup demoralize olmuş ve sorunlardan boğulmuş insanlar için özgürleştirici bir etki oluşturabilir ve onlara sorunlar karşısında yaratıcı olmaları için enerji verebilir. Grupta geçen zamanın sorunların tekrarlanmasıyla değil olumlu bir istisna ile geçmesi için grup en azından sorunun yükü için bir istisna olmalıdır. Bunun kendisi bile son derece terapötik olabilir (Sharry, 2001).

Üstelik mizah, sorunlara karşı kullanılabilecek en güçlü silahlardan biridir. Çoğu grup üyeleri; bir sorunu çok ciddiye almayı bıraktıklarında ve karşılaştıkları ikilemlere mizahi bir açıdan bakmaya başladıklarında bunu çok özgürleştirici (rahatlatıcı) bulduklarını söylerler. Diğerlerinin de aynı zaaflarının olduğu gruplarda kahkahalarla bunu gerçekleştirmek grup üyelerinin üzerlerinden yükü kaldırabilir ve çözümlere odaklanmaları için onları serbest bırakabilir. Grupça gülüşme; utanma, suçluluk ve ayıplanmayı kesip atabilir ve kendini kabul etme durumunu arttırabilir. Ek olarak, paylaşılan mizah insanlar arasında birliktelikler ve bağlantılar oluşturur ve dolayısıyla terapi grubundaki uyumu ilerletir (Sharry, 2001).

2.5. Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik kavramları ile ilgili yurt içi ve yurt dışı alanyazında yapılmış deneysel çalışmalara yer verilmiştir. Ardından çözüm odaklı psikolojik danışma ile ilgili yapılmış çalışmalar yer almaktadır.

2.5.1. Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik İle İlgili Yapılmış Grupla Psikolojik Danışma Araştırmaları

2.5.1.1. Yurt İçi Grupla Psikolojik Danışma Araştırmaları

Sarıçam (2014), ÇOPD'ye dayalı bir müdahale programının, ruminasyon üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubundaki katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen 6 oturumluk çözüm odaklı kısa süreli müdahale programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna ise 6 oturumluk eğitici facebook kullanımı ve medya-okuryazarlığı eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan programın deney grubunun ruminasyon düzeylerini azalttığı ve bu düzeyin izleme ölçümlerinde de korunduğu tespit edilmiştir. Plasebo ve kontrol grupları ölçümlerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Genç (2017) bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin ruminasyon düzeylerine etkisini incelemiştir. Buna göre çalışmada her biri 12 üyeden oluşan iki deney iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney gruplarına 8 hafta boyunca bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler deney gruplarının ruminasyon ve ruminasyonun alt boyutları olan saplantılı düşünce ve derin düşünce düzeylerinde anlamlı düzeyde azalma meydana geldiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına dayanarak bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlik dönemindeki bireylerin ruminasyon ve

ruminasyonun alt boyutlarından saplantılı ve derin düşünce düzeylerini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kök (1992) araştırmasında grupla psikolojik danışmanın çocuk yuvasında kalan 4. ve 5. sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri farklı dezavantajlı öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik, benlik tasarımı ve genel kaygı düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Erzurum’da bir çocuk yuvasında kalan, ilkokul 4. ve 5. sınıflara devam eden 66 öğrenciye uygulanan Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği, Benlik Tasarımı Envanteri ve Genel Kaygı Ölçeğinden olumsuz yüksek puan alan 42 öğrenci oluşturmaktadır ve bu öğrencilerin 21’i deney 21’i kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına ölçekler uygulanarak öntest ve sontest yapılmıştır. Deney grubu yedişer kişilik üç gruba ayrılmış ve bu gruplara haftada bir olmak üzere on hafta süreyle grupla psikolojik danışma yapılırken; kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma bulguları grupla psikolojik danışmanın deney gruplarındaki öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik davranışı, olumsuz benlik algısı ve kaygı düzeylerini kontrol gruplarındaki öğrencilere göre önemli ölçüde azalttığını göstermiştir. Grupla psikolojik danışmanın 4. ve 5. sınıfların öğrenilmiş çaresizlik ve genel kaygı düzeylerini azalttığı, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin kızların lehine, genel kaygı düzeylerinin erkeklerin lehine etkisi olduğu görülmüştür. Grupla psikolojik danışmanın öğrenilmiş çaresizlik davranışını, olumsuz benlik algılarını ve kaygı düzeylerini azaltabileceği görülmüş ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur.

Ulusoy ve Duy (2013) öğrenilmiş iyimserlik psiko-eğitim uygulamasının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve akılcı olmayan inançları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarında 9’ar bulunmaktadır. Deney grubuyla araştırmacı tarafından bilişsel-davranışçı terapi yaklaşımı dikkate alınarak geliştirilen Öğrenilmiş İyimserlik Psiko-eğitim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Plasebo grubu ile ergenlik dönemi sorunlarını kapsayan dört oturumluk bir grup rehberliği etkinliği uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Yapılan analizler sonucunda Öğrenilmiş İyimserlik Programının öğrenilmiş çaresizlik puanlarını azaltmada anlamlı bir etkisinin olmadığı, akılcı olmayan inançları azaltmada ise anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.1.2. Yurt Dışı Grupla Psikolojik Danışma Araştırmaları

Moeller, Austin, Hvenegaard ve diğerleri (2019) ruminasyon odaklı bilişsel davranışçı terapinin kronik ve tedaviye dirençli depresyon hastaları üzerindeki etkisini

araştırmak amacıyla Major depresyon tanısı almış 18-60 yaş aralığında en az son 12 aydır anlamlı depresif belirtiler gösteren 10 hasta üzerinde çalışmışlardır. Kontrolsüz seçilen 10 hastaya deney öncesi deney sonrası ve 3 ay sonra olacak şekilde öntest sontest ve izleme testi uygulanmıştır. Ruminasyon Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi müdahalesi 3 klinisyen tarafından 4 aylık süre boyunca 12-16 oturum arasında değişen sayılarda bireysel olarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda Ruminasyon Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi müdahalesi alan hastaların tedavi sonrasında depresif semptomlar, endişe ve ruminasyonlarında anlamlı düzeyde azalma tespit edilmiştir. Bu azalmanın 3 ay sonraki izlemede de devam ettiği rapor edilmiştir.

Watkins, Mullan, Wingrove ve diğerleri (2013), çalışmalarında davranışsal harekete geçme ilkelerinden oluşturulan ve açık bir şekilde depresif ruminasyonu hedefleyen Bilişsel Davranışçı Terapinin depresyon üzerindeki etkisinin test etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma Güneydoğu Londra'da Toplum Ruh Sağlığı Merkezinde depresyon tedavisi gören farklı yaşta ve farklı cinsiyetteki hastalarla yürütülmüştür. Katılımcılar gruplara cinsiyet özelliklerine ve belirtilerine göre sınıflandırılarak tesadüfi yöntemle atanmışlardır. Toplan 42 hasta çalışmaya dahil edilmiştir. 21 hastaya rutin psikolojik destek müdahalesinde (ilaç tedavisi ve normal klinik müdahale) bulunmuş diğer 21 hastaya ise psikolojik destek müdahalesinin yanında Ruminasyon odaklı BDT müdahalesinde bulunulmuştur. Çalışmalar bireysel olarak haftalık veya 2 haftada bir olmak üzere toplamda 12 hafta boyunca bireysel olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda psikolojik destek müdahalesinin yanında Ruminasyon odaklı BDT müdahalesinde bulunulan hastaların önemli ölçüde daha az depresif oldukları bildirilmiştir. Sadece psikolojik destek müdahalesi alan hastalara göre önemli ölçüde daha fazla iyileştikleri rapor edilmiştir.

Watkins, Mullan, Wingrove ve diğerleri (2011) Ruminasyon odaklı BDT'nin Reziduel depresyon üzerindeki etkisini test etmek amacıyla toplan 42 hastanın katılımıyla araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada katılımcıların hangi müdahaleyi alacakları tamamen tesadüfen belirlenmiştir. Hastaların 21'ine normal psikolojik destek müdahalesi (ilaç tedavisi ve normal klinik müdahale) diğer 21'ine ise psikolojik destek müdahalesinin yanında Ruminasyon odaklı BDT müdahalesinde bulunulmuştur. Müdahaleler haftalık veya 2 haftada bir yapılan 12 haftalık bireysel çalışma şeklinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda Ruminasyon odaklı BDT müdahalesinde bulunulan hastaların kalıcı semptomları ve remisyon oranlarında önemli ölçüde iyileşme rapor edilmiştir.

Watkins ve diğerleri (2007) reziduel depresyon tanı kriterlerini karşılayan 14 katılımcıyla yürüttükleri bir çalışmada, katılımcılara 12 hafta boyunca Bilişsel Davranışçı

Terapi yöntemiyle tedavi uygulamışlardır. Terapinin depresyon ve ruminasyon düzeylerinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, ruminasyonun iyileştirilmesi depresyon düzeyinin azalmasıyla sonuçlanmıştır. Aktarılan araştırma bulguları ruminasyonun, hem normal hem de klinik ömeklemlerde depresif belirtilerin başlangıcı ve süregelenliğinde önemli rol oynayan bilişsel bir yatkınlık faktörü olduğuna işaret etmektedir.

2.5.2. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma İle İlgili Yapılmış Grupla Psikolojik Danışma Araştırmaları

2.5.2.1. Yurt içi Grupla Psikolojik Danışma Araştırmaları

İşlek (2006) çalışmasında çözüm odaklı yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma eğitim programının üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sarıcı-Bulut (2008) ÇOGPD'nin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygılarının, saldırganlık eğilimlerinin ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımındaki etkisini araştırmıştır. Deney gruplarına 7 hafta ÇOGPD uygulanmış, kontrol gruplarına ise bu süreçte herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık puanlarında 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 sonucuna ulaşılmıştır. ÇOGPD'nin öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde terapi sonrasında da olumlu etkisinin sürdüğü, aynı etkinin problem çözme ve sınav kaygısı deney gruplarında görülmediği ifade edilmiştir.

Sarıçam (2014) ÇOPD yaklaşımına dayalı bir müdahale programının, ruminasyon üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından oluşturulan 6 oturumluk çözüm odaklı kısa süreli müdahale programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna ise terapötik etkisi olmayan 6 oturumluk eğitici facebook kullanımı ve medya-okuryazarlığı eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan katılımcılara ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan programın deney grubunun ruminasyon düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğu tespit edilmiştir. Plasebo ve kontrol grupları ölçümlerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Uysal (2014) ÇOPD yaklaşımına dayalı bir müdahale programının, ergenlerin risk alma davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen

programın etkililiğini ölçmeyi amaçlayan, deneysel bir araştırma yapmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan 6 oturumluk ÇOPD yaklaşımına dayalı bir müdahale programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, müdahale programının deney grubundaki deneklerin risk alma düzeylerini düşürdüğü ve bu düzeyin izleme ölçümlerinde de sürdüğü görülmüştür. Kontrol grubu ölçümleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Ateş (2014), ÇOGPD'nın üniversite öğrencilerinin sosyal fobi ile başa çıkmalarında etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; üniversite öğrencilerinin sosyal fobi ve sosyal fobinin alt boyutları olan sosyal kaçınma, kritize edilme kaygısı ve bireysel değersizlik duygusu ile başa çıkmalarında ÇOGPD'nın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu etkinin olgunlaşma ile zaman etkileşiminden ve öntest etkisinden bağımsız olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Çitemel (2014) çalışmasında, ÇOGPD'nın akran zorbalığı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deney grubuna 6 oturumluk ÇOPD yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışma uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan ÇOPD yaklaşımına dayalı grup programının deney grubundaki üyelerin akran zorbalığı seviyelerini azalttığını ve bu durumun izleme ölçümlerinde de devam ettiği gözlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan üyelerin akran zorbalığı ön-test, son-test ve izleme testi sonuçlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Siyez ve Tuna (2014) ÇOPD yaklaşımına dayalı öfke kontrolü psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisini incelemiştir. Deney grubundaki katılımcılara 10 oturumluk çözüm odaklı yaklaşıma dayalı öfke kontrolü psiko-eğitim programı, plasebo grubundaki katılımcılara ise 10 oturumluk üniversiteye giriş sınavı ve meslek tanıtımı programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonuçları çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının öfkenin boyutları olan sürekli öfke, öfkeyi dışa vurma, öfkeyi içte tutma ve öfke kontrolü üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre deney grubundaki deneklerin, kontrol ve plasebo grubundaki deneklere göre sürekli öfke, öfkeyi dışa vurma ve öfkeyi içte tutma düzeylerinde, anlamlı bir düşüş olurken; öfke kontrolü düzeylerinde anlamlı bir artış olmuştur. Araştırma sonuçları çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının, iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

İlbay (2014), ÇOGPD'nın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Karahan (2016) üniversite öğrencilerinin çözüm odaklı düşünceleriyle depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik iyi oluş durumları arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığını ve çözüm odaklı düşünmenin depresyon, stres, anksiyete ve psikolojik iyi oluşu yordayıp yordamadığını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, çözüm odaklı düşüncenin üç alt boyutu olan hedefe yönelim, kaynakları harekete geçirme, probleminden ayırma boyutları ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde, depresyon, anksiyete ve stres ile negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Hedefe yönelim, kaynakları harekete geçirme ve probleminden ayırma alt boyutlarıyla çözüm odaklı düşünce; depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik iyi olmayı anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Karakaya (2016) ÇOPD yaklaşımın dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ergenlerin özyeterlik düzeyi ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Uygulamanın sonunda ÇOPD yaklaşımı temelli görüşmelerin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı ile takip edilen ergenlerin özyeterlik düzeyi ve benlik saygılarını artırdığı saptanmıştır.

Bilgin (2016), ÇOPD'nin ergenlerin özgüven düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Düşük ve orta özgüven düzeyine sahip deney gruplarındaki ergenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen 6 oturumluk ÇOGPD uygulanmıştır. Kontrol gruplarında bulunan öğrencilere ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, ÇOGPD uygulamasının hem düşük hem de orta düzey özgüvene sahip deney grubundaki katılımcıların özgüven düzeylerini arttırdığı ve bu durumun izleme ölçümlerinde de devam ettiğini ortaya koymuştur. Kontrol gruplarında bulunan katılımcıların özgüven ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Özbay (2017), sanal zorbalığa maruz kalan ergenlerin psikolojik belirtiler ve sanal mağduriyet ile başa çıkmalarında ÇOPD yönelimli psikoeğitim programının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın örneklemini, 674 lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Siber Mağduriyet Ölçeği (SMÖ), Kısa Semptom Envanteri (SCL-53) ile Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerden ortalamanın üzerinde puan alan 28 öğrenci ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmanın deneysel kısmında ise sanal zorbalığa maruz kalan ergenlerin psikolojik belirtilerini ve sanal mağduriyet düzeylerini azaltmayı amaçlayan ÇOPD yönelimli psikoeğitim programının etkililiği test edilmiştir. Deney grubuna 8 oturumluk ÇOPD yönelimli psikoeğitim programı uygulanmıştır. Yapılan

analizler sonucunda deney grubundaki ergenlerde psikolojik belirtilerin ve sanal mağduriyetin azaldığı, kontrol grubunda yer alan ergenlerin ise psikolojik belirti ve sanal mağduriyet düzeylerinde herhangi bir değişikliğin olmadığı görülmüştür.

Kaya (2017), ÇOPD yaklaşımına dayalı eğitim ve danışmanlığın ergenlerin problemleri internet kullanımı, uyku kalitesi ve okul başarısına etkisini incelemiştir. ÇOPD'nin müdahale grubundaki ergenlerin problemleri internet kullanımı ve uyku kalitesini olumlu yönde etkilediği, okul başarısına ise herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Bingöl (2018), ÇOPD yaklaşımına dayalı grup rehberliği programının öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen altı oturumluk Çözüm Odaklı Grup Rehberliği Programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmanın sonucuna göre, Çözüm Odaklı Grup Rehberliği Programı'nın deney grubundaki katılımcıların öz-yeterlik düzeylerini artırdığı ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğunu görülmüştür. Kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Ulaşan (2018) ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış ÇOPD yaklaşımına dayalı psikoeğitim programının etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre toplam sosyal duygusal öğrenme becerileri puanı, alt ölçeklerinden iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve problem çözme becerileri deney grubu puanlarında kontrol grubu puanlarına oranla anlamlı bir artış olduğu görülürken, alt ölçeklerden kendilik değerini artıran beceri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Öğretmen görüşleri nicel sonuçları, öğretmen ve veli görüşleri nitel sonuçlarına göre ise tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından etkili bulunmuştur.

Akan (2019) ÇOGPD'nin akademik risk taşıyan ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma dördü kız, beşi erkek olmak üzere deney grubunda dokuz, kontrol grubunda dokuz, toplam 18 altıncı sınıf öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından tasarlanan ÇOGPD programı deney grubuna altı hafta süreyle, haftada bir kez 55 dakikalık oturumlarda uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Verilerin analizi sonrasında ÇOGPD programının öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir değişiklik yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik başarısında artış kaydedilmiştir.

Elemo (2019) Çözüm Odaklı Psiko-eğitim Programı (ÇOPP) ve Sosyal Beceri Eğitiminin (SBE) Etiyopyalı üniversite öğrencilerinin sosyal kaygıları ve başa çıkma

stratejileri üzerindeki etkisini test etmiştir. Deneysel çalışma bulguları hem ÇOPP hem de SBE programlarının Etiyopyalı üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduklarını göstermektedir. Ayrıca ÇOPP'nın aktif başa çıkma ve başa çıkma becerilerini planlamaya katkı sağladığı, her iki programın da (ÇOPP ve SBE) katılımcıların araçsal ve duygusal başa çıkma stratejilerini kullanma eğilimlerini artırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Bekçe (2019) Çözüm Odaklı Grupla Sosyal Hizmet Müdahalesi'nin ilkokul çağındaki çocuklarda sıkça gözlenen yıkıcı davranışlar (dikkat eksikliği hiperaktivite, davranım sorunu ve karşıt olma karşıt gelme davranışı) üzerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. 6 hafta süren grup çalışması sonucunda, bulgular, Çözüm Odaklı Grupla Sosyal Hizmet Müdahalesi'nin yıkıcı davranış gösteren ilkokul öğrencilerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Çopur (2019) ÇOPD'nin adolesanların akran zorbalığı ile baş etme becerileri üzerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada ÇOPD uygulaması sonrası müdahale grubunu oluşturan öğrencilerin Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği zorbalık toplam son test puanı, sözel zorbalık, duygusal zorbalık ve fiziksel zorbalık son test puanı ile duygusal mağdurluk, fiziksel mağdurluk ve mağdurluk toplam son test puanı kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Aslan (2019) sağlık kontrol odağı ve öz yeterliliği güçlendirmeye yönelik yapılan çözüm odaklı görüşmelerin, sağlığı geliştiren yaşam biçimi davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda sağlık kontrol odağı ve öz yeterliliği güçlendirmeye yönelik yapılan çözüm odaklı görüşmeler sonrasında, müdahale grubunu oluşturan adolesanların sağlığı geliştiren yaşam biçimi davranışları ölçeğinden aldıkları genel ve tüm alt boyutlara ilişkin puanların ön test puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir.

Yıldırım (2019) beslenme davranış bozukluğu olan bireylerde ÇOGPD'nin kaygı ve sağlıklı yaşam biçimi davranışına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda beslenme davranış bozukluğu olan bireylere uygulanan ÇOGPD kişilerin kaygısını azaltmış ve sağlıklı yaşam biçim davranışlarını artırmıştır.

Ayar (2018) ÇOGPD'nin depresif bireylerin sosyal işlevsellik ve intihar olasılığı düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmada, çalışma ve kontrol grubunun müdahale öncesi sosyal işlevsellik düzeyleri benzerken ($p>0.05$), müdahale sonrası, bir ay ve üç ay sonrası ölçümlerde çalışma grubunun sosyal işlevsellik düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek saptanmıştır ($p<0.001$). Müdahale sonrası çalışma grubunun sosyal

işlevsellik düzeyi artarken ($p < 0.001$), kontrol grubunun aynı kalmıştır ($p > 0.05$). Benzer şekilde, çalışma ve kontrol grubunun müdahale öncesi intihar olasılığı genel puan ortalamaları benzerken ($p > 0.05$), müdahale sonrası, bir ay ve üç ay sonrası ölçümlerde çalışma grubunun intihar olasılığı genel puan ortalamaları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha düşük saptanmıştır ($p < 0.001$). Müdahale sonrası çalışma grubunun intihar olasılığı genel puan ortalamaları azalırken ($p < 0.001$), kontrol grubunun aynı kalmıştır ($p > 0.05$). Araştırma sonucunda "ÇOGPD"nin depresif bireylerin intihar olasılığını azalttığını ve sosyal işlevsellik düzeyini artırdığını göstermiştir.

2.5.2.2. Yurt Dışı Grupla Psikolojik Danışma Araştırmaları

Lambert, Okiishi, Finch ve Johnson (1998) ÇOGPD'nin kaygı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yaptıkları deneysel çalışmada ($n=27$) üç hafta boyunca haftada bir saat devam eden ÇOGPD'nin kaygıyı azalttığı saptanmıştır (Akt., Gingerich ve Eisengart, 2000).

