



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

**YIKICI DAVRANIŞLAR GÖSTEREN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÇÖZÜM ODAKLI YAKLAŞIMA
DAYALI GRUPLA OKUL SOSYAL HİZMET MÜDAHALESİ
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Fatma Özge ÇAVUŞ BEKCE

Doktora Tezi

Ankara, 2019

YIKICI DAVRANIŞLAR GÖSTEREN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK
ÇÖZÜM ODAKLI YAKLAŞIMA DAYALI GRUPLA OKUL SOSYAL HİZMET
MÜDAHALESİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Fatma Özge ÇAVUŞ BEKCE

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Ankara, 2019

KABUL VE ONAY

Fatma Özge ÇAVUŞ BEKCE tarafından hazırlanan “Yıkıcı Davranışlar Gösteren İlkokul Öğrencilerine Yönelik Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Grupla Okul Sosyal Hizmet Müdahalesi Etkililiğinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 31/05/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. HATİCE DEMİRBAŞ (Başkan)



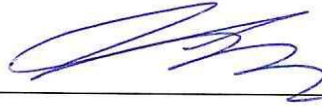
Prof. Dr. YASEMİN ÖZKAN (Danışman)



Doç. Dr. ERCÜMENT ERBAY



Doç. Dr. EDA PURUTÇUOĞLU



Doç. Dr. FİLİZ YILDIRIM

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Musa Yaşar SAĞLAM

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.

Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 6 ay ertelenmiştir.

Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.

31.05.2019



Fatma Özge ÇAVUŞ BEKCE

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.



Fatma zge ÇAVUŞ BEKCE

TEŞEKKÜR

Çalışmamın bu noktaya gelmesinde birçok kişinin emeği vardır. Araştırmamı yürütmemde bana yardımcı olan herkese ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

İlk teşekkürümü ışığı ile yolumu aydınlatan, emeklerini çalışmamdan eksik etmeyen, yapmış olduğu katkılarla çalışmamı zenginleştiren, sürecin başından beri tezimin daha iyi olması için önemli geribildirimler sunan sevgili danışmanım Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN'a yapmak istiyorum.

Araştırmam sürecinde araştırma ekibinde yer almayı kabul edip çalışmama destek veren değerli çocuk psikiyatristi Dr. Neşe AYAZ'a katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Her daim yanımda olup neşesi ve sevgisiyle bana güç katan değerli hocam Doç. Dr. Eda PURUTÇUOĞLU'na;

Bilgisini ve desteğini esirgemeyen sevgili hocam Doç. Dr. Reyhan ATASÜ TOPÇUOĞLU'na;

Doktora sürecinde tanıdığım çok değerli ve kıymetli hocam Doç. Dr. Filiz YILDIRIM'a;

Araştırma sürecinde kaynak kitaplarından ve fikirlerinden yararlandığım, kendisinden aldığım derslerde bana ufuk açan değerli hocam Prof. Dr. Kasım KARATAŞ'a,

Araştırma süresince bilgi paylaşımında bulunarak destek veren araştırma görevlileri Rukiye İNEKÇİ, İlkay Başak ADIGÜZEL, Meryem DANIŞMAN SEVİN, Hatice NUHOĞLU'na,

Hacettepe Üniversitesi sosyal hizmet bölümünde birçok emeği olan ve her daim yanımda olan, ihtiyacım olduğunda rahatlıkla ulaşabildiğim Vedat MERDAN, Havva AKGÜN ve Şaziye ÜSTÜNŞOY'a;

Araştırma aşamasında görüşlerini ve önerilerini paylaşan, araştırmamı yapmama imkan sağlayan Başakşehir Fatih Sultan Mehmet İlkokulu müdürü ve müdür yardımcısına, değerli sınıf öğretmenlerine, okul güvenlik görevlisi ve personeline,

Araştırmamı yürütmemi sağlayan değerli ailelere ve grupta yer alan, alamayan çok sevdiğim öğrencilerime,

Araştırma aşamasında görüşlerini ve önerilerini paylaşan tüm Meslek Elemanlarına teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

En önemli teşekkürlerimden birisini de Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrenci İşlerinde görev yapan sayın Meral UZUN'a yapmak istiyorum. Onun sayesinde

doktora programına başladım. Her daim benim ve ihtiyacı olan herkesin yanında, öğrenci işleri ile ilgili en doğru bilgiyi hiç geciktirmeden veren çok değerli ve kıymetli bir şahıs. İyi ki varsınız...

Araştırma sürecinde karamsarlığa kapıldığım anda beni sonuna kadar destekleyen ve motive eden, bana inanıp güvendiğini hissettiren biricik annem Şengün ÇAVUŞ ve biricik eşim Yakup BEKCE'ye, her zaman yanımda olduğunu bildiğim babam Ali Tahsin ÇAVUŞ ve kardeşim Metin ÇAVUŞ'a, duaları ve olumlu enerjisi ile hep yanımda olan dedem Metin ÖZLÜ'ye, tezimi bitirme sürecinde yardımlarını esirgemeyip bana destek olan sayın Bekir SÖYLEMEZ'e,

Duaları ile yanımda olan, hep ne zaman bitecek diye sorup duran ve ne yazık ki 21 Mart 2019 tarihinde saat 10:55'te kaybettiğim tontonum, biricik anneannem Hatice ÖZLÜ'ye sonsuz teşekkürler...

Mayıs, 2019

Ankara

ÖZET

ÇAVUŞ BEKCE, Fatma Özge. *Yıkıcı Davranışlar Gösteren İlkokul Öğrencilerine Yönelik Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Grupla Okul Sosyal Hizmet Müdahalesi Etkililiğinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Ankara, 2019.

İlkokul çağında yıkıcı davranışlar gösteren çocukları anlamaya yönelik çalışmaların hem ülkemizde hem de yurt dışında yaygınlığı azdır. Postmodern yaklaşımlar içerisinde yer alan çözüm odaklı yaklaşım son yıllarda popüler olmaya başlamakla birlikte daha çok bireysel çalışmalara dayalı araştırmaların yapıldığı, gruba dayalı araştırmaların az olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımın kısa sürede olumlu değişimleri hedeflemesi, kısa sürede oldukça fazla sayıda bireye ulaştığı düşünüldüğünde okul ortamında kullanılmasının yararlı olabileceği düşünülmüştür. Son yıllarda daha çok tercih edilir hale gelen ve sosyal hizmet müdahale yaklaşımları arasında giderek daha fazla yer edinmekte olan çözüm odaklı grupla sosyal hizmet müdahalesinin okullarda özellikle de ilkokul çağındaki çocuklarda sıkça gözlenen yıkıcı davranışlar (dikkat eksikliği hiperaktivite, davranım sorunu ve karşıt olma karşıt gelme davranışı) üzerinde etkili olup olmadığını incelemek bu araştırmanın amacıdır. Bu amaç doğrultusunda karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada tek grup ön test-son test deney deseni kullanılmış, 6 hafta süren grup çalışması sonucunda ulaşılan veriler, nicel ve nitel veri analizi kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular, çözüm odaklı grupla okul sosyal hizmet müdahalesinin yıkıcı davranış gösteren ilkokul öğrencilerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın halen okul sosyal hizmet uzmanları istihdam edemeyen ülkemizde, okul sosyal hizmetinin uygulama alanının gelişmesine katkı sağlayacağı, çocuk ve aileleri güçlendireceği, sorundan çok çözüme yönelik bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler

Yıkıcı Davranış, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım.

ABSTRACT

ÇAVUŞ BEKCE, Fatma Özge. *The Investigation of Effectiveness of Solution-Focused Group School Social Work Intervention On The Primary School-Children With Distruptive Behaviors*, Ph. D. Dissertation, Ankara, 2019.

Studies aimed at understanding children with destructive behaviors in primary school age are rare in our country and other countries. Although the solution-oriented approach in postmodern approaches has started to be popular in recent years, researches based mostly on individual studies are conducted and it is seen that group-based research is low. Considering that this approach targets positive changes in a short period of time, it can be beneficial to use it in school environment when it is thought that it reaches a large number of individuals in a short time. Disruptive behaviors (attention deficit hyperactivity, behavior problem and oppositional opposing behavior) of social work intervention in schools, especially in primary school age, with solution-oriented groups, which have become more preferred in recent years and are gaining more place among social work intervention approaches. The aim of this study is to examine whether it is effective. In this study, one group pre-test and post-test design was used, where mixed method was used for this purpose. The data obtained after 6 weeks of group work were obtained by using quantitative and qualitative data analysis. Findings showed that school social work intervention with solution-oriented group was effective on primary school students who showed disruptive behavior. It is thought that this study will contribute to the development of the application field of school social work in our country, which can not employ school social workers yet, and help them to develop perspectives for solution rather than problem.

Key Words

Distruptive Behaviors, Solution Focused Brief Therapy

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xviii

GİRİŞ.....	1
-------------------	----------

BÖLÜM 1

1.1.KONU YA KURAMSAL YAKLAŞIM.....	6
1.1.1.Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım.....	6
1.1.2. Uygulamada Çözüm Odaklı Yaklaşım: Temel Felsefe.....	12
1.1.3. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Süreci.....	14
1.1.3.1. İlk Görüşmenin Başlatılması ve Amaçların Belirlenmesi.....	16
1.1.3.2. İkinci ve Diğer Oturumlar.....	26
1.1.3.3. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapide Kullanılan Diğer Teknikler.....	27
1.2.1. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Çalışması.....	29
1.3.1. Okul Sosyal Hizmeti ve Okul Ortamında Çözüm Odaklı Grup.....	36
1.4.1. Çözüm Odaklı Grupla Yaklaşım Dayalı Araştırmalar.....	46
1.4.1.1. Kısa Süreli Çözüm Odaklı Terapinin Etkililiğine Yönelik Araştırmalar.....	51
1.5.1. Bilişsel Davranışçı Kuram ve Çözüm Odaklı Yaklaşım.....	57
1.6.1. Güçlendirme Yaklaşımı ve Çözüm Odaklı Yaklaşım.....	58
1.7.1. Ailelerle Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Müdahaleleri.....	60
1.8.1. Yıkıcı Davranış: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu,	62

Davranım Bozukluğu, Karşıt Olma ve Karşıt Gelme Bozukluğu.....	
1.8.1.1. Yıkıcı Davranış.....	62
1.8.1.2. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB).....	69
1.8.1.3. Davranım Bozukluğu (DB).....	76
1.8.1.4. Karşıt Olma Karşıt Gelme Bozukluğu (KOKGB).....	82
1.9.1. Sosyal Hizmette Grup Çalışması ve Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Uygulaması.....	88
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	94
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	95
1.4.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	96
1.5. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI.....	97
BÖLÜM II	
YÖNTEM.....	98
2.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	98
2.1.1. Müdahale Öncesi Hazırlık.....	101
2.1.2. Katılımcıların Belirlenmesi.....	102
2.1.3. Müdahale Süreci.....	104
2.1.3.1. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	104
2.1.3.2. Grubun Genel Amaçları.....	104
2.1.3.3. Grubun Geliştirilmesi ve Uygulanma Süreci.....	105
2.1.3.4. Çözüm Odaklı Gruba Uygulanan Oturumların Özetleri.....	106
2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	118
2.2.1. Görüşme Formu (EK 4).....	119
2.2.2. Yıkıcı Davranış Bozuklukları için DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (EK 5).....	119
2.2.3. Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Form (CÖDÖ-28) (EK 6).....	120
2.2.4. Ön ve Son Değerlendirme Formu (EK 7).....	121
2.3. VERİLERİN ANALİZİ.....	121

BÖLÜM III

BULGULAR VE TARTIŞMA.....	123
3.1. MÜDAHALE ÖNCESİ ÖLÇÜMLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	123
3.1.1. Öğrencilerin Ailelerinin Bilgileri.....	123
3.1.2. Öğrencilere İlişkin Bilgiler.....	126
3.1.3.Öğrencinin Ailesi, Öğretmen ve Arkadaşlarıyla İletişim Durumu.....	128
3.1.4. Öğrencinin Olumlu ve Olumsuz Davranışına Göre Ailenin Tepki Durumu.....	130
3.2. ÇÖZÜM ODAKLI GRUP ÇALIŞMASININ UYGULANAN ÖLÇEKLER ÖN TEST-SON TEST PUANLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	131
3.2.1. Verilerin Normallik Değerleri.....	131
3.2.2. Çözüm Odaklı Grup Çalışmasının Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları Üzerindeki Etkisi.....	134
3.2.3. Çözüm Odaklı Grup Çalışmasının Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları Üzerindeki Etkisi.....	135
3.2.4. Çözüm Odaklı Grup Çalışmasının Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi.....	135
3.2.5. Çözüm Odaklı Grup Çalışmasının Öğrencilerin Olumlu Davranışlar Sergileme Sıklığı Üzerine Etkisi.....	137
3.3. AİLENİN VE ÇOCUĞUN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ VE AİLE İLİŞKİLERİNİN ÖĞRENCİNİN YIKICI DAVRANIŞ GÖSTERMESİNE ETKİSİ.....	141
3.3.1. Öğrencinin Cinsiyetinin Öğrencinin Yıkıcı Davranış Göstermesine Etkisi.....	142
3.3.2. Öğrencinin Cinsiyetinin Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi.....	143
3.3.3. Öğrencinin Kardeş Sayısının Öğrencinin Yıkıcı Davranış Göstermesine Etkisi.....	145
3.3.4. Öğrencinin Kardeş Sayısının Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi.....	146
3.3.5. Öğrencinin Ailede Kaçınıcı Çocuk Olduğunun Öğrencinin Yıkıcı	146

Davranış Göstermesine Etkisi.....	
3.3.6. Öğrencinin Ailede Kaçınıcı Çocuk Olduğunun Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi.....	147
3.3.7. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumunun Öğrencinin Yıkıcı Davranış Göstermesine Etkisi.....	148
3.3.8. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumunun Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi.....	150
3.3.9. Öğrencilerin Anneleriyle Anlaşma Durumunun Öğrencinin Yıkıcı Davranış Göstermesine Etkisi.....	151
3.3.10. Öğrencilerin Anneleriyle Anlaşma Durumunun Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi.....	152
3.3.11. Öğrencilerin Babalarıyla Anlaşma Durumunun Öğrencinin Yıkıcı Davranış Göstermesine Etkisi.....	153
3.3.12. Öğrencilerin Babalarıyla Anlaşma Durumunun Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi.....	154
3.3.13. Öğrencilerin Kardeşleriyle Anlaşma Durumunun Öğrencinin Yıkıcı Davranış Göstermesine Etkisi.....	155
3.3.14. Öğrencilerin Kardeşleriyle Anlaşma Durumunun Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi	156
3.4. CONNERS ÖĞRETMEN DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ İLE TURGAY YIKICI DAVRANIM BOZUKLUKLARI TARAMA ÖLÇEĞİNDEN ALINAN PUANLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ VE ÖLÇEKLERİN MADDELERİNDEN ALINAN PUANLARIN SIKLIK DAĞILIMLARI.....	157
3.4.1. Öğrencilerin Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ile Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki.....	157
3.4.2. Öğrencilerin Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin Maddelerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıklık Dağılımı.....	159
3.4.3. Öğrencilerin Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Maddelerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıklık Dağılımı.....	161

3.5. ARAŞTIRNANIN NİTEL VERİLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	165
3.5.1. Öğrencilerin En Beğendikleri Özellikleri.....	166
3.5.2. Öğrencilerin En Beğenmedikleri Özellikleri.....	167
3.5.3. Öğrencilerin Müdahale Uygulamasından Beklentileri-Amaçlar.....	168
3.5.4. Müdahale Uygulamasında Ailelere İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	169
3.5.5. Müdahale Uygulamasının Kazandırdıklarına İlişkin Öz Puanlama Sonuçları.....	171
3.5.6. Müdahale Uygulamasının Öğrencilerin Yıkıcı Davranışları Üzerine Etkisi.....	174
3.5.7. Müdahale Uygulamasının Sosyal Yönden Etkileri.....	176
3.5.8. Kendi Olumsuz Davranışları İçin Olumlu Alternatif Düşünme Becerisinin Gelişimi.....	176
3.5.9. Kendini Kontrol Edebilme Becerisinin Gelişimi.....	177
3.5.10. Başkasına Öneride Bulunma Durumunun Gelişimi.....	179
3.5.11. Olumlu Görülen Durumlar.....	180
BÖLÜM IV	
SONUÇ VE ÖNERİLER	182
4.1. SONUÇLAR	182
4.2. ÖNERİLER	185
KAYNAKÇA	190
EKLER	201
EK 1- Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Aydınlatılmış Onam Formu.....	203
(Ebeveyn İçin)	
EK 2- Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Aydınlatılmış Onam Formu.....	205
(Öğretmen İçin)	
EK 3- Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Aydınlatılmış Onam Formu.....	207
(Öğrenci İçin)	
EK 4- Görüşme Formu.....	209

EK 5- Yıkıcı Davranış Bozuklukları İçin Dsm-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği.....	211
EK 6- Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu.....	214
EK 7- Ön ve Son Değerlendirme Formu-Öğrenci İçin.....	215
EK 8-Araştırma Sürecinde Kullanılan Bazı Etkinlik Formları.....	217
EK 9-Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	227
EK 10-Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu Onayı.....	228
EK 11-İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	229
ÖZGEÇMİŞ	230

KISALTMALAR DİZİNİ

MRI	: Ruhsal Araştırma Enstitüsü
DEHB	: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
DE	: Dikkat Eksikliği
AH	: Aşırı Hareketlilik
D	: Dürtüsellik
KOKGB	: Karşıt Olma Karşıt Gelme Bozukluğu
DB	: Davranım Bozukluğu
YDBTÖ	: Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği
CÖDÖ-KF	: Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Form

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Çocuk Ruh Sağlığında Çözüm Odaklı ve Sorun Odaklı Yaklaşımları Kullanmanın Olası Sonuçları.....	8
Tablo 2: Araştırmanın Deney Grubu, Ön-Test, İşlem ve Son-Test Aşamaları.....	104
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerine İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler	124
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrenciyle İlgili Tanımlayıcı Bilgiler.....	126
Tablo 5: Öğrencinin Annesine Göre Çocuğun Çevresiyle İletişim Durumu.....	128
Tablo 6: Öğrencinin Olumlu ya da Olumsuz Davranması Durumunda Ailenin Verdiği Tepki Durumuna İlişkin Bulgular.....	130
Tablo 7: Ölçek Puanlarına İlişkin Normallik Test Değerleri.....	132
Tablo 8: Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği Puanlarına İlişkin Normallik Test Değerleri.....	132
Tablo 9: Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ile Belirlenen Puanlarının Karşılaştırılması.....	134
Tablo 10: Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği ile Belirlenen Puanlarının Karşılaştırılması.....	135
Tablo 11: Öğrencilerin Müdahale Öncesi ve Sonrasında Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğindeki Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.	136
Tablo 12: Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Ön ve Son Değerlendirme Formuna Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması.....	137
Tablo 13: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	142
Tablo 14: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	144
Tablo 15: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	145
Tablo 16: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	146

Tablo 17: Öğrencilerin Kaçınıcı Çocuk Oldukları Göre Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	147
Tablo 18: Öğrencilerin Kaçınıcı Çocuk Oldukları Göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	148
Tablo 19: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	149
Tablo 20: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	150
Tablo 21: Öğrencilerin Anneleriyle Anlaşabilme Durumuna Göre Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	151
Tablo 22: Öğrencilerin Anneleriyle Anlaşabilme Durumuna Göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	152
Tablo 23: Öğrencilerin Babalarıyla Anlaşabilme Durumuna Göre Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	153
Tablo 24: Öğrencilerin Babalarıyla Anlaşabilme Durumuna Göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	154
Tablo 25: Öğrencilerin Kardeşleriyle Anlaşabilme Durumuna Göre Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	155
Tablo 26: Öğrencilerin Kardeşleriyle Anlaşabilme Durumuna Göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	156
Tablo 27: Öğrencilerin CÖDÖ-KF ile Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki.....	158

Tablo 28: Öğrencilerin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin Maddelerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıklık Dağılımı.....	159
Tablo 29: Öğrencilerin Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Maddelerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıklık Dağılımı.....	162
Tablo 30: Öğrencilerin Müdahale Uygulaması Sürecinde Olumsuz Davranışlarına İlişkin Öz Değerlendirmeleri.....	171

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Skala erevesi.....	23
-------------------------------	----

GİRİŞ

Toplumların görevi, kendi kültürlerini geliştirmek ve sürdürmektir. Bu da ancak bir bireyin yaşamaya başladığı anda ailede başlayarak, okul sürecinde eğitim ve öğretim faaliyetleriyle yaşanan sürece devam eder. Amaçlanan; güvenli, bilgili, verimli, değerleri olan, sağlıklı bir yaşam için insan yetiştirmektir.

Sosyalleşmenin ilk başladığı yerdir aile. Aileden sonra insanların toplumda yer edinmeleri, nitelikli olarak yetiştirilip gelişmeleri, sosyalleşmeleri ilk temel toplumsal kurum olan okullar yoluyla sağlanmaktadır. Okullar, çocukların sağlıklı bir şekilde gelişme ve büyümesine, toplumsallaşmasına katkı sağlayan yerlerdir. Dewey'e göre okul, zararlı çevresel etkenleri azaltarak eylem düzenini sağlayan, karmaşık bilgileri basitleştiren, bireyi yakın çevre sınırlamalarından kurtararak geniş bir çevre ile ilişki kurmasına olanak sağlayan bir kurumdur. Geçmişte kültürlerin kuşaktan kuşağa geçişini sağlayan bir kurum olarak görülürken, günümüzde bireyleri küçük yaştan yetişkinliğe doğru hazırlayan bir rol de üstlenmiştir. Ancak bu tür gelişmelere imkan sağlayan, bu tür önemli rolleri olan okullarda maalesef birçok sorun da beraberinde gelmektedir (Yavuzer, 2007, s. 145-147).

Okulda eğitim hayatına başlayan çocuklar, farklı yaşam koşullarında ve farklı sosyoekonomik düzeylerde olan ailelerde büyüyüp yetiştikleri için birçok farklı sorun ile eğitim sürecine dahil olurlar. İşsizlik, aile içi parçalanma, kayıp, şiddet vb. birçok sorun ailenin içinde mevcuttur. Tüm bu sorunlar; eğitim hayatında olan çocukların okula uyum, okul başarısı, arkadaş ilişkileri gibi biopsikososyal gelişimlerini etkiler. Bu nedendir ki yaşanan sorunlarla baş etmede okullarda yer alan psiko-sosyal hizmetlerin önemi büyüktür. Bu noktada özellikle belirtilmelidir ki sorunlarla baş etmede birincil sorumluluk ailededir. Ancak öğrencilere rehberlik etme, sorunlarına çözüm bulma, psikososyal gelişimine katkı bulunma, gerekli durumlarda müdahaleler geliştirme gibi pek çok eğitim kurumlarında çalışan personele de çok iş düşmektedir.

İlkokulda çalışan uzmanlar, bütün öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitilirler, başarı ve gelişme sürecinde kritik konularla yüzleşirken iyileşmeye yardımcı olurlar. Bu kişiler, çocuğun büyüme ve gelişim sürecinde, davranış bilimleri ile insan ilişkilerinde tecrübeli olan kişilerdir. Bu kişiler; müfredat, öğrenme süreci, okul hizmetlerinin organizasyonu, toplum kaynaklarını içeren ilkökul programları bilgisine sahiptirler. Birincil önleme ve müdahale alanlarında öğrencilere danışmanlık ederler. Ailelere, öğretmenlere, öğrencilere ihtiyaçlarıyla ilgili diğer yardımcı meslek gruplarına danışmanlık yaparlar. Okul ve toplum hizmetleriyle işbirliğine geçerler. Sınıf programlarını, ihtiyaç ve program değerlendirmesini yönetirler, müfredat oluşturma sürecine katılırlar. Program amaçları içerisinde; öğrencinin kendini ve başkalarını anlamasına ve öz-yıkım sorunlarını önlemeye yardımcı olma, özel ihtiyaçları olan öğrencileri belirleme ve uygun okul toplum hizmetleri bulma vardır. Aynı zamanda krize müdahale hizmetlerini yürütme ve kriz yönetimini sağlama, aileler-öğretmenler-okul/toplum programları arasındaki ilişkileri koordine etme ve işbirliği yapma, öğrencinin güçlü ve güçsüz yönlerine dayalı, uygulanabilir hizmet ve programları bireyselleştirme, madde kullanımını önleme gibi özel programları koordine etme ve sosyal-duygusal-bilişsel becerilerini artırma program hedefleri içerisinde yer almaktadır (Thompson, 2002, s. 12).

Okul ortamlarında yaşanan her türlü problem durumunda sosyal hizmet, ilk akla gelen meslek grupları arasında yer alır. Sosyal hizmeti, çok farklı alanlarda (psikiyatri, tıp, yaşlılık, engellilik, suçluluk, yoksulluk, eğitim, aile ve çocuk refahı gibi) geniş bir uygulama alanına sahiptir. Mesleğin eğitim alanındaki en önemli kolu da okul sosyal hizmetidir (Duyan ve diğerleri, 2008, s. 32). Okul sosyal hizmet uzmanı; okul sürecinde öğrenciye etki eden biyopsikososyal faktörler üzerine odaklanır, akademik alanda gelişim sağlanması adına çalışmalar yapar, öğrencilerin ihtiyaçlarını değerlendirir ve bu ihtiyaçlara uygun stratejiler geliştirir. Tüm okulu ilgilendiren kriz durumlarında eğitim ekibinde bulunan öğretmen, psikolojik danışman gibi uzmanlarla birlikte ekip çalışması halinde çalışarak müdahale takımında bulunur. Ayrıca öğrencilere bireysel ve grup danışmanlığı hizmeti sunarak sınıf aktiviteleri uygulama, okul temelli koruyucu-önleyici çalışmalar tasarlayıp uygulama ve değerlendirme gibi sorumlulukları da vardır

(Özkan ve Çiftçi, 2013, s. 8). Okul sosyal hizmet uzmanlarının bu ve buna benzer birçok durumda rol ve görevi bulunmaktadır.