Franklin ve arkadaşları (2001), ÇOPD'nin okul ortamında etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, ÇOPD yaklaşımının birtakım davranış problemlerinde pozitif etkilerinin olduğunu göstermiştir. Newsome (2004) tarafından yapılan çalışmada ÇOPD'nin ortaokul öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, çözüm odaklı psikolojik danışmanın ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Lee ve Gavine (2003), ÇOPD'nin yedinci sınıf öğrencilerinin amaç belirleme ve özelleştire becerilerinin geliştirilmesinde etkisini incelemiştir. Çalışma 30 öğrenciden oluşan 12 sınıfa içermiştir. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin fizik dersi testlerinde bariz kazanımlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Newsome'in (2005) araştırmasında, ÇOGPD'nin davranışsal ve sosyal açıdan risk altındaki ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma Ohio merkezinde bir ortaokulda davranışsal ve sosyal açıdan risk altında olduğu tespit edilen 26 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilere ÇOGPD sekiz oturumda uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda davranışsal ve sosyal bakımdan öğrencilerde olumlu yönde önemli ilerlemeler tespit edilmiştir. İzleme ölçümlerinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca aile ve öğretmenlerle yapılan dışsal değerlendirmelerde de çıkan sonuçlar desteklenmiştir. Bu çalışma sonucunda ÇOGPD'nin davranışsal ve sosyal açıdan risk altında olan ortaokul öğrencileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Corcoran (2006) yaptığı çalışmada, ÇOPD ile Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımın etkisi karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Bu iki yaklaşımın çocuklardaki davranış

problemleri üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Çalışma okulda davranış problemi yaşayan 239 çocuk üzerinde yapılmıştır. Çocukların bir kısmına ÇOGPD uygulanırken diğerlerine Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışma seansları uygulanmıştır. Yapılan ölçümlerde çocuklardaki davranış problemleri üzerinde ÇOGPD uygulanan grubun oturum sayısı daha az olmasına rağmen Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım uygulanan gruptan daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kim ve Franklin (2009) ÇOPD'nin okul ortamındaki etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışmada ÇOPD'nin okul ortamında risk altındaki öğrencilerle çalışırken faydalı bir yaklaşım olduğuna işaret etmiştir.

La Fountain ve Garner (1996) okullarda ÇOGPD uygulamışlardır. ÇOGPD'nin etkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir (akt. Eisengart ve Gingerich, 2000).

Smock, Trepper, Wetchler, McCollum, Ray ve Pierce (2008) ÇOGPD'nin madde bağımlılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırma sonucunda madde bağımlılığı üzerinde ÇOGPD'nin geleneksel problem odaklı bir grupla psikolojik danışmadan daha etkili olduğu saptanmıştır.

Cepukiene ve Pakrošnis (2011), Litvanya'da bakım evindeki ergenler üzerinde ÇOGPD'nin etkililiğinin incelendiği çalışmada, davranışsal, bilişsel ve somatik problemlerin algılanma düzeylerinin azaltılmasındaki etkisini ele almıştır. Deney ve kontrol gruplarına 46'şar ergen atanmıştır. Deney grubundaki ergenlere 5 oturumluk ÇOGPD çalışması uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ÇOGPD'nin bakım evindeki ergenlerin davranışsal bilişsel ve somatik problemlerinin algılanmasını azaltılmasına etkisi olduğu belirlenmiştir.

Proudlock ve Wellman (2011) tarafından yapılan çalışmada yetişkinlik döneminde şiddetli ve yoğun bir şekilde ortaya çıkan ruh sağlığı problemlerinin tedavisinde ÇOGPD'nin etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmada toplam sekiz danışan iki grup halinde çözüm odaklı grupla psikolojik danışma uygulamasına alınmıştır. Bu gruplardaki bütün danışanlar yaşamlarında bazı değişiklikler yapmak ve mevcut problemlerinden kurtulmak isteği ile bu gruplara katılmışlardır. Bu danışanların ruhsal iyilik durumları grup uygulamasına katılmadan önce ve katıldıktan sonra değerlendirilmiştir. Grup uygulamaları sonucunda yapılan değerlendirmelerde tüm grup üyelerinde olumlu bir yönde ilerlemenin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmayı yapan araştırmacılar bu sonuçtan hareketle yetişkinlerin çeşitli problemlerinin tedavisinde ÇOGPD'nin kullanılabilecek etkili bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir.

Vallaire vd. (2011), ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, ÇOGPD'nin çocukların olumsuz davranışlarını azaltma konusu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin olumsuz davranışları yerine olumlu davranış hedefleri belirlemeleri ve bu hedeflere yönelik davranabilmeleri amaçlanmıştır. Bu çalışma risk altında olan 10 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ayrıca bu çocukların anne, baba ve öğretmenleri ile de görüşülmüştür. Araştırma sonucunda ÇOGPD'nin öğrencilerin, aileleri ve öğretmenleri ile ilişkilerine olumlu katkı yaptığı, akademik başarılarını arttırdığı, olumsuz davranışlarını gözle görülür bir şekilde azalttığı ve disiplin olaylarında da belirgin bir şekilde düşüşe neden olduğu saptanmıştır.

Gingerich ve Peterson (2013) ÇOPD'nin etkililiğini ölçmek amacıyla 43 çalışmanın sonuçlarını incelemiştir. 32 çalışmada (%74) ÇOPD'den kayda değer şekilde olumlu yararlanıldığı, 10 çalışmada da olumlu eğilim rapor edilmiştir. Etkililiğinin en güçlü kanıtları yetişkinlerde depresyon tedavisinde görülmüştür. Kim (2008) meta-analiz çalışmasında 22 çalışmayı incelemiştir. Sonuçları ÇOPD'nin kullanışlı ve etkili olduğunu desteklemektedir. Gingerich ve Eisengart (2000) meta analitik bir yöntemle 15 çalışmayı incelemiştir. Çalışma sonucunda ÇOPD'nin etkili ve danışanlar için faydalı bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fitch, Marshall ve McCarty (2012) ÇOGPD'nin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin alt değişkenlerinden olan öz yeterlilik, içsel motivasyon, bilişsel strateji kullanımı ve öz düzenleme skorları anlamlı biçimde yükselmiştir. Sınav kaygısına bir etkisi bulunmamıştır.

Plosker ve Chang (2014) çözüm odaklı grup terapisinin felçli hastalara bakan hastabakıcılar üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Sonuçlar grup çalışmasının etkili olduğuna ilişkin kanıtlar sunmuştur.

Laaksonena ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bir çalışmada duygudurum ve kaygı bozukluklarının tedavisinde Kısa Süreli Psikodinamik Psikoterapi ve ÇOPD'nin etkililiğini karşılaştırmışlardır. Duygudurum ve kaygı bozukluğu yaşayan 198 hasta üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada Kısa Süreli Psikodinamik Psikoterapi ve ÇOPD uygulamalarının duygudurum ve kaygı bozukluklarının tedavisinde etkili olduğuna ulaşmışlar ve uygulamaların etkililiğinde Kısa Süreli Psikodinamik Psikoterapi ve ÇOPD arasında farklılık bulamamışlardır. Yani iki terapi yöntemi de yaklaşık olarak benzer faydalar sağlamışlardır.

Taylor (2013) tarafından yapılan çalışmada ÇOGPD'nin genel kaygı bozuklukları üzerinde etkisi incelenmiştir. 30 katılımcını dâhil olduğu ÇOGPD programında katılımcılara Genel Kaygı Bozuklukları-7 Testi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların ön-test ve son-test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Fakat ön-test ve son test puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Sonuç olarak araştırmacı genel kaygı bozukluklarında ÇOGPD'nin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Javanmiri, Kimiaee ve Abadi (2013) tarafından yapılan çalışmada ergenlik döneminde bulunan kızların depresyon düzeylerinin düşürülmesinde ÇOGPD'nin etkisini incelemiştir. Sonuçlar ÇOGPD'nin depresyonu azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Zhang, Yan, Du ve Liu (2014), ÇOGPD'nin çocuğu ASD hastası olan anneler üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında çalışmanın sonunda annelerin Travma Sonrası Stres Bozukluğu düzeylerinde anlamlı bir azalma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Beauchemin (2015), ÇOGPD'nin kolej öğrencilerinde algılanan stres ve iyi oluşa etkililiğini araştırdığı çalışmasında yedi haftalık çözüm odaklı müdahalenin algılanan stres ve iyi oluş üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hamza (2015), ÇOGPD'nin hastabakıcıların anksiyete düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmada ÇOGPD'nin hastabakıcıların anksiyete düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Ramezani ve arkadaşları (2017), ÇOPD ve Bilişsel Davranışçı Terapinin gebe kadınlarda doğum sonrası depresyon üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla gebeliğin 30-35'inci haftasında olan 85 kadının 25'i Bilişsel Davranışçı Terapi grubuna 25'i Çözüm odaklı müdahale grubuna, 35'i de kontrol grubuna rastgele olacak şekilde atanmıştır. Müdahaleler haftada 1 kez olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Bilişsel Davranışçı Terapi grubu 4 hafta, Çözüm Odaklı Müdahale grubuna 3 hafta boyunca sürdürülmüştür. Kontrol grubuna ise rutin sağlık servis uygulamaları yapılmıştır. Bilişsel Davranışçı Terapi ve Çözüm Odaklı Müdahale grubundakilerin depresyon puanları kontrol grubundakilere göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bu iki müdahale grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma bulguları Bilişsel Davranışçı Terapi ve Çözüm Odaklı Müdahalenin gebe kadınlarda doğum sonrası depresyonu azaltmada etkili oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Jalali ve arkadaşları (2018), ÇOPD yaklaşımına dayalı çift terapisinin mahkum ve eşlerinin evlilik doyumu üzerindeki etkisini inceledikleri yarı deneysel çalışmalarında çözüm odaklı müdahale tekniklerinin uygulandığı mahkum ve eşlerinin (n=50) herhangi bir

müdahalede bulunulmayan (n=50) mahkum ve eşlerine göre evlilik doyumlarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Li ve arkadaşları (2018) ÇOPD'nin çocukları konjenital kalp hastalığı tanısı almış ebeveyleerin çocuklarının hastalıkları nedeniyle yaşadıkları psikolojik belirtiler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çin'deki bir hastanede çocukları KKH tanısı alan n=25 ebeveyne Çözüm odaklı müdahale teknikleri uygulanmış, diğer gruba ise n=25 hastanenin rutin tıbbi sosyal hizmet müdahalesi uygulanmıştır. Sonuç olarak ÇOPD müdahale tekniklerinin Çinli ebeveynlerin psikolojik belirtilerini azaltmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hendar ve Sunowan (2020), ÇOGPD'nin öğrencilerin akademik dayanıklılığı ve özyeterliliklerini arttırmada etkinliğini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında 7 öğrenciden oluşan iki grup oluşturmuştur. Deney grubuna ÇOGPD uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma bulguları, ÇOGPD'nin öğrencilerin akademik dayanıklılığı ve öz-yeterliliklerini arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Bu araştırma, ÇOGPD'nin, lise öğrencilerinin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisini saptamayı amaçlayan yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmada 3x3' lük karışık desen kullanılmıştır. Birinci etmen deneysel işlem gruplarını (deney, plasebo ve kontrol gruplarını) ikinci etmen bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön test, son test ve kalıcılık ölçümleri) göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırma deseni Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Modeli

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test	Kalıcılık Ölçümü
Deney	RÖ ÖÇÖ	Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Programı	RÖ ÖÇÖ	RÖ ÖÇÖ
Plasebo	RÖ ÖÇÖ	Mesleki Rehberlik Programı	RÖ ÖÇÖ	RÖ ÖÇÖ
Kontrol	RÖ ÖÇÖ	-	RÖ ÖÇÖ	RÖ ÖÇÖ

RÖ Ruminasyon Ölçeği
ÖÇÖ Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği

Tablo 1’de görüldüğü gibi grup uygulamaları öncesinde deney, plasebo ve kontrol gruplarına Ruminasyon (Erdur-Baker, 2009) ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği (Aydın, 1985) uygulanmış ve bu ölçüm ön test niteliği taşımıştır. Ölçeğin uygulanmasından sonra deney grubuna atanan öğrenciler 6 oturumluk ÇOGPD’ye, plasebo grubuna atanan öğrenciler 6 oturumluk Mesleki Rehberlik Programı’na katılmışlardır. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir program uygulanmamıştır. Eğitim programları sonlandırıldıktan bir hafta sonra tüm gruplardaki öğrencilere tüm ölçekler son test olarak yeniden uygulanmıştır. ÇOGPD’nin katılımcıların öğrenilmiş çaresizlik ve ruminasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin, zaman etkisinden bağımsız ve uzun süreli olup olmadığının test edilmesi amacıyla son-testlerin uygulanmasından 4 hafta sonra, Öğrenilmiş Çaresizlik ve Ruminasyon Ölçeği üç gruba da izleme ölçümü olarak uygulanmıştır.

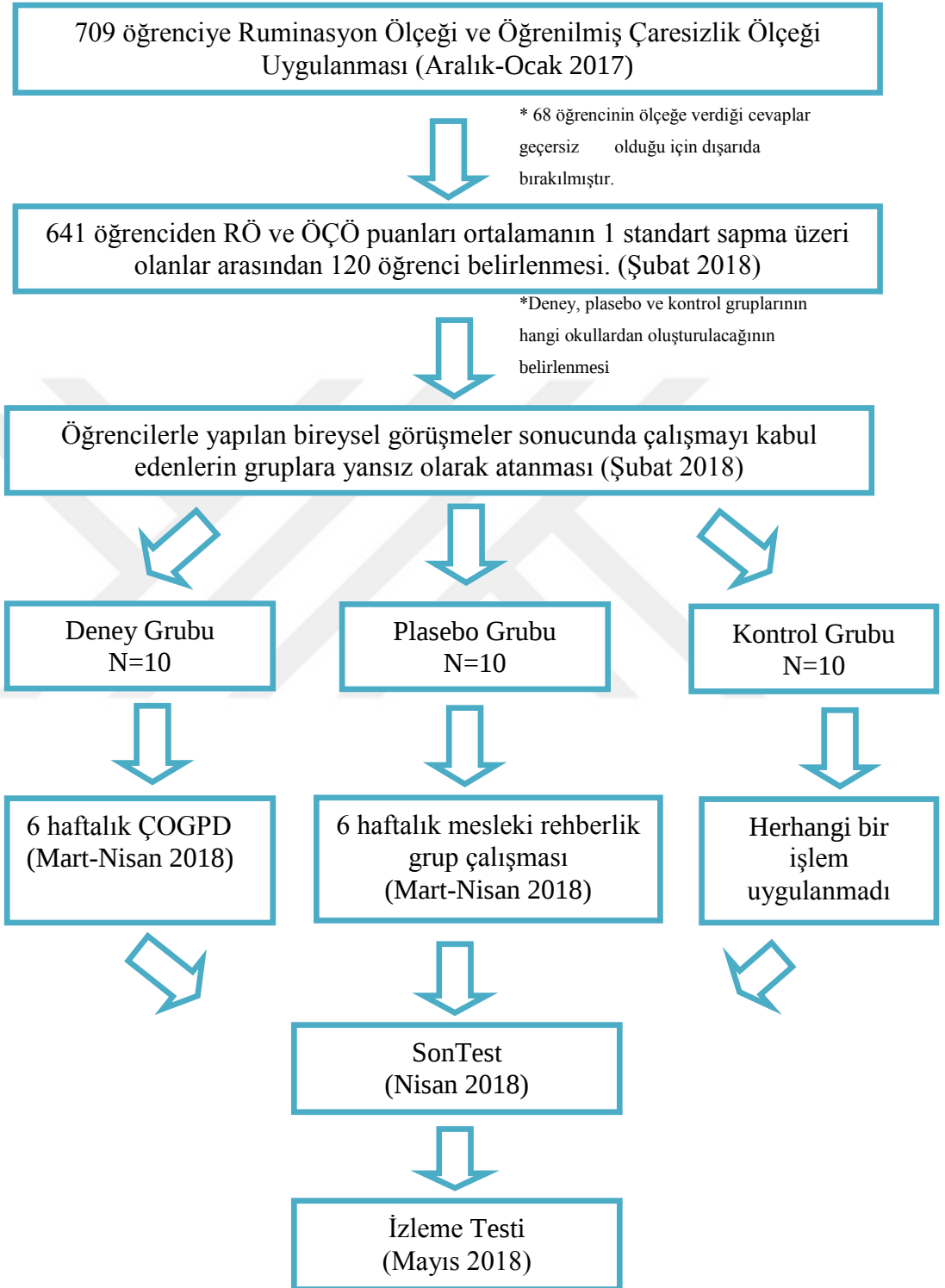
Deneysel çalışmalarda dikkat edilmesi önemli olan diğer bir faktör; katılımcıların deney için kendilerinin seçilmelerini fark ederek, araştırmacının olumlu yönde davranış değişikliği beklediklerinden hareketle bu beklenti doğrultusunda yönelim göstermeleri şeklinde açıklanan Hawthorne Etkisidir. Bu çalışmada Hawthorne etkisini kontrol

edebilmek amacıyla plasebo grubu oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın deney deseninin plasebo grubunu kapsamasının amacı, deney grubundaki bireylerin ön test-son test- izleme testi puanları arasında oluşması beklenen farkın uygulanan ÇOGPD programından mı, yoksa herhangi bir grup etkinliğine katılmaktan veya psikolojik danışman ve diğer grup üyeleri ile geliştirilen etkileşim sonucu kaynaklanıp kaynaklanmadığını kontrol edebilmektir. Bu amaçla plasebo grubu ile haftada bir gün olmak üzere 6 oturum yapılmış, grup üyelerine, deney grubu üyelerine uygulanan programın içeriğinden farklı olarak mesleki rehberlik konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılmıştır.



Araştırmanın Akış Şeması



Şekil 1

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma desenine bağlı olarak Ruminasyon Ölçeği ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Balıkesir ili Altıeylül ilçesindeki Anadolu Liselerinde 10. ve 11. sınıflara devam eden lise öğrencilerine uygulanmıştır.

Tablo 2

Balıkesir / Altıeylül İlçesi'nde bulunan Anadolu Liseleri ile Anket Uygulanan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Sıra No	Okul Adı	10 Sınıf		11. Sınıf		Toplam Mevcut
		Kız	Erkek	Kız	Erkek	
1	A	38	25	36	18	117
2	B	35	38	95	66	234
3	C	72	80	39	40	231
4	D	30	39	35	23	127
TOPLAM		175	182	205	147	709

3.2.1. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Bu araştırma 2016-2017 bahar eğitim döneminde, Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde bulunan Anadolu Liselerine devam eden Lise 2 ve Lise 3. sınıf öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmanın deney, plasebo ve kontrol gruplarına dahil edilecek katılımcıların tespit edilmesi amacıyla, Altıeylül ilçesinde bulunan Anadolu Liselerinin Lise 2. ve Lise 3. sınıfında öğrenim gören 709 öğrenciye, Ruminasyon Ölçeği ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği uygulanmıştır. Ölçme araçlarının, öğrencilerce dürüst bir şekilde cevaplanmasını sağlamak amacıyla öğrenciler için uygun bir ortam sağlanmıştır. Her bir ölçme aracının nasıl cevaplanacağı yönergelerde belirtilmiştir. Ayrıca uygulamalar başlamadan öğrencilere çalışmanın sonuçlarının bilimsel bir araştırma için kullanılacağı açıklanmıştır. Ölçek sınıflarda öğrencilere grup halinde doldurtulmuş ve her bir uygulama yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Uygulamalar sonucunda, yönergelere uygun işaretleme yapmayan veya maddeleri boş bıraktığı tespit edilen 68 öğrencinin yanıtları analiz dışında bırakılmış ve deney, plasebo ve kontrol gruplarını oluşturacak katılımcılar toplam 641 öğrenciden elde edilen veriler

arasından seçilmiştir.

Balıkesir ilinde Altıeylül ilçesinde bulunan dört Anadolu Lisesinden üçü deney, kontrol ve plasebo grupları için yansız olarak kura yöntemiyle belirlenmiştir. Kura sonucunda D Lisesi öğrencilerinden deney grubu, B Lisesi öğrencilerinden plasebo grubu, C Lisesi öğrencilerinden de kontrol grubu oluşturulmuştur. Burada bulaşma etkisini azaltarak dış geçerliği kontrol etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin seçiminde ilk olarak hem ruminasyon ölçeği hem de öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden ortalamanın bir standart sapma üzerinde puan alan öğrenciler belirlenmiştir ($n=120$). Ardından her bir okul için ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik puanları yüksek öğrencilerle bireysel olarak görüşülmüş, çalışmayla ilgili genel bilgiler verilmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen öğrenciler belirlenmiştir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarından 10'ar öğrenci çalışmaya katılmaya gönüllü olmuşlardır.

Deney grubundaki deneklerle ÇOGPD oturumları yürütülmüş; kontrol grubundaki deneklere herhangi bir uygulama yapılmamış, plasebo grubundaki deneklerle ise deney grubuyla paralel zaman diliminde mesleki rehberlik etkinlikleri yapılmıştır. Oturumların tamamlanmasının ardından ise deney, kontrol ve plasebo grubundaki deneklere ruminasyon ölçeği ve öğrenilmiş çaresizlik ölçeği tekrar uygulanmıştır. Son test uygulamasından 1 ay sonra ise yine deney, kontrol ve plasebo grubundaki deneklere ölçekler tekrar uygulanmıştır.

Deney, plasebo ve kontrol gruplarını oluşturan deneklerin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri bakımından birbirine denk olacak şekilde eşleştirilmeye özen gösterilmiştir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan bireylerin sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine göre sayısal dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Bireylerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	Deney		Plasebo		Kontrol	
	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet						
Kız	5	50	5	50	5	50
Erkek	5	50	5	50	5	50
Toplam	10	100	10	100	10	100
Sınıf						
10. sınıf	5	50	5	50	5	50
11. sınıf	5	50	5	50	5	50
Toplam	10	100	10	100	10	100

3.2.2. Plasebo Grubuna Uygulanan Mesleki Rehberlik Çalışmasının Yapılandırılması

Meslek seçimi her gencin belli bir dönemde ilerde yapmayı düşündüğü mesleğe yönelik ilk adımını attığı oldukça önemli bir karardır. Ergenlik dönemi kişinin ilgilerinin, yeteneklerinin değerlerinin belirginleştiği bir yaşam dönemidir. Lise döneminde ileride seçeceği ve icra edeceği meslek konusunda kararsızlık yaşayan pek çok öğrenci bulunmaktadır. Okul rehber öğretmenlerinin önemli görevlerinden biri de öğrencilere meslek seçiminde rehberlik etmektir. Steward (1995) danışmanların danışanlara meslek seçimi konusunda destek olurken karşılaştığı güçlükleri 3 ana başlıkta toplamıştır.

- 1- Mesleklerle ilgili bilgi eksikliği
- 2- Mesleki kararsızlık
- 3- Gerçekçi olmayan meslek tercihleri

Osipow ve Fitzgerald (1996) ve Kuzgun(2000) mesleki kararsızlığın nedenlerini şu şekilde açıklamışlardır.