İlkokul eğitiminin içeriği yıllar geçtikçe değişmektedir. Öğretmenler ders öğretmekten çok çocukların davranışlarından dolayı çocukları disipline etmeye çalışmaktadırlar. İlkokul ortamlarında en çok zorlanılan durum öğrencilerin olumsuz sonuçlara neden olan yıkıcı davranışlarıdır. Sınıflarda davranış sorunu olan çocuklar artmaktadır. Bu tür dışa dönük duygusal ve davranışsal sorunlar yanında dikkat eksikliği ve hiperaktivite, davranım sorunu, karşı gelme gibi sorunlar nedeniyle birçok çocuk hizmet aramakta olup davranışlarını anlamaya dönük istekleri artmaktadır. Sınıf içinde yıkıcı davranışlar, sınıfın öğrenme ortamını etkilemesi ve öğretmenin tükenmişlik oranını artırması nedeniyle diğer sorunlara kıyasla daha çok önem taşımaktadır (McCarthy, Lambert, O'Donnell, & Melendres, 2009; akt. Jacobsen, 2013, s. 5).

Okullardaki disiplin sorunları, daha geniş sosyal sorunların yansıması olabilir. Okul disiplin sorunlarının, sınıfların ötesine doğru geçtiğine ilişkin göstergeleri vardır. Bu durum öğrencileri, öğretmenleri, geniş çapta toplumu etkilemekte ve ciddi gelişimsel sorunlara yol açmaktadır. Bir araştırma, sınıftaki sosyal tepkilerden biri olan uyumsuz saldırgan tepkilerin (kuralları çiğneme, okulu asma, dövüşme gibi) birinci sınıfın başında ortaya çıktığını ve yaşamın ilerleyen döneminde antisosyal davranış, suç ve ağır damar içi ilaç kullanımı gibi bir dizi rahatsız edici davranışa neden olduğunu öngörmektedir (Chase, Rhodes ve Kellam, 2002, s. 242). Yapılan başka bir araştırmada, sınıf öğretmenleri; izinsiz konuşma, karşıdaki kişinin sözünü yarıda kesme, izinsiz ayağa kalkma, sınıfta yayılarak oturma davranışlarının en fazla gözlenen davranış sorunları olduğunu belirtmişlerdir (Balay ve Sağlam, 2008). Bu sorunlar dikkate alındığında eğitimcilerin erken dönemlerde saldırgan davranışlar üzerinde çalışmaları önemlidir.

Yıkıcı davranışlar; agresif davranışlar, meydan okuma, yönergelere uymama, öfke patlamaları, dürtüsel ve hiperaktif davranışlarla sınırlı olmayan pek çok davranış içerir (Henricsson and Rydell, 2004, s. 112). Bu davranışların olduğu çocuklarda bu durumlar öğrenme ile karışır ve öğrenci bir süre sonra düşük not alma, çevresine saldırma gibi

olumsuz durumların yanı sıra ileri eğitim hayatlarında bu durum okulu terk etmeye kadar gidebilir (Finn et. al., 1995). Bunun yanında ebeveynlerin çocuklukta davranış bozukluklarının oluşmasında önemli bir rolü vardır. Ailenin ruh sağlığı, tutarsız ebeveynlik, zayıf ebeveyn denetimi, sosyoekonomik dezavantajların hepsi çocuklarda ciddi sorunlu davranışının gelişimi ile ilgilidir. Çocuk ve aile arasında olumlu duygusal bağ olmayışı da bu davranışların habercisi olabilmektedir. Duygusal yetkinlik, uygun davranış gelişimi için önemlidir. Duygu tanımlama, duygu anlayışı (kendi duyguları ve başkalarının duyguları) ve duygu düzenleme ile zorluk çeken çocukların ciddi davranış sorunlarına sahip olmaları açısından risk taşıdıkları yapılan araştırmalarda mevcuttur (Trentacosta and Shaw, 2009, Kidwell, 2010; akt. Duncombe, 2012, s. 716). Trentacosta ve Shaw (2009), öz duygu düzenleme stratejisinin az kullanımının, erken çocuklukta akran reddi ile doğrudan ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu durum, ergenlik döneminde davranım sorunlarında öğretmen, ebeveyn tavrı ve öz değerlendirme ile ilgili dolaylı olarak (bozulmuş sosyal ilişkilere doğru) ilişkilendirilmiştir (Duncombe, 2012, s. 715-716). Nitekim Duncombe (2012) tarafından ‘Yıkıcı Davranış Riski Olan Çocuklarda Ebeveyn Uygulamaları ve Aile Duygu Faktörlerinin Katkısı’ isimli araştırmada; ebeveynin demografik özelliklerinin, ebeveynlik uygulamalarının, ebeveynin duygu, inanç ve davranışlarının, ebeveynin duygusal ifade gücünün ve ebeveynin ruhsal sağlığının, yıkıcı davranış bozuklukları ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıkıcı davranışlar aslında dışa vuran davranışlardır. Dışa vuran olumsuz davranışlar; öğrenciler tarafından yapılan kural ihlallerini ya da antisosyal davranışları yansıtır. Örneğin; itaatsizlik eden, direnen, saldıran, döven, yalan söyleyen, zarar veren öğrenciler vardır. Bu ve buna benzer durumlar, öğretmenleri ve ebeveynleri kızdırır çünkü rahatsız edici ve sinirlendirici olarak görülür. Önemli bir sorun da çocukların dışa vuran olumsuz davranışların son yıllarda giderek artması ve bazı bilim insanları ile araştırmacıların bu tür olumsuz davranışları olan çocukların yüksek olasılıkla ileride birer çocuk suçlu olacağına inanmasıdır. Bu nedenle bu çocuklar için en fazla zaman geçirdiği okul ortamında, danışma ve rehberlikte erken müdahale önemlidir (Kupersmidt & Coie, 1990; Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990; akt. <http://solutions-centre.org>, 2016, s. 4-5). Ayrıca bu durumlarda ebeveynlerin

soğukkanlılıklarını koruyarak çocuğu anlamaya yönelik çalışması, çocuğun neye ihtiyacı olduğuyula ilgili düşünmesi, içinde bulunulan çatışma durumunu sorun çözme durumuna dönüştürebilir. Bunun için de bazı yöntemlerin izlenmesine ihtiyaç vardır (Yavuzer, 2000, s. 178). İşte okul sosyal hizmeti burada devreye girmektedir. Bu tür yıkıcı davranışlara yönelik nasıl bir müdahale yolu izleneceği farklı kuramlarla ele alınsa da okul ortamında öğretmen ve çalışan personelin iş yoğunluğu, kısa süre içerisinde bu tür sorunlara çözümler üretmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle bu tür yıkıcı davranışları; bilişsel-davranışçı kuram, psikodinamik kuramlarla ele almak yerine daha kısa sürede hızlıca çözümler geliştirmeyi sağlayan çözüm odaklı yaklaşımlarla ele almak ve değerlendirmek son zamanlarda daha etkili olmaya başlamıştır.

Ülkemizde çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım yeni yeni tanınır, zaman ve maliyet açısından daha çok uygulamada kullanılır hale gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında bir müdahale modeli olarak sosyal hizmet içerisinde yer almaktadır. Bu modelin kısa sürede uygulanabilir olması, özellikle okullarda çalışacak olan sosyal hizmet uzmanları için giderek müdahale yaklaşımları arasında yerini aldığını ve almaya da devam edeceğini göstermektedir.

Çözüm odaklı yaklaşımın; birey, aile, küçük grup gibi mikro ve makro uygulamalarda farklı müracaatçı gruplarında ve kanıta dayalı uygulamalarda kullanılmaktadır. Bu durum da sosyal hizmet uzmanları için çözüm odaklı sosyal hizmet yaklaşımının kullanımı yaygınlaştırmakta, bu yaklaşım güçlü ve esnek bir model olarak görülmektedir. Çözüm odaklı yaklaşımda birey, problemlerini çözmeye en güçlü ve önemli kaynak olarak görülür ve dolayısıyla çözüm odaklı yaklaşım kendine has teknikleriyle grup çalışmalarında etkili bir yaklaşım olarak tercih edilmektedir (Sharry, 2001). Bu durum da sosyal hizmet içerisinde çözüm odaklı terapiye dayalı grup çalışmasının etkili bir müdahale olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Araştırma ile ilgili olarak okul sosyal hizmeti, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım, yıkıcı davranış konuları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın problemi ise “yıkıcı davranışlar gösteren ilkökul öğrencilerinde, kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla okul sosyal hizmet müdahalesi etkili midir?” şeklinde ifade edilmektedir.

BÖLÜM I

1.1. KONUYA KURAMSAL YAKLAŞIM

Araştırmanın literatüre dayanan kuramsal kısmına bu bölümde yer verilmiştir.

1.1.1. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım

Kısa süreli çözüm odaklı yaklaşım; 1970-1980’li yıllarda Amerikada geliştirilen bir yaklaşımdır. Yaklaşımın öncüleri arasında Insoo Kim Berg, Steve de Shazer, Bill O’Hanlon, Michelle Weiner-Davis, Scott Miller, Jane Peller ve John Walter sayılabilir. Odak noktası, soruna neden olan ve devam ettiren bir analiz yapmak değil, müracaatçıların kaynaklarını bulmak ve değiştirmektir (Erickson & Havens, 1985; akt. King ve Kellock, 2002, s. 103). Kısa süreli çözüm odaklı yaklaşım üç kaynaktan etkilenerek gelişmiştir. Bunlar; Milton Erickson’nun, Ruhsal Araştırma Enstitüsünün (Mental Research Institute, MRI) ve Kısa Süreli Aile Terapi Merkezinin çalışmalarıdır (Murphy,1997).

M. Erickson’ın, çözüm odaklı yaklaşımın gelişmesine büyük katkıları olmuştur. Bu yaklaşımın öncülerinden olan Steve de Shazer ve Bill O’Hanlon, Erickson’ın çalışmalarından doğrudan etkilenmişlerdir. Erickson, müracaatçıları tek tip olarak görmez, aksine her müracaatçının ayrı bir karakteri, özelliği olduğunu düşünerek onları eşsiz olarak görür. Erickson’un yaklaşımının temel özellikleri kısaca aşağıdaki şekildedir.

- a) Süreyi etkili ve etkin kullanma.
- b) Müracaatçıdaki küçük değişikliklere odaklanma (Küçük değişikliklerin beraberinde büyük değişiklikleri de getireceğine inanır).
- c) Müracaatçının yaptığı faydalı, işe yarar olan eylemlere odaklanma.
- d) Geçmişten ziyade geleceğe odaklanma. (Etkili bir terapi için sorunun geçmişinin ve kökeninin bir önemi yoktur. Çünkü problemin geçmişini ve kökenini araştırmak zaman kaybına neden olur).
- e) Kısa sürede anlamlı değişiklikler oluşturma terapide etkili olabilir (Murphy,1997; akt. Gladding, 2013).

Ruhsal Araştırma Enstitüsü (MRI), multidisipliner bir işbirliğine dayalı olarak California'da 1959'da yılında kurulmuştur. Kurucularından bazıları Don Jackson, Virginia Satir ve Paul Watzlawick'dir. Milton H. Erickson'un çalışmalarından büyük ölçüde etkilenmişlerdir. Çözüm odaklı yaklaşıma önemli katkıları olan Steve de Shazer ve Insoo Kim Berg de ilk şizofreni tanısı konmuş kişilerle çalışarak, onların ailelerindeki iletişim şekillerini incelemişlerdir. Çalışmalarında bu ailelerdeki bazı iletişim yollarının benzer olduğunu belirlemişlerdir. Sonrasında bu düşüncelerini daha da genişleterek iletişim şeklinden kaynaklanan pek çok psikolojik bozukluğu açıklamaya çalışmışlardır. Hem çözüm odaklı uzmanların hem de Ruhsal Araştırma Enstitüsünün çalışmaları sırasında üzerinde durulan en önemli konulardan birisi, müracaatçının "Ne yaparsam aynı" sendromundan kaynaklanan sorunlarının ne olduğunun anlaşılmasıdır. "Ne yaparsam aynı" sendromu olarak adlandırılan durumu, müracaatçının problemlerini çözmeye çalışırken başarısız olunca aynı stratejileri giderek daha çok kullanmaları şeklinde bir kısır döngü olduğunu ifade etmişlerdir (Quick, 1996; Murdock, 2012).

Milton H. Erickson'ın çalışmalarından sonra, Insoo Kim Berg ve Steve de Shazer tarafından, Wisconsin Wilwaukee'de bir aile terapi merkezindeki ekibin çabalarıyla çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu grup ilk seanslarını Insoo Kim Berg ile Steve de Shazer'in oturma odasında gerçekleştirmişlerdir. Bu küçük adımla kurulan kısa süreli aile terapi merkezi zamanla uluslararası alanda tanınan bir kurum haline gelmiştir. Kısa Süreli Aile Terapi Merkezinin birçok öncüsü uzun süre MRI ile bağlantılı ve ilişkili çalışmışlardır (Murphy, 1997; Barker, 1998; Murdock, 2012).

Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım, problemleri çözmektense çözüm üretme üzerine dayanan bir yaklaşımdır. Yaklaşımda müracaatçıya, olayların nasıl farklı gelişebileceğinin hayal ettirilmesine yardım etmek ve bu amacı başarmak için ne yapmaları gerektiğini düşünmelerini sağlamak amacındadır (Gingerich ve Eisengart, 2000; akt. Tuna, 2012, s. 36-37).

Çözüm odaklı yaklaşım başlangıçta insanın doğal birtakım öz kaynaklarla donanımlı olduğunu ileri süren Ericksonian görüşün geçerliliğini araştırırken, postmodernizmden

uzaklaşarak müracaatçının dilini değiştirmeye doğru yönelmiştir. Bu durum, müracaatçının problem durumuna odaklanması yerine çözüm aramaya doğru yönelmesini kolaylaştıran farklı tekniklerin geliştirilmesi ve kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Nichols ve Schwartz, 1998; akt. Doğan, 1999, s. 29). Steve DeShazer (1988) ve ekibi Erickson tarafından yapılan çalışmalar üzerine ‘İstisnaları Bulma’ (problem durumu daha az olduğunda ya da yok olduğunda) tekniğini geliştirilmiştir. Bu teknikle müracaatçıların ‘sorunsuz yaşam’ resmi oluşturmalarına yardım edilir ve gerçekçi ve ulaşılabilir görevler belirlenir. O'Hanlon ve Weiner- Davis (1989) ise dil tekniklerinin ince kullanımı yoluyla müracaatçıların pozitif değişme kapasitelerine erişmesine yardımcı olma tekniklerini geliştirmişlerdir (King ve Kellock, 2002, s. 103). Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım, sorun odaklı düşüncenin, bireyin sorunlarını çözmeye yardımcı olurken halihazırda uyguladığı ve ileride de uygulayabileceği farklı olanakları görmesini engellediğini ortaya koymuştur. Çözümü ararken, nedensel etmenleri incelenmenin soruna odaklanmak olduğunu belirterek sorunun etiyojisine bakmaktan kaçınmıştır (Quick, 1996; akt. Doğan, 1999, s. 29). Aşağıdaki tabloda sorun-odaklı ve çözüm odaklı yaklaşım arasındaki farklılıklar görülmektedir.

Tablo 1: Çocuk Ruh Sağlığında Çözüm Odaklı ve Sorun Odaklı Yaklaşımları Kullanmanın Olası Sonuçları

Sorun Türü	Çözüm-Odaklı Yaklaşım	Sorun-Odaklı Yaklaşım
Çocuk normal. Aile ya da diğerleri davranışı anormal olarak yanlış algılıyor.	Ailenin algısı değişir. Sorun buharlaşır.	Ailenin yanlış algısını pekiştirme riski, çocuğun normalliği üzerine tartışmalar.
Çocuğun semptomatik davranışı, etkisiz stratejilerle istenmeden sürdürülür.	Aileler daha yararlı çözümler benimser. Sorun ortadan kaybolur.	Ailelerin eleştirilen riskleri ve çözümler üzerine argümanlar.
Çocuğun semptomatik davranışı, ailedeki başka konulara karşı verilen bir tepkidir.	Aile, odağı çocuktan başka konulara kaydırır. Çocuğun güven kazanması ile bunların üstesinden gelinebilir.	Ailenin çocuğun etiketlenmesini güçlendirme riski ve etiyojisi üzerine tartışmalar.
Çocuk içsel zorluklara sahiptir.	Aileler ve çocuklar, diğer hizmetler ile birlikte olumlu çabalar üretmektedir.	İçsel zorluklar açısından her şeyi açıklama riski. Hizmetlerde aşırı bağımlılık riski.
Ailenin dışında strese tepki veren çocuk.	Aileler ve çocuklar, diğer hizmetler ile birlikte olumlu çabalar üretmektedir.	Dışsal stres anlamında her şeyi açıklama riski. Hizmetlerde aşırı bağımlılık riski.

Kaynak: Wheeler, 2001, s. 299

Tablo 1’de görüldüğü üzere çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımda sorundan bağımsız olarak tamamen çözüm üzerine düşünme, olumlu taraflara değinme vardır. Bu yaklaşımda kullanılan; açık uçlu sorular sorma, dinleme, empatik tepki verme, pekiştirme, destekleme, amaçların tanımlanması, derecelendirme yöntemleri gibi birçok farklı yaklaşımda da kullanılmaktadır. Geçmiş yerine şu ana ve geleceğe odaklanmak, problem analizinden kaçınarak çözümlere odaklanmak, müracaatçıdaki küçük değişimlere, işe yarar yönlere, güçlü taraflara ve kaynaklara odaklanmak bu yaklaşımın genel özelliklerindedir. Sorunlar yerine çözümler kullanılır (Sklare, 1997). Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım, hem şimdiki zaman hem de gelecek zaman üzerinde durduğu için geleneksel yaklaşımlardan farklılık gösterir. Geçmiş zaman, yalnızca mevcut sorunun daha seyrek gerçekleştiği zamanları tanımlamak için düşünülür. Profesyoneller, öğrencileri başarıyla çalıştıkları zamanlarda dünyanın neye benzeyeceğini gösteren bir resim hazırlamaya teşvik ettiğinde, bu durum öğrencilere baskı, sorunlarının üstesinden gelme becerisi hakkında bir mesaj verir. Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı olarak, bir soruna ilişkin bilgi toplamak, değişikliğin gerçekleşmesi için gerekli değildir. Buna karşın, insanların esnek, saygılı ve yetkili problem çözme becerisine sahip ve hayatlarını değiştirebilecek güçte olduklarına ilişkin iyimser bir varsayımaya dayanmaktadır (de Shazer et al., 2007; akt. Pan et. al., 2016, s. 627).

Çözüm odaklı yaklaşımın güçlü tarafı, bir aile için ya da aile içindeki bir birey için kullanılabilir olmasıdır. Bir sistemin her parçasının diğer parçalar ile çok yakından ilişkili olduğu ve bir parçadaki değişimin her parçada ve sistemin tamamında değişime neden olacağı düşünüldüğünde, ailenin bir tek bireyi terapiye katılırsa bu bireyin kendi davranışlarında yapacağı değişiklikler ailenin diğer bireylerinde ve ailenin tümünde de değişimlere yol açabilecektir (de Shazer, 1985; akt. Çitemel, 2014, s. 66).

Bu yaklaşımın güçlere odaklı bir yaklaşım olması, sosyal hizmet perspektifini güçlendirir ve müracaatçı sorunlarına uygulanabilir çözümler bulmaya yardımcı olan teknikler sağlar (De Jong & Berg, 2008). Odağı, geçmişteki başarıların ve istisnaların tespitine ve sorunları çözenin yeni yollarını keşfetmeye yöneliktir (Franklin, Biever, Moore, Clemons, and Scamardo, 2001; akt. Liu ve diğerleri, 2015, s. 84). Güçlere dayalı yaklaşım; esneklik, umut ve olumlu olma gibi kavramları kapsar. Toplumsal problemleri ve bunların gerçek etkilerini göz ardı etmekle ilgili değildir; toplumsal

sorunların, olumsuzlukların ve stresli olayların etkisine karşı koymak için insanlar ve topluluklarla birlikte çalışma girişimidir. Daha güçlü, daha esnek insanlar, sistemler ve topluluklar oluşturmak için çalışılmaktadır (Walsh ve Canavan, 2014: akt. Berzin and O'Connor, 2010, s. 1-2).

Çözüm odaklı yaklaşımın geleneğinde müracaatçı, sorunlarının uzmanları olarak görülür ve değişmek için güçlü bir isteğe sahiptir. Bu yüzden çözüm odaklı okul danışmanları, öğrencilerin bakış açısından onlarla işbirlikçi bir ilişki kurar ve öğrencilerin diliyle kendi dilini eşleştirir. Sorunun olmadığı gelecek vizyonu oluşturmada müracaatçılara yardım için terapist, bir mucize soru sorar. Mucize soruda, müracaatçıdan sorunun uzun süre olmadığı bir zamanı hayal etmesi istenir. Bu teknik müracaatçıların somut ve kişisel olarak anlamlı amaçlar kurmasına yardımcı olur. Örneğin, performans kaygısı olan bir çocukla yapılan danışmada, kaygısının ortadan kaybolduğu zamanları hayal etmesini isteyebilir. Sonraki süreçte terapist, müracaatçıdan mucize sorudan sonra farklı olan özel davranışları listelemesini bekler (Hazır olma, soğukkanlı olma, derin nefes alma gibi) ve bu şekilde süreç devam eder. Çözüm odaklı, geleneksel yöntemlerden farklı olarak sorunun kökeni ve geçmişi ile ilgilenmez (Daki ve Savage, 2010, s. 311).

Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımda müracaatçı-terapist arasındaki ilişki; işbirlikçi, eşitlikçi, saygılı, paylaşımcı, iyimser şeklinde tanımlanabilir. İlişki geliştirirken terapist, güçlü bir ittifak geliştirmeye, müracaatçıya güvenmeye, müracaatçının yetkinliklerini açılmaya odaklanır. Sıcaklık, gerçeklik ve empatinin olduğu kolaylaştırıcı durumdaki danışma sürecine nüfuz etmezse stratejiler ve teknikler etkisiz olur (Watts and Pietrzak, 2000, s. 443).

Bu yaklaşımda terapistin tavırları, yargısız olan birini yansıtır ve bireyin bireysel problemlerini açıkça ifade etmesine izin verilir. Okul ortamlarında bu terapi üzerine yapılan araştırmaların çoğu, öğrenciler için olumlu davranış edinme ile sonuçlandığını ve araştırmanın öğretmen, aile, yöneticiler için umut verici olduğunu, öğrencileri engelleyen davranışsal konuların bu tip bir müdahale ile çözülebildiğini göstermektedir (Franklin et al., 2008). Okul danışmanları ve psikologlar, çözüm odaklı kısa süreli terapi

oturumlarını risk grubundaki öğrencilere haftalık uygulayabilir. Bu anlamda sorunlara bireysel çözümler sunmak adına küçük grup öğrencilerle çalışılması amaçlanan olumlu bir müdahale yaklaşımıdır. Küçük grup ortamında bu öğrencilerle çalışılırken, bireysel deneyimler ve çözümler çıkarılabilir ve geliştirilebilir. Özellikle eğitim hayatında öğrenciler açısından akranları, aileleri ve öğretmenleri ile iletişimde olmak oldukça kritiktir. Bağımsızlık duygusunu hissettikleri bir grup halinde bulunmak, onlara destek sağlamaktadır. Aynı zamanda, farklı sorunlar için geliştirilen çözümler, benzer durumlarda diğer öğrencilere de uygulanabilir (Hawken et al., 2007; akt. Thomas et. al., 2011, s. 229). Çözüm odaklı terapide karışık sorunlar müracaatçının olumlu yönde adımlar atmasına yardımcı olarak çözülür. Bu küçük değişiklikler, sistem düzeyinde bir değişiklik üreterek dalgalanma etkisi oluşturur.

Çözüm odaklı kısa süreli terapi; okullarda, ruh sağlığı merkezlerinde, sosyal hizmet merkezlerinde ve hastanelerde geniş çapta kullanılır. Okulda çalışan uzmanlar, geleneksel yöntemler yerine çözüm odaklı teknikleri birden fazla neden için kullanır. Zamandan tasarruflu ve altı oturumluk çözüm odaklı müdahale için ortalama bir zamana sahiptir. Ayrıca teknikler; öğrencilerle, öğretmenlerle, sınıf ortamında bireysel ve grupla danışma şeklinde birçok farklı durumda uygulanabilir. Çözüm odaklı yaklaşım, en dirençli öğrencilerde bile etkili bir şekilde uygulanabilir ve araştırmalar çözüm odaklı müdahaleyi bırakma oranının düşük olduğunu göstermektedir (Corcoran, 2006). Çözüm odaklı terapinin ilkeleri, akademik ve davranışsal sorunları olan, okula devamsızlık yapan, düşük çalışma becerisi olan, kişiler endişelere sahip çocuklarda kullanılabilir. Bu yaklaşım aile grup eğitiminde ve sınıf yönetimi uygulamalarında artarak popüler olmaya başlamıştır. Öğrenme güçlüğü ve davranış sorunları olduğu düşünülen 7 çocuk ile yapılan bir araştırmada katılımcılar, 5 ile 10 arasında öğrenme, davranış ve sosyal sorunlarını vurgulayan çözüm odaklı bireysel oturumda yer almışlardır. Aileleri ve öğretmenlerinin sunduğu oranlarda, 5 öğrenci için de davranışsal ve duygusal işlevselliklerinde olumlu değişimler olduğu gözlenmiştir. Müdahale geribildirim ölçümlerinde Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CÖDÖ) ve Çocuklar İçin Duygu, Tutum ve Davranış Ölçeği kullanılmıştır (Franklin, et. al. 2001). Yine Corcoran (2006) yaşları 5 ile 16 arasında değişen ve davranış sorunları olan 239 öğrenci ile yaptığı çalışmada çözüm odaklı yaklaşımın davranış problemlerinin çözümünde

uygulanabilir olup olmadığını incelemiştir, bu çalışmada hem çözüm odaklı yaklaşım teknikleri hem de öğrencilerin her zaman kullandıkları teknikler ile müdahale yolu izlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda hem uzmanların her zaman kullandığı yöntemlerin hem de çözüm odaklı yaklaşımın davranış problemlerinin sağaltımında etkili olduğu, öğrencilerde olumlu değişim ve gelişim sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Hatta, öğrencilerin her zaman kullanılan tekniklere göre çözüm odaklı yaklaşıma dayalı tekniklere daha çok bağlandıkları görülmüştür. Bu ve buna benzer farklı araştırmalar yapılmış olsa da Gingerich ve Eisengart (2000) tarafından çözüm odaklı yapılan araştırma bulgularında; çözüm odaklı sonuç incelemelerinin nesnel ölçümlerden eksik olduğu, deneysel olmayan tasarımlar kullandığı ve ön-son test değerlendirmesini içermediği görülmüştür (Daki ve Savage, 2010, s. 310-312). Bu nedenle ki çözüm odaklı yaklaşıma dayalı daha fazla nitelikli araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Farklı birçok sorunla başa çıkmada etkili bir yaklaşım olarak görülmekle birlikte kısa süreli ve etkili olması nedeniyle daha çok okullarda kullanılmakta, bu nedenle bu yaklaşımın okul ortamlarında uygulanabilirliğini incelemeye yönelik araştırmalar yapılmaktadır (Sklare, 1997). Ayrıca bu yaklaşım inançların davranışları, davranışların da duyguları değiştireceğine inanır, bu sebeple de geleneksel yaklaşımlardan ayrılır (Siyez, 2014, s. 27-29).

1.1.2. Uygulamada Çözüm Odaklı Yaklaşım: Temel Felsefe

Birçok farklı teorik yönlendirmeden doğmuş olan çözüm odaklı uygulama, hem bir gerçeklik, bakış açısı hem de bir yöntem olarak görülebilir. Bu yöntemi kullanan sosyal hizmet uzmanları, müracaatçı ile etkileşim haline girerek, çözüme dayanan bir dil kullanırlar. Bu sırada çözüm odaklı uygulamanın 3 temel kuralını da benimserler. Kurallar, model ile ilgili temel inançları yansıtırken, daha etkili kullanılmasına da katkı sağlar. Bu modeldeki ilk kural bozulmamışsa onarma, tamir etmedir. Müracaatçılar için sorun olmayan bir konuyu ele almak, daha önceden baş edebildikleri alanlarda zorluklar yaşamalarına neden olabilir. Bu nedenle ek sorunlar oluşturmak yerine, olası-yaratıcı çözümler üzerine odaklanması daha doğru bir uygulamadır (Siyez, 2014, s. 7-8).

İkinci kural; işe yaradığını anladığın ve gördüğün şeye devam etmek, onu daha çok yapmaktır. Görüşme süreci içerisinde terapistler, müracaatçılardan çok değerli bilgiler elde eder, müracaatçıların başarılı olduğu alanları belirleyebilirler. Görüşmeler esnasında ilk olarak başarı ve bu başarıların tanımlanması, bu başarıların tekrar edilmesi oldukça önemlidir. Bu süreçte değişim sürecinin hızlı olması için de farklı şeyler yapmaktan kaçınılmamalı, başarılı olunan noktalarda aynı durumların tekrarlanması sağlanmalıdır (Meydan, 2013). Burada uzman da başarının tekrar yaşanması için ev ödevi vererek müracaatçının başarıyı tekrar yaşamasına fırsat tanıyabilir. Büyük açıdan bakıldığında müracaatçıların çoğu, kendileri için işe yarayan noktaları görememekte, daha çok işe yaramayan ya da yanlış olanlara yönelmektedir. Ancak dikkatli bakıldığında örneğin sınıfa her zaman geç giren bir öğrencinin sınıfa geç girmediği, öğretmeni her daim rahatsız eden bir öğrencinin öğretmeni rahatsız etmediği zamanlar vardır. Başarının yakalandığı bu zamanlar çoğunlukla dikkate alınmamaktadır. Bu sebeple bu istisnai noktaları iyi yakalayıp, başarıların tekrarının sağlanması, tekrar etmesi yönünde bireyin cesaretlendirilmesi önemlidir.

Üçüncü ve son kural ise işe yaramıyorsa, bir daha yapmamak ya da farklı bir şey yapmaktır. Bireyin, çözüm için denediği yollar her zaman işe yaramayabilir. İlk denemede başarılı olunamayan durumlarda diğer denemelerde farklı sonuçlarla karşılaşabilmek adına farklı stratejilerin kullanılması önemlidir. Bu kural, dirence karşı müracaatçıların düşüncelerini yeniden gözden geçirmelerine yardımcı olur (Siyez, 2014, s. 7-8). Buradaki amaç; müracaatçının hayatında yolunda giden durumları devam ettirirken, kendisine uygun olmayan durumların yerine kendine uygun olanları tercih etmesidir. Bunun yanında Walter ve Peller (1992) tarafından çözüm odaklı uygulamanın 7 anahtarından söz edilmektedir. Bunlar;

1. Sorun yerine, çözüm odaklı bakmak önemlidir. Çözüme, pozitif olana ve geleceğe odaklanmak, istenen yönde değişime katkı sağlar. Burada sosyal hizmet uzmanının rolü, müracaatçının var olan güçlü tarafları üzerinde durmaktır.
2. Çözüm sunmada kullanılmak için müracaatçılar ve sosyal hizmet uzmanları tarafından her türlü soruna karşı istisnai durumlar oluşturulabilir. Her zaman sorunun olması mümkün olmayacağı için, sorunun olmadığı zamanlara odaklanılarak farkındalık

oluşturulması önemlidir. Burada yolunda giden bazı durumların da olduğu, dolayısıyla işbirliği ile bu zamanları artırmanın sağlanabileceği ifade edilir.

3. Değişim her zaman olabilmektedir. Her an, her gün, her saat aynı geçmemektedir. Her sorunun bir istisnası vardır. Yaşanılan her şey farklı deneyimler kazandırır. Tecrübe kazanıldıkça, tepkiler de değişir. Burada sosyal hizmet uzmanı, müracaatçı ile birlikte müracaatçının dünyasının ve kendi dünyasının her daim değiştiğine vurgu yapabilir.

4. Küçük değişimler, büyük değişimlere neden olabilir. Küçük bir alanda kazanılan bir başarı, daha büyük ve karmaşık olan bir sorunun kazanılmasına, çözülmesine katkı sağlayabilir. Müracaatçı ile birlikte küçük adımlarla büyük değişimlere doğru yol alınabilir.

5. Sorunları çözmek için her türlü kaynağa sahip olan müracaatçılara sosyal hizmet uzmanlarının sağlayacağı katkı sadece onların güçlü yönlerini fark etmelerini sağlamak ve bu sürece onları dahil etmektir.

6. Müracaatçılar işbirliğine yatkındırlar. Sosyal hizmet uzmanının önerdiklerini yapmayan bir müracaatçının, nasıl düşündüğü ve işe yarar durumla ilgili ne düşündüğü ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla, bu durum uzman için ipucu sağlar.

7. Müracaatçının gözünden terapi, çözüm odaklı bir çaba veya bir amaçtır. Burada uzman, müracaatçının kendisidir. Müracaatçı kendisine hedefler koyar ve hayatında değişimi kendisi sağlar. Sorunlarının değerlendirilmesi ve müdahalede sosyal hizmet uzmanı kendisini uzman olarak görmez (Teater, 2014, s. 193-195).

Çözüm odaklı kısa süreli terapide, sorunlar yerine çözüme odaklanıldığında danışma süresi kısılır. Bireylerin güçlü taraflarına ve kaynaklarına odaklanmak da onların kendine olan güvenlerini artırmalarını sağlar.

1.1.3. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Süreci

Çözüm odaklı terapistler, olumlu davranışları ve etkili başa çıkma stratejilerinin kullanımını güçlendirmek için davranışsal ve bilişsel olarak oturtulmuş terapi tekniklerini kullanır. Çözüm odaklı terapi, süreci vurguladığı ve müracaatçıların amaçlarını gerçekleştirmelerinde yardımcı olduğu ve gelecek davranışlara odaklandığı

için diğer yaklaşımlardan farklıdır. Geleceğe odaklanmak, süreyi daha elverişli kullanmaya sebep olur, aynı zamanda sorun yerine müracaatçı ile hızlı çözüme doğru bir dizi davranışsal görev oluşturulmasını sağlar (Franklin etc., 2001, s. 411-412).

De Jong ve Berg (1998) tarafından çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımda çözüm oluşturmanın temel aşamaları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

1. Sorunu tanımlama aşamasında; müracaatçıya sorunu basitçe tanımlama imkanı verilerek “Size nasıl yardımcı olabilirim?” sorusu sorulur. Kısaca sorun durum tanımlanarak bu soruya cevap verilir. Sorunu çözmek için daha az süre ve emek harcanır. Probleme yönelik daha az soru sorulur, sorunun etiyolojisiyle ilgili sorular sorulmaz. Müracaatçı, saygılı bir şekilde dinlenir ve sorun odaklı bir yaklaşım yerine çözüm odaklı bir dil kullanılarak, çözüm odaklı bir konuşmaya doğru yönelir.
2. Amaç oluşturma aşamasında; çözüm oluşturulurken müracaatçı ile “Sorunu çözdüğünde hayatında farklı ne olacak?” konusunda çalışma yapılır. Bu aşama, sorun çözme sürecinde değerlendirme aşamasıdır.
3. Nadir durumları araştırma aşamasında; müracaatçıya hayatında sorun durumun hiç olmadığı ya da az olduğu zamanlar hakkında soru sorulur. Bu aşama sorun çözme yaklaşımında plan yapma aşamasıdır.
4. Son-Oturuma ilişkin dönüt aşamasında; müracaatçının amaçlarına ulaşmasını artırmak için geribildirim, müracaatçının gereksinimleri bağlamında yapılır. Bu mesajların içeriğinde bazı övgüler ve öneriler vardır. Sorunların çözümünde müracaatçının işe yarayan konulara değinilerek övgüler oluşturulur. Müracaatçının vermiş olduğu bilgiler temel alınarak müracaatçının hedefleri ve istisnai durumları ile ilgili olarak dönüt verilir. Daha çok müracaatçının başarılı ve değişim için farklı olarak yaptıklarına odaklanılır. Bu aşama sorun çözme yaklaşımında müdahale aşamasıdır.
5. Müracaatçının gelişiminin değerlendirilmesi aşamasında; her aşamada düzenli olarak müracaatçının ilerlemesi değerlendirilir. Müracaatçının yeterince çözümlere ulaşmış olmadığı konusu incelenir. Bu süreçte burada yapılan değerlendirmeler, genellikle derecelendirme ölçeklerinden elde edilen verilerle yapılır (Doğan, 1999, s. 32).

De Shazer ve Berg (1997) tarafından çözüm odaklı yaklaşım sürecinin karakteristik özellikleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir:

1. İlk oturumda “mucize soru” sorulur.
2. İlk oturumda 0-10 ya da 1-10 arasında sıralanan derecelendirme sorusu sorulur.
3. Oturumun sonuna doğru bir ara verilir.
4. Moladan sonra müracaatçıya övgüler yapılarak bir öneride bulunulur ya da ev ödevi ya da diğer adıyla görevler verilir.

Gingerich ve Eisengart (2000) ise çözüm odaklı yaklaşımın ilk oturumunda olmak üzere terapi sürecinin ilerlemesine katkı sunan bazı önemli noktaların olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar;

- 1- Amaç oluşturmak.
- 2- Oturum öncesi değişimleri araştırmak.
- 3- Mucize soru sormak.
- 4- Derecelendirme soruları kullanmak.
- 5- İstisnai durumları araştırmak.
- 6- Oturuma ara vermek.
- 7- Övgülerinde dahil olduğu bir mesaj ve görevler (ev ödevleri) vermektir.

Genel olarak çözüm odaklı yaklaşımda süreç, ilk oturum ve ikinci ve daha sonraki oturumlar şeklinde devam eder. Terapi sürecinde ilk oturumun önemli bir yeri vardır (O’Connell, 2001; Iveson, 2002; Sklare, 2014, s. 57-62).

1.1.3.1. İlk Görüşmenin Başlatılması ve Amaçların Belirlenmesi

Sklare (1997) ilk oturumun öğelerinin şunlardan oluştuğunu ifade etmiştir:

1. Amaç oluşturma

2. Mucize soru
3. İstisnalar
4. Derecelendirme soruları
5. Mesaj (övgüler, köprü, ödev).

Çözüm odaklı yaklaşımda, diğer yaklaşımlardaki gibi ilk görüşmeye başlamadan önce süreç açıklanır. Müracaatçılar, bu yaklaşımın hangi açılardan diğer danışma yaklaşımlarından farklılık gösterdiğini öğrenir. Kısa bir tanışma ve selamlaşmanın ardından süreç şu şekilde açıklanabilir: “Çalışmamızın nasıl olacağı hakkında sana bilgi vermek istiyorum. Sana pek çok soru soracağım, bunlardan bazıları sana saçma gelebilir ve bazılarını cevaplamak senin için zor olabilir. Senin verdiğin cevaplardan bazılarını not alacağım. Bu notları sana mesaj yazmak için kullanacağım. Görüşmemizin sonunda notlarımı gözden geçirmek ve hakkında konuştuğumuz şeylerle ilgili olarak düşüncelerimi toparlayabilmem için birkaç dakikalığına odadan ayrılacağım ve sana mesajımı yazacağım. Geri döndüğümde sana ne düşündüğümü söyleyip, mesajını okuyacağım. Bunlar hakkında ne düşünüyorsun?” (Sklare, 2014, s. 61).

İlk görüşmeye başlarken tanışmadan ve süreç açıklandıktan sonra müracaatçıların, başarmak istedikleri spesifik amaçları daha kolay açıklamaları adına danışmaya ya da gruba gelme amaçlarının sorulması olumlu olur. Sıkıntıda olduğu ve şikayetçi olduğu gözlenen müracaatçılar ile kendilerini açarak sıkıntılarını anlatmalarına izin vermek yararlı olabilir. Bu esnada uzmanın, müracaatçıyı empatik bir şekilde dinleyerek duygu ve içerik yansıtması yapması, başı ile onu onaylaması ona destekte bulunduğunu göstermesi açısından onu rahatlatılabilir (Siyez, 2014, s. 17-24).

Çözüm odaklı yaklaşımda amaç belirlenmesi önemli bu konudur, çünkü çözüm tohumları amaç ile atılır. Yapılan ilk görüşme esnasında amaçların belirlenmesi, sürecin olumlu sonuçlanmasına destek sağlama açısından yararlı görülmektedir. Amaçlar, müracaatçıların gelişimini hızlandırmak için yapılmaması gereken hareketler yerine daha çok davranışsal, somut öğeleri içerecek şekilde, müracaatçının yapmaya

başlayacakları gözlemlenebilir eylemler ve küçük adımlar olarak belirlenmelidir (Siyez, 2014, s. 17-24).

Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde müracaatçının kendi kaynaklarını kullanarak oluşturulan ve terapistin sadece bireye yardımcı olduğu bu süreçte iyi oluşturulmuş amaçların bazı karakteristik özellikleri olmaktadır. Berg ve Miller'e (1992) göre terapidaki amaçların özellikleri;

-Amaçlar büyük değil küçük amaçlar olmalıdır.

-Amaçlar özel, somut ve davranış bakımından belirgin olmalıdır.

-Amaçlar terapist ya da tedavi programından ziyade müracaatçı açısından belirgin olmalıdır.

-Amaçlar sürecin sonunu değil başlangıcını ifade etmelidir.

-Amaçlar kişisel değil kişilerarası ve etkileşimsel bakımdan ifade edilmelidir.

-Amaçlar gerçekçi olup müracaatçının hayatı bağlamında ulaşılabilir amaçlar olmalıdır.

Mucize sorular ve istisnai durumlar, amaçları gerçeğe dönüştürmek için terapistler tarafından kullanılabilirler. Bu durumda çözüm odaklı kısa terapi sonucunda müracaatçıların durumunda değişime yol açabilmektedir (akt. Çimetel, 2014, s. 59).

Çözüm odaklı müdahalede amacın açık bir tanımı yapıldıktan sonra bu amaca ulaşmak için neye ihtiyaç olduğu yönünde ilerleme sağlanır. Başlangıç görüşmesinde genelde şu adımlar atılır:

-Mucize soruyu kullanmak: Müracaatçıya problem çözüldüğünde bazı şeylerin nasıl farklı olduğunu göstermek adına küçük, spesifik, gerçekçi amaçlar kurmada yardımcı olmaktır.

-Değişim zaten olurken, bunun olması için müracaatçının ne yapıyor olduğunu açıklamasını istemek,

-Değişikliğin devam ettirilmesi için neyin gerekeceğini belirlemek,

-Müracaatçı bunu sürdürebileceğinden emin olana kadar değişimi izlemeye devam etmektir.

İkinci ve sonraki oturumlar, olan olumlu değişimlere ve değişikliğin devam etmesi için ne gerekeceğine odaklanır (Gingerich ve Wabeke, 2001, s. 35).

Bir amaç oluştururken öğrencilerin amaçları 3 türlü olabilmektedir. Bunlar; pozitif, zarar verici ve ben bilmiyorum şeklindeki amaçlardır. Pozitif amaçlar; müracaatçıların genel amaçlarını gösteren gözlenebilir ve ölçülebilir amaçları içerir. Örnek olarak ‘Diğer insanlar ile nasıl iyi anlaşabileceğimi öğrenmek istiyorum.’ olabilir. Negatif amaçlar; bir şey yapmayı durdurmayı isteme ya da başkalarının bir şeyler yapmaktan vazgeçmesini isteme şeklinde iki şekilde ifade edilebilir. Bu iki durum da aynı şekilde değerlendirilebilir. Bir durumun durdurulması istendiğinde bu durumun yerine geçecek spesifik bir davranış tanımlanabilir. Örneğin; ‘Kötü notlar istemiyorum.’ ya da ‘Kontrolümü kaybetmek istemiyorum.’ bu duruma örnek gösterilebilir. Bazı durumların olmaması şeklinde ifade edilen amaçlar ise bazı şeylerin olması şeklinde pozitif amaçlara dönüştürülebilir. Bunu yaparken uzman, bunun yerine ‘Eğer, yapmasaydın, ne yapıyor olurdun?’ şeklinde ifadeler kullanabilir. Örneğin; kontrolünü kaybeden bir bireye danışman ‘Kontrolünü kaybetmek yerine ne yapıyor olurdun?’ şeklinde bir soru yönelttiğinde ve müracaatçıdan ‘Sakin kalabilirdim’ pozitif amaç ifadesini aldıktan sonra onun istediği şeyin sakın kalmak olduğunu söyleyebilir ve ona ‘Eğer sakın olsaydın ne yapıyor olurdun?’ şeklinde sorular sorularak müracaatçıların spesifik bir amaç belirlemesini sağlayabilir. Bazı durumlarda ise amaçlar, diğer bireylerin bir şeyi yapmayı durdurması ya da bir şeyi yapmamasını istediğini yansıtacak şekilde açıklanabilir. Bu durumda müracaatçıya sorumluluk verilerek amaçlarını pozitif bir şekilde ifade etmesine yardımcı olunabilir. Örneğin ailesinin, arkadaş seçimine karışmamasını isteyen bir müracaatçıya, ‘Bu durum sende ne gibi bir farklılık oluşturur?’ ya da ‘Eğer onlar değişse bu senin için ne anlama gelir?’ gibi sorular sorularak, amacını pozitif bir amaca dönüştürmesi sağlanabilir. Özellikle okullarda öğrenciler danışmaya bir öğretmen, aile, idareci tarafından yönlendirilirler. Kendileri için danışmaya gelen öğrenci sayısı az olmaktadır. Bu nedenle ki bu müracaatçılara danışmaya gelme amaçları sorulduğunda çoğu kez ‘Bilmiyorum’ cevabı alınabilir. Bu

durumda danışmanın ‘Eğer.....?’ ile başlayan hipotetik sorular sorması, bireyin gönderilme sebebini tespit ederek amaç belirlemesine yardımcı olabilir (Siyez, 2014, s. 17-24).

Mucize Soru

Çözüm odaklı yaklaşımda kullanılan en belirgin ve en temel teknik olan mucize soru tekniği, Insoo Kim Berg tarafından bir müracaatçının terapi sürecinin ne işe yarayacağı ve nasıl faydalı olacağı ile ilgili kötümser yorumlar yapması üzerine geliştirilmiştir. Müracaatçı ona eğer bir mucize gerçekleştirilmezse terapi sürecinin yararlı olmayacağını düşündüğünü belirtmiştir (Berg ve Dolan, 2001; akt. Uysal, 2014, s. 59).

Geleceğe dair hipotezler kurmak, uzmanın “müracaatçıdan bir konuda istenen değişimi kafasında canlandırmasını sağlamak” konusunda kullanacağı bir strateji olmaktadır (Presbury, Echterling ve Mckee, 2002; akt. Çitemel, 2014, s. 51). Tüm kültürlerle uygulanabilen bu stratejide müracaatçıdan mucizevi bir gece yaşadığını hayal etmesini ve bir şeylerin değiştiği kendilerine söylenmemiş olsa bu mucizenin diğerlerine, üçüncü kişilere ve kendilerine ne kadar önemli görüldüğünü anlatma sürecini içermektedir. Müracaatçı bir değişimi kafasında canlandırarak ve onu detayları ile anlatarak başarı ihtimalini görmekte ve başarıya ulaşmak için bir yaklaşım geliştirmektedir. Müracaatçı mucize ile oluşturulmuş gerçeği, asıl gerçek yerine koymaya teşvik etmek, terapistte bir başka araç daha sağlamakta ve bu sayede müracaatçının başarısını garanti etmektedir. De Shazer (1988): “mucize soru, terapist ile müracaatçıyı problemin belirsiz olduğu, karmaşık olduğu ya da iyi tanımlanmadığı zamanlarda bile çözümün nasıl görüneceği konusunda mümkün olduğunca net bir tablo ile karşı karşıya bırakır” tanımını ifade etmiştir. Terapi sürecinde şikayetlerin giderilmesi müracaatçının olağan dışı duruma yönelik çabalarının yorumlanmasında yardımcı olmaktadır (akt. Çitemel, 2014, s. 51).

Mucize soru genellikle şu şekilde ifade edilmektedir; “şimdi, sana değişik bir soru sormak istiyorum. Bu gece sen uyurken ve bütün ev sessizken bir mucizenin gerçekleştiğini düşün. Mucize, seni buraya getiren problemin çözülmüş olması. Yine de sen uykuda olduğun için mucizenin gerçekleştiğini bilmiyorsun. Sabah uyandığında sana mucizenin gerçekleştiğini ve seni buraya getiren problemin çözüldüğünü söyleyen

farklılıklar neler olacak? Hangi ipuçları seni bu mucizenin gerçekleştiğine inandıracak?” (de Shazer, 1988; akt. Uysal, 2014, s. 60).

De Shazer mucize soruyu; bireyin ulaşılabilir, gerçekçi, başarılı olabilir ve iyi tanımlanmış bir amaç bulamadığı zaman keşfetmiş ve bu sorunun sadece iyi tanımlanmış bir amaç oluşturmak için ilk oturumda kullanılmasının yanı sıra diğer oturumlarda da kullanılabilmesini ve sorun yerine çözüm üzerinde çalışılmasında yararlı olduğunu bulmuştur. Bireyin yaşına göre soru şekli değiştirilebilir. Örneğin bir çocuk için mucize soru; ‘Eğer sihirli bir değneğin olsaydı ve bu değnek senin başının üzerinde sallandığında sorunun ortadan kalksaydı, farklı ne olabilirdi ve kendini ne yapıyorken görmek isterdin?’ olabilir. Müracaatçı ile çalışılırken iyi tanımlanmış amaçlar belirlenene kadar mucize soru ile çalışılabilir. Bu sorunun yanıtında daha çok belirgin olmayan cevaplar verilebildiğinden, davranışsal olarak daha somut ve belirgin cevaplar verene kadar sorulmaya devam edilebilir (Siyez, 2014, s. 27-29).

Mucize soru tekniği; bireyin tercih ettiği geleceğin tarif edilmesini sağlama sürecinde en çok işe yarayan yollardan biridir. Bireylere, daha önce sahip olamayacakları fırsatlar hakkında düşünme fırsatı verir. Sorunlarının kalıcı, büyük, çözülmesi güç olduğunu düşünen müracaatçıların kendi başına kolaylıkla yapamayacakları bir durum gibi gözükken mucize soru, bireylerin hedeflerine ulaşabileceklerine yönelik umutlarını artıran önemli faktörlerden biridir (Reiter, 2010). Mucize sorunun; hedef oluşturma, hedefin net olması ve nereye doğru gidileceği konusunda müracaatçıyı ve terapisti aydınlatma, soruna yönelik çözümler geliştirme gibi olumlu taraflarının yanı sıra yeni olasılıkları artırma, soruna yönelik yaşanan suçluluk duygusundan kurtulma, geniş açıdan olaylara bakabilme, çözüme doğru ilerleme gibi yanları da vardır (Dölek ve Kurter, 2005).