- 1- İlgi, yetenekler ve değerler gelişmemiştir.
- 2- Birden çok alanda üstün bir performans mevcuttur.
- 3- Benlikle ilgili algılar düşüktür.
- 4- Belli bir amaçları bulunmamaktadır.
- 5- Kişisel istekleri ile aile üyelerinin istekleri uzlaşmamıştır.
- 6- Karar verirken kaygı düzeyleri yüksektir.
- 7- Problem çözme becerileri düşüktür.
- 8- Mesleki olgunluk düzeyleri düşüktür.
- 9- Mesleki bilgi seviyelerinde eksiklikler bulunmaktadır.
- 10- İşlevsel olmayan düşüncelere sahiptirler.
- 11- Yetkinlik sevsyeleri düşüktür.

Plasebo grubu olarak belirlenen öğrencilere 6 hafta boyunca yaklaşık 35 dakikalık süre içerisinde mesleki rehberlik grup çalışması oturumları oluşturulmuştur. Bu oturumlarda öğrencilerin yetenek, ilgi, kişilik özellikleri hakkında içgörü kazanmaları, karar verme becerileri hakkında bilgi sahibi olmaları, meslekler hakkında bilgilendirilmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerle kariyer, mesleki olgunluk, değişen dünyada meslekler, kişilik özelliklerine uygun meslek seçmenin önemi gibi konular üzerinde tartışılmıştır. Öğrencilerden çevrelerindeki farklı meslek gruplarından olan kimselerle ilgili izlenimlerini grupta paylaşımları istenmiştir.

Oturumlar boyunca beyin fırtınası, anlatım, soru cevap teknikleri kullanılmıştır.

3.2.3. Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Oturumlarının Yapılandırılması

ÇOCPD'nin lise öğrencilerinin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla 6 oturum yapılandırılmıştır. Bu oturumlarda Lise öğrencilerinin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin azaltılması amacıyla ÇOT ve ÇOCPD yaklaşımının tekniklerini kullanılmıştır.

Oturumların yapılandırılmasında ve tekniklerin kullanımında yurt içi ve yurt dışı ilgili alanyazından ve benzer programlardan yararlanılmıştır. Yurt içi ve yurt dışında uygulanan ÇOCPD uygulamaları (Ateş, 2014; Beauchemin, 2015; Çitemel, 2014; Hamza, 2015; İlbaş, 2014; Sarıçam, 2014; Taylor, 2013; Tuna, 2012; Uysal, 2014; Zhang, Yan, Du ve Liu, 2014) incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde kullanılan ÇOCPD teknikleri oturumlara göre aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4

Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Yaklaşımında Kullanılan Teknikler

Çalışma	İlk oturum	Ara Oturumlar	Son Oturum
Tuna (2012)	Terapi hakkında bilgi verme Bireysel amaçlarının oluşturulmasını	Derecelendirme sorusu İstisna/nadir durumlar kabus soru Geleceği Okuma Tekniği	Kazanımların değerlendirilmesi
Taylor (2013)	Grubun amaçları Derecelendirme sorusu	Derecelendirme sorusu Mucize soru	Derecelendirme sorusu
Ateş (2014)	Terapi hakkında bilgi verme Oturum öncesi değişime dikkat çekme Derecelendirme sorusu	Mucize soru Derecelendirme sorusu İstisna/nadir durumlar Geleceği okuma tekniği	Övgüde bulunma Derecelendirme sorusu
Zhang, Yan, Du ve Liu (2014)		Amaçlar hakkında konuşma Mucize soru Derecelendirme sorusu İstisna/nadir durumlar	Gelecek planları hakkında konuşma
Uysal (2014)	Geleceği okuma tekniği	Mucize soru Amigo efekti İstisna/nadir durumlar	
İlbay (2014)	İlk seans görevini formüle etme	Mucize soru İstisna/nadir durumlar Amigo efekti Derecelendirme sorusu	Derecelendirme sorusu

Çalışma	İlk oturum	Ara Oturumlar	Son Oturum
Çitemel (2014)	Oturum öncesi değişime dikkat çekme Geleceği okuma tekniği İlk seans görevini formüle etme	Mucize soru İstisna/nadir durumlar Övgüde bulunma Derecelendirme sorusu	Övgüde bulunma
Bauchemin (2015)	Grubun amacını belirlemiş Katılımcıların güçlü yönlerini tanımlamıştır	Önceki oturumun değerlendirilmesi Amaçları gözden geçirme Mucize soru	Değişimleri belirtilmesi Başarıların kutlanması
Hamza (2015)	Terapi hakkında bilgi verme Amaçlara değinmiştir.	Bireysel amaçlar belirlenmiş Mucize soru Derecelendirme sorusu İstisna/nadir durumlar	Grubun yararlarının tartışılması

Ayrıca ergenlik dönemi özellikleri göz önünde bulundurularak oturumlar oluşturulmuştur. Oturumlar boyunca beyin fırtınası, anlatım, soru cevap, çeşitli etkinlikler (sevgi bombardımanı, tanışma etkinliği, oyunlar) gibi yöntemlerden yararlanılmıştır. Grubun terapötik bağ kurması önemsenmiştir.

Lise öğrencilerine yönelik geliştirilmiş olan ÇOGPD oturumlarının pilot uygulaması 2015-2016 eğitim öğretim yılı 2. döneminde Balıkesir ili Altıeylül İlçesi'nde bulunan bir Anadolu Lisesi'nin 10'uncu sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. 5 hafta boyunca 10 öğrenciyle yürütülen pilot uygulamadan sonra oturumların içerikleri, oturum süreleri, çözüm odaklı yaklaşımda kullanılan teknikler, uygulama etkinlikleri gibi konular değerlendirilmiş, öğrencilerden geri bildirimler alınmış ve oturumlarda bir takım düzenlemeler yapılmıştır.

Katılımcıların verdikleri geri bildirimler ve uygulayıcının tecrübeleri doğrultusunda ergenlerin grup sürecinden çabuk sıkıldıkları, grup sürecinden kolayca kopabildikleri görülmüş, onların oturumlardan kopmalarını engellemek için asıl uygulamaya ilave oyun etkinlikleri dahil edilmiştir.

Pilot uygulama esnasında ÇOPD tekniklerinin oturum esnasında her bir öğrenciye uygulanabilmesinde zaman açısından zorluklar yaşanmıştır. Bu nedenle oturum sayısı 5'ten 6'ya çıkarılmıştır. Öğrencilerden alınan geribildirimler incelendiğinde en düşük puan ortalamasına sahip maddenin “ Bugün grubun süresinin yeterli olduğunu hissettim” maddesi olduğu tespit edilmiştir (Ünal ve Siyez, 2019). Bu nedenle grup sürecinin etkili olabilmesi adına 45 dakikalık sürenin yetersiz olduğu görülmüş ve oturumlar 90 dakika olarak planlanmıştır.

Tablo 5

Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Oturumları ve Amaçları

Oturum	Amaçlar	Süre
1. Oturum	1. Grubun tanışması 2. Grup kurallarının oluşturulması 2. Bireysel amaçların oluşturulması 3. Çözüm odaklı yaklaşım hakkında bilgi verilmesi 4. Ruminasyon ve Öğrenilmiş çaresizlik kavramları hakkında bilgi verilmesi	90 dakika
2. Oturum	1. Ruminasyon kavramına ilişkin farkındalık kazanma 2. Ruminasyon durumlarında oluşan duygu, düşünce ve tepkilerle ilgili farkındalık kazanma 3. Ruminasyon problemine ilişkin kişisel çözümler oluşturma	90 dakika
3. Oturum	1. Öğrenilmiş çaresizlik kavramına ilişkin farkındalık kazanma 2. Öğrenilmiş çaresizlik durumlarında oluşan duygu, düşünce ve tepkilerle ilgili farkındalık kazanma 3. Öğrenilmiş çaresizlik problemine ilişkin kişisel çözümler oluşturma 4. Grup üyelerinin sorun olmadığı zamanlara odaklanmasını sağlama	90 dakika
4. Oturum	1. Grup üyelerinin kendileri için işlediğine inandıkları çözümleri fark etmelerini sağlama 2. Grup üyelerinin güçlü yönlerini ve kaynaklarını fark etmelerini sağlama 3. Grup üyelerinin kendileri için işlediğine inandıkları çözümleri fark etmelerini sağlama	90 dakika
5. Oturum	1. Geçmiş yerine şimdiye odaklanmayı sağlama 2. Çözüm için adım atmayı sağlama 3. Grup üyelerinin kendileri için işlediğine inandıkları çözümleri fark etmelerini sağlama	90 dakika
6. Oturum	1. Oturumların genel değerlendirmesini yapılması 2. Grup süreci ile ilgili duygu ve düşünceleri paylaşılması 3. Grubun yararlarının tartışılması 4. Bireysel amaçların ne kadar gerçekleştirildiğinin tartışılması 5. Grup sürecinden elde edilen kazanımların diğer alanlara ve geleceğe taşınması	90 dakika

1. Oturum: Bu oturumda grup liderinin kendini ayrıntılı şekilde tanıtmalarının ardından grup üyeleri ile tanışılır. Grup üyelerinin eğlenerek birbirlerini tanımaları amacıyla Tanışma etkinliği yapılmıştır. Lider grup üyelerin grup içinde kendilerini güvende hissetmesini kolaylaştırmak, uygun grupta psikolojik danışmanlık ortamı oluşturmak amacıyla daha önceden belirlenen grup kurallarını grup üyeleri ile paylaşır. Üyelerin de görüşlerini beyan etmelerinin ardından üyelerin onayı alınarak grup kuralları belirlenir. Lider tarafından grubun genel amaçları açıklanır ve bu genel amaç doğrultusunda her üyenin farklı bireysel hedefleri olabileceğini belirtilir. İlk hedef formları dağıtarak üyelerin bireysel amaçlarını belirlemesini sağlanmıştır. Grup lideri tarafından, üyelere çözüm odaklı yaklaşımın temel ilkeleri ile ilgili bilgi verilir. Ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik hakkında bilgiler verilir. Grup üyelerinden istekli olanların oturumun değerlendirmesini yapmasını müteakip grup lideri tarafından oturum özetlenir ardından ev ödevi verilerek oturum sonlandırılır.

2. Oturum: Bir önceki oturumda verilen ödevler üzerine konuşularak oturuma başlanır. Ruminasyon içerikli resimler gösterilir. Resimlerdeki duygular, düşünceler ve tepkiler hakkında grup üyelerin fikirleri paylaşılır. Ardından mucize soru tekniği kullanılır. İlk oturumda belirlenen bireysel amaçlar gözden geçirilir. Mucize soru tekniğinin de yardımıyla grup üyelerinin bireysel amaçları daha olumlu, somut, ulaşılabilir, gerçekçi ve grubun genel amaçlarıyla uyumlu hale getirilir. Derecelendirme Tekniği uygulanır. Oturumun özetlenmesinin ardından ev ödevi verilerek oturum sonlandırılır.

3. Oturum: Bir önceki oturumda verilen ödevler üzerine konuşulur. Kısaca bireysel amaçlar yeniden gözden geçirilir. Öğrenilmiş çaresizlik içerikli resimler gösterilir. Resimlerdeki duygular, düşünceler ve tepkiler hakkında grup üyelerin fikirleri paylaşılır. İstisna/Nadir durumlar tekniği uygulanır. Böylece Her bir üyenin kendini ifade etmesi sağlandıktan sonra çözüme yönelik farkındalıklar amigo efektleri kullanılarak pekiştirilir. Derecelendirme Tekniği uygulanır. Oturumun özetlenmesinin ardından ev ödevi verilerek oturum sonlandırılır.

4. Oturum: Grup üyelerinin çözüme odaklandıkları başa çıkma davranışlarına ilişkin gözlemler grup üyeleriyle paylaşılır. Derecelendirme Tekniği uygulanır. Grup üyelerinin güçlü yönlerini ve kaynaklarını fark etmelerini sağlamak amacıyla Güçlü Yönlerim Form'u uygulanır. Grup üyelerinin çözüme odaklandıkları başa çıkma davranışlarına ilişkin gözlemlerin grup üyeleriyle paylaşılması sağlanır. Oturumun özetlenmesinin ardından ev ödevi verilerek oturum sonlandırılır.

5. Oturum: Bir önceki oturumda verilen ödevler üzerine konuşulur. Geçmiş yerine şimdiye odaklanmayı sağlamak amacıyla etkinlik uygulanır. Grup üyelerinin çözüme odaklandıkları

başa çıkma davranışlarına ilişkin gözlemlerin grup üyeleriyle paylaşılır. Derecelendirme tekniği uygulanır. Çözüm adına adım atan grup üyelerini pekiştirmek amacıyla Amigo efektleri kullanılır. Oturumun özetlenmesinin ardından ev ödevi verilerek oturum sonlandırılır.

6. Oturum: Grup süreci ile ilgili geribildirimler alınır. Grup sürecinde olmanın yararları tek tek grup üyelerine sorulur. Her bir üyenin gelişimi grup lideri tarafından ifade edilir ve övgüde bulunulur. Grup üyelerinin otumlardan elde ettiği kazanımları değerlendirme ve kazandıkları becerileri diğer alanlara transfer edebilmeleri hakkında paylaşımlarda bulunulur. Sevgi bombardımanı etkinliği ile oturum sonlandırılır.

3.2.4. Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Genel Özellikleri

1. ÇOGPD oturumları yapılandırılırken bireysel çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın insan davranışlarını ele alışına, felsefesine ve varsayımlarına bağlı kalınmıştır.
2. Grup üyeleri ile kurulan terapötik ilişki, ilişkiyi belirleyen ilkeler, kullanılan teknikler, grup liderinin psikolojik danışma yaklaşımı, liderin psikolojik danışma becerileri çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma kuramı çerçevesine göre şekillendirilmiştir.
3. ÇOGPD uygulamasında özellikle ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek lise öğrencilerinin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri azaltmaya odaklanılmıştır.
4. Temel terapötik beceriler, temel psikolojik danışma becerileri, temel grupla psikolojik danışma becerilerine de dikkat edilmiştir.
5. ÇOGPD uygulamasının deney, plasebo ve kontrol gruplarına katılımcı seçerken Lise 1 ve Lise 4'üncü sınıftan öğrenci seçilmemiştir. Oturumlar ergenlik dönemi özellikleri göz önünde bulundurularak yapılandırılmaya çalışılmıştır.
6. ÇOGPD uygulamasında kullanılan etkinliklerin tamamı çözüm odaklı kısa süreli terapi literatüründe kullanılan tekniklerden ve görüşlerden yararlanılarak geliştirilmiştir.
7. ÇOGPD, ÇOT yaklaşımının temel felsefe, ilke ve tekniklerine dayalı olarak yürütülen haftada bir kez, 90 dakika süren 6 oturumluk bir uygulamadır. Uygulama öncesi ayrıca haftada bir kez olacak şekilde yaklaşık 45-50 dakikalık otumlardan oluşan toplam 5 hafta süren pilot uygulama yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçeklere ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Ruminasyon Ölçeği

Nolen-Hoeksema ve Morrow (1991) tarafından geliştirilen bu ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. 4'lü Likert tipi (Hiçbir Zaman, bazen, çoğunlukla, her zaman) bir ölçektir. Ölçeğin derinlemesine düşünme ve saplantılı düşünme olmak üzere 2 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 40, minimum puan ise 10'dur. Ölçekten alınan puanın yüksekliği ruminasyonun fazlalığı anlamına gelmektedir.

Ruminasyon Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması Erdur-Baker ve Bugay (2012) tarafından lise ve üniversite öğrencileri için incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçeğin iki faktörlü yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin tümünden ve alt maddelerinden elde edilen puanlar ile Ruminasyon Ölçeği'nin uzun formu ve Beck Depresyon Envanteri'nden elde edilen puanlar arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanarak ölçeğin yakınsak geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda korelasyonların .50 ile .91 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik analizleri; ölçeğin tamamının Cronbach α iç tutarlılık katsayısının .85, derinlemesine düşünme alt ölçeği için .77, saplantılı düşünme alt ölçeği için ise .75 olduğu belirtilmiştir. (Erdur-Baker ve Bugay, 2012).

3.3.2. Öğrenilmiş Çaresizlik (ÖÇÖ) Ölçeği

Ölçek, öğrenilmiş çaresizliğe özgü olan içsel, değişmez ve genel yükleme boyutlarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin her bir maddesinde olumlu veya olumsuz bir olay anlatılmaktadır ve bu olaya ilişkin iki nedensel yükleme seçeneği sunulmaktadır. Ölçeği yanıtlayacak olanlardan bu iki seçenektan kendileri için uygun olanı tercih etmeleri istenmektedir. Ölçekte 30 madde bulunmaktadır. 10'nu içsel-dışsal, 10'u özel-genel, 10'u da değişmez-değişebilir nedensel yükleme boyutlarını kapsamaktadır.. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 0-30 arasındadır. Yüksek puan öğrenilmiş çaresizliğe özgü içsel, değişmez ve genel yükleme biçiminin varlığına işaret etmektedir.

Cronbach alfa iç tutarlılık korelasyonları hem ölçeğin tümünde, hem de ayrı ayrı maddelerde hesaplanmıştır. Madde bırakma korelasyonları .57 ile .63 arasındadır (Aydın, 1988). Ölçek ODTÜ öğrencilerinden oluşan bir gruba dört hafta aralıkla iki defa uygulanmıştır. Deneklerin uygulamalardan aldıkları puanlar üzerinden hesaplanan Pearson momentler çarpımı katsayısı .65 olup bu değer $p > .001$ düzeyinde manidar bir değerdir (Aydın, 1988). Yapı geçerliği bilinen grupların puanları karşılaştırılarak test edilmiştir. Depresif yükleme biçim ölçeği nörotik depresif ve sağlıklı deneklere uygulanmış, sonuç

olarak elde edilen puanlar ‘t’ testi kullanılarak analiz edilmiştir. İki grubun puan ortalamalarının farkının manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aydın, 1988).

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda öğrencilerin okul, sınıf, cinsiyet ve ad soyad bilgilerini içeren açık uçlu 4 soru yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Grupla psikolojik danışma oturumlarının uygulama aşamasından önce Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne etik kurul izni için başvuruda bulunularak etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul onayı alındıktan sonra uygulama izni için Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılarak yasal izin alınmıştır (Ek 6). Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama için yasal izin alındıktan sonra Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı dört ayrı Anadolu Lisesinde 10. ve 11. sınıf öğrencilerine ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik için risk grubunda olan öğrencileri belirlemek amacıyla Ruminasyon Ölçeği (Erdur-Baker, Bugay, 2012) ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği (Aydın, 1988) uygulanmıştır. Dört Anadolu Lisesinden üçü yansız olarak kura yöntemiyle deney, plasebo ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney ve plasebo grubunu oluşturan okullarda risk grubunu oluşturan öğrencilerle bireysel olarak ön görüşme yapılmış yapılmış, programlara katılmak isteyen öğrenciler belirlenmiştir. Öğrencilere uygulanan ölçeklerde risk grubu belirleneceği için isimler alınmıştır. Ancak isimler öğretmenlerle ve idarecilerle paylaşılmayarak öğrencilerin gizlilikleri korunmuştur.

Deney, plasebo ve kontrol gruplarına oturumlar başlamadan bir hafta önce öntest uygulaması, programlarının son oturumunda sontest uygulaması yapılmıştır. İzleme testi ise programlarının sonlanmasından 1 ay sonra gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, her oturumun sonunda oturum değerlendirme formu kullanılarak veri toplanmıştır.

ÇOCPD uygulamalarının uygulandığı deney grubu için belirlenen Anadolu Lisesi 1999-2000 eğitim - öğretim yılında eğitim ve öğretime başlamıştır. Bugün ise öğrenci sayısı 350 dir. Okul bünyesinde fizik, kimya, biyoloji, İngilizce, bilgisayar laboratuvarları, resim, müzik sınıfları mevcuttur. Bunların yanı sıra okul kütüphanesinde mevcuttur. Sınıf mevcutları 15 ila 26 kişi arasında değişmektedir. Çalışma esnasında okul kütüphanesi grupla psikolojik danışma yapılabilecek şekilde düzenlenmiştir. Kütüphane kapısına çalışma yapıldığına dair yazı yazılmış, grup sürecinin sağlıklı yürütülmesi için uygun ortam okul rehber öğretmenin ve idarecilerin desteği ile oluşturulmuştur.

3.5. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda ÇOGPD'ye katılan; mesleki rehberlik programına katılan ve hiçbir müdahalede bulunulmayan lise öğrencilerin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla çok değişkenli ANOVA (MANOVA) yönteminden yararlanılmıştır. MANOVA analizi bağımlı değişkenlerin bileşeninden elde edilen grup ortalama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını inceleyen bir tekniktir (Büyüköztürk, 2012).

MANOVA testinden önce MANOVA için gereken varsayımların karşılanması gerekmektedir. MANOVA testinin ilk varsayımı gruplardaki katılımcı sayılarının birbirine eşit ya da yakın olmasıdır (Coakes, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu açıdan değerlendirildiğinde her bir gözenekteki n sayısı 10 olduğundan bu varsayım karşılanmaktadır. İkinci varsayım her bir grupta bağımlı değişken sayısından fazla katılımcı sayısının olmasıdır (Coakes, 2005). Bu araştırmanın iki bağımlı değişkeni (ruminasyon düzeyi ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyi) olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayıları 10'dur. Böylece bu varsayımında karşılandığı görülmektedir.

Diğer bir varsayım tek değişkenli normallik ve çok değişkenli normalliktir. Tek değişkenli normallikte, örneklemdeki bir değişkene ilişkin gözlemler normal dağılmaktadır. Çok değişkenli normallikte ise örneklemde yer alan gözlemler değişkenlerin tüm kombinasyonları açısından normal dağılım göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu araştırma için verilerin tek değişkenli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Genelde Kolmogorov Smirnov testi kullanılmasına rağmen çoklu karşılaştırmalarda daha güçlü bir test olduğu (Razali ve Wah, 2011) ve örneklem sayısı küçük olduğu için Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

		Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
		Shapiro-Wilk		Shapiro-Wilk		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p	İstatistik	p	İstatistik	p
Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği	Ruminasyon Ölçeği Deney	.95	.69	.88	.12	.96	.77
	Plasebo	.87	.11	.94	.59	.90	.22
	Kontrol	.88	.14	.90	.22	.86	.08
	Deney	.92	.38	.96	.74	.97	.91
	Plasebo	.93	.46	.91	.27	.94	.53
	Kontrol	.88	.13	.90	.23	.90	.22

Tablo 6’da görülebileceği gibi ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik ölçeklerinde ön test, son test ve izleme puanları açısından normallik varsayımının karşılandığı görülmektedir.

Çok değişkenli normallik şartı Mahalanobis uzaklıklarının hesaplanmasıyla test edilmiştir (Coakes, 2005). Mahalanobis uzaklıklarının hesaplanmasının ardından elde edilen değerler ki-kare tablosunda bağımlı değişkenler. 001 için verilen (k-1) kritik değerle kıyaslanmıştır. Ki-kare tablosundaki kritik değer 24 olarak tespit edilmiştir. Bu verilerdeki en yüksek Mahalanobis değeri (10.02) kritik değerinin altında olduğundan için çok değişkenli normallik şartının karşılandığı varsayılmıştır.

MANOVA testi yapabilmek için gereken bir diğer varsayım doğrusallıktır. Doğrusallık sayıltısı çok değişkenli analizler için oldukça önemli bir varsayımdır; çünkü çok değişkenli analiz teknikleri değişkenlerin doğrusal kombinasyonları temeline dayanmaktadır (Coakes, 2005). Doğrusallık varsayımı için saçılma diyagramı incelenmiş ve bu matristeki dağılımların elips biçiminde dağıldığı görülmüştür. Böylece çok değişkenli doğrusallık varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir.

MANOVA yapabilmek için eş varyanslılık varsayımı da incelenmiştir. Ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik ölçekleri için Varyans kovaryans matrislerin eşitliğine Box M testi

ile bakılmıştır. Box M testi çok değişkenli normalliğe duyarlı olduğu için $p < .001$ olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğine Göre Box M Testi Sonuçları

Ruminasyon Ölçeği	Box's M	9.33
	F	1.39
	df1	6
	df2	18168.92
	Sig.	.22
Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği	Box's M	10.99
	F	1.63
	df1	6
	df2	18168.92
	Sig.	.13

Tablo 7’de de ruminasyon ölçeği açısından varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği (Box M= 9.334 $F_{6-18169} = 1.389$, $p > 0.05$) test sonucu anlamlı olmadığı dolayısıyla da varyans-kovaryans matrislerinin homojen olduğu görülmektedir.

Tablo 7’de Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği açısından varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği (Box M= 10.985 $F_{6-18169} = 1.634$, $p > 0.05$) test sonucu anlamlı olmadığı dolayısıyla da varyans-kovaryans matrislerinin homojen olduğu görülmektedir.

Çoklu bağlantı problemin olmaması MANOVA için gerekli olan son varsayımdır. Bağımsız değişkenlerin birbirleri arasında güçlü ilişkiler olmasına bağlantı veya çoklu bağlantı denmektedir. Yapılan analizlerde ($r=.125$; $r=.187$; $r=.207$) çoklu bağlantının olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak MANOVA yapabilmek için tüm varsayımların sağlandığı görülmüştür.

Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Sadece Box M testi için anlamlılık değeri $p < .001$ olarak kabul edilmiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Grup lideri Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında lisans ve yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Araştırmacı lisans ve yüksek lisans ders aşamasında Grupla Psikolojik Danışma dersi almıştır. Doktora ders aşamasında ‘‘Grupla Psikolojik Danışmada Çözüm Odaklı Yaklaşım’’ dersi almış üniversite öğrencileri 6 oturumluk ÇOGPD uygulaması gerçekleştirmiştir. Yine asıl uygulama öncesinde ergenlerle 5 oturumluk ÇOGPD pilot uygulaması gerçekleştirmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada lise öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmektedir.

Araştırmaya katılan deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki katılımcıların Ön Test Son Test ve İzleme Testi Ölçümlerine Göre Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test ve İzleme Testi Ölçümlerine Göre Ruminasyon Ölçeği Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Gruplar	$\bar{X}$	ss	N
Ruminasyon ölçeği	Deney	Ön test	32.30	4.32	10
		Son test	23.70	3.62	10
		İzleme testi	24.40	3.24	10
	Plasebo	Ön test	30.30	4.99	10
		Son test	27.50	3.37	10
		İzleme testi	28.00	3.77	10
	Kontrol	Ön test	31.90	4.09	10
		Son test	30.90	3.95	10
		İzleme testi	30.00	5.27	10
Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği	Deney	Ön test	14.20	4.52	10
		Son test	9.60	2.88	10
		İzleme testi	10.10	2.69	10
		Toplam	11.30	3.94	30
	Plasebo	Ön test	14.70	3.83	10
		Son test	13.20	4.44	10
		İzleme testi	12.50	4.35	10
		Toplam	13.47	4.17	30
	Kontrol	Ön test	15.60	3.27	10
		Son test	14.60	3.53	10
		İzleme testi	15.20	4.96	10
		Toplam	15.13	3.87	30

Tablo 8’de görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerinin Ruminasyon ölçeği öntest puan ortalamaları $\bar{X} = 32.3$ (SS = 4.32) iken sontest puan ortalamaları $\bar{X} = 23.7$ (SS = 3.62) olup izleme testi puan ortalamaları $\bar{X} = 24.4$ (SS = 3.23)’dir; plasebo grubunda yer alan öğrencilerin Ruminasyon ölçeği öntest puan ortalamaları $\bar{X} = 30.3$ (SS = 4.99) iken sontest puan ortalamaları $\bar{X} = 26.7$ (SS = 4.32) olup izleme testi puan ortalamaları $\bar{X} = 27.1$ (SS = 4.55)’dir; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Ruminasyon Ölçeği öntest puan ortalamaları $\bar{X} = 30$ (SS = 4.78) iken sontest puan ortalamaları $\bar{X} = 25.6$ (SS = 6.07) olup izleme testi puan ortalamaları $\bar{X} = 25.3$ (SS = 5.37)’dir.

Tablo 8’de görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik ölçeği öntest puan ortalamaları $\bar{X} = 14.2$ (SS = 4.517) iken sontest puan ortalamaları $\bar{X} = 9.6$ (SS = 2.87) olup izleme testi puan ortalamaları $\bar{X} = 10.01$ (SS = 2.68)’dir; plasebo grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ölçeği öntest puan ortalamaları $\bar{X} = 14.7$ (SS = 4.517) iken sontest puan ortalamaları $\bar{X} = 13.2$ (SS = 4.442) olup izleme testi puan ortalamaları $\bar{X} = 12.5$ (SS = 4.35)’dir; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği öntest puan ortalamaları $\bar{X} = 15.6$ (SS = 3.27) iken sontest puan ortalamaları $\bar{X} = 14.6$ (ss = 3.53) olup izleme testi puan ortalamaları $\bar{X} = 15.2$ (SS = 4.96)’dir.

Deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların envanterin ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksek olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı MANOVA ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

MANOVA Testi Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotez sd	Sd	P
Intercept	Pillai's Trace	0.99	515.41 ^b	6	22	0.00
	Wilks' Lambda	0.01	515.41 ^b	6	22	0.00
	Hotelling's Trace	140.57	515.41 ^b	6	22	0.00
	Roy's Largest Root	140.57	515.41 ^b	6	22	0.00
Grup	Pillai's Trace	0.76	2.34	12	46	0.02
	Wilks' Lambda	0.30	2.97 ^b	12	44	0.00
	Hotelling's Trace	2.07	3.62	12	42	0.00
	Roy's Largest Root	1.96	7.52 ^c	6	23	0.00

Tablo 9’da görüldüğü üzere grup değişkeni açısından hem $F(12, 46) = 2.34, p < .05$ Pillai’s Trace = .76 ; hem de $F(12, 42) = 3.62, p < .05$ Hotelling’s Trace = 2.07 değerlerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre verilen ÇOGPD’nin lise öğrencilerinin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 10

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Sonuçlarının Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına Göre Varyans Analizi Tablosu

	Kaynak	Type III Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Corrected Model	Rumi. Deney	456.20 ^d	2	228.10	16.18	.00	.55
	Rumi. Plasebo	77.867 ^e	2	38.93	1.82	.18	.12
	Rumi. Kontrol	138.47 ^f	2	69.23	2.34	.12	.15
	Öğ. Çar. Deney	127.40 ^a	2	63.70	5.33	.01	.28
	Öğ. Çar. Plasebo	25.27 ^b	2	12.63	.71	.50	.05
	Öğ. Çar. Kontrol	5.07 ^c	2	2.53	.16	.85	.01
Intercept	Rumi. Deney	21547.20	1	21547.20	1528.57	.00	.98
	Rumi. Plasebo	23576.03	1	23576.03	1099.21	.00	.97
	Rumi. Kontrol	21816.03	1	21816.03	737.67	.00	.97
	Öğ. Çar. Deney	3830.70	1	3830.70	320.31	.00	.92
	Öğ. Çar. Plasebo	5440.53	1	5440.53	305.90	.00	.92
	Öğ. Çar. Kontrol	6870.53	1	6870.53	431.00	.00	.94
Grup	Rumi. Deney	456.20	2	228.10	16.18	.00	.55
	Rumi. Plasebo	77.87	2	38.93	1.82	.18	.12
	Rumi. Kontrol	138.47	2	69.23	2.34	.12	.15
	Öğ. Çar. Deney	127.40	2	63.70	5.33	.01	.28
	Öğ. Çar. Plasebo	25.27	2	12.63	.71	.50	.05
	Öğ. Çar. Kontrol	5.07	2	2.53	.16	.85	.01
Error	Rumi. Deney	380.60	27	14.09			
	Rumi. Plasebo	579.10	27	21.45			
	Rumi. Kontrol	798.50	27	29.57			
	Öğ. Çar. Deney	322.90	27	11.96			
	Öğ. Çar. Plasebo	480.20	27	17.79			
	Öğ. Çar. Kontrol	430.40	27	15.94			
Total	Rumi. Deney	22384.00	30				
	Rumi. Plasebo	24233.00	30				
	Rumi. Kontrol	22753.00	30				
	Öğ. Çar. Deney	4281.00	30				
	Öğ. Çar. Plasebo	5946.00	30				
	Öğ. Çar. Kontrol	7306.00	30				
Corrected Total	Rumi. Deney	836.80	29				
	Rumi. Plasebo	656.97	29				
	Rumi. Kontrol	936.97	29				
	Öğ. Çar. Deney	450.30	29				
	Öğ. Çar. Plasebo	505.47	29				
	Öğ. Çar. Kontrol	435.47	29				

Yukarıdaki tabloda Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği için her bir bağımlı değişkenin, bağımsız değişkenin alt grupları (öntest, sontest, izleme testi) arasında anlamlı bir fark olup olmadığı irdelenmiştir.

Buna göre Ruminasyon Ölçeği için deney gruplarının öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır $F(2, 27) = 16.18, p < .05$. Plasebo grubunun öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır $F(2, 27) = 1.82, p > .05$. Kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır $F(2, 27) = 2.34, p > .05$.

Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği için deney gruplarının öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır $F(2, 27) = 5.33, p < .05$. Plasebo grubunun öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır $F(2, 27) = .71, p > .05$. Kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır $F(2, 27) = .16, p > .05$.

Ortalamalar arasında oluşan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Tukey testi yapılmıştır. Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik testi için elde edilen fark puanları ve anlamlılık testi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

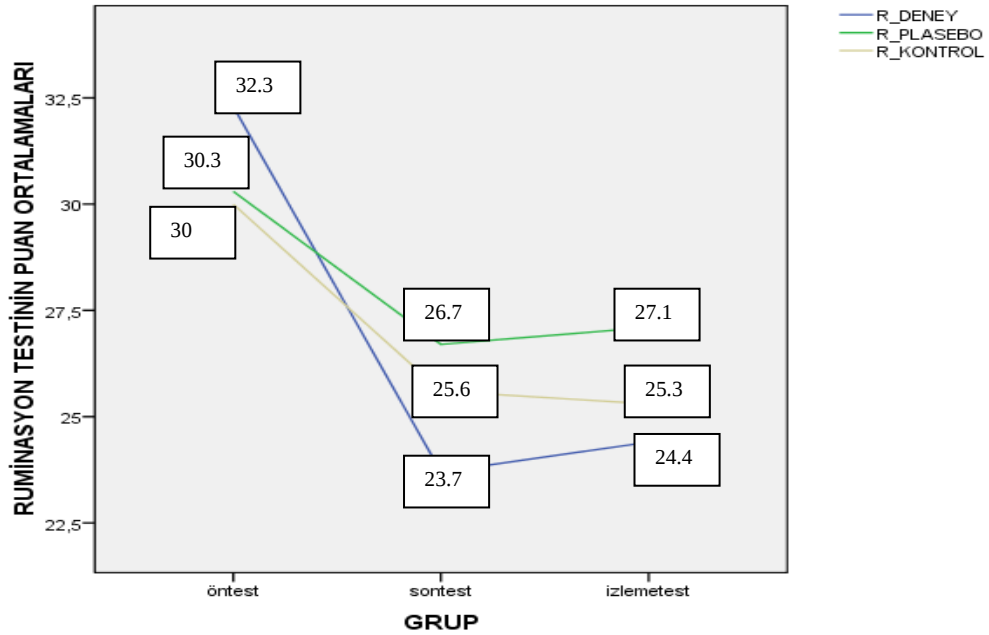
Tablo 11

Ruminasyon ve Öğrenilmiş çaresizlik Ölçeği Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Tukey Testi	Gruplar	Ortalama Farkları	Standart Hata	P	95% Güven Aralığı		
						Alt Sınır	Üst Sınır	
Ruminasyon	Deney Grubu	Öntest	Sontest	8.60*	1.68	.00	4.44	12.76
			İzlemetest	7.90*	1.68	.00	3.74	12.06
		Sontest	Öntest	-8.60*	1.68	.00	-12.76	-4.44
			İzlemetest	-.70	1.68	.91	-4.86	3.46
		izlemetest	Öntest	-7.90*	1.68	.00	-12.06	-3.74
			Sontest	.70	1.68	.91	-3.46	4.86
	Plasebo Grubu	Öntest	Sontest	3.60	2.07	.21	-1.54	8.74
			İzlemetest	3.20	2.07	.28	-1.94	8.34
		Sontest	öntest	-3.60	2.07	.21	-8.74	1.54
			İzlemetest	-.40	2.07	.98	-5.54	4.74
		izlemetest	Öntest	-3.20	2.07	.28	-8.34	1.94
			Sontest	.40	2.07	.98	-4.74	5.54
	Kontrol Grubu	Öntest	Sontest	4.40	2.43	.19	-1.63	10.43
			İzlemetest	4.70	2.43	.15	-1.33	10.73
		Sontest	Öntest	-4.40	2.43	.18	-10.43	1.63
			İzlemetest	.30	2.43	.99	-5.73	6.33
		izlemetest	Öntest	-4.70	2.43	.15	-10.73	1.33
			Sontest	-.30	2.43	.99	-6.33	5.73
Öğrenilmiş Çaresizlik	Deney Grubu	Öntest	Sontest	4.60*	1.55	.02	.77	8.43
			İzlemetest	4.10*	1.55	.03	.27	7.93
		Sontest	Öntest	-4.60*	1.55	.02	-8.43	-.77
			İzlemetest	-.50	1.55	.94	-4.33	3.33
		İzlemetest	Öntest	-4.10*	1.55	.03	-7.93	-.27
			Sontest	.50	1.55	.94	-3.33	4.33
	Plasebo Grubu	Öntest	Sontest	1.50	1.89	.71	-3.18	6.18
			İzlemetest	2.20	1.89	.48	-2.48	6.88
		Sontest	Öntest	-1.50	1.89	.71	-6.18	3.18
			İzlemetest	.70	1.89	.93	-3.98	5.38
		izlemetest	Öntest	-2.20	1.89	.48	-6.88	2.48
			Sontest	-.70	1.89	.93	-5.38	3.98
	Kontrol Grubu	Öntest	Sontest	1.00	1.79	.84	-3.43	5.43
			İzlemetest	.40	1.79	.97	-4.03	4.83
		Sontest	Öntest	-1.00	1.79	.84	-5.43	3.43
			İzlemetest	-.60	1.79	.94	-5.03	3.83
		izlemetest	Öntest	-.40	1.79	.97	-4.83	4.03
			Sontest	.60	1.79	.94	-3.83	5.03

*Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

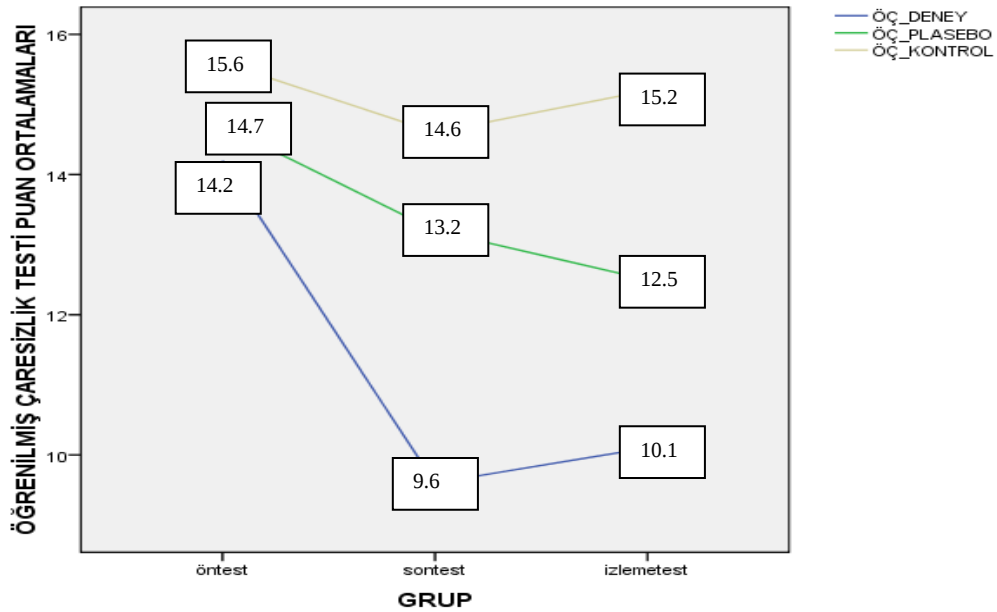
Ruminasyon testi ile ilgili olarak gruplar arasındaki farkın kaynağı incelendiğinde deney grubu ön testi ($\bar{X} = 32.30$, $SS = 4.32$) ile deney grubu son testi ($\bar{X} = 23.70$, $SS = 3.62$) ve deney grubu izleme testi ($\bar{X} = 24.40$, $SS = 3.24$) puan ortalamaları arasında; anlamlı bir farklılık olduğu ancak plasebo grubu ön testi ($\bar{X} = 30.30$, $SS = 4.99$) ile plasebo grubu son testi ($\bar{X} = 26.70$, $SS = 4.32$) ve plasebo grubu izleme testi ($\bar{X} = 27.10$, $SS = 4.56$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, kontrol grubu ön testi ($\bar{X} = 30.00$, $SS = 4.78$) ile kontrol grubu son testi ($\bar{X} = 25.60$, $SS=6.08$) ve kontrol grubu izleme testi ($\bar{X} = 25.30$, $SS = 5.38$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ruminasyon düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu söylenebilir. Bu bulgular ÇOGPD'ye katılan deney grubundaki öğrencilerinin, plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilere göre Ruminasyon Ölçeği puan ortalamalarında anlamlı bir düşme olduğunu ve bu düşüşün kalıcı olduğunu göstermektedir.



Şekil 2

Deney Plasebo ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ruminasyon Ölçeği Öntest, Sontest, İzleme testi Puanlarındaki Değişim Grafiği

Öğrenilmiş çaresizlik testi ile ilgili olarak gruplar arasındaki farkın kaynağı incelendiğinde deney grubu ön testi ($\bar{X} = 14.20$, $SS = 4.52$) ile deney grubu son testi ($\bar{X} = 9.60$, $SS = 2.88$) ve deney grubu izleme testi ($\bar{X} = 10.10$, $SS = 2.69$) puan ortalamaları arasında; anlamlı bir farklılık olduğu ancak plasebo grubu ön testi ($\bar{X} = 14.70$, $SS = 3.83$) ile plasebo grubu son testi ($\bar{X} = 13.20$, $SS = 4.44$) ve plasebo grubu izleme testi ($\bar{X} = 12.50$, $SS = 4.35$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, kontrol grubu ön testi ($\bar{X} = 15.60$, $SS = 3.27$) ile kontrol grubu son testi ($\bar{X} = 14.60$, $SS = 3.53$) ve kontrol grubu izleme testi ($\bar{X} = 15.20$, $SS = 4.96$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu söylenebilir. Bu bulgular ÇOGPD'ye katılan deney grubundaki öğrencilerinin, plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilere göre Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği puan ortalamalarında anlamlı bir düşme olduğunu ve bu düşüşün kalıcı olduğunu göstermektedir.