Çözümlerin Keşfedilmesi ve Yapılandırılması: İstisnalar

Müracaatçının hayatında sorunun olmadığı ya da sorunu daha az hissettiği anlara vurgu yapmayı sağlayan ve iyi bir amaç belirledikten sonra mucizenin gerçekleştiği istisnai zamanları bulma ikinci adımdır. Bu adım esnasında dikkat edilmesi gereken kısım; bireyin sorununun tamamen ortadan kalktığı ya da daha az olduğu zamanlara ya da

amaçlarına ulaşılan zamanlara odaklanmak, kendi kaynaklarını görmelerine yardımcı olmaktır. Önemli olan kendilerini, genelde pek fazla hafızada kalmayan ya da unutulmaya yüz tutan daha az kötü hissettikleri, çözümlerin olduğu anlara yönlendirmektir. Birlikte nelerin doğru yapıldığını keşfetmek ve bunları fark ettirmek, müracaatçının kendisini daha iyi hissetmesine yardımcı olur ve kendisine olan güveni de artırır (Siyez, 2014, s. 27-29).

İstisnai durumların olduğunu bilmek, sorununu her zaman olmadığını fark etmeye yardımcıdır. Birey ne tür bir sorunla gelmiş olursa olsun “sorunun yaşanmadığı zamanlar mutlaka vardır” temel varsayımı ile hareket eder. Bu düşüncenin ardındaki motivasyon, sorunların her zaman olmayabileceğini ve arada sırada başarılı ve mutlu olunan zamanların var olduğunu fark ettirmeye, umutlu ve iyimser bakmaya yardımcıdır (Malkoç ve Akkoyun, 2012).

Derecelendirme Soruları

Bir duygunun, durumun ya da davranışın müracaatçı tarafından bir ölçek ile değerlendirilmesini sağlayan derecelendirme; bireylere amaçlarının hangi noktasında olduklarına yardımcı olmak amacıyla kullanılır. Bu ölçek müracaatçının en çok istediği konum anlamına gelir ve birden ona kadar olan değerlere sahiptir. Amaca ulaşma olasılıklarında 0 olan en düşük puandan, 10 olan en yüksek puana giden bir skalada kendilerine değerlendirmeleri istenir. Dereceleme soruları farklı şekillerde kullanılsa da en çok kullanılan şekli; “problemin en kötü olduğu durumu belirten 0 ile problemin tamamen çözülmüş olduğunu, mucizenin gerçekleştiğini ve sorunların çözüldüğünü belirten 10 arasında, 0’dan 10’a kadar derecelendirilmiş bir ölçek üzerinde, bugün kendini nerede görüyorsun?” şeklinde olan sorusudur (Cade ve O’Hanlon,1993; de Shazer,1988; akt. Çitemel, 2014, s. 51). Ancak müracaatçının ‘0’ vermesi muhtemel değildir çünkü terapi ya da danışma sürecinde olması onun puanının ‘0’ olmadığını kanıtıdır. Genelde müracaatçılar kendilerini daha çok 2-4 arasında puan verir. Daha fazla ilerleme sağlamak adına müracaatçıya, puanı yükseltmek için neler yapılabileceği sorulabilir. Mucize soru ve istisnai durumlar belirlendiğinde bireyler, fark edemeyecekleri durumların da farkına varmış olurlar. Burada üzerinde durulan olumlu amaçların tanımlanması, mucize soru, hipotetik çözümler, sorunların olmadığı ve başarıların olduğu istisnai anların tanımlanması çözüm üzerinde düşünmeye teşvik eder

(Siyez, 2014, s. 37-46). Aşağıdaki şekil, 0-10 arasındaki bir skalanın ne ifade ettiğini özetlemektedir.

İşaretleme	Ne Açıkladığı
10— Mükemmel Çözüm	Yaratıcı düşünceyi teşvik etmek için bir araç olarak mucize soru
7— İyi ama gerçekçi sonuç	Hayatındaki soruna çok odaklanmadan müracaatçının hayatına devam ederken yaptığı gerçek tanım. Daha somut ve gerçekçilik ne kadar iyiyse o kadar iyi olur, çünkü yaşamın küçük, sıradan yönleri bir araya gelerek iyi bir yaşam sürer.
3— Müracaatçının şimdi nerede olduğu	Müracaatçının yaptığı her şey skalada onun bu noktaya ulaşmasına yardımcı oldu. Ve yaptığı her şey olayların daha kötüye gitmesini engelledi.
0— En kötü senaryo	En iyisi detaylara girmemek

Şekil 1: Skala Çerçevesi (Kaynak: Iveson, 2002, s. 150).

Müracaatçılar kendilerini bir kere ölçek üzerinde değerlendirdikten sonra terapist tarafından bazı sorular sorulabilir. Bunlar;

-Ne olursa verdiğiniz bu puan 1 puan yükselir?

-Buna ulaşmak için ne yapabilirsiniz?

-5'ten 6'ya çıktığınızda nasıl davranıyor olacaksınız?

-6'dan 8'e çıktığınızda başka neler değişebilir?

-Bir puan yükseldiğinizi kim nasıl fark edecek?

-Soruna bir çözüm bulma konusunda ne kadar kararlısınız? (Dölek ve Kurter, 2005, s. 7).

On rakamı, ulaşılmak istenen amacı; müracaatçının verdiği derece de bu amaca ulaşmak için gereken mesafe anlamına gelmektedir. Çözüm odaklı terapide, gerçekçi bakmak gereklidir. Derecelendirme soruları da somut, net ve basit bir ölçekte belirsizliği net kılar. Küçük yaştaki çocuk müracaatçılar ile çalışılırken ayrıca şu şekilde de sorulabilir; ‘1’den 10’a kadar bir ölçekte ‘1’ öfkenin seni tamamen kontrol ettiği, ‘10’ ise senin öfkeyi tamamen kontrol altına aldığın bir ölçekte, sen kendi durumunu nasıl derecelendirirsin?’ Bu şekilde sorulan sorular, müracaatçının kendisine bir hedef koymasına yardımcı olmakta, aynı zamanda ilerlemesi için neler yapıyor olacağı konusunda da fikir verir. Müracaatçının bunu kendisinin yapması da bir başarıdır (Güner, 2018, s. 17-18).

Mesaj (övgüler, köprü, ödev)

Geri bildirim, çözüm odaklı yaklaşım oturumlarında yer alan en önemli parçalardan biridir. Övgüler, köprüler ya da görevlerle sürece ara vermek, dönüt vermek gerekir. Bu yaklaşımda genel olarak oturum sürecinin sonuna doğru müracaatçıya, terapi sürecini değerlendirmeye yönelik bir açıklama yapmak (geribildirim) için yaklaşık beş-on dakikalık bir ara verilir. Bu aranın sebebi ise terapi süreci ile ilgili söylenilmesi gerekenlerin düşünülmesidir (De Jong ve Berg, 1998; O’Connell, 2001, s. 72-75).

Övgüler, müracaatçının güçlü ve başarılı olduğu yönlerine yapılır, başarılı ve güçlü yönlerini onaylamak anlamına da gelir. Terapist bu yönleri, yapılacak olan görüşmeler boyunca yazacağı notlardan çıkartır. Amaçlarla ilgili ifadelerden, mucize soruya verilen cevaplardan, istisnai zamanlardan ve ölçekteki cevaplardan yola çıkarak övgüler belirlenir. Övgüler, müracaatçının spesifik davranışlarına yönelik olur. Övgülerle birlikte mesajın diğer parçası olarak görevler de verilmiş olur (Sklare, 2014, s. 50-52). Övgü ile müracaatçının iyi yaptığı şeyler anlaşılmış, onaylanmış ve desteklenmiş olur, ayrıca da çözüm onu cesaretlendirir. (Trepper et. al., 2010).

Övgüler, müracaatçının kendi olumlu yanlarını fark etmesine de yardımcı olur. Çözüm odaklı yaklaşımın kullanıldığı pek çok araştırma, bu yaklaşım ile çocukların özgüveninde büyük oranda gelişme olduğunu fark eder. Olumsuz davranışları olan çocukların, sorunlarından sıyrılarak kendisine olan güveni kazanmada bu yaklaşımın

önemi büyüktür (Güner, 2018:20). Uzman, ‘Colombo’ stratejisini kullanarak, yani şaşırılmış gibi davranarak müracaatçıya çok etkili bir şekilde kompliman yapabilir. Diğer bir yöntem de nasıl bir yöntem ile yaptığı işi başarmış olduğunu sormaktır. Başarısının sorumluluğu verilen bir müracaatçının özgüveninde de gelişme olur. Övgü, hangi yaşta ve hangi durumda olursak olalım herkese güç veren önemli bir unsurdur (Metcalf, 1995; akt. Güner, 2018, s. 20).

Köprü, mesajın parçaları olan övgüler ile görevler arasında bağın kurulması anlamına gelmektedir. Çözümlerin tanımlandığı övgüler yapıldıktan sonra, bu çözümlere dayanan geçiş köprüsünde yapılması istenecek ya da ödev verilecek durumlar için bir temel oluşturur. Bağlantı kurma görevi olan köprü durumu iki kısımdan oluşur. Birincisi; müracaatçının terapi sürecinin sonunda amacının kısaca açıklanması; ikincisi ise göreve başlama niyetiyle ilgili kısa bir ifadedir. “Notlarını yükseltme isteğinle ilgili olarak sanaönerebilirim.” “Yolunda devam edebilmen için sanaönerebilirim.” “Kararının bir sonucu olarakisteyebilirsin.” şeklindeki ifadeler buna örnek oluşturur.

Çözüm odaklı yaklaşımda diğer yaklaşımlardan farklı olarak ödevler çok net değildir. Bu durum, bireyi yaratıcı olmaya teşvik ederek ve bireyin ödevlerini, kendileri için en iyi şekilde tamamlayacaklarına güvenildiği anlamını taşımaktadır. Eğer birey sorununun olmadığı ifade ediyor ve bir amaç belirlemiyorsa başarıları ve olumlu yaptıkları için övgülerde bulunulması ancak ödev verilmemesi gerekir. Farklı şekilde bireyin amacının net olmadığı ya da değişime istekli olmadığında ödev olarak, bazı iyi giden durumları gözlemlemesi, sorunun yoğunluğunun azaldığı anları fark etmesi, değişimlerde ne yaptığını fark etmesi ve bir günlüğüne mucize gerçekleşmiş gibi hareket etmesi verilebilir (Sklare, 2014, s. 50-52).

Verilen ödevler genellikle gözleme ya da davranışa dayalıdır. Sorunun çözüldüğü, başa çıkma davranışının gerçekleştiği anlara özgü gözlemler ödev olarak verilirken, davranışsal niteliği olan ödevlerde ise başa çıkma davranışlarının neler olduğu ile ilgili sorular ödev olarak verilir. Bu şekilde, bu görevler vasıtasıyla bireyin, başa çıkmada kullanacağı davranışları yapıp yapamadığının ortaya çıkarılması sağlanmış olur. Sorun

ya da ödevin niteliğine göre görevler yazılı olarak istenebilir. Ödevin niteliği nasıl olursa olsun sürecin sonundaki amaç bireyin kazanımlarının olmasıdır (Berg ve Reuss 1998; akt. İlbaş, 2014, s. 89-90).

1.1.3.2. İkinci ve Diğer Oturumlar

Sklare (2014) tarafından ilk oturum için belirlenmiş olan öğeler, genellikle sonraki oturumlar için de kullanılır. İkinci ve diğer oturumlarda müracaatçılar, kendileri için iyi olan şeyleri bulmuş olur ve bunları yapmaya devam ederek oturumlara katılırlar. Zaten bu oturumlar, daha önce farkına varılmamış, ancak oturumlar esnasında fark ettikleri olumlu tarafları açıklamaları ile başlar. Başlama sorusu olarak da ‘Son görüşmemizden bu güne kadar sana göre daha iyi olan ya da farklı olan neler var?’ sorulur. Bu oturumları Berg (1994) kısaca ‘ÇAPB’ olarak açıklar. ÇAPB; çıkar durumu, daha iyi giden işlerin ortaya çıkarıldığı aşamadır; açıkla durumu iyi olanların etkisini ayrıntıları ile açıklamaktır; pekiştir durumu bu değişimlerin nasıl olduğunu pekiştirir, iltifat, övgü, amigo efektleri bu aşamada kullanılabilir; başla durumu ise ilave başarıların keşfedilerek yeniden başlanması durumudur. Bunların baş harfleri ‘ÇAPB’ı oluşturur (Sklare, 2014, s. 75-76).

İkinci ve diğer oturumlarda sorulan sorularla, müracaatçının sahip olduğu güçlü yanları ve kaynaklarını fark etmesi, dikkatini değişime odaklaması ve onda etkili bir değişim oluşturulması amaçlanır ve bu amaçla bazı sorular sorulur. Bu sorulardan birisi genellikle “Daha iyi olan ne?” sorusudur. Eğer müracaatçı bu soruya olumlu bir şekilde cevap verirse ardından ona; “Farklı olan ne?”, “Değişim olduğunu gösterecek en küçük işaret ne?”, “Bu değişimi kim fark etti, bu değişimi nasıl başardın?” vb. sorular sorulur. Müracaatçıda bir değişiklik, bir ilerleme olup olmadığını belirleyebilmek ve terapi süreci ile ilgili bir değerlendirme yapabilmek için ilk oturumlarda olduğu gibi bu oturumlarda da derecelendirme soruları kullanılır. Ayrıca müracaatçının başarabileceği, onda pozitif bir değişim oluşturabilecek ev ödevleri verilir. İkinci ve diğer oturumlardaki genel amaç; değişimi oluşturma, yaygınlaştırma ve sürdürmede müracaatçıya yardımcı olmaktır (Iveson, 2002, s. 151).

Terapist, ilk görüşmeden itibaren çalışmasını bir sonuca ulaştırarak sonlandırmayı amaçlar. Kısa süreli çözüm odaklı terapi sürecini sonlandırma zamanını değerlendirebilmek amacıyla müracaatçıya yönelik bazı sorular sorulur. Bunlardan bazıları;

- Hangi davranışları yapıyor olman senin tekrar beni görmene gerek kalmadığını gösterir?
- Terapi sürecinden tam anlamıyla memnun kalana kadar daha ne kadar görüşmemiz gerektiğini düşünüyorsun?
- Terapi süreci tamamlandığında öğretmenlerin, ailen, arkadaşların vb. senin neleri farklı yaptığını söyleyecekler?
- Burada başarılı olduğunu söylemen için skalada kaç puana çıkmış olmak senin için yeterli olacak? Daha kaç görüşme yapmaya ihtiyacın var? (Sklare, 2014, s. 80).

Bu soruların ardından ilk oturumda olduğu gibi mesaj verilerek oturum sonlandırılır.

1.1.3.3. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapide Kullanılan Diğer Teknikler

Geleceği Okuma Tekniği

Müracaatçının kendisini artık sorunun olmayacağı bir durum içinde düşünmesini sağlayan bu teknik, onların kendilerini daha işlevsel oldukları bir gelecekte resmetmeleri için onları cesaretlendirmeyi içerir. Sorundan daha çok çözümlere odaklanmaya yardımcı olan ilk adımlardan biridir. Bireye; “sen bu sorunla daha iyi başa çıkabildiğinde neler oluyor olacak?” ya da “sorunun çözüldüğünde sen ve etrafındaki kişiler için nasıl bir durum ortaya çıkmış olacak” gibi sorular sorularak sorun çözüldüğünde nasıl bir hayata sahip olabileceği ile ilgili fikir sahibi olunmasını sağlar (Molnar ve de Shazer, 1987; akt. Uysal, 2014, s. 59).

Baş Çıkma Soruları

Çözüm odaklı yaklaşımda bireyin istisnai durumları içine alan, kendine yönelik olumlu durumları ya da anıları göremediği zamanlarda başa çıkma soruları kullanabilir. Bu sorular daha çok bireyin, işlerin kötüye gitmesini engellemek için neler yaptığını

odaklanır. Bireyin sorunlarla uğraşırken mücadele anlarını ve kullandığı yöntemleri bulmada yardımcıdır. Bireylerin yaşamlarını olumlu yönde değiştirirken ya da en azından durumlarının daha kötüye gitmesini önlemeye çalışırken aktif rol aldıklarını gösterir. Böylece değişimin küçük çaplı olmasına karşın ortada kendilerinde bir yetkinlik olduğunu fark ederler (Reiter, 2010).

O'Connell ve Palmer (2003) başa çıkma ile ilgili olarak; “Bu fikrin iyi bir baş etme yolu olduğunu nasıl anladın?” “Daha önceleri bu kadar zor durumlarla başa çıkmayı nasıl başarmıştın?” “İşlerin bu kadar kötü gitmesine rağmen nasıl mücadele etmeye devam ettin, seni vazgeçmekten alıkoyan ne oldu?” “İşlerin daha kötüye gitmesini nasıl engelledin?” gibi sorularla başa çıkma durumlarını belirginleştirebileceğini ifade etmektedir (Köktuna, 2007, s. 30).

Problemden Bağımsız Konuşmalar Yapmak

Çözüm odaklı yaklaşımın kullanıldığı terapi seansları genellikle problemden bağımsız konuşmaların yapıldığı, müracaatçının problemi dışında başka konuların konuşulduğu zamanlar içerir. Bu konuşmalar genellikle seansın başında yapılır ve müracaatçının sorunundan tamamen farklı bir konuyla konuşmaya dahil olmasına yardımcı olunur. Örneğin terapist müracaatçıdan boş zamanlarını nasıl değerlendirdiğinden, yapmaktan hoşlandığı şeylerden bahsetmesini isteyebilir. Problemden bağımsız konuşmalar yapmak müracaatçıya hayatında problemden başka şeyler de olduğu mesajını iletir (O'Connell ve Palmer, 2003).

Peki Başka Ne Soruları

Değişimin çözüm odaklı yaklaşımda çok önemli olması nedeniyle bu yaklaşımda değişime odaklanılır. Bu yaklaşımın kullanıldığı çalışmaya dahil olma kararının verilmesi ile birlikte gelinen ilk oturum arasında, bireyin olumlu bir şeyler gözlemlediği ve gözlemleyemediği süreçlerde, katıldığı son oturum ile şimdiki oturum arasında değişim farklı noktalarda yaşanabilir. Bu yaklaşımda genellikle oturuma bireyin hayatında meydana gelen olumlu değişimleri sorularak başlanır. Verilen yanıtı göre ‘peki başka’, ‘daha başka neler yaptın?’, ‘daha iyi neler oldu?’ gibi sorular sorarak değişime dikkat çekerler (Reiter, 2010). Bu soru tarzları ile çözümü fark ettirilecek

alanların genişletilmesine yardımcı olunur. Bunun yanında değişimi bireyin fark ettirmeye yardımcı olmak adına, bireye değişimi kimin fark ettiği, kimin nasıl fark ettiği, nerede fark ettiği, başka kimlerin fark ettiği, başka nelerin değiştii gibi sorular da sorulabilir. Bu sorular bireyin güçlü yönlerini fark etmesini sağlayarak hayatında olumlu giden farklı durumları görmesine yardımcı olur (de Shazer ve diğerleri, 2007).

1.2.1. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Çalışması

Çözüm odaklı yaklaşım, müracaatçılar arasındaki sosyal desteği sağlamak ve uygulamayı kolaylaştırmak için grup müdahalesi olarak da kullanılmaktadır (Zhang et. al., 2014, s. 2052).

Daha önceki kısımlarda söz edildiği gibi çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın kökeni H. Erikson, Milton ve Gregory Bateson'ın klinik çalışmalarına dayanır (Bateson, 1972; O'Hanlon, 1987). Sosyal yapılandırıcılık, sistem terapisi, anlatı terapisi gibi terapinin birçok yaklaşımından etkilenmiştir (Gergen, 1985; Kelly,1955; White&Epston,1990). Çözüm odaklı kısa süreli terapi ilkeleri, Insoo Kim Berg ve Steve de Shazer tarafından Milwaukee'da Kısa Aile Terapi Merkezinde geliştirilmiştir (de Shazer, 1991). Çiftlerle ve ailelerle yaptıkları klinik çalışmada de Shazer ve Berg, sorun yerine çözüme odaklanıldığında müracaatçının endişelerinin daha etkili çözüldüğünü keşfetmişlerdir. Çözüm odaklı uygulayıcılara göre müracaatçılar, değişime kendi kendilerini yönlendirme açısından yeterli kişilerdir. Müracaatçıların, zorluklarını çözmek için gerekli beceri ve kaynaklarına sahip olduklarına inanılır. Terapistin rolü, güçlü taraflarını fark etmede onlara yardımcı olmaktır. Çözüm odaklı yaklaşımı kullanan terapist, müracaatçıyı problem durumu konuşması için zorlamaz. Bunun yerine terapist ve müracaatçı, sorunun olmadığı ya da daha az şiddetli olduğu zamanı açıklar. Örneğin davranış sorunları olan çocuğa sorunlu davranışın olmadığı bir an sorulur ve ardından bu patlamaları yönetmeyi nasıl başardığını açıklaması istenir. Sorun davranışı dışı vurarak ve sorunun olmadığı zamanı açıklayarak, sorunun içinde müracaatçının yeterliliğine vurgu yapar (Daki ve Savage, 2010, s. 310-311). Ayrıca bu yaklaşım, müracaatçının değişimi noktasında son derece iyimser bir yaklaşım olarak bilinir ve oturum sayısı genel olarak 4-6, en fazla 12 arasında gerçekleştirilir. Her bir oturumun

zamanı da yaklaşık olarak 30-90 dakika arasında değişmekle birlikte amaç eğilimli ve gelecek odaklıdır. Oturum öncesi değişim tekniği, ilk oturum görevinin formüle edilmesi, mucize soru, derecelendirme soruları, istisnai durumlar kullanılan başlıca tekniklerdendir (De Shazer,1985; akt. Ateş, 2015, s. 834).

Diğer birçok terapi yaklaşımının tersine çözüm odaklı terapist, teşhise yönelik sınıflandırma ile ilgilenmez, daha çok değişime yönelik açıklığı değerlendirir. Müracaatçının değişime ne kadar güdülendiğini ve neyin değişmesini istediğini bilip bilmediğini ortaya çıkartmak ister. Bu konu ile ilgili olarak ‘Müracaatçı, değişimin ne zaman gerçekleştiğini fark edebilir mi?’ ya da ‘Değişimi gerçekleştirirken hangi engellerle uğraşmak durumunda kalacak?’ soruları sorulur. Müracaatçıların yaşamlarındaki sorunların değişmesine vurgu yapılarak olumlu bir odaklanma sağlanır. Değişim, büyük değişimlere yol açan küçük sorunlarla başlar (Sharf, 2014, s. 409). Çözüm odaklı grup çalışmasına dönecek olursak O’Connell (2001) çözüm odaklı grupla çalışmanın, diğer yaklaşımlarda yürütülen gruplardan farklı olduğunu şu şekilde belirtir:

1. Çözüm odaklı grupla çalışmada, sorunlardan çok çözümlere vurgu yapılarak, gruptaki üyelerin olumlu davranışlarına ve başarılarına odaklanılır.
2. Müracaatçının başarıları ve güçlü yanları önemsendir. Grupta bulunan her katılımcı, istisnai durumlarını belirleme konusunda cesaretlendirilir.
3. Grup üyelerine bireysel amaçlarını gerçekleştirme, küçük değişimleri fark etme imkanı verir.
4. Grubun çözüm araması demek üyelerin birbirinden çözümleri öğrenmesi ve geliştirmesi demektir. Çözüm odaklı grupla çalışma, üyelerin birbirlerinden çözümler almalarına ve çözümler üretmelerine imkan verir.
5. Çözüm odaklı grupla çalışmada, grup üyelerinin bakış açıları ve düşünceleri analiz edilmek yerine kabul edilir. Grup üyeleri doğru ve yanlış cevabın olmadığını, sadece olayları farklı şekilde görmenin olası olduğunu fark ederler.

Sosyal hizmetin grupla çalışmada uzun bir geçmişi vardır, ancak geçmişinin çoğunda yaklaşım güçlere dayalı olmak yerine dezavantaja dayalıdır (Garvin, Gutierrez and Galinsky, 2004). Sosyal hizmette güçler perspektifinin, çözüm odaklı terapinin, öyküsel terapinin gelişimiyle müracaatçı güçleriyle çalışmada grupla çalışma konusuna ilgi

artmaya başlamıştır. Çözüm odaklı terapi başlangıçta bireylerle, çiftlerle, ailelerle kullanım için geliştirilmiş ve sonra grupla çalışmada uygulanmaya başlamıştır (Greene ve Lee, 2011, s. 201-202).

Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grup çalışmalarında grup lideri, gruptaki bireylerin sorunları yerine onların yaşadığı zorluklara ilişkin inançlarına odaklanır. Özetleme yapma, sorunun olası çözümlerle birlikte yeniden tanımlanması için yapılan geribildirim, üyelerin harekete geçmesinde ve kendi kaynaklarını tanımlamasında etkili olması için grup lideri tarafından çok fazla kullanılan bir tekniktir. Bu modele dayalı grup çalışmalarında; müracaatçıların gerek grup içinde gerekse kendi bireysel yaşamlarında neyin doğru ve neyin işe yaradığını bulmaya odaklanan yapıcı bir grup kültürünün oluşturulması önemlidir. Çözüm odaklı grup çalışmasının ilkeleri; değişim ve olanaklara odaklanmak, hedeflerin ve istenilen geleceğin yaratılması, güçlü yanları, becerileri ve kaynakları geliştirmek, “neyin doğru” ve “neyin işe yaradığını” aramak, saygılı bir merak içerisinde olmak, işbirliği ve uyum oluşturmak, mizah ve yaratıcılığı kullanmak şeklinde açıklanabilir. Çözüm odaklı yaklaşımı kullanan terapistler, müracaatçıları dinlerken onlarla problemlerinden bağımsız olarak ilgilenir; amaçlarını, yaşamlarında neler istediklerini merak eder ve sahip oldukları güçlü yanları ve kaynakları hakkında daha fazla bilgi edinmek isterler (Sharry, 2001, s. 57).