Şekil 3

Deney Plasebo ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Öntest, Sontest, İzleme testi Puanlarındaki Değişim Grafiği

Özet olarak bulgular ÇOGPD'ye katılan deney grubundaki öğrencilerinin, plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilere göre Ruminasyon Ölçeği ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği puan ortalamalarında anlamlı bir düşme olduğunu ve bu düşüşün kalıcı olduğunu göstermektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı; Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla; deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden elde edilen ön-test, son-test ve izleme testi puanları karşılaştırılarak yapılan istatistiksel işlemlerin ardından iki denence birlikte tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci denencesinde Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışmaya katılan deneklerin ruminasyon düzeyleri ile bu programa katılmayan plasebo ve kontrol grubundaki katılımcıların ruminasyon düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın ilk denencesini doğrulamaktadır. Buna göre çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin ruminasyon düzeylerini azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Alanyazında ergenlerde ÇOGPD'nin ruminasyon üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılmamış olmakla birlikte üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada (Sarıçam, 2014) Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşıma Dayalı Bir Müdahale Programı'nın üniversite öğrencilerinin ruminasyon düzeylerini azalttığı ve bu durumun kalıcılık ölçümlerinde de korunduğu bulunmuştur. Bununla birlikte ruminasyonun kaygı ve depresyonla ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları (Aydın, 2017; Bugay ve Erdur-Baker, 2011; Dora, 2012; Ferlibaş, 2019; Thomas ve Altareb, 2012; Vanderhasselt ve Raedt, 2012; Yanık, 2018) dikkate alındığında ÇOPD'nin kaygı ve depresyon üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla (Ayar, 2018; Elemo, 2019; Javanmiri, Kimiaee ve Abadi, 2013; Proudlock ve Wellman, 2011; Taylor, 2013) bu araştırma bulgularının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tepki Biçimleri Kuramına (Nolen-Hoeksema, 1991) göre ruminasyonun azaltılmasında dikkatin başka yöne çekilmesinden ve kişinin odak noktasını başka yöne

çevirmesinin etkili ve işe yarayan bir tepki olduğundan söz edilmektedir. Böylece kişi sorunlardan ve sorunların olası sonuçlarını düşünmekten farklı bir tarafa odaklanarak çözüm adına eyleme geçebilecektir. ÇOPD’de sorunla ilgili konuşmaktan ziyade çözümlerle ilgili konuşulmaktadır. Grupta üyelerin işleyen veya gelecekte işlemesi muhtemel olan çözümleri hakkında paylaşımlarda bulunmaktadır. Grup üyeleri çözüm üzerinde olabildiğince hızlı odaklanabilmektedirler (Doğan, 2000). ÇOPD’nin bireyi işleyen yöntemlere yöneltmesi ruminasyonun azaltılmasında işe yarayan odak noktasının değiştirilmesiyle benzerlik göstermektedir. Bu yönüyle öğrencilerin ruminasyon düzeylerini azaltmada etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci denencesinde Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışmaya katılan deneklerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile bu programa katılmayan plasebo ve kontrol grubundaki katılımcıların öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın ikinci denencesini de doğrulamaktadır. Buna göre çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Alanyazında ergenlerde ÇOGPD’nin öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılmamış olmakla birlikte Kök (1992) çocuk esirgeme kurumunda kalan çocuklarla yürütülen grupla psikolojik danışmanın; Avcı (2009) ortaöğretim öğrencileri ile yürütülen psiko-eğitimin; Kezele (1985) öğrenilmiş çaresizliği azaltmaya odaklanan bir psiko-eğitim uygulamasının öğrenilmiş çaresizlik üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte öğrenilmiş çaresizliğin depresyon ve kaygı ile ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları (Fincham, Hodoka ve Sanders, 1989; Hoeksema, Girgus ve Seligman, 1986; Gündoğdu, 1994; Keskin, 2019; Tan 2015; Uzbaş, 1998) dikkate alındığında ÇOPD’nin kaygı ve depresyon üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla (Elemo, 2019; İşlek, 2006; Laaksonena ve diğerleri, 2013; Lambert, Okiishi, Finch ve Johnson, 1998; Sarıcı, 2008; Taylor, 2013) bu araştırma bulgularının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Alanyazında öğrenilmiş çaresizlik kavramının okul ortamında akademik başarı ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Avcı, 2008; Ayköse, 2006; Uzbaş, 1998; Valas, 2001; Yüksel, 2003). Bununla birlikte ÇOPD’nin eğitim ortamlarında akademik başarı üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar (Daki ve Savage, 2010; Franklin ve diğerleri, 2001; Hendar ve Sunowan, 2020; Kvarme ve diğ., 2010; Lee ve Gavine, 2003) göz önünde bulundurulduğunda öğrenilmiş çaresizlik kavramının öğrencilerin akademik başarıyla ilişkili olduğu ve ÇOPD’nin öğrencilerin eğitim ortamlarında akademik

başarılarına olumlu yönde etki edebilen bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrenciler kendilerini tamamen çaresiz hissederek harekete geçmek için kendilerinde enerji bulamazlar. ÇOPD’de kullanılan tekniklerden problemin olmadığı istisna durumlar tekniği ve mucize soru tekniği ile danışanların yaşamlarında, sorunlarını sorun olarak tanımlamadıkları anlar olduğu kabulüne dayanmaktadır. İstisna durumlar problemlerin çözümü için bireylere ipuçları sunar. Sorunların sonsuza kadar sürmeyeceği vurgulanır. Böylece kişinin kendi kaynaklarına, güçlerine, becerilerine odaklanması teşvik edilir (Corey, 2005). Öğrenilmiş çaresizlikten kaynaklanan enerji yoksunluğunun ve harekete geçememe durumunun, istisna durumlar tekniği ile kendi kaynaklarını, güçlü yönlerini keşfederek üstesinden gelebilirler.

Farklı terapi modelleri ile yapılan araştırmalar ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizliğin azaldığını ortaya koymaktadır (Avcı, 2009; Genç, 2017; Kezele, 1985; Kök, 1992; Ramel vd., 2004; Watkins vd., 2007; Watkins vd., 2011). Örneğin Genç (2017) Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışma’nın ergenlerin ruminasyon düzeylerine etkisini incelediği çalışmada Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışma’nın ergenlik dönemindeki bireylerin ruminasyon ve ruminasyonun alt boyutları olan saplantılı düşünce ve derin düşünce düzeylerini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında ÇOPD’nin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalar dikkate alındığında; genel olarak BDT ağırlıklı olan çalışmaların sonuçları bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

ÇOPD kendine özgü teknikleri olan, geçmişe odaklanmaktan ziyade şimdiye ve geleceğe odaklanan, katılımcıların güçlü yönlerini ortaya çıkararak sorunun çözülebileceğine olan inancı arttırmaya çalışan bir müdahale yöntemidir. ÇOPD’de grup lideri tarafından odak ve zaman sınırına vurgu yapılmaktadır. ÇOPD yaklaşımı etiyoloji, patoloji veya işlevsel olmamaya odaklanmak yerine çözümlere ve kaynaklara odaklanır (Gladding, 2013). ÇOPD ile ilgili birçok beceri diğer danışma yaklaşımlarında da kullanılmaktadır. Dinleme, empatik tepki vermek, açık uçlu sorular sorma, destekleme, pekiştirme, amaçların tanımlanması, derecelendirme yöntemleri vb. psikolojik danışmanlar tarafından ortaklaşa kullanılan tekniklerden bazılarıdır (Sklare, 2013). ÇOPD’nin diğer psikolojik danışma yaklaşımlarında kullanılan terapötik becerileri (dinleme, empatik tepkiler verme, destekleme, pekiştirme vb.) içermesi öğrencilerin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

İlk oturumda ÇOPD tekniklerinden “Oturum öncesi değişim tekniği” uygulanmıştır. Oturum öncesi değişim tekniği danışanın psikolojik danışma yardımı almaya karar verdiği ya

da psikolojik danışma yardımı için randevu aldığı zaman ile ilk oturuma geldiği zaman arasında her hangi bir değişim yaşayıp yaşamadığını belirlemek ve danışanın dikkatini değişime odaklamak için başvurulmuş bir tekniktir. İlk oturumda grup üyelerine; “Gruba katılma kararı aldığınız an ile bu oturuma (ilk oturum) kadar geçen sürede yaşamınızda olumlu yönde bazı değişimler oldu mu?” ve “Yaşamınızda ne tür değişimlerin başladığını ya da ne tür değişimlerin olduğunu fark ettiniz?” soruları sorulmuştur. Grup lideri üyelerin verdikleri cevaplar ışığında değişimin ilk işaretlerine vurgu yapmış, onları değişim konusunda cesaretlendirmiş ve değişimin olabilirliğini üyelere göstermeye çalışmıştır. Bunun yanında üyelerin ilk oturumda ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik durumlarına ilişkin değişimin olabileceğine yönelik inançları kuvvetlenmiştir. Bu durumun da üyelerin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlikle baş etme sürecine olumlu katkı yaptığı düşünülmektedir.

ÇOPD’de, psikolojik danışmanla danışanın belirgin, ulaşılabilir ve somut amaçlar oluşturmaları oldukça önemlidir. Bu amaçlar gözlenebilir olmalıdır (Murdock, 2012). Amaçlar yalın ve açık, ölçülebilir, danışanın değerleri ile uyumlu olmalı ve problem odaklı olmaktan ziyade çözüm odaklı bir şekilde ifade edilmelidir (O’Connell, 2001). Bu araştırmada ilk oturumda öğrencilerin amaçları belirlenirken grup lideri tarafından üyelere destek olunmuş, amaç belirlerken nelere dikkat edecekleri belirtilmiş, amaçlar belirlendikten sonra tek tek üyelere amaçları hakkında geribildirimler verilmiş ve ilerleyen oturumlarda üyelerle amaçlar üzerine yeniden çalışılmıştır. Bunun yanında “Mucize Soru” ve “Derecelendirme Sorusu” teknikleri sayesinde grup üyeleri kişisel amaçlarını daha belirgin hale getirmeye başlamışlardır. Bu durumun da grup sürecinin başarılı olmasında katkısının olduğu söylenebilir.

ÇOPD yaklaşımına ait tekniklerinden olan “Derecelendirme soruları” tekniği danışana amaçlarına adım adım yaklaştığını görme imkânı verir. Danışanı çözüm için cesaretlendirir. İlerleme durumunun kolayca görülmesini sağlar (De Shazer, Dolan, Korman, Trepper, McCollum ve Berg, 2007). Oturumlarda kullanılan derecelendirme soruları tekniği sayesinde grup üyelerinin somut, açık ve belirgin amaçlar oluşturmalarına destek olunmuştur. Bu teknik sayesinde öğrenilmiş çaresizlik ve ruminasyon durumlarında yaşanan sorunlara karşı üyelerin başarılı stratejilerini, baş etme mekanizmalarını, amaçlarını ve çözüm yönünde atılan ilk küçük adımları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu teknik sayesinde üyelerin aktif olarak grup sürecine katılması, kendi durumunu ve süreci değerlendirmesi, bazı şeylerin kontrolünün kendisinde olduğunu, kendisine ait kaynakların, istisnalarının ve yeteneklerinin olduğunu fark etmeleri sağlanmıştır. Benzer şekilde 4’üncü oturumda grup üyelerinin güçlü

yönlerini ve kaynaklarını fark etmelerini sağlamak için grup lideri tarafından geliştirilmiş “Farkına vardığım / sahip olduğum güçlü yönlerim; sorunun çözümü adına attığım adımlar; kendimde gördüğüm gelişmeler/ilerlemeler sorularını içeren “Güçlü Yönlerim” etkinliği uygulanmıştır. Bu sorulara sayesinde grup üyelerinin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik durumlarıyla baş etmelerine destek olacak içsel kaynakları, yetenekleri, güçlü yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu anlamda “Derecelendirme Soruları” tekniği ve “Güçlü Yönlerim” etkinliklerinin grup sürecinin başarılı olmasında etkisinin olduğu söylenebilir.

Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına ait tekniklerinden olan “İstisnai Durumlar” amaçlardan bazılarına ulaşıldığı anlar olarak da görülebilir. Bu teknik sayesinde Danışana başarılarını yakalama fırsatı verir. “Çoğu zaman, hemen hemen, bazen, genellikle” gibi ifadeler istisnaları gösterir. Kendi kaynaklarının öneminin anımsanması ile danışanda başarı duygusunun oluşmasını sağlar (Sklare, 2013). İstisnai Durumlar tekniği ile ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik durumunun yaşanmadığı anlarda nelerin farklı olduğu üzerinde durulmuş ve göz ardı edilen çözüm yolları araştırılmıştır.

Ergenlik döneminin; bireylerin kendileri ile ilgili yapılan değerlendirmeleri ve geribildirimleri oldukça önemsendiği bir dönem olması nedeniyle ÇOPD teknikleri arasında bulunan; “amigoluk yapma”, “iltifat etme” gibi tekniklerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında problemin olmadığı durumlara odaklanma, çözüme ulaşmak için neler yapılması gerektiği üzerinde konuşma, çözüme dönük atım atmaya teşvik etme, içsel kaynaklara odaklanma, güçlü yönlerin keşfedilmesi gibi yöntemlerle öğrencilerin sorunlarını çözmek için harekete geçtikleri gözlenmiştir. Böylece ruminatif düşünceler ve öğrenilmiş çaresizlik duyguları sonucu oluşan olumsuz durumlarla baş etmek adına çaba göstermelerini ve çözüme dönük adımlar atmalarını sağladığı söylenebilir.

Grup sürecinde ergenler grup üyeleriyle sorunlarını paylaşarak, duygu ve düşüncelerini aktarmışlar, birbirlerinin sorunlarını dinleyerek onları anlamaya çalışmışlar, diğer arkadaşlarının da benzer sorunlar yaşadıklarını görmüşler, birbirlerine destek olmayı denemişlerdir. Ergenlerin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini azaltmada grupla psikolojik danışmada oluşan terapötik ilişkinin de etkisi olduğu söylenebilir. Grup liderinin daha önce ÇOGPD oturumlarını yürütmüş olması, asıl uygulamadan önce benzer bir grupla pilot uygulama yapmış olması da liderin deneyim kazanması, grubun özelliklerini ve dinamiklerini tanıması açısından olumlu görülebilir. Plasebo grubunun da araştırmaya dahil edilmesi ve plasebo grubunda mesleki rehberlik çalışmalarının yapılması, deney grubunun puan farklılıklarının grup etkisinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını test etmek adına önemli sayılabilir.

Programın yapılandırılma sürecinde pilot uygulama sonrasında öğrencilerden geri bildirimler alınmış programda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bunun yanında grup liderinin tecrübe sahibi olması oldukça önemlidir. Programın etkililiğinde grup liderinin grupta sergilemesi gereken davranışlar, liderlik özellikleri, ergenlerin özelliklerini bilmesi, grup dinamiklerinin farkında olması önemlidir. Bu anlamda da grup lideri yüksek lisans ders aşamasında grupla psikolojik danışma dersi almıştır. Uygulanan ÇOGPD öncesinde araştırmacı doktora ders aşamasında uygulamalı ÇOPD dersi almış ve 6 oturumlu ÇOGPD uygulaması gerçekleştirmiştir. Yine asıl uygulama öncesinde ergenlerle 5 oturumlu ÇOGPD pilot uygulaması gerçekleştirmiştir. Bu durumun programın etkililiğinde önemli bir faktör olduğu değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak sadece nicel veriler kullanılmıştır. Nicel verilerin yanında nitel verilerin de (katılımcı günlükleri vb.) kullanılması daha güçlü araştırma sonuçlarına ulaşılmasını sağlayabilir. Bu çalışmada kalıcılık ölçümü son testten 1 ay sonra yapılmıştır. 6 ay sonra veya 1 yıl sonra kalıcılık ölçümlerinin yapılmaması araştırmanın sınırlılıklarından biridir.

Bu çalışmanın okul psikolojik danışmanları açısından önemli sonuçları bulunmaktadır. Psikolojik danışmanlar tarafından ruminatif düşünce yapısında olan ve çeşitli konularda öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrenciler tespit edilerek, öğrencilerin bu sorunlarla başa çıkmalarına destek olunabilir. Böylece sıklıkla ruminatif düşünceler içerisinde olan ve öğrenilmiş çaresizlik duyguları yaşayan ergenlerde oluşabilecek anksiyete, depresyon, arkadaşlık ilişkilerinde bozulma, akademik başarıda düşme, zayıf problem çözme becerileri, düşük yaşam doyumu, anksiyete, depresyon gibi problemler çözülebilir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirmesi yapılarak bu değerlendirmeler sonucunda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.2.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın lise öğrencilerinin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik ölçeği puan ortalamalarını azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu bulunmuştur.

5.2.2. Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda, ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlamak

amacıyla araştırmaya ve uygulamaya yönelik bazı öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmaktadır:

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1. Araştırma bulguları göz önüne alındığında, programın ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizliği azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müdahale programı öğrenilmiş çaresizlik ve ruminasyon nedeniyle çeşitli psiko-sosyal sorunlar yaşayan ergenlerde okul psikolojik danışmanları tarafından önleme programı kapsamında uygulanabilir.
2. Okul psikolojik danışmanları için uygun bir yaklaşım olan çözüm odaklı yaklaşımla ilgili okul psikolojik danışmanlarının bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için hizmet içi kurslar düzenlenebilir.
3. Programın 90 dakika olan oturum içerikleri gözden geçirilerek ve 10 olan katılımcı sayısı azaltılarak 45-60 dakikalık oturumlar olarak planlanabilir.
4. Ebeveynelerle de eş zamanlı paralel oturumlar yapılarak programın etkililiği test edilebilir.
5. Çözüm odaklı psikolojik danışmanın teknikleriyle sanat terapisi gibi diğer terapötik müdahalelerinin etkileşimi sağlanarak uygulamalar yapılabilir.
6. Bu araştırmada kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Plasebo grubuna da mesleki rehberlik yapılmıştır. Zaman sınırlılığı nedeniyle bu çalışmada gerçekleştirilememiş olsa da kontrol ve plasebo grubuna deneysel çalışmalarda etik ilkeler göz önüne alınarak kontrol grubuna ve plasebo grubuna da etkili bulunan müdahalenin uygulaması yapılabilir.
7. Çözüm odaklı psikolojik danışma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ergenlik döneminde yaşanan psiko-sosyal sorunlara yönelik etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Bu nedenle psikolojik danışmanların çözüm odaklı psikolojik danışma ile ilgili bilgi ve becerilerinin gelişmesi için üniversite lisans programında böyle bir dersin zorunlu/seçmeli ders olarak konulması veya hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi faydalı olabilir.
8. Bu araştırmada, kalıcılık ölçümleri deneysel işlemin bitim tarihinden 4 hafta sonra yapılmıştır. Deneysel işlemin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini azaltmadaki etkisinin kalıcılığını daha net olarak ortaya koymak için kalıcılık ölçümlerinin 6 ay ve 1 yıl sonra yeniden yapılması faydalı olabilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler:

1. Ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizliği azaltmaya yönelik geliştirilen bu program çevrim içi ortama taşınarak etkililiğinin test edilmesi için yeni çalışmalar yapılabilir.
2. ÇOGPD'nin lise öğrencilerinin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerine etkisinin incelendiği bu çalışmanın ortaokul veya üniversite öğrencileri gibi farklı örneklem gruplarıyla yapılması alanyazına katkı sağlayabilir.
3. Bu çalışma herhangi bir klinik tanı almamış bireylerle yürütülmüştür. Çalışma, depresyon veya kaygı gibi klinik tanı almış ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlikten şikâyet eden danışanlara da uygulanabilir. Böylece programın etkililiği tanı almış bireylerde de test edilebilir.
4. Ülkemizde ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik kavramlarıyla yapılan deneysel çalışmaların az olduğu göze çarpmaktadır. ÇOPD veya diğer yaklaşımlarla yapılacak deneysel çalışmaların ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik kavramlarına etkilerinin araştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
5. Bu araştırmada kullanılan 3 x 3 deseninden kaynaklı olarak ön test duyarlaşması meydana gelerek bir iç geçerlilik tehdidi ortaya çıkmış olabilir. Bu nedenle programın etkililiği Solomon 4 grup deseni ile de test edilebilir.
6. Ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizliği azaltmaya yönelik geliştirilen bu program ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik kavramlarıyla ilişkili olan depresyon, kaygı, öznel iyi oluş, psikolojik sağlık, akademik başarı gibi kavramlarla da çalışılabilir.
7. ÇOGPD müdahalesiyle eşgüdümlü olarak farklı terapi yaklaşımları temelinde geliştirilmiş grupla psikolojik danışma programları ile uygulamalar yapılarak karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir. Böylece aynı konu üzerinde farklı müdahale yöntemlerinin etkisi test edilerek, avantaj ve dezavantajları ve etki güçleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
8. Bu araştırma kapsamında geliştirilen müdahale programı 10. ve 11. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Programın etkisi ortaokul ve üniversite öğrencileri ile de test edilebilir.

KAYNAKÇA

Abela, J.R.Z., Vanderbilt, E. Rochon, A. (2004). A test of the integration of the response styles and social support theories of depression in third and seventh grade children. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 23(5): 653-674.

Abramowitz, J. S., McKay, D. ve Taylor, S. (2007). *Obsessive-compulsive disorder*. Michigan: Elsevier.

Abramson, L. Seligman, M. ve Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*. 87. 49-74

Abramson, L.Y., Metalsky, G. L. ve Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358-372.

Alloy. L. B.. Abramson. L. Y.. Hogan. E.. Whitehouse. W. G.. Rose. D. T.. Robinson. M. S.. Kim, R. S. ve Lapkin, J. B. (2000). The Temple - Wisconsin Cognitive Vulnerability to Depression Project: Lifetime History of Axis I Psychopathology in Individuals at High and Low Cognitive Risk for Depression. *Journal of Abnormal Psychology*. 109 (3). 403-418.

Alisinanoğlu, F. (2002). Gençlik Dönemi Özellikleri Ve Genç Anne Baba İletişimi. *Eğitim Ve Bilim*, 27(123), 62-63.

Akan, B. (2019). The impact of group counseling program for secondary school students academically at risk on their academic motivation levels. Unpublished master thesis. Yeditepe University.

Arar, H.D. (2019) Ruminasyonun gelişimsel zemini; Ruminatif düşünme biçiminin çocukluk çağı ruhsal travmaları ve çocuklukta algılanan ebeveyn kabul reddi ile ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Üsküdar Üniversitesi

Aslan, F. (2019). Adölesanlarda sağlık kontrol odağı ve öz yeterliliği güçlendirmeye yönelik yapılan çözüm odaklı görüşmelerin sağlığı geliştiren yaşam biçimi davranışlarına etkisinin belirlenmesi. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi

Ateş, B. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal fobi ile başa çıkmaalarında çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.

Avcı, D. (2009). Öğrenilmiş iyimserlik eğitim programının 9. ve 10. sınıf öğrencileri iyimserlik düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayar, (2018). Çözüm odaklı yaklaşımın depresif bireylerin intihar olasılığı ve sosyal işlevsellik düzeyine etkisi. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Ayçiçeği-Dinn, A. ve Caldwell-Harris, C. L. (2011). Individualism-collectivism among Americans, Turks and Turkish immigrants to the U.S. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 9–16.