Kısa süreli gruplar da bireysel çalışmada olduğu gibi arzu edilen amaca ulaşmayı hedefler. Bu tür gruplar; uyum sorunları, yas, travma tepkileri gibi bazı sorunların çözümünde işe yaraması ve ekonomik olması açısından son yıllarda tercih edilen grup yaklaşımlarından birisi olmuştur (Corey, 2008; akt. Kağnıcı ve diğerleri, 2014, s. 303). Grup çalışmalarındaki tedavi edici etmenler arasında; umut aşılama, grup bağlılığı, taklitçi davranış, evrensellik, varoluşçu etmenler, özverili olma, katkısız bilgi, birincil aile özelliklerinin grupta yinelenmesi ve bunun onarıcı niteliği toplumsallaşma becerisinin artırılması, karşılıklı öğrenme, katarsis olarak sıralanabilir (Yalom, 2012, s. 17).

Çözüm odaklı grup çalışmasının önemli bir bileşeni müracaatçının yaşamında zaten olan olumlu değişiklikleri belirlemektir. Sharry’ye (2001)’e göre; ‘Müracaatçının

yaşamındaki olumlu değişimlere odaklanmak; yeni bir iyimserlik oluşturabilir ve daha fazla değişim için ivme oluşturabilir.’ Grup biçimi katılımcılara grup desteği, grup öğrenmesi, grup iyimserliği, başkalarına yardım ve grup gücü fırsatları tanıyabilir. Terapötik model tercihi olarak çözüm odaklı yaklaşımı kullanmak yardımcıdır, çünkü her bireysel grup üyesine özel müdahale planı özelleştirmek için izin verir ve kullanışlı değişim için kişisel perspektife göre hedefler belirler. Bu da çözüm odaklı yaklaşımı farklı nüfus ve durumlar için müdahale seçeneği haline sokar (Sharry, 2001, s. 57).

Küçük gruplarda gelişen kişilerarası süreç, müracaatçıların bireysel amaçlarına yardımcı olmak için kullanılır. Danışmanlar, psikolog ve sosyal hizmet uzmanlarının hepsi gruplarla çalışır. Madde kullanma sorunu olan, Aids’li hastalar, boşanmış olan, alkolik çocuğu olan, yeme sorunu olan, şiddet gösteren vb. birçok kişide grup oluşturulabilir. Kaygı bozukluğu gibi bazı gruplar davranışsal ve duygusal bozuklukları için terapi alır, bazıları Adsız Alkolikler gibi kendine yardım gruplarıdır, bazıları da kişisel gelişimi güçlendiren gruplardır. Çözüm odaklı gruplar, kısa süreli oturumlardan oluşan, sınırlı zamana dayalı gruplardır çünkü deneyimin öğrettiği şey, değişimin kısa zaman dilimi içinde olduğu ve zaman sınırlamasının grup üyeleri arasında daha yararlı etkileşimleri desteklediğidir.

Çözüm odaklı kısa süreli terapi; sosyal ve akademik sorunlarla başa çıkmak için grup oturumlarında kullanılır. LaFountain ve Garner (1996) tarafından, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılan çözüm odaklı gruplarda müdahale, 8 haftalık grup oturumları şeklinde yapılmıştır. Standart ölçümlerin kullanıldığı çalışmada çözüm odaklı terapi grubundaki öğrencilerin; sosyal ortamlarda daha çok özgüvene sahip oldukları, kendileriyle ilgili daha olumlu tutum ve duygulara sahip oldukları, duygularıyla baş etmede daha uygun yolları olduğu görülmüştür (Gingerich ve Wabeke, 2001, s. 43).

Çözüm odaklı yaklaşımın uygulandığı öğrenci oturumları, sorunlu durumlarda olumlu davranış tercihlerini teşvik edecek şekilde tasarlanır. Çözüm odaklı kısa süreli terapi ebeveyn oturumları ise öğrencilerin oturumlarının tasarımında ebeveynleri bilgilendirmek ve ebeveynleri, kendileri ve çocukları arasında olumlu ilişkiler kuran çeşitli etkili stratejiler konusunda eğitmek için tasarlanır. Ebeveyn-çocuk oturumlarıysa

yeni öğrenilen stratejileri uygulamak için interaktif rol oynamak amacıyla tasarlanır. Terapistten, tüm oturumları kayıt altına alması beklenir. Ayrıca oturumların sonunda kısa bir mola verilir. Mola esnasında müracaatçılar için övgüler ve ev ödevleri içeren mesaj yapılandırılır (Thomas et. al., 2011, s. 230).

Aşağıda kısa süreli çözüm odaklı grupla çalışma örneği sunulmuştur.

Çözüm Odaklı Grupla Çalışma Örnekleri

1. Oturum:

*Sorular (anket, ölçek vb.).

*Tanışma.

*Grup kurallarını oluşturma.

*Çözüm odaklı terapinin ne olduğunu açıklama.

*Amaçların ifade edilmesi (Grup ve üyelerin).

*Ev ödevi/Görevler: “Gelecek haftaya kadar kendinizi daha kötü hissetmediğiniz zamanları fark etmeye çalışın.”

2. Oturum:

*Ev ödevlerini gözden geçirme.

*Değişik/farklı olan ne?

*Amaç oluşturma.

*Mucize soru.

*Ev ödevi/Görevler: “Gelecek haftaya kadar nelerin daha iyi olduğunu belirlemeye çalışın ve size yararlı olacak iki amaç oluşturun.”

3. Oturum:

*Ev ödevlerini gözden geçirme.

*Grup işe yarar ne yapıyor?

*Ev ödevi/Görevler: “Gelecek haftaya kadar nelerin daha iyi olduğunu ve amaçlarınıza yakınlaştıran şeyin ne olabileceğini belirlemeye çalışın.”

4. Oturum:

*Ev ödevlerini gözden geçirme.

*“Ne istiyorsun?” çalışmasını uygulama.

*Ev ödevi/Görevler: “Gelecek haftaya kadar nelerin daha iyi olduğunu belirlemeye çalışın.”

5. Oturum:

*Ev ödevlerini gözden geçirme.

*Derecelendirme sorusunu sorma.

*Ev ödevi/Görevler: “Gelecek haftaya kadar nelerin daha iyi olduğunu belirlemeye çalışın.”

6. Oturum:

*Ev ödevlerini gözden geçirme.

*Gelişmeleri/ilerlemeleri gözden geçirme.

*Bireysel amaçların gözden geçirilmesi.

*Grup amaçlarının gözden geçirilmesi.

*Sorular (anket, ölçek vb.).

*Değerlendirme.

*Sonlandırma (Proudlock ve Wellman, 2011; Ateş, 2014, s. 108-109).

Selekman (1991) çözüm odaklı yaklaşımı kullanarak yaptığı grup çalışmasında grubun 6 hafta, 1-1,5 saatlik zamanda buluştuğunu, her oturumun sonunda çözüm odaklı görev ödevlerinin verildiğini ve bunların gelecek oturumda tartışıldığını, grup etkileşimi ve ödevlerin sorunları ve patolojileri irdelemektense, kaynakları ve güçleri kullanmaya ve keşfetmeye odaklandığını belirtir. Çözüm odaklı ilkelerin ve grup sürecinin etkili bir kombinasyon olduğunu düşünür. Grup sürecinin, çözüm odaklı yararları ortaya çıkardığını belirtir. Örneğin, ne zaman gruptaki bir üye gelecekte ne yapacağı konusunda endişeye düşse, grup lideri diğer grup üyesinden yaratıcı olasılıklar oluşturmasını ister.

Durrant (1993) ilerleyen grup aktivitelerini, üyelerin neyin yanlış gittiğinden çok neyin doğru gittiğine odaklandığını belirtir. Üyeler ne zaman sorun odaklı konuşmaya başarlarsa, lider onları istisnalara ve çözüm odaklı bakmaya döndürmek için çözüm odaklı sorular sorar. Belirlenen amaçlarda kendilerini görmeleri için bir skala kullanılır. Bir dahaki adıma geçmek için derecelendirme numaraları kullanır.

Grup uygulamasının başka bir örneği de aile şiddetini çalışan Uken ve Sebold (1996) tarafından yapılmıştır. Onlar birer saat üzerinden 3-5 arasında süren, 8 oturumluk çözüm odaklı grup oturumu oluşturmuştur. Katılımcılar, grubun ilkeleri konusunda kısaca bilgilendirilir ve kişilerarası bir doğası olan grupta bir amaç geliştirmeleri için hem fikir olurlar. Bu amaç; ilişkilerde daha çok zaman harcama ya da iş arkadaşıyla nasıl daha iyi vakit geçirebilirim şeklinde bir amaç ya da geçmişte zorlandıkları ama başardıkları ya da gurur yaşadıkları bir şeyi tanımlamaları olabilir. Olası katılımcılar, talepleri kabul etmeye hazırdır ve grupta yer almaktan hoşnuttur. 8 grup oturumu şöyledir. Birinci oturum daha çok grubu yönlendirme içerir. İki ve üçüncü oturum, amacı oturtmadır. Dörtten yediye kadar olan oturumlar ise başarıları, derecelendirme ilerleyişini ve amacı oturtturmayı belirlemeye adanmıştır. Sekizinci oturum ise derecelendirmenin bittiği ve değişimleri geleceğe nasıl devam ettirebileceklerine yönelik güven verilen bir oturumdur. Grup etkileşimi, birçok sorun odaklı konuşmayı gidermeye yönelik organize edilir. Örneğin, suçlayıcı tarzda konuşmalar grup üyeleri arasında olmaz, yaşamlarında ne değiştirmek istedikleri ve ne yapıyor olmayı istedikleri konuşulur. Katılımcılar sıklıkla, ilişkileri hakkında umutlu olduklarını ve bulduklarından daha iyi olduklarını belirtir. Deneysel desenle ölçülmüş bazı sonuç göstergeleri, 6 aylık izleme çalışmalarında kendine güven ve grup üyeleri arasındaki ilişki becerilerinin önemli derecede geliştiğini göstermiştir (Jong and Berg, 2002, s. 270-272).

Otizimli bir çocuğa sahip annelerin posttravmatik gelişiminin desteklenmesi üzerine çözüm odaklı kısa süreli terapi grubunun etkilerini araştıran bir çalışmada 43 anne gruba katılmış, bunlardan 2 çözüm odaklı grupta anneler 6 oturumluk grup terapisi almış, diğer 25 anne ise kontrol grubunda yer alarak hiçbir tedavi almamış, 6 aylık izleme çalışması yapılmıştır. Yapılan grup çalışmasının annelerin posttravmatik gelişimini iki

şekilde desteklediği görülmüştür. Bunlardan birincisi çözüm odaklı terapinin annelerin posttravmatik gelişimine direk etki etmiş olmasıdır. Örneğin, çözüm odaklı terapi anneleri, çocuğun normal olacağı yönündeki isteklerinden, çözüm odaklı stratejilerden yeni imkanları açıklamaya doğru yönlendirmiştir. İkincisi, terapinin öznel iyi oluşu ve posttravmatik gelişimi kolaylaştırmayı sağlamasıdır. Grup çalışması, sosyal destek olarak işlev görmüş ve bu gelişimi kolaylaştırmıştır. Son olarak grup ortamında üyeler, birbirlerine olumlu değişiklikler gösterdiklerini ve diğerlerinden öğrendiklerini belirtmişlerdir. Müdahale kısa süreli olmasına rağmen, ‘yeni olasılıklar, başkaları ile iletişim kurma’ alanlarındaki kazançlar 6 ay sürmüştür (Zhang et. al., 2014, s. 2055).

Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere çözüm odaklı kısa süreli terapiyi gruplarda kullanıma dayalı literatür özellikle son yıllarda artmıştır. Araştırmalar, farklı durumlarda bu yaklaşımın gruplardaki etkililiğini desteklemekte ve farklı müracaatçı grupları ile nasıl uygulanacağına dair örnekler sunmaktadır. Çözüm odaklı yaklaşımı gruplarla kullanmanın esnekliği ve değişkenliği dikkat çekicidir ve bu nedenle birçok uygulamada bu yaklaşımın kullanımı tercih edilir (Greene ve Lee, 2011, s. 201-202). Bununla birlikte bireysel ya da grupla çözüm odaklı terapi yaklaşımı üzerinde güvenilirlik ve geçerlilik sonuç ölçümlerinin sınırlı kullanımı (Lloyd and Dallos, 2006) ve kontrol gruplarının olmaması (Gingerich and Eisengart, 2000) gibi bazı sınırlılıklar da halen araştırmalarda görülebilmektedir.

1.3.1. Okul Sosyal Hizmeti ve Okul Ortamında Çözüm Odaklı Grup

Öğrenciler çevrelerindeki yaşam koşulları, içinde buldukları gelişim özellikleri vb. gibi nedenlerle birçok sorunla karşılaşmakta, bu sorunların çözümüne yönelik hizmetlerin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçları olan hizmetlerden yararlanmaları ve eğitim hayatlarını başarı ile devam ettirmelerini sağlama gibi hizmetleri yürütmek amacıyla okul sosyal hizmetine ihtiyaç duyulmaktadır (Duman, 2000, s. 35).

Okul sosyal hizmet uzmanları öğrenci ve aile odaklı uygulamaları dengede tutarak çocuğun yetiştirilmesi açısından ailenin sosyal işlevlerinin geliştirilmesi yönünde

çalışırlar. Hem öğrenci hem de aile ile eş zamanlı çalışmak önem arz etmektedir çünkü bu sayede öğrencinin akademik başarısızlık riskini azaltmak, okula düzenli devamını sağlamak ve erken dönemde bazı nedenlerle eğitimini yarıda bırakmasını önlemek mümkün olmaktadır (Turner, 2005, s. 331). Okul ortamında sosyal hizmet uygulamasında; öğrencinin okul performansını ve akademik başarısını etkileyen biopsikososyal faktörler üzerine odaklanmak ve risk, güvenlik, koruma ve önlemeyi sağlamak vardır. Özel ihtiyaçları olan öğrenci ve aileleri, okula uyum noktasında sıkıntı yaşayan, farklı pek çok psikososyal ve ekonomik nedenlerle okul devamsızlığı olan ve okuldan ayrılmak zorunda kalan öğrenciler, parçalanmış aileler, farklı travmalar yaşayan öğrenciler okul sosyal hizmetinin müdahalesine ihtiyacı olan müracaatçı gruplarıdır. Okul sosyal hizmet uzmanları; devamsızlık yapan öğrencilerle sosyalleştirici, sorun çözücü sosyal grup çalışmaları uygulamaları yapmakla birlikte, davranış sorunları gösteren çocuklara yönelik grup bütünlüğü oluşturma, kendini tanıma, sorun davranışların farkına varma, olumsuz davranışı olumlu olanla değiştirme vb. gibi konularda bireysel ve grup çalışmaları yaparlar. Çocukların duygusal ve öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla öğretmenlerle işbirliği yaparlar; dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan öğrenci grupları ile psikososyal çalışmalar yapar, sosyal beceri geliştirme çalışmaları gibi destekleyici uygulamaları yürütürler. Aile içi sorunlar nedeniyle psikososyal sorunları olan öğrenci grupları ve onların aileleriyle çalışır; kendisine ve çevresine zarar veren, davranım sorunu, karşı olma karşı gelme davranışı gösteren, beden imgesi ile ilgili sorunlar yaşayanlara da yardımcı olmaya çalışırlar (Turner, 2005, s. 331-332).

Tüm bu özellikleri ile okul sosyal hizmeti, sosyal hizmet mesleğinin, akademik ortamda doğrudan hizmet, hizmet koordinasyonu ve savunuculuk yoluyla sosyal ve duygusal ayarlamayı ve öğrenci öğrenmesini desteklemek için çalışan özel bir koludur. Okul sosyal hizmet uzmanı, her çocuğun okulu başarıyla tamamlaması için eğitim almasını gerektiren haklarını destekler. Öğrencilerin, okulda verilen eğitimlerden tam olarak yararlanabilmesi için duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiğine inanarak, okulun akademik misyonu olan öğrencileri eğitime durumunu yerine getirebilmesi adına öğrenci ve ebeveynlerinin güçlü yönlerini desteklemek için kapsamlı bir yaklaşım sunar.

Okullar, sosyal hizmet uygulamaları için özellikle uygun ortamlardır. Çünkü hizmet verdikleri toplulukların bir yansıması olduğundan, öğrenciler çok çeşitli sosyal problemleri ve ihtiyaçları okullara getirmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanlarından sıklıkla krize müdahale, aile ve okul şiddeti, devamsızlık sorunları, madde kullanımı, ilişki sorunları, okulu bırakma durumları, suçluluk, yoksulluk, genç gebelik ve evsizlik gibi geniş bir fiziksel sağlık, zihinsel sağlık ve psikososyal endişeler oluşturan durumlarda katılmaları istenir. Buna ek olarak, çocuklara ve ailelere yönelik yaygın zorluklara dayanarak, okulların öğrencilerinin ihtiyaçlarına bir şekilde cevap vermesi kaçınılmazdır. 18 yaşın altındaki tüm çocukların %12 ila %22'sinin zihinsel, duygusal veya davranışsal sorunlara desteğe ihtiyacı olduğu tahmin edilmektedir. Yoksulluktan etkilenen düşük gelirli okullarda, öğrencilerin %50'sinin okuldaki ve yaşamdaki başarısına meydan okuyan öğrenme ve duygusal sorunlara sahip olduğu tahmin edilmektedir. 2000 yılında 18 yaşın altındaki 3 milyondan fazla gencin intihar riski taşıdığı belirtilmiştir (Franklin et. al., 2008, s. 205-206). Constable, Kuzmickaite, Harrison ve Volkmann'a (1999) göre okul sosyal hizmet uzmanının dört ortak görevi vardır. Bunlar;

1. Doğrudan hizmetlere ve program geliştirmeye uygulanan değerlendirme.
2. Disiplinlerarası bir ekibe üye olarak okul sisteminde yer alan öğretmen ve idarecilerle istişareler yapma.
3. Bireylere, gruplara ve ailelere doğrudan hizmetler sağlama.
4. Program geliştirme ve sürdürme konusunda okulda yürütülen program geliştirme faaliyetleri sürdürmedir.

Okul sosyal hizmet uzmanları, bu görevleri ekolojik sistem perspektifini kullanarak bir çerçeve olarak yerine getirir ve çocukların ve ergenlerin yaşamlarını etkileyen birden fazla sisteme müdahale eder. Hizmetler; bireysel öğrencileri, grupları, aileleri veya tüm bir sınıfı, okul, ilçe, mahalle veya topluluğu hedef alabilir. Uygulama bireysel öğrenci düzeyinde yoğunlaştığında, okul sosyal hizmet uzmanı değerlendirme ve danışmanlık becerileri kullanır, gerektiğinde başkalarıyla görüşür ve endişeleri gidermek için öğrenciyi diğer kaynaklara ve hizmet sistemlerine bağlamak için çalışır. Bireysel düzeyde müdahale ederek, okul sosyal hizmet uzmanı genellikle hizmeti doğrudan sağlayabilir, gerekli hizmeti okula getirmek için bir toplum kurumu ile işbirliği

yapabilir ya da müracaatçıyı okul dışı hizmetlere yönlendirebilir. Okul sosyal hizmet uzmanları, bir öğrenciyle ilgili endişeleri gidermek için öğrencinin ailesi ile müdahalede bulunabilir ya da müdahale için ailelerin kendilerini hedef alabilir. Örneğin genellikle suskun olan bir öğrenci için öğrencinin evini devamsızlık durumunu değerlendirmek için ziyaret edebilir ve aileyi sorun çözme konusunda ikna edebilir. Sosyal hizmet uzmanı ayrıca ebeveyni, öğretmen konferansları ve toplantılarına, okul faaliyetlerine katılmaya teşvik edebilir. Okullar ve ebeveynler, çocuğun öğrenme ihtiyaçlarına katılma çabalarında birbirine bağlıdırlar. Ailenin yaşamındaki bir sorun çocuğu strese sokuyor olabilir. Genel olarak, aileler ve okullar, çocukların menfaati için işbirliği içinde çalışmaya teşvik edilebilir. Okul sosyal hizmet uzmanının, ebeveyn-okul ortaklıklarının devam eden gelişimine katkıda bulunması için birçok yol vardır. Franklin (2004), ebeveyn okul ortaklıklarına değinirken okul sosyal hizmet uygulamalarını yönlendiren hedefleri tanımlar. Bunlar;

-Okul personeline, ailelerin psikososyal güç ve ihtiyaçlarını anlamaya yönelik eğitim verilmesi ve savunmasız ailelerle okul personeli arasındaki ilişkileri desteklemek.

-Sürekli ve güncel ihtiyaç değerlendirmesine dayalı olarak aileler için uygun program müdahaleleri sunmak.

-Mesleki ekip ve okul personelinin, okulun faaliyet ve programlarına ebeveyn katılımı için yollar geliştirmesine yardımcı olmaktır.

Okul sosyal hizmet uzmanlarının yerine getirdiği birçok görev olmasına rağmen değerlendirmedeki ana görevler; okul çapındaki danışmalar, bireyler, aileler ve gruplarla doğrudan müdahale ve program geliştirmedir.

Bireysel çalışma dışında okul sosyal hizmet uzmanları genellikle çocuklara ve ergenlere grup hizmetleri sunar. İzolasyonun azaltılması ve toplumsallaşma becerilerinin geliştirilmesi gibi iyi bilinen klinik faydalara ek olarak, gruplar okul sosyal hizmet uzmanının hizmet sunumunda etkin bir yol olarak düşünülebilir (Franklin et. al., 2008, s. 214-216).

Okul sosyal hizmet uzmanları, bireysel bir öğrenci ya da okul çapında önleme programına müdahale olsun, sağladıkları hizmetin etkililiğini değerlendirmek zorundadır. Kendi planlama amaçları içinde hangi müdahalelerin etik nedenlerle etkili olduğunu değerlendirmeye ihtiyaç vardır, çünkü başkalarına verdikleri hizmetlerden sorumludurlar ve sonuçları birden çok paydaşa bildirmek zorunda kalabilirler. Okul sosyal hizmet uzmanlarının her seviyedeki uygulamalarını değerlendirmelerine yardımcı olmak için çeşitli tasarımlar, yöntemler ve ölçüm araçları mevcuttur (Bowen, & Rose, 2005; akt. Franklin et. al., 2008, s. 214-216). Ölçme metotları; objektif raporları, test verilerini, doğrudan gözlemleri, standardize edilmiş ölçekleri ve kişisel raporların kullanılmasını içerir. Geniş yelpazedeki konuları kapsayan çeşitli standardize edilmiş hızlı değerlendirme araçları çocuklar ve aileler için kullanılabilir. Özellikle iki tane kullanılan ölçme aracının, okul ortamlarında uzun süreye dayanan bir kullanımı vardır ve psikometrik özellikleriyle ilgili geniş veriler sağlaması açısından oldukça sık kullanılmaktadır. Bunlar; Achenbach'in 'Çocuk Davranışı Kontrol Listesi' ve 'Conners Ölçeği'dir (Cobb & Jordan, 2006; akt. Franklin et. al., 2008, s. 217-218).

Grup terapisi, grup süreci yoluyla sosyal beceriler geliştirmede çocuklar için uygun bir yöntemdir. Çocukları grup terapisine getiren çoğu sebep sosyal ya da davranış konularıyla ilgilidir ve bu nedenle grup etkileşiminden ve sürecinden etkilenir. Esnek ve sınırlı zaman nedeniyle, çözüm odaklı yaklaşım okullarda grupta kullanımına uygun bulunur. Çözüm odaklı gruplar, okul ortamlarında duygusal ve davranışsal konuları, akademik sorunları ve ilkökul çocuklarının sosyal becerileri geliştirmeyi vurgulamak için kullanılır. İlkokul öğrencileriyle çalışmada çözüm odaklı grubu kullanmanın etkili olduğunu gösteren birkaç araştırma vardır (Corcoran, 2006; Springer, Lynch and Rubin, 2000; Franklin, Moore and Hopson, 2008; Gingrich and Wabeke, 2001; Newsome, 2002; Trepper et al., 2006). Çocukların okullardaki ulaşılabilirlikleri nedeniyle klinisyenler, okul ortamlarında çözüm odaklı grubu kullanmayı yararlı bulur. Corey (2008), danışma gruplarının bireysel danışmaya göre avantajlı olduğunu belirtir. Bunun nedeni olarak ise; üyelerin diğer grup üyeleriyle etkileşimleri yoluyla kendilerinin kim olduklarının farkına varmaları ve kendilerini daha iyi ifade edebilmelerinin grup yoluyla sağlanabilmesidir (akt. Çimetel, 2014, s. 62).