Ayçiçeği-Dinn, A. ve Sunar, D. (2017). Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Bağıntılarının Kültür içi ve Kültürlerarası Karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, Haziran 2017, 32(79), 95–110.

Aydın, A.G. (1985). *Sosyal başarı eğitimi ile sosyal beceri eğitiminin çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, G. (1988). ‘Depresyonda Bilişsel Değerlendirme: DYBÖ Yetişkin Formunun Klinik Geçerlilik ve Güvenirliği’. *Nöroloji Nöroşirürji Psikiyatri Dergisi*. 3 (3). 135-138.

Aydın, O. ve Aydın, G. (1989). Açıklama biçim modelinin normal ve depresif deneklerle sınanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(23), 48-57.

Aydın, B.(2005). Çocuk ve Ergen Psikolojisi. Nobel Basımevi, Ankara.

Aydın,B. (2006). Öğrenilmiş çaresizliğin yordanması ve yaşam başarısı ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Aydın, G. (2017). Assessing a model of cognitive test anxiety: The role of rumination, self-forgiveness, perfectionism cognitions and cognitive defusion through the indirect effect of psychological flexibility. Unpublished doctorate thesis. Middle East Technical University.

Ayköse, N. (2006). Bir özel okulda okuyan ilköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bauchemin, J. (2015). Examining the effectiveness of a short-term solution-focused wellness group intervention on perceived stress and wellness among college students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. The Ohio State University.

Bekçe, F.Ö.Ç. (2019). Yıkıcı davranışlar gösteren ilkokul öğrencilerine yönelik çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla okul sosyal hizmet müdahalesi etkililiğinin incelenmesi. Unpublished doctoral thesis. Hacettepe University.

Benight, C. C. ve Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42(10), 1129-1148.

Berg, I. ve Miller, D. (1992). Working with the Problem Drinker a Solution Focused Approach. New York: W.W. Norton and Company.

Bilgin, O. (2016). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Özgüven Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Bingöl, T.Y., Akın, A. (2018). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşıma Dayalı Grup Rehberliği Programının Öz-Yeterlik İnancına Etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* Volume 8, Issue 14. 321-340.

Brinker, J.K., Dozois, D.J.A. (2009). Ruminative thought style and depressed mood. *Journal of Clinical Psychology*. 65 (1). 1-19.

Bowden, E. M. ve Beeman, M. J. (1998). Getting the right idea: Semantic activation in the right hemisphere may help solve insight problems. *Psychological Science*, 9, 435–440. Erişim Adresi: <http://journals.sagepub.com>.

Bugay, A. ve Erdur-Baker, Ö. (2011). Ruminasyon Düzeyinin Toplumsal Cinsiyet ve Yaş Göre İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 191-201.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.

Bringle, M. L. (1996). "I Just Can' t Stop Thinking About It" : Depression, Rumination and Forgiveness. *Word & World* 16 (3). 340-346.

Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97(1), 19-35.

Cepukiene, V. ve Pakrosnis, R. (2011). The Outcome of Solution-Focused Brief Therapy among Foster Care Adolescents: The Changes of Behavior and Perceived Somatic and Cognitive Difficulties. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 791-797. DOI:10.1016/j.childyouth.2010.11.027.

Cilalı, B. (2015) Modeling the associations among sibling relationship quality, co-rumination, rumination, and depression. Unpublished master thesis. Middle East Technical University.

Clark, D. M. (2001). A cognitive perspective on social phobia. WR, C. ve Alden, L. E. (Ed.). *International handbook of social anxiety* içinde (s.405-431). New york: John Wiley ve Sons Ltd.

Clark, D. M. ve Teasdale, J. D. (1985). Constraints on the effects of mood memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1595-1608.

Coakes, S.J. (2005). SPSS 12.0 for Windows: Analysis without anguish. Australia: John Wiley

Conway, M., Csank, P. A. K., Holm, S. L. ve Blake, C. K. (2000). On assessing individual differences in rumination on sadness. *Journal of Personality Assessment*. 75. 404-425.

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). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. (Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Çevik, G.B., Gündoğdu, H.M. (2015). Stres, Umutsuzluk, ve Annelerin Öğrenilmiş Çaresizliğinin Ergenlerin Öğrenilmiş Çaresizliğini Yordama Düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* , 5 (43) 21-34.

Çitemel, N. (2014). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. Tek ve çok değişkenli dağılımlar için sayıtların analizi, lojistik regresyon analizi, diskriminant regresyon analizi, küme analizi, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, yol analizi. Ankara: Pegem.

Çopur, E.Ö. (2019). Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın akran zorbalığı ile baş etme becerileri üzerine etkisinin belirlenmesi. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi

Daki, J. and Savage, R. S. (2010). Solution-Focused Brief Therapy: Impacts on Academic and Emotional Difficulties. *Journal of Educational Research*, 103(5), 309-326.

de Shazer, S. (1984). The death of resistance. *Family Process*. 23. 30-40.

De Shazer, S. (1985). *Keys to Solution in Brief Therapy*. New York: Norton.

de Shazer, S. (1988). *Clues:investigating solutions in brief therapy* (1th edition). New York: W.W. Norton.

De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H , Trepper, T. S., McCollom, E. ve Berg, I. K. (2007). *More Than Miracles: The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy*. Binghamtom, N.Y: Haworth Press.

De Jong, P. and Berg, I.K. (1998). *Interviewing for solutions*. Pacific Grove CA: Brooks/ Cole.

Davey, G. C. L., Startup H. M., Zara A., MacDonald, C. B. ve Field, P. (2003). The perseveration of checking thoughts and moodas-input hypothesis. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34(2), 141-160.

Doğan, S. (1999). Çözüm odaklı kısa süreli terapi: Bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2 (12). 28-36

Doğan, A. (2019) Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların kardeşlerinde aleksitimi, ruminasyon düzeyi ve algılanan ebeveyn tutumunun karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi

Doğan, S. (2000). Okul psikolojik danışmanları için yeni ve pratik bir yaklaşım: çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 25 (116). 59- 64.

Dora, A. G. (2012). *The Contribution of Self-Control, Emotion Regulation, Rumination, and Gender to Test Anxiety of University Students*. Unpublished master dissertation. Ankara, METU.

Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Malden Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.

Dwayne, S. (1996). Relationship between learned helplessness and urban adolescent problem behavior (Unpublished Doctorate Dissertation). The State University of New Jersey, USA.

Dweck, C. S. ve Repucci, N. D. (1973). Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children. *Journal of Personality And Social Pshychology*. 35. 27–34.

Elemo, A.S. (2019). The effects of solution-focused and social skills training groups on social anxiety and coping strategies of ethiopian university students. Unpublished doctoral thesis. Anadolu Üniversitesi.

Ellis, M.R. (2005). *Relationship between parenting styles and children's motivational style: The development of learned helplessness* (Unpublished Master Dissertation). The University of Kansas

Elma, Ö. (2018) Ergenlerde ruminasyon ile yeme tutumları arasındaki ilişkinin bir takım değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Ekinci, E. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Erdur Baker, Ö., Bugay, A. (2012). The Turkish Version of the Ruminative Response Scale: An Examination of Its Reliability and Validity. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment* May 2012. Vol. 10(2)

Erdur Baker, Ö., Özgülük, S.B., Turan, N., Demirci Danışık, N. (2009). Ergenlerde görülen psikolojik belirtilerin yordayıcıları olarak ruminasyon ve öfke/öfke ifade tarzları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4. 43-53.

Ersever, H. (1993). Öğrenilmiş çaresizlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 621-632.

Ferlibaş, S. (2019). Ergenlerde görülen internet bağımlılığının ruminasyon düzeyi, problem çözme becerileri ve bazı psikolojik problemler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage publications.

Firmin, M., Hwang, C., Copella, M., ve Clark, S. (2004). Learned helplessness: The effect of failure on test-taking. *Education*, 124, 688-693.

Fitch, T., Marshall, J., & McCarthy, W. (2012). The effect of solution-focused groups on self-regulated learning. *Journal of College Student Development*, 53(4), 586-595.

Franklin, C., Biever, J., Moore, K., Clemons, D. ve Scamardo, M. (2001). The Effectiveness of Solution focused Therapy with Children in a School Setting. *Research on Social Work Practice*, 11(4), 411-434.

Gander, M. J., Gardiner H. W. (2004). Çocuk ve Ergen Gelisimi. B. Onur (Ed). Ankara: İmge Yayınevi.

Gazda, G.M. (1989). *Group Counseling: A developmental approach* (4th edition). Boston: Allyn&Bacon.

Genç, A. (2017) Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programının ergenlerin ruminasyon düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi

George, E. (1998). Solution focused therapy training seminar. Maynooth. Ireland.

Gingerich, W. J. ve Wabeke, T. (2001). A Solution-Focused Approach to Mental Health Intervention in School Setting. *Children ve Schools*, 23(1), 33-47.

Gingerich, W. J. ve Eisengart, S. (2000). Solution focused brief therapy: A review of the outcome research. *Family Process*. 39. 477-498.

Gingerich, W. J. and Peterson, L.T. (2013). Effectiveness of solution-focused brief therapy a systematic qualitative review of controlled outcome studies. *Research on Social Work Practice*. 23(3).266-283.

Gladding, S.T. (1991). Group work: a counseling speciality. New York:Macmillan.

Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma*. (6. Baskı). (Çev. Ed. N. Voltan Acar; Çev. T. Sarı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gözadın, Z. (2017). Lise çağı ergenlerde benlik saygısı ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gündoğdu, M. (1994). İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinde Öğrenilmiş Çaresizlik, Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı İlişkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güner, O. (2011). Çözüm bende saklı! Çözüm odaklı terapi yöntemi. (2. Baskı). Ankara: Efil Yayınevi.

Greenberg, G., Ganshorn, K. and Danilkewich, A. (2001). Solution-focused therapy, counseling model for busy family physicians. *Canadian Family Physician*, 47, 2289-2295.

Hamza, E.G.A (2015). The effectiveness of solution-focused group therapy on the anxiety level of primary caretakers of save our solves (SOS) villages. *Journal of Teaching and Education*. 04(01): 65-77.

Hankin, B. (2008). Rumination and Depression in Adolescence: Investigating Symptom Specificity in a Multiwave Prospective Study, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(4), 701-713. doi:10.1080/15374410802359627

Hendar, K. Sunowan, A. (2020). Solution-Focused Brief Therapy Group Counseling to Increase Academic Resilience and Self Efficacy. *Jurnal Bimbingan Konseling* 9 (1) (2020) : 1 –7

Hilt, L.M. vd. (2010)., “Examination of the Response Styles Theory in a Community Sample of Young Adolescents”, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 545-556, s.553.

Hofstede, G. (1980). Culture’s consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills, CA: Sage.

Hofstede, G. (1984). Cultural Differences in Management and Planning, Asia Pacific Journal of Management, 1, ss. 81-99

Hvenegaard, M., Moeller, S.B., Poulsen, S., Gondan, M., Grafton, B. Ve diğ. (2020). Group rumination-focused cognitive-behavioural therapy (CBT) v. group CBT for depression: phase II trial. *Psychological Medicine*. Volume 50, Issue 1 January 2020 , pp. 11-19

Iveson, C. (2002). Solution-focused brief therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, (8),149-157.

İlbay, A.B. (2014). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.

İşlek, M. (2006). Çözüm Odaklı Yaklaşımlara Göre Düzenlenmiş Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma Eğitim Programının Üniversiteye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Jalali, F., Hashemi, S.F., Kimiaei, S.A.,Hasani, A., Jalali, M.(2018). The Effectiveness of Solution-Focused Brief Couple Therapy on Marital Satisfaction Among Married Prisoners and Their Wives. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(10) 3023– 3037.

Javanmiri, L., Kimiaee, S.A., Abadi, B.A.G.H. (2013). The Study of Solution-Focused Group Counseling in Decreasing Depression among Teenage Girls. *International Journal of Psychological Studies*; Vol. 5, No. 1; 2013 ISSN 1918-7211 E-ISSN 1918-722X Published by Canadian Center of Science and Education 105.

Johnson, D.W. ve Johnson, F.P. (1994). Joining together: group theory and group skills. Boston: Allyn & Bacon.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1982). Old-age security value of children: Cross-national socio-economic evidence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 13, 29–42.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). Family, self and human development across cultures: Theory and applications. (Revised Second Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Kalfa, E. (2019) Algılanan anne tutumu, mükemmeliyetçilik ve psikolojik sağlık ilişkisinde ruminasyonun aracı rolü: Üstün yetenekli ergenlerle bir çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Karabekiroğlu, K. (2009). Anne-Babalar İçin Ergen Ruh Sağlığı Rehberi. İstanbul: Say Yayınları.

Karahan, (2016) Üniversite öğrencilerinde çözüm odaklı düşünmenin depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Karakaya, D. (2016). Çözüm odaklı yaklaşımın dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ergenlerin özyeterlik düzeyi ve benlik saygısına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi.

Karatepe, H. T. (2010). *Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Uzmanlık tezi. Sağlık Bakanlığı İstanbul Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi.

Kaya, Ş.Ş. (2017). Ergenlerde çözüm odaklı yaklaşımın problemli internet kullanımı, uyku kalitesi ve okul başarısına etkisi. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Erciyes Üniversitesi.

Kezele, G. L. (1985). Psycho-educational intervention with learned helplessness: An analysis of attributional factors of learning disabled adolescents in conjunction with composing written language tasks in the academic setting. Unpublished doctoral dissertation, Marquette University, Milwaukee, USA.

Kim, J. S. (2008). Examining the Effectiveness of Solution Focused Brief Therapy: A Meta Analysis Using Random Effects Modeling. *Research on Social Work Practice*, 18(2), 107-116.
https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/28812/19_2_Johnny_S._Kim_Paper.pdf?sequence=2 adresinden erişilmiştir.

Kim, J. S. ve Franklin, (2009). Solution-Focused Brief Therapy in Schools: A Review of the Outcome Literature. *Children and Youth Services Review*, 31, 464-470. DOI:10.1016/j.chilyouth.2008.10.002.

Kök, M. (1992). Psikolojik danışmanın dezavantajlı çocukların öğrenilmiş çaresizlik, benlik tasarımı ve genel kaygı düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kulaksızoğlu, A. (1998). Ergenlik psikolojisi. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Kuzgun, Y. (2000). Meslek Danışmanlığı: Kuramlar uygulamalar. Nobel Yayın. Ankara.

Kümbül, B. (2002). Çalışma hayatında öğrenilmiş çaresizlik olgusu, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Köfteci, B. (2018) Lise öğrencilerinde internet bağımlılığının, psikolojik dayanıklılık ve ruminasyon açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi.

Köknel, Ö. (1998). Ergenlik dönemi. Ana-baba okulu. (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kvarme, L. G., Helseth, S., Sorum, R., Luth-Hansen, V., Haugland, S. ve Natvig, G. K. (2010). The Effect of a Solution-Focused Approach to Improve Self-Efficacy in Socially Withdrawn School Children: A Non-Randomized Controlled Trial. *International Journal Of Nursing Studies*, 47(11), 1389-1396.

Laaksonena, M. A., Knehta, P., Sares-Jäskea, L. ve Lindfors, O. (2013). Psychological Predictors on the Outcome of Short-Term Psychodynamic Psychotherapy and Solution-Focused Therapy in the Treatment of Mood and Anxiety Disorder. *European Psychiatry*, 28(2), 117-124. DOI:10.1016/j.eurpsy.2011.12.002.

La Fountain, R.M., and, Garner, N.E., (1996), Solution Focused Counseling Groups: A Key For School Counselors, *School Counselor*, 43,4.

Larson, R., Asmussen, L. (1991). Anger, worry and hurt in early adolescence. In M.E Colten and S. Gore (eds.). *Adolescent stress*. (pp 21-41). New York: Aldine de Gruyter

Lee, D. ve Gavine, D. (2003). Goal-setting and self-assesment in year 7 students. *Educational Research*. 45 (1). 49-59.

Lethem, J. (2002). Brief solution focused therapy. *Child and Adolescent Mental Health*. 7(4). 189-192.

Li, Y., Solomon, P., Zhang, A., Franklin, C., Ji, Q., Chen, Y. (2018). Efficacy of Solution-Focused Brief Therapy for Distress among Parents of Children with Congenital Heart Disease in China. *Health & Social Work* 43, (1). 30-39.

Lyubomirsky, S. ve Nolen-Hoeksema, S. (1993). Self-perpetuating properties of dysphoric rumination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 339-349. doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.339

Lyubomirsky, S. ve Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 176-190.

Lyubomirsky, S., Kasri, F., Chang, O. ve Chung, I. (2006). Ruminative response styles and delay of seeking diagnosis for breast cancer symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 76-304.

Maier, S. F., Seligman, M. E. P. ve Solomon, R. L. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology*. 105. 3-46.

Martin, L., L., Shrira, I. ve Startup, H. M. (2004). Rumination as a function of goal progress, stop rules, and cerebral lateralization. Papageorgio, C. ve Wells, A. (Ed.). *Depressive rumination nature, theory and treatment içinde* (s.153-175). West Sussex: John Wiley and sons Ltd.

Martin, L. ve Tesser, A. (1996). Some Ruminative Thoughts. In R. S. Wyer (Eds.). *Ruminative Thoughts. Advances in Social Cognition*. Hillsdale: Erlbaum. 9. (p. 1-47).

McCullough, M. E. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 43-55.

Moeller, S.B. , Austin, S.F., Hvenegaard, M., Kistrup, M., Gran, S., Watkins, E. (2019). Rumination-focused cognitive behaviour therapy for non-responsive chronic depression: An uncontrolled group study. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 1-6 doi:10.1017/S1352465819000584

Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*. (Çeviri Ed: Füsün Akkoyun). ss.460-489. Ankara: Nobel Akademik Yayınları.

Murphy, J. J. (1997). *Solution-focused counseling in middle and high schools*. Alexandria, VA: American Association for Counseling.

Muris, P., Fokke, M., & Kwik, D. (2009). The ruminative response style in adolescents: An examination of its specific link to symptoms of depression. *Cognitive Therapy and Research*, 33(1), 21-32.

Newsome, W. S. (2005). The Impact of Solution-Focused Brief Therapy with At-Risk Junior High School Students. *Children ve Schools*, 27(2), 83-90.

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., ve Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, explanatory style and academic achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 435-442.

Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex Differences in Unipolar Depression: Evidence and Theory. *Psychology Bulletin*, 101 (2), 259-282.

Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 569-582.

Nolen-Hoeksema, S. ve Morrow, J. A (1991). Prospective Study of Depression and Posttraumatic Stress Symptoms After a Natural Disaster: The 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology* Vol. 61. No. 1.115-121

Nolen-Hoeksema, S. ve Davis, C. G. (1999). Thanks for sharing that: Ruminators and their social support networks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(4), 801-814.

Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 504- 511.

Nolen-Hoeksema, S., Stice, E., Wade, E. ve Bohon, C. (2007). Reciprocal relations between rumination and bulimic, substance abuse and depressive symptoms in female adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 116, 198–207.

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E. ve Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (5), 400-424.

Nylund, D. ve Corsiglia, V. (1994) Becoming solution – forced in brief therapy: remembering something important we already knew. *Journal of Systemic Therapies*. 13 (1). 5-12.

O’Connell, B. (1998). *Solution Focused Therapy*. London:Sage

O’Connell, B. (2001). *Solution-focused stress counselling*. London: Continuum.

Osipow, H.S., Gitzgerald, F.L. (1996). *Theories of career development* (4 th. Ed.) Boston, M.A: Ally and Bacon.

Overmier, J. B. (1996). Richard Solomon and learned helplessness. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 31(4). 331-337.

Overmier, J. B. and Seligman, M. E. P. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 23-33.

Özbay, A. (2017). Sanal Zorbalığa Maruz Kalan Ergenlerin Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yönelimli Psikoeğitim Programının Psikolojik Belirtiler ve Sanal Mağduriyete Etkisi, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Özyurt, B. (2010). Gelişim Konularına genel bakış. (A. Kaya, ed.) *Eğitim Psikolojisi*. 4. Baskı (ss: 1- 28). Ankara: Pegem Akademi.

Park, R. J. vd. (2004)., “Effects of Induced Rumination and Distraction on Mood and Overgeneral Autobiographical Memory in Adolescent Major Depressive Disorder and Controls”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 996-1006, s.1000.

Papageorgiou, C. ve Wells, A. (1999). Process and meta-cognitive dimensions of depressive and anxious thoughts and relationships with emotional intensity. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6(2), 156-162.

Papageorgiou, C. ve Wells, A. (2001). Metacognitive beliefs about rumination in recurrent majör depression. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8(2), 160-164. doi.org/10.1016/S1077-7229(01)80021-3

Peterson, C., Maier, S. F., and Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.

Peterson, C. and Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347-374.

Pişkin, M.(2013). Ergenler ve Gençlerle Psikolojik Danışma. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Plosker, R. ve Chang, J. (2014). A Solution-Focused Therapy Group Designed for Caregivers of Stroke Survivors. *Journal of Systemic Therapies*: Vol. 33, No. 2, pp. 35-49. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2014.33.2.35>

Poncelet, P. (2004). Restructuring Schools In Cleveland For The Social, Emotional And Intellectual Development Of Early Adolescents. *Journal Of Educational For Students Placed At Risk*, 9(2), 81-96.

Proudlock, S. and Wellman. N. (2011). Solution-focused groups. *Counselling Psychology Review*. 26(3). 45-54.

Quick, E. K. (2013). *Solution Focused Anxiety Management. A Treatment and Training Manual*. San Diego: Elsevier Academic Press.

Ramel, W., Goldin, P. R., Carmona, P. E. ve McQuaid, J. R. (2004). The Effects of Mindfulness Meditation on Cognitive Processes and Affect in Patients with Past Depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 433-455.

Ramezani,S.,Khosravi,A., Motaghi,Z., Hamidzadeh, A.,Mousavi, S.A. (2017). The effect of cognitive-behavioural and solution-focused counselling on prevention of postpartum depression in nulliparous pregnant women. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 35 (2), 172–182.

Razali, N. M.. Wah, Y. B. (2011). Power Comparisons of Shapiro-Wilk. Kolmogorov-Smirnov. Lilliefors and Anderson-Darling Tests. *Journal of Statistical Modeling and Analysis*. 2(1). 21-33

Roelofs, J., Huibers, M., Peeters, F., Arntz, A., ve van Os, J. (2008). Rumination and worrying as possible mediators in the relation between neuroticism and symptoms of depression and anxiety in clinically depressed individuals. *Behaviour Research and Therapy*, 46(12), 1283–1289. doi:10.1016/j.brat.2008.10.002

Rogers, C. (1986). Client Centered Therapy. I.L. Kutash&A.Wolfs (Eds.). Psychotherapist's casebook. San Francisco: Jossey-Bass.

Rood, L., Roelofs, J., Bogels, S. M., Nolen-Hoeksema, S. ve Schouten, E. (2009). The influence of emotion-focused rumination and distraction on depressive symptoms in non-clinical youth: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 29, 607–616.

Sarıçam, H. (2014). Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı bir müdahale programının ruminasyon üzerinde etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sarıcı Bulut, 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.

Schunk, D.H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (Çev. Ed. Muzaffer Şahin) Ankara: Nobel Yayınları.

Schwartz, J.A.J. ve Koenig, L.J. (1996). Response styles and negative affect among adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 13–36.

Seligman, M. E. P. ve Maier. S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*. 74 . 1-9.

Seligman, M.E.P. (1975). Helplessness: On depression. development. and death. A series of books in psychology. New York. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Seligman, M.E.P. (2007). Öğrenilmiş iyimserlik (Çev. S. Kunt Akbaş). Ankara: HYB Yayıncılık.

Sharry, J. (2001). Solution Focused Groupwork. Sage Publications. California.

Siyez, D. M. (2007). Fiziksel Gelişim. A. KAYA (Ed.), Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Siyez, D.M. ve Tuna, D.T (2014). Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü ve İletişim Becerilerinde Çözüm Odaklı Psiko-Eğitim Programının Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2014. 5 (41). 11-22

Siyez, D.M. (2010). Ergenlerde problem davranışlar (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Sklare, G. B. (2013). Okul danışmanları için çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma. (4. Baskı). (Çev. D. M. Siyez). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Smith, J. M. ve Alloy, L. B. (2009). A Roadmap To Rumination: A Review of the Definition. Assessment. and Conceptualization of This Multifaceted Construct. *Clinical Psychology Review*. 29 (2). 116-128.

Smith, S. D., Stephens, H. F., Repper, K. ve Kistner, J. A. (2016). The Relationship between Anger Rumination and Aggression in Typically Developing Children and High-Risk Adolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(4), 515–527.doi:10.1007/s10862-016-9542-1

Smock, S. A., Trepper, T. S., Wetchler, J. L., McCollum, E. E., Ray, R. and Pierce, K. (2008). Solution-focused group therapy for level I substance abusers. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34(1),107-120.

Steward, J. (1995), Counseling individuals who experience career decision making difficulties. *Guidance and Counseling*, 10, 52-56.

Sparrer, I. (2012). *Çözüm Odaklı Yaklaşım ve Sistemik Yapısal Dizime Giriş*. (Çev. Esin Suvarierol). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Tabachnick, B.G. ve Fidell. L.S. (2001). Using Multivariate Statistics. Boston: Allyn and Bacon.

Tadeusz, M. (1993). *Psychological mechanism of human creativity*. Netherlands: Eburan Delft Publisher.

Takano, K. ve Tanno, Y. (2009). Self-Rumination, Self-Reflection, and Depression: Self-Rumination Counteracts the Adaptive Effect of Self-Reflection. *Behaviour Research and Therapy*, 47, 260-264. DOI:10.1016/j.brat.2008.12.008.

Tan, M.N., Solak, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısı, öğrenilmiş çaresizlik ve matematiğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Taylor, W. F. (2013). *Effects of Solution-Focused Brief Therapy Group Counseling on Generalized Anxiety Disorder*. Unpublished PhD thesis. Walden University.

Thomas, J. ve Altareb, B. (2012). Cognitive Vulnerability to Depression: An Exploration of Dysfunctional Attitudes and Ruminative Response Styles in the United Arab Emirates. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 85(1), 117-121. DOI: 10.1111/j.2044-8341.2011.02015.x.

Thomsen, D. K. (2006). The Association Between Rumination and Negative Affect: A Review. *Cognition & Emotion*. 20 (8). 1216-1235.

Triandis, H.C. (1989), The Self and Behavior in Differing Cultural Contexts, *Psychological Review*, 96, ss. 506-520.

Tuna, E. (2012). *Ruminative Processes as a Unifying Function of Dysregulated Behaviors: An Exploration of the Emotional Cascades*. Unpublished master thesis. Middle East Technical University.

Turnell, A. ve Hopwood, L. (1994). Solution-focused brief therapy. *Case Studies in Brief and Family Therapy*, 8(2), 39-51. Tudor, K. (1999). *Group Counseling*. London: Sage

Ulaşan, (2018) Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Ulusoy, Y., ve Duy, B. (2013). Effectiveness of a Psycho-Education Program on Learned Helplessness and Irrational Beliefs. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 13(3), 1440-1446.

Uysal, R. (2014). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşıma Dayalı Bir Müdahale Programının Ergenlerde Risk Alma Davranışına Etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Uzbaş, A. (1998). Çocukların Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışlarının Depresyon Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Ünal, M., Siyez, D.M. (2019). Ergenlere Yönelik Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Pilot Uygulamasının Asıl Uygulamaya Etkisi. I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST 2019. İzmir Türkiye

Valas, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1) 71 – 90.

Vallaire, L.T., Hicks, J. and Growe, R. (2011). Solution-focused brief therapy: An interventional approach to improving negative student behaviors. *Journal of Instructional Psychology*, 38(4), 224-234.

Vanderhasselt, M. A. ve De Raedt, R. (2012). How Ruminative Thinking Styles Lead to Dysfunctional Cognitions: Evidence from a Mediation Model. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 43(3), 910-914. DOI: 10.1016/j.jbtep.2011.09.001.

Voltan-Acar, N., 1993, H. Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 169.

Watkins, E. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological Bulletin*, 134(2), 163-206. doi:10.1037/0033-2909.134.2.163

Watkins, E.R., Mullan, E., Wingrove, J., Rimes, K., Steiner, H., Bathurst, N., Eastman, R., Scott, J. (2011). Rumination-focused cognitive-behavioural therapy for residual depression: phase II randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*. 199, 317–322. doi: 10.1192/bjp.bp.110.090282

Watkins, E., Scott, J., Wingrove, J., Rimes, K., Bathurst, N., Steiner, H., Kennell-Webba, S. , Mouldsb, M., Malliaris, Y. (2007). Rumination-focused cognitive behaviour therapy for residual depression: A case series. *Behaviour Research and Therapy* (45) 2144–2154

Watkins, E.R., Mullan, E., Wingrove, J., Rimes, K., Steiner, H., Bathurst, N., Eastman, R., Scott, J. (2013). Rumination-focused cognitive behaviour therapy for residual depression: a case series. *Behaviour Research and Therapy*.1-21.

Wells, A. ve Matthews, G. (1996). Modelling cognition in emotional disorders: The SREF model. *Behaviour Research and Therapy*, 34(11-12), 881-888.

Williams, M. J. ve Jarrett, R. B. (2005). Depression-adult. Freeman, A. (Ed.). *Encyclopedia of cognitive behavior therapy* içinde (s.151-155). New York: Springer Science + Business Media.

Wilkinson, P.O, Goodyer, I.M. (2006). Attention difficulties and mood-related ruminative response style in adolescents with unipolar depression. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 47(12). 1284-1291.

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology* (7th Ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Worthington, E. L. (2006). *Forgiveness and Reconciliation: Theory and Application*. New York, NY: Routledge.

Yalom, I.D. (1995). The theory and practice of group psychotherapy (4th edn). New York: Basic Books.

Yanık, Z. (2018) The mediating effect of rumination in relationship to centrality of event, posttraumatic growth and posttraumatic stress disorder among breast cancer survivors. Unpublished master thesis. Bahçeşehir Üniversitesi.

Yavuzer, H. (2005). Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yıldırım, H.(2019). Beslenme Davranış Bozukluğu Olan Bireylerde Çözüm Odaklı Yaklaşım Temelli Grup Danışmanlığının Kaygı ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarına Etkisi. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. İnönü Üniversitesi.

Yörükoğlu, A.(2000). Değişen Toplumda Aile ve Çocuk, Özgür Yayıncılık, İstanbul.

Yüksel, A. (2003). Lise birinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik benlik tasarımları, okula karşı tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zhang,W., Yan, T.T., Du, Y.S., ve Liu, X.H. (2014). Brief Report: Effects of solution-focused brief therapy group-work on promoting post-traumatic growth of mothers who have a child with asd. autism dev disord (2014) 44:2052–2056.



EKLER

EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Mehmet ÜNAL		
E-postası/Web Sayfası	unal3334@hotmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Ankara Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2007
Yüksek Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2013
YL Tez Başlığı	Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması		
YL Tez Danışmanı	Prof.Dr.Diğdem M.SİYEZ		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.)			
Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Ünal, M., Siyez, D.M. (2020). Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışmanın ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisi, <i>Turkish Studies - Social</i>, 15(1), 733-752. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39848 Ünal, M., Siyez, D.M. (2016) Grupla Psikolojik Danışmada Çözüm Odaklı Yaklaşım. 1. Uluslararası Evlilik, Çift ve Aile Danışmanlığı Kongresi / Yeni Yaklaşımlar – Kökler. Imacfac 2016. İzmir Türkiye Ünal, M., Siyez, D.M. (2019). Ergenlere Yönelik Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Pilot Uygulamasının Asıl Uygulamaya Etkisi. I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST 2019. İzmir Türkiye			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK-2. Ruminasyon Ölçeği Kullanım İzni

Kimden : unal3334@hotmail.com

Tarih: 13 Ekim 2016 Perşembe

23:59

Kime : asli bugay <abugay00@gmail.com>

Hocam merhabalar,

Prof. Dr. Diğdem Müge SİYEZ'in doktora öğrencisiyim. "*Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerindeki Etkisi*" konulu doktora tez çalışmamda izniniz olursa tarafınızdan Türkçeye çevrilmiş olan "*Ruminasyon Ölçeği*" ni kullanmak istiyorum. Bana ölçeğin bir örneğini ve nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin bilgiyi gönderebilerseniz çok sevinirim. İlginiz ve emeğiniz için şimdiden teşekkür ediyorum.

Saygılarımla.

Mehmet ÜNAL
Dokuz Eylül Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Öğrencisi

Yanıt: Ölçek İzni

Tarih: 18 Ekim 2016 Salı

18:14

Kimden : asli bugay <abugay00@gmail.com>

Kime : unal3334@hotmail.com

Merhaba Mehmet,

Ölçeği kullanmanızdan mutluluk duyarız. Ekte ölçeği ve ölçeğe ait bilgileri içeren makale çalışmasını bulabilirsiniz. Diğdem Hoca'ya selamlar, sevgiler..

Çalışmanızda başarılar dilerim,

Aslı Bugay, Ph.D.
Associate Professor of Counseling
Middle East Technical University
Northern Cyprus Campus
Guidance and Psychological Counseling Program
Guzelyurt, KKTC, via Mersin 10 Turkey

EK-3. Ruminasyon Ölçeği

İnsanlar kötü bir deneyim yaşadıklarında bir sürü farklı şey yapar ya da düşünürler. Lütfen aşağıdaki cümleleri okuyup, son iki hafta içinde, belirtilenleri ne kadar sıklıkta yaptığınızı işaretleyin. Lütfen, ne yapmanız gerektiğini değil, gerçekte ne yaptığınızı belirtin.

1

2

3

4

1. ___ “Bunu hak etmek için ne yaptım” diye ne sıklıkla düşünüyorsun?
2. ___ Son zamanlarda yaşadığın olayları analiz edip “Kendimi niye böyle üzgün hissediyorum” diye “ne sıklıkla düşünüyorsun?”
3. ___ “Niye bu şekilde bir tepki gösteriyorum?” diye ne sıklıkla düşünüyorsun?
4. ___ Bir köşeye çekilip “neden bu şekilde hissediyorum” diye ne sıklıkla düşünüyorsun?
5. ___ Ne sıklıkla, düşüncelerini yazıp, çözümlemeye ve anlamaya çalışıyorsun?
6. ___ Son zamanlarda yaşadığın olaylar hakkında “Keşke daha iyi sonuçlansaydı” ne sıklıkla düşünüyorsun?
7. ___ “Niye benim problemlerim var da, diğer insanların yok” diye ne sıklıkla düşünüyorsun?
8. ___ “Neden olayları daha iyi idare edemiyorum” diye ne sıklıkla düşünüyorsun?
9. ___ Kişilik özelliklerini analiz edip “Kendimi niye böyle üzgün hissediyorum” ne sıklıkla düşünüyorsun?
10. ___ Ne sıklıkla tek başına bir yere gidip duygularını anlamaya çalışıyorsun?

EK-4: Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, kişilerin çeşitli konulardaki düşünce biçimlerini saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin her maddesinde bir durum verilmiş ve bu durum karşısında kalan bir kişinin seçebileceği a ve b harfleri ile gösterilen iki seçenek sunulmuştur.

Sizden istenilen, eğer böyle bir durumla siz karşılaşmış olsaydınız bu seçeneklerden hangisini seçeceğinizi belirtmenizdir. Lütfen bu durumu dikkatlice okuyunuz ve eğer “a” seçeneği sizin düşüncenize daha uygun ise a’yı; “b” seçeneği sizin düşüncenize daha uygun ise b’yi daire içine alınız.

Verilen durumlarda doğru ya da yanlış cevap vermek söz konusu değildir. Önemli olan işaretlediğiniz seçeneğin sizin gerçek düşüncenizi yansıtmasıdır. Bazı maddeler de her iki seçenek de size uygun görünmemiş olabilir. Böyle durumlarda iki seçenek arasında size daha uygun geleni işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

1. Katıldığınız bir sınavdan en yüksek puanı aldınız.

- a. Ben her sınavda başarılı olurum.
- b. En iyi bildiğim konuda sınava girdiğim için başarılı oldum.

2. Arkadaşlarınızla bir oyun oynadınız ve siz kazandınız.

- a. Birlikte oynadığım arkadaşlarım bu oyunu bilmedikleri için ben kazandım.
- b. Bu oyunu iyi oynamasını bildiğim için ben kazandım

3. Bir grup arkadaşınızla birlikte geziye gittiniz ve çok eğlendiniz.

- a. Gezi sırasında ben diğerlerini neşelendirdiğim için eğlendim.
- b. Gezi sırasında daha ziyade birlikte olduğum arkadaşlar neşeli olduğu için eğlendim.

4. Son zamanlarda tüm arkadaşlarınız grip oldu, bir tek siz kaldınız.

- a. Son zamanlarda sağlığım yerinde olduğu için gribe yakalanmadım.
- b. Ben her zaman sağlıklı olduğum için gribe yakalanmadım.

5. Beslediğiniz hayvan ezildi.

- a. Ben dikkatsiz olduğum için ezildi.
- b. Şoför dikkatsiz olduğu için ezildi.

6. Derslerinizde/işinizde başarılı oluyorsunuz.

- a. Derslerim/işim kolay olduğu için başarılı oluyorum.
- b. Ben çalışkan olduğum için derslerimde/işimde başarılı oluyorum.

7. Bir arkadaşınızla karşılaştınız ve size iyi görüldüğünüzü söyledi.

- a. O gün arkadaşıma herkes iyi görüldüğü için böyle söyledi.
- b. Arkadaşım her zaman herkese iyi görüldüğünü söyler. Bunun için bana da söylemiştir.

8. Yürüyen merdivenden inerken az daha düşecektiniz.

- a. Her zaman dikkatsiz olduğum için az daha düşecektim.
- b. O an dikkatsiz davrandığım için az daha düşecektim.

9. Tanıdığınız bazı kimseler sizden hoşlanmadıklarını söylediler.

- a. Bu kimseler beni çekemedikleri için böyle söylemişlerdir.
- b. Ben bu kimselere kötü davrandığım için böyle söylemişlerdir.

10. Bir arkadaşınızı sizinle birlikte sinemaya gitmek için kandırmaya çalıştınız ama o gelmedi.

- a. O gün canı hiçbir şey yapmak istemediği için gelmedi.
- b. O gün canı sinemaya gitmek istemediği için gelmedi.

11. Anlattığınız bir fıkraya hiç kimse gülmedi.

- a. Ben hiç iyi fıkra anlatamadığım için kimse gülmedi.
- b. Fıkrayı anlamadıkları için kimse gülmedi.

12. Bir salon oyununda siz kazandınız.

- a. Özellikle bu tür oyunlarda başarılı olmak için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.
- b. Hemen hemen her konuda başarılı olmak için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.

13. Kilo aldınız ve oldukça şişman görünmeye başladınız.

- a. Yemek zorunda olduğum yiyecekler şişmanlatıcı olduğu için şişmanladım.
- b. Ben şişmanlatıcı yemekler sevdiğim ve yediğim için şişmanladım.

14. Kapıya çarptınız ve burnunuz kanadı.

- a. O an önüme bakmadığım için kapıya çarptım.
- b. Genelde dikkatsiz olduğum için kapıya çarptım.

15. Bir grup arkadaşınızla bir çalışmaya katıldınız ve başarısız oldunuz.

- a. Gruptaki kişilerle iyi anlaşamadığım için başarısız oldum.
- b. Grup çalışmalarında hiçbir zaman iyi olmadığım için başarısız oldum.

16. Bulunduğunuz bir toplulukta size bir soru soruldu ve siz yanlış yanıt verdiniz.

- a. Bana soru sorulduğunda hep heyecanlandığım için yanlış yanıt verdim.
- b. O gün heyecanlandığım için yanlış yanıt verdim.

17. Yeni bir arkadaş edindiniz.

- a. Rahat ilişki kurabilen bir insan olduğum için kolayca arkadaş edinebiliyorum.
- b. Karşılaştığım insanlar rahat ilişki kurabildikleri için benimle kolay arkadaş olabiliyorlar.

18. Top oynarken bir hata yaptınız ve takımınız kaybetti.

- a. O gün iyi oynamak için fazla uğraşmadım.

- b. Bu tür oyunlarda iyi oynamak için fazla uğraşmam.

19. Ailenizle deniz kıyısına gittiniz ve çok eğlendiniz.

- a. O gün orada her şey çok iyi olduğu için çok eğlendim.
- b. O gün orada deniz güzel olduğu için iyi vakit geçirdim.

20. Jimnastik salonunda çalışırken ayağınızı burktunuz.

- a. Son zamanlarda salonda çalışırken tehlikeli hareketler yaptırıldığı için burkuldu.
- b. Son zamanlarda ben salonda beceriksiz davrandığım için burkuldu.

21. Kız/erkek arkadaşınız sinemaya bilet aldığını söyledi.

- a. Genellikle beni gezmeye götürmekten hoşlanır.
- b. Genellikle beni sinemaya götürmekten hoşlanır.

22. Oynadığınız takım bir oyunu kaybetti.

- a. Takımdaki oyuncular hiçbir zaman anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.
- b. Takımdaki oyuncular o gün anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.

23. Diskoya gidip eğlendiniz.

- a. Genellikle bu tür yerlerde çok eğlenirim.
- b. Genellikle her gittiğim yerde çok eğlenirim.

24. Doğum gününüzde istediğiniz eşyalar armağan edildi.

- a. Yakınlarımin her doğum günümde iyi bir seçim yaparlar.
- b. Yakınlarımin yalnızca bu doğum günümde iyi bir seçim yaptılar.

25. Uzun zamandır samimi olan iki arkadaşınız birbirleriyle ilişkiyi kestiler.

- a. Arkadaşlıkta kişiliklerin uyuşması zor olduğu için.
- b. O kişinin uyuşması zor olduğu için.

26. Hasta oldunuz, bunu duyan komşularınız size yemek getirdi.

- a. Komşularımin bazen böyle nazik ve düşüncelidirler.
- b. Komşularımin her zaman böyle nazik ve düşüncelidirler.

27. Bir derneğe üye olmak istediniz ama sizi almadılar.

- a. İnsanlarla hiç iyi geçinemediğim için kabul edilmedim.
- b. O derneğin üyeleriyle iyi geçinemediğim için kabul edilemedim.

28. Arkadaşlarınız sizinle birlikçe çok iyi vakit geçirdiklerini söylediler.

- a. Her zaman neşeli bir insan olduğum için iyi vakit geçirmişlerdir.
- b. O gün neşeli olduğum için iyi vakit geçirmişlerdir.

29. Köşedeki bakkal size çay ikram etti.

- a. O gün bakkala kibar davrandığım için ikramda bulunmuştur.
- b. O gün bakkalın iyiliği üzerindeydi.

30. Yanlış otobüse bindiniz ve kayboldunuz.

- a. O gün çevreme dikkat edemediğim için kayboldum.
- b. Genellikle çevreme dikkat edemediğim için kayboldum.



EK 5. Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenciler,

Aşağıdaki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyarak, uygun seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Lütfen işaretsiz madde bırakmayınız. Cevaplarınız araştırma amacıyla kullanılacak ve verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır.

1.Adınız Soyadınız:

2. Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

3. Okulunuzun Adı:

4. Sınıfınız :

EK 6. Uygulama İzinleri



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.21565598
Konu: Araştırma İzni
(Mehmet ÜNAL)

14.12.2017

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
İZMİR

İlgi : 30/11/2017 tarihli ve E.14061 Sayılı Yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Mehmet ÜNAL' ın "Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Rumınasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerine Etkisi" konulu 13/12/2017 tarihli ve 21461741 sayılı Araştırma izni Valilik Onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim

14 Aralık 2017
Güvenli Elektronik İmza ile
Aslı ile Aynıdır.
Zekariya YALIN
Memur

Yakup VILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:
Valilik Onay Örneği (1 Sayfa)
Ölçek Formu (7 Sayfa)

D. E. Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO
16.12.2017 11.57 - 89183

Not: Araştırma izniniz için ekte gönderilen anketinizin Müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş hali çoğaltılarak kullanılacaktır.

Karapınar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR
Elektronik Ağ: balikesir.meb.gov.tr
E-posta: stratejigelistirme10@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Önder KARATOSUN VİKEİ
Tel: (0 266) 239 62 73 - 175
Faks: (0 266) 239 62 74

Bizimle güvenli elektronik imza ile iletişime geçebilirsiniz. <http://onemliorgun.meb.gov.tr/saklesiden> 95a2-94f4-3f30-bafb-87d5 adresi ile tebliğ edilir.