Okul ortamında çözüm odaklı uygulamalar artmaktadır. Okullarda çocuklar, aileler, öğretmenlerle çalışmanın, uygun müdahaleler sunduğu görülmektedir. Okul ortamlarında çözüm odaklı terapistlerin ana görevleri, beş boyutlu bir modeli tartışan Kral (1995) tarafından yapılmıştır. Buna göre terapist; gerçekçi bir çözüm yolu geliştirmek için müracaatçıya yardım eder, müracaatçının hayatında zaten halihazırda olan çözümlerin nasıl ve ne şekilde olduğuna bakar, çözüme yönelik ölçülebilir ve küçük çözümler belirler, hedeflerin elde edilmesinde kullanılabilecek düşünce, eylem ve duyguları tanımlar, farklılık oluşturmak için bir şeyler yapar. Genel olarak, çözüm odaklı terapist, zaten müracaatçının soruna farklı biçimde yaklaşma becerileri repertuarlarında olan yolları düşünmelerine yardımcı olur (Franklin etc., 2001, s. 412).

Son 10 yıldır çözüm odaklı terapi, duygusal ve davranışsal bozukluklarla, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuyla (DEHB) baş etmede genç müracaatçı gruplarında ve davranış sorunları yaşayan çocukları için müdahale arayan ailelerde uygulanmakta ve önerilmektedir. Okul ortamında çözüm odaklı yaklaşımı kullanırken, uygulayıcılar gençler için hızlı çözümlere yol açan davranışsal görevler oluşturarak gelecekteki davranışları değiştirmeye odaklanırlar. Davranışa ilişkin bu tür çözümler, gençlerin odağını umutsuzluk ve eksiklikten umut ve potansiyellere kaydırarak başarılıdır. Eksiklikten potansiyele geçiş, açık diyaloga izin veren yargısız bir tutum sergileyerek, istisna ve olası çözümleri vurgulayan, çözüm odaklı bir dil kullanarak, risk altındaki gençlerin sorun olmadan bir gerçeklik ve yaşam hayal etmelerini sağlayan mucize soru gibi geleceğe dönük soruları kullanarak, risk altındaki gençlerin hedef geliştirmelerine dikkat çeken ölçeklendirme sorularını kullanarak, risk altındaki gençlerin güçlü ve kaynakları üzerinde odaklanan doğrudan ve dolaylı övgüleri kullanarak başarılıdır (Corcoran, 1998: akt. Newsome, 2005, s. 84). Çözüm odaklı yaklaşım ile ilişkili teknikler göz önünde bulundurulduğunda, risk altındaki gençler okuldaki sosyal hizmet uzmanlarıyla okuldaki gelecek başarılarına odaklanan bir gerçeklik oluşturmaya başlayabilir. Çözüm odaklı yaklaşım, okul sosyal hizmet uzmanı ve risk altındaki genci, başarı için gerekli olan ve ortak amaçları takip etme yeteneğini güçlendirir. Risk altındaki gençler, daha sonra kendi davranışsal, sosyal ve eğitsel deneyimlerini keşfetmelerini sağlayan bir denetim ve sorumluluk hissi geliştirirler (Newsome, 2005, s. 84).

Newsome (2005) tarafından ‘Risk Odaklı Ortaokul Öğrencileri ile Kısa Süreli Çözüm Odaklı Terapinin Etkisi’ adı altında yapılan çalışmada öğrenciler çözüm odaklı grupta yer almışlardır. Bu araştırmada yer alan grup oturumlarının içerikleri aşağıdaki şekildedir:

Oturum 1: Giriş. Katılım için bilgilendirilmiş onam alınır. Grup beklentilerini ve grubun hedefleri tartışılır (akademik yeterliliği artırma, sınıf içi davranış, ödev tamamlama ve devam durumları)

Oturum 2: Oturum İçinde Ödev. Öğrencilere "Bu dönem hangi akademik/okul hedeflerine sahipsiniz?" şeklinde bir soru sorulur ve "Önümüzdeki sekiz hafta boyunca bu gruba katılarak neyi başarmak istiyorsunuz?" mucize sorusu kullanılır.

Oturum 3: Derecelendirme Sorusu Kullanma. Öğrencilere 1-10 arası bir ölçekte, ‘1 durumu akademik/okul hedefinin olmadığı, 10 ise akademik/okul hedefini tamamen başardığın bir durumda bugün kendini öğrenci olarak nerede değerlendiriyorsunuz?’ sorusu sorulur. Gelecek hafta için ev ödevi verilir: ‘Dönem sonunda skalada nerede olma durumun var ve bu artışa nasıl gideceğinizi grupta paylaşın.’(hedef ve gelecek odaklı)

Oturum 4: Oturum 3’teki Ev Ödevinin Gözden Geçirilmesi. Akademik/okul hedeflerine ulaşmada "başarı işaretleri" üzerine grup tartışması yapılır. Gelecek hafta için ödev verilir: Birincisi, ‘Bay / Bayan, öğretmeninize akademik/okul hedeflerinizde bu başarı işaretlerine nasıl şahit olduğunuzu sorsaydım, ne söyleyeceğinizi düşünürdün?’. İkincisi ‘Lütfen 1 ile 10 arasındaki ölçekte dönem sonu ulaşmaya yaklaştığınız puanı başarı belirtileri ile not edin.’

Oturum 5: Oturum 4’teki Ev Ödevlerinin Gözden Geçirilmesi. Kısa süreli çözüm odaklı terapi tekniği olan EARS kullanılır (diğer bir deyişle, ortaya çıkarmak, güçlendirmek, pekiştirmek ve baştan başlamak). Mevcut ve gelecekteki değişimi güçlendirmek ve artırmak için istisna bulma sorusu kullanılır.

Oturum 6: Ölçek Sorusunu Tekrar Gözden Geçirin. Ev ödevi verilir. "Yaşlı, akıllı, ben" den gelen bir mektup (Dolan, 1995). "Hayatta sağlıklı, bilge bir yaşlı adam ya da kadın olarak büyüdüğünüzü ve hayatınızın bu dönemine geri döndüğünüzü düşünün. Bu daha yaşça akıllı adam/kadın sana ne önerir ki, şimdi akademik/okul hedefin (leri) içinde olduğun yere gitmenize yardımcı olur? "

Oturum 7: Oturum 6'daki Ev Ödevlerinin Gözden Geçirilmesi. 'Yeni' benin nasıl ortaya çıktığı tartışılır. EARS'lar kullanılır. Ev ödevi 'Gelecekte Mektup'.

Oturum 8: Oturum 7'deki Ev Ödevini Gözden Geçirme. Gerilemeler normal olarak tartışılır. Başarı sertifikalarına geçilir (Newsome, 2005, s. 85-86).

Araştırmalar, sosyal beceri programlarının başka bir müdahale stratejisi ile birleştirildiğinde daha fazla başarı elde etme eğiliminde olduğunu belirtir. Bums ve Hulushi (2005) tarafından yürütülen bir çalışmada, ortaokul ortamında sosyal beceri öğretimi ile birlikte çözüm odaklı kısa süreli terapi kullanılmıştır. Burada öğrenciler, okul psikoloğu ile birlikte sorunsuz bir okulun nasıl görüldüğüne dair bir vizyon geliştirmişlerdir. Örneğin, terapinin başında öğrenciler artık 'istemediği' şeyleri özgürce ifade etme özgürlüğüne sahip olmuşlardır. Terapi ilerledikçe, çözümler üzerine odaklanılmaya başlanmıştır (Bums & Hulushi, 2005). Öğrenciler daha sonradan yaşamlarının uzmanları olarak kabul edilmiş, yaratılan çözümler aidiyet duygusu kazandırmış ve bu çözümlerin uzun vadeli, başarılı bir şekilde uygulanması için fırsatları artırılmıştır (Bums & Hulushi, 2005). Okul ortamında birçok araştırmacı çözüm odaklı terapiye dayalı müdahale tekniklerini kullanmışlardır. Çözüm odaklı terapi üzerine yapılan araştırmaların çoğu öğrenciler için olumlu davranış kazanma ile sonuçlanmış ve araştırmalar, bu tür bir müdahalenin öğretmenlere, ailelere, yöneticilere ve okula öğrencileri zorlayan birçok davranışsal sorunu çözebileceği konusunda umut verici olduğunu belirtmişlerdir (Franklin ve ark., 2008; akt. Thomas et. al., 2011, s. 228).

Gingerich ve Wabeke'ye göre (2001) çözüm odaklı yaklaşım çoğunlukla okulda kullanılır çünkü küçük akademik ve sosyal değişimler gibi daha az ciddi endişeleri vurgular. Fakat, çözüm odaklı yaklaşım ayrıca kaygı, depresyon, dikkat eksikliği, karşıt gelme, cinsel istismar gibi değişik sorunlar gösteren çocuklarla çalışırken de okul ortamında kullanılabilir. Potansiyel ruh sağlığı sorunlarına sahip olan çocuklar DSM-IV kriterlerine göre tanımlanırken, daha sonradan müdahale planı ona göre geliştirilmektedir. Şüphesiz, patolojiye yönelik yaklaşımlarda öğrenciler olumsuz etiketlenmelerle karşı karşıya kalmakta; bunlar akıl hastası, davranış özürsü, öğrenme özürsü gibi etiketlenmeler olabilmektedir. Bireysel patolojideki vurgu, öğrencide bazı

şeylerin yanlış olduğu yönündedir. Hastalık ya da bozukluk, yararlı müdahalelere yönlendirilseler de öğrencilerde yeterlilik duygusunu azaltır. Bu nedenle ki çözüm odaklı kısa süreli terapi, okul ortamlarında patoloji modeline alternatif olarak ortaya konulmuştur (Durrant, 1995; akt. Gingerich ve Wabeke, 2001, s. 33).

Çözüm odaklı grup çalışması özel bir grup konusu istemese de okul ortamında çalışan çoğu uygulayıcı, okul personelinin ve öğrenciye bakım verenin talebiyle terapi grubu geliştirir. Bu nedenle, bazı çözüm odaklı terapi grupları saptanmış konular ve temalardan oluşur. Örneğin; zorbalığı engellemek ve vurgulamak için, akranlarda sosyal ve duygusal yeterliği ilerletmede arkadaşlık rolünü kullanarak gruplar kurulabilir (Greene ve Lee, 2011, s. 206). Çözüm odaklı zorbalık gruplarının sabit bir oturum sayısı yoktur. Bunun yerine katılımcıların kendi raporlarından zorbalık davranışlarının durdurulma ya da azalma durumlarına göre grubu sınırlandırmanın uygun olup olmayacağına karar verilir. Zorbalığı vurgulayan çözüm odaklı grup kurmak olumlu ve öğrencilerin okul performansında genel gelişime yönlendiren akademik çevre baskısının olmadığı ortam sunmada yardımcıdır.

Okul ortamında çözüm odaklı grup çalışmasını vurgulayan başka bir konu baskıcı ailelerdeki çocuklardır. Springer, Lynch ve Rubin (2000) tarafından grup formatında çözüm odaklı tekniklerin uygulandığı karşılıklı yardım grupları geliştirilmiştir. Grup, okul danışmanı tarafından depresyon, saldırgan davranış, yalan söyleme, çalma gibi uygun olmayan davranışlar gösteren 5 öğrenci içermektedir. Grup gönüllüleri gruba yerleşmeden önce değerlendirilmiştir. Bu uygulama sıklıkla gönüllülerin grup sürecine katılmaya istekli ve uyumlu olmayı sağlamak açısından yapılır. Grup, birbirini takip eden 6 hafta buluşmuş; grup oturumlarında terapatik aktiviteler, duygu ve düşünce işlemleri, derecelendirme ve mucize sorular gibi çözüm odaklı müdahale uygulamaları kullanılmıştır.

Literatürdeki bazı araştırmalar başka ortamlarda da çocuklarda kullanılan çözüm odaklı terapiyi destekler. Kruczek ve Vitanza (1999), çocukluk cinsel istismarı mağduru genç kızları ve depresyon, travma sonrası stres bozukluğu, karşı gelme bozukluğu gibi çoklu tanılara sahip çocuklarda çözüm odaklı yaklaşımın kullanıldığını belirtir. Burada

gruplar, genç kızların gönüllü olarak katılmak istedikleri 6 oturum süren yerel psikiyatri kliniklerinde gerçekleşmiştir. Çözüm odaklı grup, oturumlar sonunda ve 3 aylık izleme çalışmalarında kızların baş etme becerilerini önemli derecede geliştirdiğini kanıtlamıştır (Greene ve Lee, 2011, s. 206-207).

Çocuklarda çözüm odaklı kısa terapinin kullanımı, yetişkinlerdeki kullanımına da benzerdir. Geleneksel yöntemlerin ötesinde davranışsal konulara sahip çocuklarda ekili bir müdahale yaklaşımı olarak kabul edilir. Çocukların davranış problemlerini çözmesine yardımcı olmak için olumlu bir yaklaşım benimser. Aile ve öğretmen desteği olduğunda daha iyi noktalara gelinebildiği öngörülür. Öğretmenin tutum ve algıları, öğrencinin davranışını etkiler (D. Mostert, Johnson, & M. Mostert, 1997; akt. Thomas et. al., 2011, s. 230). Bu öğrenciler, uygun müdahaleler sayesinde sorunlu durumlarda daha iyi seçimler yapmak için bilgi sağlayacak bir grup destek sistemine sahip olacaklardır. Bu gerçekleştiğinde, sınıfta sorun oluşturacak davranış bozukluklarının büyük ölçüde kesileceği ve bu öğrencilerin artık öğrenme ortamlarından uzaklaştırılmasına gerek kalmayacağı öngörülür. Böylece bu çocuklarda olumlu davranış kazanma ve dolayısıyla akademik başarıyı da destekleme fırsatı sağlanmış olur (Thomas et. al., 2011, s. 232).

Çözüm odaklı kısa süreli terapideki fikir ve tekniklerden olumlu yönlendirme, müracaatçının kendi kaynaklarını keşfetmesi, şikayetlerin hedeflere dönüştürülmesi hem Çin hem de Amerikan literatüründe öğrencileri okul ortamında akademik ve davranışsal değişime yönlendirme ve motive etmeye yardımcı olarak görülmektedir (B. Yang, Liu, & Zhang, 2005). Çin'de ayrıca kariyer danışmanlığı için öğrencilere yardımcı olmak adına da bu yaklaşım kullanılmaktadır. Örneğin kariyer danışmanlığı için çözüm odaklı grup müdahalesi, grup müdahalesini değerlendirmek için yarı deneysel bir tasarım ve nitel araştırma içeren karışık yöntemle yapılan bir yaklaşım içerir. Sonuçlar, çözüm odaklı terapi grubundaki öğrencilerin öz yeterlik ve karar verme becerilerini geliştirdiklerini ve bu sonuçların geniş bir etki boyutu oluşturduğunu göstermiştir (Y. Zhang, 2006; akt. Liu ve diğerleri, 2015, s. 86-87). Çin'de yapılan başka bir araştırma, bu yaklaşımın üniversite kampüslerinde bulunan öğrencilerin kişisel uyum sorunları, kaygı, sosyal beceri sorunları ve hafif depresyon gibi zorlukları çözmek için

öğrencilerin ruh sağlığı danışmanlıklarında kullanıldığını göstermektedir (Xu, 2010; akt. Liu. ve diğerleri, 2015, s. 87).

Yapılan tüm bu araştırmalardan çıkarılan sonuç; çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımının eğitim hayatında en küçük yaştaki çocuk müracaatçı grubundan en büyük yaştaki üniversite öğrencilerine kadar farklı birçok konuda gruba dayalı uygulanabildiğini ve olumlu sonuçlar sağlayabildiğini göstermektedir.

1.4.1. Çözüm Odaklı Grupla Yaklaşım Dayalı Araştırmalar

Yapılan araştırmalarda çözüm odaklı yaklaşımın; yeme bozuklukları, davranış sorunları, depresyon gibi pek çok problemle baş etmede etkili olduğu görülmektedir. Kaygıyı azaltma ile ilgili yapılan deneysel bir çalışmada 27 denek kullanılmış, üç hafta süren ve haftada bir saat devam eden grup çalışmasında da bu metodun kaygıyı azalttığı görülmüştür (Eisengart ve Gingerich, 2000; akt. Siyez ve Tan Tuna, 2014, s. 13).

Siyez ve Tan Tuna (2014) tarafından yapılan araştırmada çözüm odaklı yaklaşımın uygulandığı öfke kontrolü psikoeğitim programının ergenlerde öfke kontrolünü sağlamada etkili bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yedinci sınıf öğrencileri ile çözüm odaklı yaklaşımın uygulandığı amaç belirleme ve öz eleştiri becerilerinin geliştirilmesini araştıran çalışmada, öğrencilere uygulanan müdahale programı ile öğrencilerin kendi öğrenme sürecini başlatabildikleri ve yönetmeleri için fırsatlar sağladığı, kendini geliştirmeyi ödüllenebilirliğe yönelik fayda sağladığı belirtilmiştir (Lee ve Gavine, 2003).

La Fountain ve Garner (1996) tarafından yapılan okullarda çözüm odaklı grup çalışmasının, etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (akt. Eisengart ve Gingerich, 2000). Eakes, Walhs, Markowski ve diğerleri, bir üyesi şizofren olarak tanınan aileler üzerinde çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın etkilerini incelemişlerdir. 5 aile deney, 5 aile kontrol grubu olarak ayrılmış ve deney grubundaki müracaatçılara 5 hafta süren çözüm odaklı kısa süreli terapi uygulanmıştır. Araştırma sonunda; deney grubundaki müracaatçılara uygulanan aile çevre ölçeğinin etkileycilik, aktif dinleme gibi

boyutlarında kontrol grubundakilere göre daha olumlu gelişmeler gösterdikleri bulunmuştur (akt. Gingerich ve Eisengart, 2000). Triantafillou (1997), 10 ile 14 yaşları arasında olan sık sık ve ciddi agresif, anti sosyal davranışlar, stres ve hiperaktivite sorunları gösteren ve aynı tedavi ajansından yararlanan 6 erkek öğrenciye yönelik bir araştırma yapmıştır. Öğrencilere, 16 hafta çözüm odaklı terapi uygulandıktan sonra öğrencilerin ciddi davranış bozukluklarında %65,5 oranında düşüş olduğu belirlenirken çözüm odaklı müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubunda ise bu oranın sadece %10 civarında olduğu görülmüştür. Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı gruptaki iki çocuk, psikoterapik ilaçları tamamen bırakırken, diğer gruptaki çocuklar ise ilaçların dozajları artırmışlardır (akt. Rotwell, 2005). Zimmerman, Prest ve Wetzel (1997) çiftlerin evlilikle ilgili memnuniyetlerini arttırmak için yaptıkları çalışmada, her biri 3-5 tane evli çiftten oluşan 6 terapi grubuyla, 6 hafta boyunca çözüm odaklı kısa süreli terapi uygulamışlardır. Bütün müracaatçılara ön test ve son test olarak Çift Adaptasyon Ölçeği ve Evlilik Durum Envanteri doldurtulmuştur. Çalışmanın bulgularına göre; çözüm odaklı kısa süreli terapi grubundaki müracaatçıların, kontrol grubuna göre çift adaptasyon ölçeğinin 4 alt boyutunda açık bir şekilde gelişme kaydettikleri vurgulanmıştır. Terapiye katılanların çözüm odaklı kısa süreli terapiye dayalı çalışmalarda daha az yorgunluk hissettikleri bildirilmiştir (akt. Gingerich ve Eisengart, 2000). Seagman (1997), antisosyal düşünmeyi azaltma ve gençlerin tutum ve davranışlarını geliştirme konularında bu terapi yöntemiyle çalışmıştır. Çalışmaya 40'ar kişiden oluşmak üzere deney ve kontrol grupları dahil edilmiştir. Çalışmaya katılanların %85'inde şiddetli davranış geçmişi olduğu görülürken % 90'ında sabıka suçları olduğu, % 65'inin ise şiddet suçundan hapis yattığı bilinmektedir. Katılımcılara 10 hafta 45-60 dakika süren çözüm odaklı kısa süreli terapi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubundaki müracaatçıların güven duygularının gelişiminde, sorun çözme ve değişiklikleri kabullenme yeteneklerinde, gelecek yönelik iyimser bakış açısı kazanmada, duygudaşlık kurmada kontrol grubundakilere göre bir hayli gelişme kaydettikleri, uyuşturucu kullanımı ve antisosyal davranışlarda ise belirgin oranda azalma olduğu saptanmıştır. 6 aylık izleme çalışması sonrasında deney grubunun %20'sinin, kontrol grubunun ise %42'sinin tekrar suç işlediği, kaçtığı ya da gözlem altına alındığı belirlenmiştir (Lethem, 2002; akt. Tuna, 2012, s. 58-62).

Tayvan askeri eğitimcileri için çözüm odaklı eğitim programının niteliksel çalışması konusunda yapılan araştırmada, çözüm odaklı eğitim programındaki öğrenme deneyiminin, askeri eğitimcilerin öğrenci işleri ile ilgilenme konusundaki daha önceki fikirlerini değiştirme yönünde olumlu bir dönüm noktası olduğu, bunun nedeninin ise çözüm odaklı yaklaşımının bir hedef belirleme stratejisi olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmış, bu yaklaşımın bu çalışma için etkili ve yararlı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada aynı zamanda çözüm odaklı yaklaşımdaki zayıflıkların saptanmasının, onun değerini düşürmediği, öğrencilerin eksiklikleri, zayıflıkları, sınırlamaları yerine gerçekte şu anki zamana, yetkinliğe, güce ve olasılıklara vurgu yapılmasının öğrencileri daha olumlu görüşlere doğru teşvik edebildiği ve bir öğrenciyi değişime motive etmek için iyi bir temel oluşturduğu bulunmuştur. Müracaatçıların (öğrenciler) verdikleri yanıtlara dayanarak çözüm odaklı yaklaşımın ana tekniklerini kullanmanın ne yaptıklarına ve değişim için nasıl adım atılabileceklerine daha fazla dikkat etmek için yararlı, etkili, enerjik ve yardımcı bir yol olarak görülmüştür. Öğrenciler, yanlış davranışlarını hemen iyileştirememesine karşın, sorun çıkaran kişiler olmadıklarını bilmekten mutluluk duymuşlardır. Sonuçlar, değişimin mümkün olduğunu ve değişim potansiyelinin, kendileri için umut olmadığı söylenen öğrencilerin hayatına umut getirdiğini göstermektedir. Çözüm odaklı yaklaşım programının kullanılması ve roller ve fonksiyonların geçişinde bu yaklaşımı kullanma muhtemelen kişisel düşüncelerinin değiştirilmesi ve genel disiplin taktikleri dahil olmak üzere değişim için bir dönüm noktasıdır. Tayvan'daki okul ortamlarında disiplin sisteminin eğitim politikası, olumsuz yönelimli müdahalelerden olumlu bir disiplin bakış açısına doğru geliştirilmiştir. Hem askeri eğitimciler hem de öğrenciler, çözüm odaklı yaklaşımın temel tekniklerindeki başlangıç uygulamasının, öğrencilerin sorunlarını çözmeye elverişli bir yol sağladığını bildirmişlerdir. Başlıca diğer teknikleri kullanmaya devam edilerek; askeri eğitimciler ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi geliştirme, burada ve şimdi anlayış sunma, gençleri değişim konusunda kim olduklarını keşfetme ve ne yapmak istedikleri konusunda enerjik hale sokma, hedefi tutturarak sorunlardan ziyade çözümlere odaklanma konularında gelişim sağlandığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin sorunlarını çözmeye yardımcı olmada çözüm odaklı program yaklaşımlarını kullandıktan sonra, öğrencilerden gelen olumlu geribildirim, askeri eğitimcilerin rolü hakkında yeni bir his yaratmıştır. Dolayısıyla, çözüm odaklı yaklaşımdaki "küçük

değişiklikler büyük değişim getirir" varsayımına uygun olarak, askeri eğitimcilerin öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenme kabiliyeti olumlu bir şekilde değişmiştir (Pan, 2016, s. 643).

Ülkemize baktığımızda çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımının temel ilke ve tekniklerinin dikkate alınarak uygulandığı sınırlı sayıda grupta çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaların çoğu grupta psikolojik danışma çalışması şeklinde yapılmıştır. Daha çok okullarda uygulanması nedeniyle daha çok eğitim alanında, eğitim fakültelerinde bu yaklaşımın kullanıldığı araştırmalara rastlanmıştır. Yapılan araştırmalardan birisi İşlek (2006) tarafından çözüm odaklı yaklaşıma göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma eğitim programının üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek üzere 10' u deney 10'u kontrol grubunda olmak üzere 20 öğrenciyle yapılmıştır. Müdahale sonrası; deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırılmış ve deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısına yönelik puanlarında azalma olduğu görülmüştür. 4 hafta sonra yapılan izleme çalışmasında sonuçların kalıcı olduğu belirlenmiştir. Sarıcı-Bulut (2008), 29 öğrenci deney grubu, 30 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 59 ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında çözüm odaklı grup terapisinin etkilerini ortaya çıkarmaya yönelik üç deney, üç kontrol grubu olan deneysel bir çalışma yapmıştır. Müdahale sonrasında; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık durumlarında, kontrol grubuna göre bir azalma olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin problem çözme durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilere göre bir gelişme olduğu, ayrıca öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında; deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı durumlarında kontrol grubuna göre bir azalma olduğu tespit edilmiştir (Sarıcı-Bulut, 2008, s. 207). Lise öğrencilerinin okul tükenmişliği ile başa çıkmalarında çözüm odaklı grupta müdahalenin etkisini araştıran bir çalışmada 30 öğrenci ile çalışılmış, okul tükenmişlik sonuçlarında kontrol grubuna ve programda önceki duruma kıyasla deney grubunda

önemli derecede düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel gruptaki değişim öğrencilerden alınan sözel geribildirimlerle de onaylanmıştır (Ateş, 2016, s. 31).