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.21461741
Konu : Araştırma İzni

13.12.2017

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi
b) İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 07/12/2017 tarih ve 20952404 kayıt sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı,¹	Mehmet ÜNAL		
Danışmanı	Doç.Dr.Digdem Müge SIYEZ		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Dokuz Eylül Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ruminasyon ve öğrenilmiş Çaresizlik üzerine Etkisi		
Başvuru Tarihi	07/12/2017	Başvuru Sayısı	20952404
Çalışma Başlama Tarihi	20/12/2017		
Çalışma Bitiş Tarihi	08/06/2018		
Veri Toplama Araçları	Ruminasyon Ölçeği, İlk Hedef Ölçeği, Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği		
Araştırma Türü	Doktora Tezi		Araştırma

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ

S. No	Okulun Adı	S. No	Okulun Adı
1	Altıyıl / 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi		
2	Altıyıl / Cumhuriyet Anadolu Lisesi		
3	Altıyıl / Gaziosman paşa Anadolu Lisesi		
4	Altıyıl / Gülser-Mehmet Bolluk Anadolu Lisesi		
5			
6			
7			

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fahri ACAR
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
13.12.2017
Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK 7. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Öğrenilmiş Çaresizlik Ve Ruminasyon Eğitim Programı

1. OTURUM

Oturumun Amacı

1. Grup üyelerinin tanışıp, kaynaşmasını sağlama.
2. Grup kurallarının oluşturulması.
3. Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımı ile ilgili temel ilkeler hakkında bilgi sahibi olma.
4. Grup üyelerinin gruba katılma ile ilgili amaç ve beklentilerinin belirlenmesi
5. Öğrenilmiş çaresizlik ve ruminasyon hakkındaki düşünceleri paylaşmak.
6. “Oturum Öncesi Değişime” dikkat çekmek.
7. Değerlendirme yapmak
8. Ev ödevi vermek
9. Oturumu sonlandırmak.

Oturumda Kullanılan Materyaller

Yazı tahtası, Kalem, Renkli Balonlar, Form 1 (ilk hedef formu), Form 2 (oturum öncesi değişim tekniği formu)

Sıra No	Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk
1	Grup lideri oturumun açılışını yaparak kendisini detaylı bir şekilde tanıtır.	Beyin Fırtınası	10 dakika
2	Tanışma Etkinlikleri uygulanır.	Soru Cevap Beyin Fırtınası	20 dakika
3	Lider grup kuralları ile ilgili bilgi verir.	Anlatım	5 dakika
4	Lider grubun genel amacını açıklar ve bu genel amaç doğrultusunda her üyenin farklı bireysel hedefleri olabileceğini belirtir. İlk hedef formunu dağıtarak üyelerin amaçlarını belirlemesini sağlar.	Etkinlik	10 dakika
5	Lider, üyelere çözüm odaklı yaklaşımın temel ilkeleri ile ilgili kısa bir bilgi verir.	Anlatım	5 dakika
6	Grup lideri öğrenilmiş çaresizlik ve ruminasyon ne demek olduğu hakkında bilgi verir. Her bir grup üyesini öğrenilmiş çaresizlik ve ruminasyon hakkındaki düşüncesini grupla paylaşmaya davet eder.	Anlatım	15 dakika
7	Grup lideri grup üyelerinin değişimin ilk işaretlerini fark edebilmeleri ve değişim konusunda onları cesaretlendirmek için “Oturum öncesi Değişim” tekniğinden hareketle grup üyelerine sorular sorar.	Soru Cevap	15 dakika
8	Grup lideri tarafından oturumun özetlemesi yapılır.	Anlatım	5 dakika
9	Grup lideri tarafından üyelere “Bugün buradan ayrıldıktan sonra öğrenilmiş çaresizlik ve ruminasyon durumlarına ilişkin gözlemlerde bulunmaları istenir. Üyelere oturumun sonunda kendilerini nasıl hissettikleri sorusu sorulur. Oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerin paylaşılmasından sonra oturum sonlandırılır.	Soru Cevap	10 dakika

Süreç

1. Grup lideri oturumun açılışını yaparak kendisini detaylı bir şekilde tanıtır.
2. 1'inci Tanışma Etkinliği uygulanır.

"Arkadaşlar şimdi isterseniz sürece bir tanışma etkinliği ile devam edelim. Tanışma etkinliğinin adı Müzikli Balon Etkinliğidir".

Grup lideri üyelerden daire oluşturacak şekilde ayakta durmalarını ister. Her üyeye farklı renklerde dağıtılan balonlardan seçmeleri ve şişirmeleri istenir. Balonlar şişirildikten sonra, üyelerden şişirmiş oldukları balonlara isimlerini okunacak şekilde yazmaları istenir. Oyunun başında üyeler balonları kaldırıp isimlerini yüksek sesle söylerler. Gerekli görülürse isimlerini ikinci bir kez daha söylemeleri istenebilir. Daha sonra üyeler balonları dairenin ortasına atarlar ve grup liderinin komutuyla müzik açılır. Üyelerin tamamı ortaya gidip balonları havaya atarlar ve müzik bitene kadar balonlar havada tutulmaya çalışılır. Grup lideri müziği kapatınca her üye bir balon alır. 10 saniye içinde balonu sahibine ulaştırmaya çalışır. Böylece üyelerin birbirlerinin isimlerini daha iyi öğrenmeleri sağlanır. Bu işlem birkaç kez tekrar yaptırılır. Balon oyunundan sonra, grup üyelerine adlarının yazılı olduğu yaka kartları dağıtılır. Üyeler kartları yakalarına takarlar.

- 2'inci Tanışma Etkinliği uygulanır.

Araştırmacı, öğrencilerden kendilerine uyan ve isimlerinin ilk harfiyle başlayan bir sıfat bulmalarını ister. Herkes kendisi için isminin baş harfiyle başlayan bir sıfat bulduktan sonra gönüllü bir öğrenciyle süreç başlatılır. İsimler soldan sağa doğru başında bir sıfat kullanarak sırayla söylenir. Her bir katılımcıdan, kendisini ilk tanıtan üyeden kendi sırasına kadar olan tüm üyelerin isimlerini sıfatlarıyla birlikte söylemeleri, sonrasında da kendi isimlerini belirledikleri sıfatla birlikte paylaşmaları beklenir.

3. Lider, üyelere Form 1'de belirtilen grup kuralları hakkında bilgi verir.
4. Lider, üyelere çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımının temel ilkeleri ile ilgili Form 2'de belirtilen bilgileri anlatır.
5. Lider grubun genel amacını açıklar ve bu genel amaç doğrultusunda her üyenin farklı bireysel hedefleri olabileceğini belirtir. Ardından üyelere Form 3- İlk Hedef Formu'nu dağıtarak doldurmalarını ister. Üyeler formu doldurduktan sonra her bir üyenin bireysel

hedefleri üzerine konuşulur. Olumsuz ifadeler olumlu cümlelere çevrilerek pozitif ve belirgin hedefler oluşturulmaya çalışılır.

6. Grup lideri öğrenilmiş çaresizlik ve ruminasyonun ne anlama geldiği hakkında bilgi verir. Her bir grup üyesini öğrenilmiş çaresizlik ve ruminasyon hakkındaki düşüncesini grupla paylaşmaya davet eder. Böylece her bir üye için bu kavramların ne anlama geldiği belirlenebilir.

7. Grup lideri grup üyelerinin değişimin ilk işaretlerini fark edebilmeleri ve değişim konusunda onları cesaretlendirmek için “Oturum öncesi Değişim” tekniğinden hareketle grup üyelerine sorular sorar. (Ek-1)

8. Grup lideri tarafından oturumun özetlemesi yapılır.

“Arkadaşlar, Bugünkü oturumumuzda birbirimizi daha yakından tanıdık, programın içeriği ve amacı hakkında bilgi sahibi olduk ve oturumlar boyunca uyacağımız grup kurallarını belirledik ve kişisel amaçlarımız üzerine konuştuk. Oldukça verimli bir ilk oturum olduğunu düşünüyorum. Hedefimiz herkes için faydalı bir süreç geçirmek bunu da sizlerin de katılımıyla ve desteğiyle başaracağımıza inanıyorum.”

9. Grup lideri tarafından üyelere “Bugün buradan ayrıldıktan sonra öğrenilmiş çaresizlik ve ruminasyon durumlarına ilişkin kendi hayatlarına ilişkin gözlemlerde bulunmaları istenir.

10. Üyelere oturumun sonunda kendilerini nasıl hissettikleri sorusu sorulur. Oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerin paylaşılmasından sonra “Oturum Değerlendirme Formu”nu doldurmaları istenerek oturum sonlandırılır.

FORM-1 : GRUP KURALLARI

1. Burada konuşulan ve yapılan her şey çok özeldir ve burada yaşanan her şey burada kalır.
2. Gruptaki her birey ben dilini kullanmaya özen göstermelidir.
3. Her üyenin konuşmak için zamanı olacaktır. Konuşması için hiç kimse zorlanmaz.
4. Gruptan birisi konuşurken, diğer üyeler onu dinleyecektir. Herkes, konuşan kişinin duygusuna, düşüncesine katılmasa da saygıyla dinlemelidir.
5. Herkes kendisine verilen ödevi özenle yapmalıdır.
6. Her üye kendisini ifade etmeye ve değişmeye istekli olmalıdır.
7. Tüm katılımcılar gerçekçi olmaya ve kendisini tanımaya ve kendisindeki gücü keşfetmeye istekli olmalıdır.
8. Tüm katılımcılar belirtilen gün ve saatte belirtilen yerde olma konusunda titiz davranmalıdır.

Grupça kararlaştırılan diğer kurallar:

9.
10.
11.

FORM-2 : ÇÖZÜM ODAKLI PSİKOLOJİK DANIŞMA YAKLAŞIMIN TEMEL İLKELERİ

1. Problemlerin nedenini araştırmak yerine çözümlere odaklanılacaktır.
2. Herkes için geçerli olan tek bir yaklaşım yoktur, her bireyin çözüm yolu farklıdır.
3. Her sorun için pek çok olası çözüm yolu vardır.
4. Çözüm odaklı model oldukça basit ve somuttur.
5. Sahip olunan sorun ile çözüm her zaman birbiriyle ilişkili olmak zorunda değildir.
6. Geçmişten ziyade şu an ve gelecek üzerinde durulur.
7. Lider ve üyeler işbirliği içerisinde çalışmalıdır.
8. Üyelerin sınırlılıklarından ve eksikliklerinden ziyade kaynakları ve güçlü yanları vurgulanır.
9. Danışmada en uygun ve ulaşılabilir müdahale yöntemi seçilir.
10. Üyeler kendi olayları ve potansiyel çözümleri açısından kendisinin uzmanıdır.
11. Küçük değişimler büyük değişmelere yol açar ve değişim kaçınılmaz ve sürekliedir.
12. Amaçlar pozitif cümlelerle ele alınır.

FORM-3 : İLK HEDEF FORMU**Adı Soyadı:****Tarih:**

Bu grubu başarılı bir şekilde tamamlamanıza yardım etmeyi istiyoruz. Bu formu doldurmak hedefleriniz konusunda net olabilmenize yardım edecek. Böylelikle birlikte çalışırken herkese uygun olacak şekilde programı uyarlayabileceğiz.

Bu gruba katılmaktaki hedefleriniz neler? Neyi başarmak istiyorsunuz?

Lütfen bu hedeflere ne kadar yakın olduğunuzu 1 ile 10 (1 hedefinizden tamamen uzak olduğunuz, 10 ise hedefinize tamamen ulaşacağınız anlamına geliyor) arasında derecelendirin.

Hedef 1	Hedef 2
Çok Başarıldı Uzak 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Çok Başarıldı Uzak 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Bu hedeflere ulaşmak için bugüne kadar hangi adımları attınız?

Bu hedefleri başarmanızı sağlayacak hangi güçleri, becerileri ve kaynakları bu gruba getirdiniz?

EK-1. OTURUM ÖNCESİ DEĞİŞİM TEKNİĞİ

Gruba katılma kararı aldığınız an ile bu oturuma (ilk oturum) kadar geçen sürede yaşamınızda olumlu yönde bazı değişimler oldu mu?

Yaşamınızda ne tür değişimlerin başladığını ya da ne tür değişimlerin olduğunu fark ettiniz?



FORM-4 : OTURUM DEĞERLENDİRME FORMU

Grup toplantılarının ihtiyaç ve hedeflerinize yönelik olmasını sağlamak ve bu doğrultuda ilerlemesine yardımcı olabilmek için bugünkü grup toplantısıyla ilgili görüşlerinizi ve geribildirimlerinizi öğrenmek istiyoruz. Lütfen bize en çok yardımcı olacak şekilde samimi ve dürüst olun.

İsim:

Tarih:

Lütfen aşağıdaki ifadelere ne kadar katıldığınızı ya da katılmadığınızı derecelendirin:

1) Bugünkü grup içeriğinin benim ihtiyaç ve hedeflerimle ilgili olduğunu hissettim.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

1

2

3

4

5

2) Bugün gruptan hedeflerime ulaşmak için yararlandım.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

1

2

3

4

5

3) Bugün grupta anlaşıldığımı ve desteklendiğimi hissettim.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

1

2

3

4

5

4) Bugün grubun süresinin yeterli olduğunu hissettim.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

1

2

3

4

5

5) Bugün gruba aktif olarak katıldığımı hissettim.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

1

2

3

4

5

6) Bugün toplantının sonuna doğru amaçlarıma ulaşma konusunda kendimi umutlu hissettim.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

1

2

3

4

5

7) Bugünkü grup etkinliklerini faydalı buldum.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

1

2

3

4

5

8) Bugün liderin grubu iyi yönettiğini hissettim.

Kesinlikle katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

1

2

3

4

5

Bugün grupta olan ve devam etmesini istediğiniz şey:

Bugün grupta işe yaramadığını düşündüğünüz şey:

4. OTURUM

Oturumun Amacı

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

Sıra No	Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk
1	Ödevlerin konuşulması (Grup üyelerinin çözüme odaklandıkları başa çıkma davranışlarına ilişkin gözlemlerin grup üyeleriyle paylaşılması.)	Beyin Fırtınası	25 dakika
2	Kişisel amaçların gözden geçirilmesi	Soru Cevap	10 dakika
3	Lider derecelendirme sorusunu sorar. Cevapları almasını müteakip bu puanı almayı hak ettiğini düşündüren neler yaptığını üyelere sorar. Bir puan yükseltmek için daha “başka ne yapması gerektiğini” sorar.	Etkinlik	15 dakika
4	Güçlü yönlerin ve kaynakların tespiti	Etkinlik	15 dakika
5	Grup lideri oturumu özetler. Bir sonraki seansa kadar iyi giden işleri not ederek seansa getirmelerini ister ve oturumu sonlandırır.	Etkinlik	15 dakika

Süreç

1. Grup lideri ilk grupta danışma seansında grup üyelerine verilen çözüme odaklandıkları başa çıkma davranışlarına ilişkin gözlemlerin grup üyeleriyle paylaşılması süreci ile başlatır.
2. Grup lideri tarafından üyelere kişisel amaçlar konusunda geribildirim verilir. Amaçlar somut, açık, gerçekleştirilebilir hale getirilmesi için lider üyelere yardım eder.
3. Lider derecelendirme sorusunu sorar. Cevapları almasını müteakip bu puanı almayı hak ettiğini düşündüren neler yaptığını üyelere sorar. Böylelikle kendileri için işlediğine inandıkları çözümleri fark etmeleri sağlanmaya çalışılır.
3. Lider tarafından üyelere “Güçlü Yönlerim” (Form-5) formu doldurtulur.
5. Grup lideri oturumu özetler. Bir sonraki seansa kadar iyi giden işleri not ederek seansa getirmelerini ister ve oturumu sonlandırır.

FORM – 5 GÜÇLÜ YÖNLERİM

Ad Soyad:

FARKINA VARDIĞIM /SAHİP OLDUĞUM GÜÇLÜ YÖNLERİM

1.....

2.....

SORUNUN ÇÖZÜMÜ ADINA ATTIĞIM ADIMLAR

1.....

2.....

KENDİMDE GÖRDÜĞÜM GELİŞMELER/İLERLEMELER

1.....

2.....

6. OTURUM

Oturumun Amacı

1. Önceki oturumların değerlendirilmesinin yapılması
2. Grup süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerin paylaşılması.
3. Bu programdan elde ettiği kazanımları değerlendirme ve kazandıkları becerileri diğer alanlara transfer edebilme
4. Olumlu duygulara sahip olarak süreci sonlandırma

Sıra No	Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk
1	Isınma Etkinliği	Etkinlik	10 dakika
2	Grup lideri tarafından oturumların özeti yapılır.	Anlatım	10 dakika
3	Grup süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerin paylaşılması.	Anlatım	15 dakika
4	Grubun yararlarının tartışılması istenir.	Soru cevap	15 dakika
5	Bu programdan elde ettiği kazanımları değerlendirme ve kazandıkları becerileri diğer alanlara transfer edebilme	Anlatım	10 dakika
6	Grup lideri tarafından üyelerin başarılar kutlanarak övgüde bulunulur	Anlatım	15 dakika
7	Sevgi bombardımanı etkinliğiyle grup süreci sonlandırılır.	Etkinlik	15 dakika

Süreç

1. Isınma etkinliği yapılır.
2. Grup lideri tarafından oturumların özeti yapılır.
3. Grup üyelerinden grup süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir.
3. Grup üyelerinden grubun yararlarının tartışılması istenir.
4. Grup üyeleri ile gruptan elde edilen kazanımların başka nerelere transfer edilebileceği konuşulur.
5. Grup lideri tarafından grup üyelerinin başarıları, ilerlemeleri tek tek kutlanarak övgüde bulunulur.
6. Sevgi bombardımanı etkinliğiyle grup süreci sonlandırılır.

EK-7 SEVGİ BOMBARDIMANI

Grup halka şeklini alır ve herkes bulunduğu yere oturur. Öncelikle grup lideri halkanın ortasına geçer ve grup üyelerine: Ortaya gelen kişinin olumlu yanlarını, ama, fakat, lakin gibi sözcükler kullanmadan ifade ederler. Ortadaki üye konuşmaz. Herkes konuştuktan sonra, teşekkür eder ve ortada oturmanın nasıl bir duygu olduğunu grupla paylaştıktan sonra yerine oturur. Tüm gönüllü grup üyeleri ortaya tek tek gelir ve işlem tekrar edilir böylelikle grup paylaşımı son bulur.



EK 8. Mesleki Rehberlik Grup Çalışması Eğitim Programı

1. Oturum. (Grubun Tanışması. Kuralların Belirlenmesi.)

Oturumun Amacı

1. Grup üyelerinin tanışıp, kaynaşmasını sağlama, grup kurallarının oluşturulması, mesleki rehberliğin amaçlarını kavrayabilme

Sıra No	Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk
1	Grup lideri oturumun açılışını yaparak kendisini detaylı bir şekilde tanıtır.	Anlatım	5 dakika
2	Tanışma Etkinliği uygulanır.	Etkinlik	10 dakika
3	Lider grup kuralları ile ilgili bilgi verir.	Anlatım	5 dakika
4	Lider mesleki rehberliğin amaçlarını açıklanır. Grup üyelerinin beklentileri hakkında konuşulur.	Anlatım/Soru Cevap	10 dakika
5	Grup lideri tarafından oturumun özetlemesi yapılır.	Anlatım	5 dakika

2. Oturum.

Oturumun Amacı

1. Meslek seçimi ile ilgil kavramları anlama, karar verme süreçleri hakkında bilgi sahibi olma.

Sıra No	Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk
1.	Grup lideri bir önceki oturumun genel özetini yapar.	Anlatım	5 dakika
2.	Meslek seçiminde göz önünde bulundurulması gereken kavramlar tartışılır. (Yetenek, ilgi, kişilik özellikleri)	Soru cevap	10 dakika
3.	Grup lideri karar verme süreçleri hakkında bilgilendirme yapar.	Anlatım	5 dakika
4.	“Karar vermenin basamakları” konulu formlar öğrenciler tarafından doldurulur.	Etkinlik	10 dakika
5.	Grup lideri tarafından oturumun özetlemesi yapılır.	Anlatım	5 dakika

3. Oturum.

Oturumun Amacı

1. Mesleklerin çalışma koşulları, kazancı, toplumdaki karşılığı, eğitimi hakkında bilgi sahibi olma.

Sıra No	Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk
1.	Grup lideri bir önceki oturumun genel özetini yapar.	Anlatım	5 dakika
2.	Mesleklerin çalışma koşulları, kazancı, toplumdaki karşılığı, eğitimi hakkında tartışılır.	Soru cevap	15 dakika
3.	Grup lideri tarafından oturumun özetlemesi yapılır.	Anlatım	15 dakika

5. Oturum.

Oturumun Amacı

1. Meslek seçimi ile ilgil kavramları anlama, karar verme süreçleri hakkında bilgi sahibi olma.

Sıra No	Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk
1.	Grup lideri bir önceki oturumun genel özetini yapar.	Anlatım	5 dakika
2.	Grup üyelerinin çevrelerinde farklı meslek gruplarından olanlarla ilgili izlenimlerinin tartışılması	Soru cevap	10 dakika
3.	Değişen dünyada meslek sahibi olma ve kariyer planlaması hakkında tartışma	Anlatım	15 dakika
4.	Grup lideri tarafından oturumun özetlemesi yapılır.	Anlatım	5 dakika

6. Oturum.

Oturumun Amacı

1. Sürecin değerlendirilmesi, kazanımların ifade edilmesi.

Sıra No	Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk
1.	Grup lideri bir önceki oturumun genel özetini yapar.	Anlatım	5 dakika
2.	Grup süreciyle ilgili öğrencilerin duygu ve düşünceleri sorulur.	Soru cevap	10 dakika
3.	Her bir öğrenciden süreçle ilgili kazanımlarını ifade etmesi istenir.	Anlatım	15 dakika
4.	Grup lideri tarafından oturumunların özetlemesi yapılır. Grup süreci sonlandırılır.	Anlatım	5 dakika