Tuna (2012) tarafından çözüm odaklı yaklaşıma dayalı öfke kontrolü eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisinin incelendiği tez çalışmasında; deney, plasebo ve kontrol grupları; sürekli öfke düzeyleri, öfkeyi içte tutma ile öfkeyi dışa vurma düzeyleri ortalamadan yüksek ve öfke kontrol ve iletişim becerileri düzeyleri ortalamadan düşük olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Deneysel gruptaki katılımcıların her birisi 10 oturumdan oluşan ve 45 dakika süren çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın uygulandığı öfke kontrolü psiko-eğitim çalışmasına katılırken; plasebo grubundaki katılımcıların her birisi ise yine 10 oturumdan oluşan ve 45 dakika süren üniversiteye giriş sınavı ve meslekleri tanıtım çalışmasına katılmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılara herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrol psiko-eğitim programı sonrasında deney grubunun sürekli öfke, içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düşüş olduğu belirlenirken, öfke kontrol düzeyinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. İletişim becerilerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir artış olmadığı tespit edilmiştir.

Franklin, Moore ve Hopson (2008) tarafından, sınıf ortamında davranış problemleri gösteren 67 öğrencinin davranışlarının düzeltilmesinde üç öğretmen ve dört rehberlik öğretmeni ile 7 hafta süren çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımını ele aldığı çalışmasında, kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımını sonucunda öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri gözlenmiş ve öğrencilerin davranış problemlerinin azalmaya başladığı belirlenmiştir. Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının çocuk ve ergenlerin yaşadığı pek çok sorunun azaltılmasında etkili sonuçlar verdiği belirlenmektedir. Nitemel (2014) tarafından çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın, lise öğrencilerinin akran zorbalığı düzeyi üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, danışmaya katılan bireylerin akran zorbalığı düzeylerinde kontrol grubunda yer alan bireylere göre, anlamlı düzeyde bir azalma olmuş ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de değişmemiştir. Dolayısıyla çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik

danışmanın deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı düzeylerini düşürdüğü, bu düşüşün kalıcı olduğu, bu sonucun deneysel uygulamanın etkisinden kaynaklandığı ve akran zorbalığı ile ilişkili alt denencelerin doğrulandığı söylenebilir.

Çözüm odaklı model gelişirken Kısa Aile Terapi Merkezindeki takım, müracaatçıların bu yeni yaklaşımdan yararlanma durumuna bakmak için izleme anketleri geliştirmişlerdir. Müdahale sürecinde müracaatçılara 6-18 aylık izleme çalışmasında terapide amaçlarına ulaşma durumları ve önemli bir ilerleme sağlanıp sağlanmadığı sorulmuştur. 1885 yılındaki 28 müracaatçı ile yapılan izleme çalışmasında De Shazer, %82 başarı olduğunu belirtmiştir. Bir sonraki yıl 1600 vakanın %25 örnekleminde %72 başarı sağlandığı bulunmuştur. Ardından gelen araştırmalar benzer sonuçlar vermeye başlamıştır. Bunlar önemli olarak görülse de bu yaklaşım, deneysel kontrolden uzak olma, etkisi hakkında nedensel çıkarımlar yapmak adına izin vermemektedir. Bu sebeple, kontrollü çalışmalar yapılmaya ve literatürde yer almaya başlamış ve yukarıda bahsedilen araştırmalar yapılmaya başlamıştır.

Kısa süreli grupla çalışmada müdahale aşamasında ana noktalar vardır. Bunlar daha önceki kısımda bahsedildiği gibi sırasıyla; oturum öncesi değişim, amaç oluşturma, mucize soruyu kullanma, derecelendirme sorusu kullanma, istisnaları keşfetme, danışmanlık molası ve övgüleri ve görevi içeren mesajdır. Araştırmaların sonunda; çalışmanın çözüm odaklı terapiyi uygulama durumu, deneysel kontrolün bazı formlarını kullanma durumu, müracaatçı davranışı ve işlevselliğini değerlendirme durumu, en son müdahale çıktılarını değerlendirme durumu sorularına yanıtlar alınır (Gingerich ve Eisengart, 2000, s. 478-479).

Tüm bu araştırmalar son zamanlarda dünyada ve ülkemizde çözüm odaklı kısa süreli gruba dayalı araştırmaların artmaya başladığını, bu tür araştırmaların olumlu katkılarının olduğunu kanıtlar niteliktedir.

1.4.1.1. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapinin Etkililiğine Yönelik Araştırmalar

Çözüm odaklı kısa süreli terapi, son yirmi yılda sosyal hizmet uzmanları ve diğer danışmanlık profesyonelleri için popüler bir terapötik model haline gelmiştir. Tüm disiplinlerdeki uzmanlar gibi sosyal hizmet uzmanları da; esnekliği, işbirliğine açık doğası ve müracaatçı güçlerine vurgu yapması nedeniyle çözüm odaklı terapiyi benimsemişlerdir. Uygulayıcıların, müracaatçıların sorunlarına cevap bulmaları gerekmez, çünkü müracaatçı ile problemleri belirleme, hedefleri tanımlama ve bu hedefleri gerçekleştirme için çözüm aramada konularında işbirliği yaparlar. Bazıları tarafından modelin çok basit olması nedeniyle eleştirilmesine rağmen savunucuları, sorunun psikolojik kökenlerini soruşturmanın problemleri çözmek için gerekli olmadığı teorik inancını benimsemektedir (Kingsbury, 1997). Terapi modelinin kısa süreli doğası memnuniyetle karşılanmakta, müracaatçıların daha hızlı yardım almaları ve daha kısa sürede sorunları çözmeleri durumu olumlu olarak görülmektedir. Çözüm odaklı terapi ile ilgili geçmiş araştırmalar, müdahalenin etkili olduğunu göstermekte, bu model üzerinde yapılan araştırmalar halen artmakta ve son çalışmalar karışık sonuçlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu karışık sonuçlardan birisi de bu terapi modelinin, kanıta dayalı sayılabilecek deneysel destekten yoksun olması yönündedir. Dünyada geniş çaplı kullanılıyor olmasına karşın etkililik çalışmaları hala sınırlı sayıda olduğu düşünüldüğünde çözüm odaklı terapiye ilişkin meta-analiz çalışmaları, etkililiğini belirleme yönünde önemli bir adımdır, çünkü birden çok çalışmanın bir araya getirilmesiyle elde edilen bulgular, tek bir çalışmadan elde edilen sonuçlara kıyasla daha istikrarlı ve anlamlı bir ölçümü sağlayabilir (Kim, 2008, s. 107-108).

Bowles ve diğerleri (2001) tarafından, çözüm odaklı kısa terapi yaklaşımının iletişim becerilerine etkililiğinin incelendiği çalışmada altı aylık eğitimden sonra nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen nicel verilerde, çözüm odaklı kısa terapi eğitimini alan hemşirelerin altı ay sonucunda iletişim kurmanın zor olduğu hastalarla iletişim kurma isteklerinde olumlu değişimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen nitel verilerde ise; yapıcı konuşmalarda ve sorun çözmeye yönelik iletişim becerilerinde artış yaşandığı, duygusal baskı ve yetersizlik hissinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, çözüm odaklı kısa terapi tekniklerinin hemşirelerin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kim (2008) tarafından çözüm odaklı terapinin etkililiğine dayalı meta-analiz çalışmasının sonucunda; dışa dönük davranış sorunları, içselleştirilmiş davranış sorunları, aile ve ilişki sorunlarıyla ilgili sonuç ölçümlerine dayalı çözüm odaklı terapi grubunda küçük fakat olumlu tedavi etkilerine ulaşıldığı tespit edilmiştir. Çözüm odaklı kısa süreli terapinin; depresyon, kaygı, benlik kavramı ve benlik saygısı gibi içsel davranış problemlerinde etkili gibi görünmektedir. Fakat, hiperaktivite, davranım sorunları ya da saldırganlık ya da aile ve ilişki sorunları gibi dışa dönük davranış sorunlarında o kadar etkili olmadığı görülmektedir. İçsel değerlendirmelerdeki ortalama etki büyüklükleri .52'ye karşı dışsal değerlendirmelerdeki etki büyüklüğü.19'dur. Weisz ve arkadaşları (2006), çözüm odaklı terapinin küçük etkisine ilişkin önemli bir açıklama yaparak klinik ortamda yapılan çalışmadaki etki düzeylerinin, gerçek ortamda yapılanlara göre etkililiklerinin fazla olduğunu ortaya belirtmiştir. Connor-Smith ve Weisz (2003), klinik çalışmaların sosyal hizmet araştırmalarından daha çok psikolojide olduğunu belirterek, klinik ortamda yapılan etkililik çalışmalarının müdahale eğitimi, tedavi doğruluğu ve müracaatçı seçimi gibi birçok faktörü kontrol ettiğini, uygulama ortamlarında yapılan etkililik çalışmalarının ise bunları kontrol etmediğini savunur. Bu faktörlerin hepsinin, gerçek ortamda yürütülen etkililik çalışmalarındaki müdahale etkisini azaltabileceği düşünülür. Meta analizdeki araştırmaların sayısının az olduğu, daha fazla araştırma yapılarak çözüm odaklı terapinin etkililiğinin değerlendirilmesinin gerekli olduğu da meta analizin sonucunda belirtilmektedir (Kim, 2008, s. 113-114).

Çözüm odaklı terapinin içselleştirici bozuklukların (kaygı bozukluğu gibi) belirtileri üzerindeki etkisini inceleyen meta analiz incelemeleri, içselleştirilmiş belirtiler için hizmet alan müracaatçılar için anlamlı veriler sunmaktadır. Yapılan 26 çalışmada, katılımcıların, alternatif tedavi alan veya almayan katılımcılara göre içselleştirme bozukluklarının belirtilerini azaltmada biraz yararlandıklarını göstermektedir. Bir birey, çözüm odaklı terapinin 6 ile 9 arasında değişen oturumlardan yararlandığında, depresif belirtilerinde %24'lük bir düşüş yaşayabilmektedir. Çözüm odaklı terapi, özellikle yaşam koşullarını değiştirmeden dolayı acil bir rahatlama arayan bireylerde, içselleştirici bozuklukların belirtilerini azaltmada başarılı bir müdahale olarak görülebilir. Bu nedenle bulgular çözüm odaklı kısa süreli terapinin, içselleştirilmiş bozukluk olan bireylerde kısa süreli değişimler üretmede etkili olduğunu

göstermektedir. Ancak, bu müdahalenin uzun süreli etkilerini belirlemek için daha fazla izleme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin, Roeden, Maaskant ve Curfs (2014) 6 hafta sonra yaptığı izlem çalışmalarında çözüm odaklı terapinin, zihinsel engelli tanısı konan bireylerde etkili olduğunu bulmuştur (Schmit, 2016, s. 31-33).

Çözüm odaklı kısa süreli terapinin kısa geçmişine rağmen çocuklar ve gençlerde bir dizi ruh sağlığı sorunları üzerinde kullanılmaktadır. En yaygın uygulama davranış sorunları üzerinedir, fakat bazen kaygı ve depresif bozukluklarda, madde bağımlılığında da bu terapi kullanılmaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi grup çalışmalarında da kullanımının oldukça etkili olduğuna dair bulgular vardır (Gingerich ve Wabeke, 2001, s. 44).

En yaygın yapılan çözüm odaklı kısa süreli uygulamalar, davranış bozukluğu gösteren okul çağı çocuklarıyla yapılmaktadır, çünkü bu tür sorunlar okulda çalışan uzmanların dikkatini çeker. Seagram (1997), ergenlerin tutum ve davranışları geliştirme ve antisosyal eğilimlerini azaltmada çözüm odaklı terapinin etkilerini araştırmıştır. Bu çocukların DSM-IV'e göre tanıları yoktur, ancak belirgin davranış bozuklukları vardır. 40 gencin %85'inde şiddet davranışı geçmişi olduğu, %90'ında ise tekrarlanan suçlar olduğu bulunmuştur. Ergenlerin 10 haftalık çözüm odaklı müdahale grubunda yer alması sağlanmıştır. Çözüm odaklı envanter sonuçları, müdahale grubunda kontrol grubuna göre sorunları çözme ve değişimi sürdürme yeteneklerinde yüksek bir özgüven olduğunu göstermiştir. Müdahale grubunda daha az sosyal geri çekilme olduğu, daha çok geleceğe olumlu bakma, gelecek danışmaya katılmada istekli olma gibi sonuçlarının bulunduğu belirtilmiştir. Çözüm odaklı terapinin etkisini araştıran Seagram'ın çalışması, davranış sorunu olan çocuklarda müdahalenin etkili olduğunu gösteren ilk çalışmalardandır. Bu çalışmanın dışında, Triantafillou (1997) tarafından Kanada'da davranış bozukluğu olan çocuklarla bir araştırma yapılmıştır. Yaşları 10-14 arasında olan 6 çocuk müdahale grubunda yer almıştır. Tipik davranış sorunlarında; saldırgan davranış, hiperaktivite ve antisosyal davranışlar vardır. Çözüm odaklı terapi, direk bakım verenlere uygulanmıştır. Çözüm odaklı terapi müdahalesi başladıktan 16 hafta sonra müdahale grubunda ciddi davranış olaylarının %65,5 azaldığı rapor edilmiştir.

Gruptaki 2 çocuğun ilaçlarına devam etmesine gerek kalmadığı belirtilen ayrı bir durumdur (Gingerich ve Wabeke, 2001, s. 38-39).

Çözüm odaklı terapinin, okuyucuların akademik, sosyal ve duygusal işlevselliğini geliştirmedeki etkisini değerlendirmek için yapılan araştırmada katılımcılar kontrol durumuna ve çözüm odaklı duruma rastgele atanmıştır. Okul çağı çocuklarının okuma yetenekleri, okuma motivasyonu, öz algısı ve sosyo-duygusal işlevselliği müdahaleden önce ve sonra ölçülmüştür. Kontrol ve deney grubundaki öğrenciler eşit şekilde gruplara dağıtılmış, her iki gruptaki çocuklar da ön-test değerlendirmesine, 6 oturumluk grup çalışmasına ve son-test değerlendirmesine alınmıştır. Ayrıca nitel görüşme verileri de öznel doğayı anlamaya yardımcı olmak için toplanmıştır. Deney grubundaki katılımcılara okuma uygulamalarında zevk almalarına yardımcı olma için grupta yer aldıkları; kontrol grubuna ise ödevlerine yardımcı olmak açısından gruba alındıkları ifade edilmiştir. Her değerlendirme ve müdahale oturumunun sonunda her çocuğa katıldıkları için çıkartma, küçük oyuncak ya da okul malzemesi gibi küçük birer hediye verilmiştir. Araştırmanın sonucu, çözüm odaklı yaklaşımın mücadele eden okuyucularda etkili bir şekilde kullanılabildiğini göstermiştir. İstisnaları ortaya çıkarma, mucize soruyu sorma, ilerlemeyi izlemek için derecelendirme soruları sorma gibi geleneksel çözüm odaklı teknikleri kullanmanın ve öğrencilere yönetilebilir ev ödevleri sunmanın etkili okuma stratejileri keşfetmede yararlı araçlar olarak hizmet ettiği ve amaçlarına ulaşmada başarıya götürdüğü rapor edilmiştir (Daki ve Savage, 2010, s. 323-313).

Etkililik araştırmalarında yapılan bir ABD çalışması, çözüm odaklı terapi alan hastaların 7-9 aylık takiplerini gerçekleştirmiş ve %77 başarı oranına ulaşıldığını belirtmiştir. Bu başarı oranı; hedeflerine gerçekleştirdiklerini hisseden (%45) ve biraz ilerleme kaydettiklerini düşünen (%32) müracaatçılardan elde edilmiştir (De Jong & Berg, 1998). Macdonald'ın (1994, 1997) araştırması, 1 yıllık izlemde %70, 3 yıl sonrasında ise %64 başarı oranlarının yakalandığını belirlemiştir. McKeel (1996), benzer başarı düzeylerini gösteren sayısız çalışmayı belirtmekte ve bu çalışmaların çözüm odaklı terapinin etkili olabileceğine ilişkin tutarlı kanıtlar sunduğuna karar vermiştir (King ve Kellock, 2002, s. 104).

Çözüm odaklı yaklaşım, öğrencilerin "çözümleri, güçlü yönleri, başarıları, pozitif değişimleri, nadir anları ve kaynakları" üzerine odaklanmaları, bu yaklaşıma göre önemli ve yararlı olduğu için, okul ortamında karşılaşılan sorunların üstesinden gelmede etkili olmaktadır. Ayrıca, öğrencilere "olumsuz taraflar yerine olumlu taraflara" ve sorunlar yerine çözümler üzerinde odaklanma ve kısa sürede sonuçlara ulaşma olanağı sağlayabilmektedir. Özetlemek gerekirse, çözüm odaklı yaklaşımın, okul tükenmişliği de dahil olmak üzere çeşitli sorunlarla mücadelede etkin bir yaklaşım olarak bahsedilmesi mümkün olmuştur ve olmaya devam etmektedir (Ateş, 2016, s. 32).

Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının çocuk ve ergenlerin yaşadığı pek çok sorunun azaltılmasında etkili sonuçlar verdiği görülmektedir. Örneğin Franklin ve diğerlerinin (2007), lise eğitimini yarıda bırakan 85 öğrenciye yönelik çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımının etkililiğini değerlendirdikleri yarı deneysel araştırmada; çözüm odaklı yaklaşımın öğrencilerin başarılı oldukları ders sayısı, derslere katılım sağlama durumları ve mezuniyet not ortalaması üzerindeki etkisi incelenmiş, çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımının uygulandığı çalışmaya katılan 85 öğrencinin başarılı oldukları ders sayılarında artış olduğu ve lise öğreniminden sonra üniversiteye devam etme düzeyinde artma yaşandığı görülmüştür. Ülkemizde Arslan ve Akın (2016) tarafından çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisinin incelendiği araştırmada da deney grubundaki katılımcıların grup danışması ile akran zorbalığı düzeylerini düşürdüğü ve bu durumun izleme ölçümlerinde de devam ettiği tespit edilmiştir. Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının, okullarda sorun yaşayan çocuk ve ergenlerin sorunlarının çözümündeki etkililiğine ilişkin yarı deneysel ve deneysel bu tür çalışmaların sonuçları incelendiğinde bu yaklaşımın okulda davranış sorunları yaşayan öğrencilere yönelik etkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Yine de tüm bu çalışmalara rağmen literatür, kullanılabilirliği ile ilgili kaynak gösterse de çözüm odaklı terapinin etkisini gösteren güçlü bir kanıt sunmamaktadır. Gerçekten etkili olup olmadığını, hangi durumlarda ve nüfus gruplarında etkili olduğunu doğrulayan daha kesin çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları

tarafından birçok müdahale yöntemi, etkililiğe yönelik güvenilir ampirik kanıttan halen yoksundur (Gingerich ve Wabeke, 2001, s. 44).

1.5.1. Bilişsel Davranışçı Kuram ve Çözüm Odaklı Yaklaşım

Bilişsel davranışçı kuram; davranışçı ve bilişsel yaklaşımın tekniklerini bütünleştiren, davranıştan daha çok bilişlere odaklanan, yapılandırılmış, yönlendirici ve zaman sınırlaması olan bir yaklaşımdır (Seligman, 2006; akt. Kağnıcı ve diğerleri, 2014, s. 298). Bu kuramdaki varsayım, insanların duygu ve davranışlarını dış etmenlerin değil, kendi düşünce, tutum ve inanışları olan kendi bilişlerinin etkilemesi yönündedir. Burada müracaatçının kendi zararlı davranışlarını gözden geçirerek bu davranışları daha olumlu olan davranışlar ile değiştirmelerine yardımcı olunur. Örneğin, ailesinde bulunan pek çok dışsal soruna karşın bireyin çarpıtılmış düşüncelerini olumlu olarak değiştirerek, davranışlarında ve duygularında değişiklik yapabileceğine inanılır (Nelson-Jones, 2000; akt. Sink ve diğerleri, 2016, s. 49-50).

Uzun süreli müdahale sürecine girmek istemeyen, yeterli olanağı ya da zamanı olmayan müracaatçılar için bilişsel davranışçı gruplar uygundur. Burada temel nokta, müracaatçıların değişebileceğine olan inançtır. Grup sürecinde, her bir müracaatçının kendi değişimi için çaba harcaması, diğer üyeleri de değişim için desteklemesi beklenir (Gazda ve ark., 2001; akt. Kağnıcı ve diğerleri, 2014, s. 299). Ayrıca bilişsel davranışçı gruplar aşağıda yer alan dört temel özelliğe sahiptir.

1. Müracaatçıların, günlük yaşamda daha etkin olduklarını hissetmelerine yardımcı olmak adına beceri eğitimleri sunmak,
2. Grup sürecinde öğrenilen becerilerin grup dışındaki yerlerde de kullanılması,
3. İyi planlanmış mantıksal çerçeveye sahip olmak,
4. Grup üyelerini, kendi çabalarıyla gelişim gösterecekleri konusunda cesaretlendirmektir. (Scoat ve Stradling, 1998; akt. Kağnıcı ve diğerleri, 2014, s. 299).

Sosyal hizmette önemli bir uygulama teorisi olan bilişsel davranışçı kuram, kanıta dayalıdır. Düşünce, inanç, dünya hakkındaki varsayımlara dayanan bilişi değiştirmeye,

davranışı değiştirmeye, müracaatçıların başa çıkma becerilerini geliştirmeye odaklanan şimdiye odaklı bir müdahale terapisi (Corcoran, 2006; akt. Jarolmen, 2017, s. 26). Tıpkı çözüm odaklı yaklaşımda olduğu gibi bilişsel-davranışçı terapide de şimdiye odaklanılmakta, yapısal olmasına çalışılmaktadır. Çok uzun süreli olmaması da benzerlikleri arasındadır. Bilişsel temellidir ve okul ortamında uygulanabilir. Çözüm odaklı kısa süreli terapi sürecindeki kısımda açıklandığı gibi çözüm odaklı terapistler, olumlu davranışları ve etkili başa çıkma stratejilerinin kullanımını güçlendirmek için bilişsel ve davranışsal olarak oturtulmuş terapi tekniklerini kullanır (Franklin etc., 2001, s. 411-412).

Benzerliklerinin yanı sıra bilişsel davranışçı yaklaşım, eylem odaklı ve sorun çözme sürecine dayanması açısından çözüm odaklı yaklaşımdan farklılaşır. Çözüm odaklı yaklaşımda düşünme yolu aracılığıyla insanlara yardımcı olmayı amaçlayan bilişsel davranışçı kuramdan yararlanılsa da burada olumlu olan düşünce ve duygulara odaklanılır. Ama ikisinde de ortak nokta davranış değiştirme ilkelerine dayanmalarındır. Gözlemlenebilen olumsuz davranışları olumlu olanlarla değiştirmeye çalışılır. Davranışsal değişim olduğunda etkili oldukları görülür (Cooley, 2015, s. 10).

Okullarda bilişsel davranışçı terapi ile öğrencilerin düşünce ile davranış arasında var olan bağlantıyı fark ettiği, olumsuz düşünce kalıplarında değişim sağlandığı, fevri hareketlerin azaldığı gösterilmektedir (Cowan, 2000; akt. Dupper, 2013, s. 95).

1.6.1. Güçlendirme Yaklaşımı ve Çözüm Odaklı Yaklaşım

Barker tarafından güçlendirme şu şekilde tanımlanmaktadır; ‘Bireylere, ailelere, gruplara ve topluluklara bireysel, bireyler arası, sosyo-ekonomik ve politik güçlerini artırma ve durumlarını iyileştirmeye doğru bir etki geliştirme sürecidir.’ (Zastrow, 2014, s. 21). Benzer şekilde güçlendirme; “sosyal hizmet uzmanının, olumsuz değerlendirmelerin oluşturduğu güçsüzlüğü azaltmayı hedefleyen aktiviteleri gerçekleştirme sürecidir” (Soloman, 2976; akt., Erükçü, 2013, s. 82). Sosyal hizmet uzmanları, müracaatçıların kendi potansiyellerini geliştirme hakları olduğunu ve bu sebeple onların cesaretlendirilmelerinin önemli olduğunu bilir. Aynı zamanda patoloji

üzerine yoğunlaşmak, bu değer yargısının göz ardı edilmesine neden olabileceği için müracaatçının kendisini daha olumlu olarak görmesi, onun kendi güç ve kaynaklarını fark etmesi ile sağlanabilmektedir (Zastrow, 2014, s. 21).

Birey, genellikle çevresindeki olumsuz duygu ve yargılarla müdahale sürecinde yer aldığı için, sosyal hizmet uzmanı bireyin güçlerini fark etmesini sağlayarak, müracaatçıların kendi kendilerine yardım etme sürecine katkı sağlamaktadır (Duyan, 2010, s. 176).

Müracaatçının potansiyelini en yüksek derecede geliştirme hakkını kullanmada bireyi desteklemek, güçlerini öne çıkartarak bireyin özgüvenini yükseltmek önemlidir. Özellikle de küçük yaş grubu olan çocukların, kendilerini daha değerli görmeleri ve kendilerini daha olumlu hissetmeleri için güçlü yanlarını ve yeterliliklerini ön plana çıkartmak, onları bu konularda desteklemek, onların psikososyal gelişimleri açısından gereklidir. Bu yaklaşımda da müracaatçıların değer, ilgi, yetenek, istek, inanç, kaynaklarına önem verilmektedir (Duyan, 2008, s. 62-63).

Okul, sosyal bir kurum olması özelliği ile çocukların psikososyal gelişimlerinin sürdürülebildiği en önemli kurumdur. Amaç hem eğitim hem de çocuğun sosyalleşmesini sağlamaktır. Bu kapsamda yapılan grup çalışmaları, müracaatçıların kaynakları, güçleri ve çözümlerini belirlemeye ve güçlendirmeye yönelik faydalı olmaktadır (Proudlock ve Wellman, 2011).

Grupla çalışmasının, bireysel danışmaya göre grup üyelerinin iç görü kazanarak grup içinde ve grup dışındaki gündelik yaşantılarında yeni beceriler edinmelerini sağlamada olumlu tarafları vardır. Birey, grupta bulunan diğer üyelerden ve grup liderinden geri bildirim alarak güçlenmektedir. Model alabilecekleri birçok fırsat elde ederler, aynı zamanda da benzer sorunları olanları gözlemleyerek kendi sorunlarıyla nasıl başa çıkabileceklerini öğrenebilirler (Voltan-Acar, 2012; Corey, 2012).

Güçlendirmenin bu denli olumlu yönlerinin yanında De Jong ve Miller (1995) ise, sosyal hizmet tarihinin güçler perspektifi ilkelerine dayandığını ancak güçler temelli uygulamanın eyleme dökülmesine yönelik araç ve tekniklerin zayıf olduğunu belirtmekte, sosyal hizmetle benzer felsefik varsayımlara dayalı spesifik müdahale

becerileri ve değişime yönelik tekniklerinin çözüm odaklı kısa terapi ile sağlanabileceğini ve bu yaklaşımın sosyal hizmet müdahalesindeki güçler temelli uygulamaları geliştireceğini öngörmektedir (Kim, 2007, s. 107). Burada çözüm odaklı yaklaşımla paralel olarak güçler kuramının temel varsayımlarına değinmek önem arz etmektedir. Bu varsayımlar aşağıdaki gibidir;

-Her birey, aile, grup ve topluluğun güçlü yönleri vardır.

-Hastalık, kaza ve travma gibi bireyleri zorlayan çeşitli durumlar, bireyler için yeni fırsat ve kaynaklar yaratabilirler.

-İnsanların gelişim potansiyelinin limiti bilinemezdir.

-Bireylerin sorun ve işlevsel olmayan yönlerini yok etmeye çalışmak yerine değişimi güçlü yanlarını temel alarak inşa etmek çok daha pozitif ve uzun hedefli değişimlerin yaratılmasına olanak sağlar.

-Müracaatçıların güçlü yönlerini ortaya koymak ve bu yönleri geliştirmek sosyal hizmet uzmanının görevidir.

-Müracaatçılara sağlanabilecek en iyi hizmet onlarla işbirliği sağlanarak verilen hizmettir. (Saleebey, 1997; Sheafor ve Horejhi, 2002; Zastrow, 2010).

Güçlendirme yaklaşımında sosyal hizmet uzmanları; bilişsel, psikolojik, duygusal, motivasyonel, baş etme becerileri, kişilerarası ilişki becerileri gibi bireysel güçleri dikkate alır (Cowger, 1994). Uzman, müracaatçının ilgi, beceri, yetenek ve başarılarına yönelik veri toplar (Sullivan, 1992; akt. Özkan, 2011, s. 4).

1.7.1. Ailelerle Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Müdahaleleri

Literatür, ebeveyn stilleri ile çocukların bireysel, sosyal, duygusal ve davranışsal işlevleri arasında bağ kurmaktadır. Dolayısıyla doğada çeşitlilik gösteren çocuk nüfusu, sosyal yetersizliklerini gidermek için uzmanlaşmış eylem planları gerektiren eğitim ortamında gelişmeye başlar (Bullis, Walker, & Sprague, 2001). De Rosier ve Gilliom (2007), önemli sayıda olan ailelerin çocuklarıyla beraber grup müdahale oturumlarına katıldığını ve yalnızca ebeveynler için tasarlanmış grup tedavi oturumları olduğunu

bulmuştur. Sonuçlar, ailelerin bu oturumlara katılmaları sonucunda sosyal beceri bilgi tabanının arttığını ve duygusal sorunlarla nasıl başa çıkılacağı konusunda daha iyi bir kavrayış elde edildiğini göstermiştir. Ebeveynlerin bilgiyi arttırmasıyla birlikte, çocukların duygularını daha iyi kontrol etmeye başladığı ortaya konulmuştur. Olumlu etkileşimler oluşturmak için ebeveyn/çocuk grup terapi oturumları düzenlemek, hem de ebeveynlik becerileri geliştirmek için aile grup terapileri, çocuğun tüm duygusal ve sosyal gelişimini iyileştirmeye yardımcı olmak adına önemli görülmektedir (Hemphill & Littlefeld, 2006; Thomas et. al., 2011, s. 227-228).

Çözüm odaklı kısa süreli müdahalede çocuğun ailesinin de yer alması kullanım olarak görülmektedir. Teall (2000) bu durumun önemini anlatmak için; dikkat çekmek için yeterince ciddi olan, ödevlerini tamamlamada zorlanan 11 yaşında bir erkek çocuk vakasından söz etmektedir. Sorunun istisnaları sorulduğunda Simon, sadece annesi ödevlerini tamamlamasını söylediğinde ödevlerini tamamladığını belirtilmektedir. Sosyal hizmet uzmanı müdahaleye Simon'un annesini de katmaya karar vermiş, anne de müdahaleye katılmaya istekli olduğunu ifade etmiştir. Simon'un annesine soruna yönelik istisnalar sorulduğunda, daha önce bir günlük ev ödevi zamanı belirlediklerini anlatmıştır. Bunun üzerine sosyal hizmet uzmanı anneye sabah ritüeline tekrar başlama görevi vermiş, bunun bir kısmının onun için bir günlük ödev zamanı belirlemek olduğunu eklemiştir. Anne görevini yaptığını ve ilerleyen oturumda Simon'un ödevini yapmaya başladığını belirtmiştir. Simon da gururla aynı fikirde olmuştur. Sosyal hizmet uzmanı daha sonraki süreçte Simon'un öğretmenini de müdahaleye katarak, Simon'un ödev yaptığı zaman olan istisnaları ona da sormuştur. Bir zaman belirleyerek Simon ve annesinin ödevini tamamlama durumuna ilişkin görev kitabı belirlemişlerdir. Bu stratejiyi ilerleyen süreçte devam etmeye istekli olunmuştur. Çözüm odaklı terapi öncesi Simon her hafta ödevlerinin %25-%50'sini bitirirken, ödev görevinin başlangıcından sonra biten ödev miktarı %100' çıkmış, ilerleyen 7 haftada %90 ila %100 arasında olmuştur (Gingerich ve Wabeke, 2001, s. 41-42).

Çocukların davranış sorunlarını çözmeye yardımcı olmak amacıyla aile grupları, aileleri dahil etmede yaygın olan başka bir stratejidir. Bu strateji özellikle de kendi başlarına terapide yer almayı reddeden ergenlerde etkili kullanılmaktadır. Selekman (1999), 6

oturumluk çözüme odaklanan grup programını madde kullanan ya da diğerk davranış sorunları gösteren ergenlerin ailelerine uygulamıştır. Ailelerin oturularda yer almasının nedeni; çocukların davranışlarındaki küçük değışiklikleri fark etmek ve olumlu gelişimi sürdürmek adına neye ihtiyaç olduğunu planlamaktır. Çözüm odaklı terapi aile grupları, çocukların sorunlu davranışlarıyla başa çıkmak ve çözümler inşa etmek için aileleri güçlendiren etkili bir yol olarak görülür (Selekman, 2005, s. 125).

Zimmerhan, Jacobsen, MacIntyre ve Watson (1996), çözüm odaklı aile grubunun ebeveynlik becerileri ve algılanan aile güçleri üzerinde etkisini değerlendirmiştir. Aile grupları, 6 ile 8 aileden oluşmakta ve haftalık yarım saatlik oturularda görüşmektedirler. Müdahalenin sonunda çözüm odaklı terapi grubundaki ailelerin müdahalede yer almayan ailelere göre; objektiflik, rol imajı, iletişim ve sınır ayarı konusunda önemli gelişmeler sağladığı ortaya konulmuştur (Gingerich ve Wabeke, 2001, s. 42).

Türkbay ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada yıkıcı davranış sorunlarına sahip olan çocukların ailelerinin daha sert, uygunsuz ve tutarsız ebeveyn tutumları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Türkbay ve ark., 2002 akt., Özen, 2010). Bu durum göstermektedir ki bu çocuklarla çalışılırken aileye yönelik müdahaleler yapılmasına da ihtiyaç duyulmaktadır.

1.8.1. Yıkıcı Davranış: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu, Davranım Bozukluğu, Karşıt Olma ve Karşıt Gelme Bozukluğu.

Bu araştırma kapsamında DSM-IV ve DSM-V'te farklı kategorilerde yer almasına karşın dikkat eksikliği hiperaktivite, karşıt olma karşıt gelme ve davranım sorunu yıkıcı davranışlar adı altında birlikte ele alınmıştır. Hem DSM-IV hem de DSM-V'te yer alan özelliklerine, araştırma kapsamında birlikte yer verilmiştir.

1.8.1.1.Yıkıcı Davranış

Yıkıcı davranış (bozukluğu) ifadesi ilk defa 1987’de DSM-III-R’de tanımlanmıştır. Bu ana başlık altında dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), karşı olma karşı gelme bozukluğu ve davranım bozukluğu yer almaktadır. Bir önceki DSM-III’teki dikkat eksikliği bozukluğu terimi, DSM-III-R’de dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ismini almıştır. 7 yıl sonra DSM-IV’te (1994) yıkıcı davranış bozuklukları yeniden tanımlanarak, DEHB’in yıkıcı davranışlar gösterme zorunluluğu olmadığı için “Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Yıkıcı Davranış Bozuklukları” ana başlığı altında DEHB ayrı tutulmaya çalışılmıştır. 2000 yılında, DSM-IV-TR’de durum DSM-IV ile yaklaşık aynı olmasına karşın çocuklukta başlayan ve ergenlikte başlayan tiplerine üçüncü bir tip olarak davranım bozukluğu da eklenmiştir (Demirciköyü, 2008, s. 13). Günümüzde tıbbi boyutta bakacak olursak DSM-IV’e göre yıkıcı davranış bozuklukları içerisinde; dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), davranım bozukluğu (DB) ve karşıt olma karşıt gelme bozukluğu (KOKGB) gelmektedir (<https://www.researchgate.net>, 2017). Yıkıcı bozukluklar; agresyon ve kurallara karşı gelme gibi davranış sorunları ile karakterize edilmektedir. Yıkıcı davranım bozukluklarında, Amerikan Psikiyatri Birliği’nin sınıflandırma sistemleri olan DSM IV’ten DSM-V’e geçerken belirgin değişiklikler yaşamıştır. Genellikle çocukluk ve ergenlik yaşlarında başlayan, kurallara uymama, büyüklerle sık tartışmaya girme, öfkeli olma gibi davranış problemleri ile seyreden karşıt olma karşıt gelme bozukluğu ve ciddi kural ihlalleri, fiziksel saldırganlık, yalancılık gibi daha ağır davranış sorunlarının olduğu davranım bozukluğu DSM IV’te “genellikle ilk kez bebeklik, çocukluk ya da ergenlik döneminde tanısı konan bozukluklar” başlığının altında “dikkat eksikliği ve yıkıcı davranış bozuklukları” şeklinde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile birlikte sınıflandırılmaktayken, DSM-V’te dürtüsellik, agresyon ve kurallara karşı gelme ile sonuçlanan duygusal veya davranışsal düzensizlikleri olan bu iki grup birleştirilerek “yıkıcı bozukluklar, dürtü denetim ve davranım bozuklukları” başlığı altında yer almış; dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ise “nörogelişimsel bozukluklar” başlığı altına alınmıştır.

DSM-V’de, yıkıcı davranış bozukluklarının, davranışların ve duyguların düzenlenmesi ile ilgili sorunlara yol açabildiği, söz konusu bu davranışların o anda ortaya çıkabildiği gibi planlı da olabildiği ifade edilmektedir. Bu tür davranışlar genelde bireyin

kendisinin ya da başkalarının yaralanmasına neden olabilir. Bu bozuklukların her birisi, bireyi sosyal normlar olarak görülen kurullarla çatışma içerisinde sokabilmektedir (Morrison, 2016, s. 380).

Çocukluk çağındaki yıkıcı davranışlar; itaatsizlik, karşıt olma, dürtüsellik, dikkatsizlik, hiperaktivite ve saldırganlıktır. Aşırı durumlarda, bu davranışların yüksek seviyelerinde en iyi bilineni Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğudur (American Psychiatric Association, 2000; akt. Abdullah et.al., 2012, s. 930).

Çocuklar okula; yönergeleri takip etme, öfkeyi kontrol etme, fiziksel sınırlara saygı duyma, sosyal etkileşimde bulunma yetenekleri ile kontrol ve işbirliği gibi belli becerileri edinmiş olarak gelecektir (Lane, Givner, Pierson, 2004). Stacks (2005) ilköğretim ortamlarında davranışsal konuların dışsallaştırma ve içselleştirme olmak üzere iki gruba ayrıldığını düşünmektedir. Eğitimcilerin beklentileri ile uyumlu olmayan yıkıcı davranışlar ve eğitimcilerin zorlayıcı bulduğu davranışlar dışlayıcı davranışlardır ve bu davranışlar 'yıkıcı ve saldırgan davranış, karşı koyma, öfke patlamaları, dürtüsel ve hiperaktif' olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrencilerin diğer öğretmen ve öğrencilerle olumsuz ilişkileri vardır. Olumsuz anlamda öğretmenin dikkatini çekmektedirler (Henricsson, & Rydell, 2004). Dışa vuran davranışlar, diğer davranışlardan daha çok dikkat çeker çünkü bu davranışları gösteren çocuklar sınıf düzenini bozmakta ve öğretmen/öğrenci ilişkilerini strese sokmaktadır. Yıkıcı olan içselleştirilmiş davranışlarda ise mutsuzluk, endişe, somatik şikayetler, yalnızlık vardır (Henricsson & Rydell, 2004: 112). İçselleştirilmiş davranışlar önemlidir, ancak dışsallaştırılmış davranışlar sınıf ortamında daha yıkıcıdır (Stacks, 2005, s. 269).

Sınıf ortamı, çocukların bazı bilgileri öğrenmesi amacı taşımaktadır, ancak bu tür yıkıcı davranışlar öğretmen tükenmişliğine neden olmakta ve eğitim ortamını olumsuz etkilemektedir (McCarthy et. al., 2009; akt. Jacobsen, 2013, s. 5). Bir araştırmada öğretmenler, en çok dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sınıf ortamında kendilerini en çok zorlayan öğrenciler olduğunu ve bu çocukların yıkıcı davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Çocukların karşıt gelme ve uyumsuzluk, sosyal olarak uygunsuz davranışları karşısında öğretmenler öncelikle

olumlu davranışı güçlendirmekte, sonra sınıfı değişikliğine gitmektedirler. Sonuçlar; öğretmenin ne kadar fazla çocuğun davranışı ile ilgili endişe duyarsa, o kadar fazla derecede bu çocuğu diğer okul personeline yönlendirme durumunun arttığını göstermektedir. Ayrıca bazı araştırmalarda belli durumlarda eğitimcilerin öğrencinin davranışını kontrol altına almak için sözlü olarak azarlama ve alıkoyma gibi fiziksel olmayan cezaları da kullanabildiklerini göstermektedir (Martin, Linfoot, & Stephenson ,1999: 350; akt. Jacobsen, 2013, s. 11).

Yıkıcı davranışları olan çocuklar, duygusal olarak gelişmemiş ve duyguları/davranışları hakkında içgörü eksikliğine sahip olma eğilimindedir. Olayları dışsallaştırır, tipik olarak kendi yanlış davranışları ve akademik başarısızlıklarından dolayı öğretmen, aile, akran hatta köpekleri suçlamaktadır. Davranışları için bireysel sorumluluk almada ve bir çatışma durumunda oynadıkları rolü tanıtmada zorlanmaktadır. Genel olarak sosyal ipuçlarını yanlış yorumlama eğilimindedirler ve özellikle de nötr uyarıları aşırı negatif, düşmanca veya tehditkar bir şekilde yorumlayabilmektedir. Örneğin, bir DEHB veya karşıt olma karşıt gelme bozukluğu olan bir çocuğun, DEHB olmayan bir çocuğa kıyasla bir akranı tarafından sıraya çarptığında ona karşı düşmanca niyet üstlenmesi olasılığı daha yüksektir. Bu sebeple çocukla görüşme yapmak bazı yararlı bilgiler edinmeyi sağlamaktadır. Özellikle değerlendiriciye, çocuğun bakış açısını, duygularını, endişelerini ve psikolojik savunmalarını anlamada yardımcı olmaktadır. Yıkıcı davranış durumunu desteklemek için toplanan veride en iyi olan yardımcı kaynaklardır. Bu, aileden, öğretmenden ve çocuğa bakım hizmeti veren kişilerden geribildirim almak anlamına gelir. Doğrudan sınıf ortamında veya oyunlarda yapılan gözlemler de yararlı olabilir, ancak her zaman uygulanabilir veya pratik değildir. Connors'ın Öğretmen ve Aile Derecelendirme Ölçeği (Connors, 1997), Çocuk Davranışı Kontrol Listesi (Achenbach & Edelbrock, 1991) gibi derecelendirme ölçekleri, yıkıcı davranışları ve bunlarla ilişkili semptomları değerlendirmede çok değerlidir. Kullanımı kolay ve özel bir eğitim gerektirmez. Başlangıçta bir ön hazırlık çalışmasının parçası olarak elde edilebilirler ve müdahaleye tepkinin değerlendirilmesi için zamanla tekrarlanmaktadır (Cook, 2005, s. 2-3).

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, davranım bozukluğu ve karşıt olma karşıt gelme bozukluğu ile bu hastalıkların davranışsal özellikleri yaygın ve ciddi çocukluk sorunlarıdır (American Psychiatric Association, 1994). Bu bozukluklar çocuklar ve aileleri için, genel olarak da toplum için önemli kişisel ve maddi maliyetler gerektirir. Bu bozuklukların hepsi yıkıcı davranışlar olarak belirtilir. Negatif ebeveyn-çocuk etkileşimleri, özellikle karşı olma karşıt gelme ve davranım sorunları ile ilişkilidir. Hem klinisyenler hem de araştırmacıların kanıtlayabileceği gibi yıkıcı davranışa sahip çocukların aileleri, çocukların zorluklarını tanımlarken sıklıkla nedensel akıl yürütme süreçlerini ve kararlarını ortaya koyabilir. Örneğin, çocuğun sinirli olmasının nedeni olarak yeni boşanma olayını ve diyet kaynaklarına ilişkin görüş belirtebilir. Çoğu zaman, ebeveynlerin çocuklarının sorunlarını açıklamasına neden olan nedensel çıkarımlar yalnızca çocuğun davranışını değil, aynı zamanda ailenin özellikleri, ailenin çocuğu ile geçmişi ve ailenin koşullarına da bağlıdır. Çocuğun davranış sorunlarına yapılan atıflar ve ailenin üzerindeki etkileri değişebilir (Johnston and Ohan, 2005, s. 167-168).

Ebeveyn atıfları, ebeveynlerin ve yıkıcı davranışları olan çocukların karşılaştıkları zorluklara katkıda bulunanlar olarak önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveyn atıfları çocuk davranışı ile aile reaksiyonları arasındaki ilişkiye aracılık eder. Ve çocuk davranışı, ebeveyn atıfları ve ebeveynlik reaksiyonları arasındaki ilişkiler, yıkıcı davranışlar ile ilişkili ebeveyn ve çocuk deneyimleri tarafından yönetilirler. Ayrıca, çocuğun davranışı üzerindeki ebeveyn görüşleri, karşıt gelme, davranım bozukluğu ve DEHB'li çocukların tedavi sürecini ve sonuçlarını anlamada önemli etkiye sahiptir. Hem tedavi yaklaşımı ve başarının yordayıcıları olarak hem de doğrudan müdahale hedefleri olarak önemlidir. Ebeveyn görüşlerinin değerlendirilmesi; sadece müdahale bağlamında değil, ancak ebeveynlerin kabul edecekleri tedavileri öngören bir ön tedavi özelliği olarak, müdahalede kalma ihtimalleri ve tedavi sonucunda nihai yarar sağlayan ebeveynler ve çocuklar olması açısından önemlidir. En azından, uzmanlar, ebeveynlere sunulan müdahalenin mantığını anlamalarını sağlamaya çalışmalıdır. Müdahale mantığı ile çocuğun davranışına yönelik ailenin nedensel çıkarımları arasında doğrudan çatışma olasılığını en aza indirmek için çaba gösterilmelidir. Ailenin yaptığı olumsuz atıflar, müdahalenin sonucunu da etkilemektedir. Örneğin, Hoza ve arkadaşlarının yaptığı

çalışma sonucunda DEHB'li olan çocuğunun uyumsuzluğunu, karşıt gelme davranışını çocuğunun çaba göstermemesine ve kötü ruh haline dayandıran aileler, yaptıkları yanlış çıkarımlar nedeniyle müdahaleden nihai olarak başarı sağlayamayabilirler (Johnston and Ohan, 2005, s. 177-178).

Yıkıcı davranışlar sergileyen çocuklar, çoğu zaman yetişkinler ve akranlarıyla sorun yaşarlar. Genellikle sorun çözme eksiklikleri vardır ve öfkelerini kontrol etmekte güçlük çekerler. Genellikle toplumsal ipuçlarını yanlış yorumlar, başkalarını rahatsız eder ve onları incitirler. Bu nedenle, yıkıcı davranışa sahip çocukların sosyal beceri eğitimlerinden yararlanması yararlı görülür. Uzmanlar özellikle, olumsuz duyguların güvenli ve uygun bir yolla ifade edilmesi ve toplumsal çatışmanın çözülmesi ile uğraşmaktadırlar. Atılganlık eğitimi bu çocuklar için son derece yararlıdır. Yıkıcı davranışları olan çocuklara, öfkeyi boşaltmak için yumruklarını değil sözlerini kullanmayı öğrendiklerinde istediklerini elde etme ve arkadaşlıklarını sürdürmede daha başarılı olmanın sağlanabileceği konusunda öneride bulunulur. Buna ek olarak, patlayıcı öfkeye sahip bir çocuğa kızgınlığını kontrol altına almak için gevşeme teknikleri öğretilebilir ve kışkırtıldıklarında "serin kanlı " olmalarını sağlamak için bazı yollar gösterilebilir. Öfke yönetimi eğitimlerinden yararlanılabilir. DEHB olan çocukların öğretmenlerine çocukları ön sıralara, yakınlarına yerleştirmeleri, talimatları tekrar etmeleri ve tüm talimatları kısa tutmaları önerilir. Ödevler ya da görevlerin küçük boyutta uygulanabilir basamaklara bölünmesinin ve net bir anlama göstermesi için talimatları tekrar ettirilmesinin yararlı olacağı öğretmenlere eğitimlerde ifade edilir. Yazılı talimatların sözlü talimatlarla birlikte verilmesinin ve mümkün olduğunda görsel yardımlar kullanılmasının gerekliliği de ayrıca belirtilir. Örneğin, DEHB olan bir çocuğa aktif okumaya yönelik altını çizme, vurgulama ya da not almayı da içeren teknikler öğretilmesi son derece yararlı olabilir. DEHB olan çocuğun başarısını sağlamak için ek yardım gerekebilir. Yıkıcı davranışı olan çocuk, kuralların ve beklentilerin açık, öngörülebilir ve önceden bilindiği çok yapılandırılmış bir sınıf ortamında en iyi şekilde yanıt verebilir. DEHB'li olan çocuklar gayretle daha iyi öğrenirler ve uzun dersleri takip etmekte zorlanırlar. 30 dakikalık ödev yerine 5 dakikalık ödevi daha çok başarırlar. Bu nedenle sık sık ara verilir ve görevlerini yerine getirmesi veya tahtayı silmesi için görevlendirilebilir. Bütün çocuklar, özellikle yıkıcı

davranışları olan çocuklar, olumsuz davranışlar için azarlama veya cezalandırma yerine, çok sayıda olumlu desteğe ve iyi davranışı ödüllendirmeye daha iyi yanıt verirler. Onların uyumunu artırmada bunlar önemlidir. Ayrıca negatif bir duruma verilen bir dikkat, olumsuz bir davranışa neden olabilir ve birçok yıkıcı davranışa sahip olan çocuk gelişme gösterir ya da otorite figürlerinden gelen olumsuz dikkate bağımlı olur. Bu nedenle eğitimciler, düşük seviyeli olumsuz davranışları göz ardı etmeye teşvik edilmelidir. Uygun ve arzulanan davranış övgüyle karşılanmalıdır. Bir çocuğun yönergelere uyması, ancak kötü bir tavır sergilemesi durumunda, uyumluluk övülmeli ve kötü tutum gözardı edilmelidir. Açıkçası, güvensiz davranış göz ardı edilemez, ancak bu davranışlara değinirken öğretmen mümkün olduğunca sakin bir tutum sergilemeli ve ses tonunu normal bir şekilde ayarlamaya çalışmalıdır. Kendini kontrol edemeyen bir öğretmen, çocuğun daha çok uyarılmasına neden olabilir. Öğretmen, çocuğun duygularını kabul ederek ve besleyici, destekleyici şeyleri yumuşak, güven verici bir sesle söyleyerek durumun üstesinden gelebilir ve sıkıntının önüne geçilebilir (Cook, 2005, s. 5-6). Bu ve buna benzer durumlarda eğitimcilerin bilgi sahibi olmasının, onların yıkıcı davranışlar gösteren öğrencilerle baş etme becerilerinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Küçük çocuklarda yıkıcı davranışların değerlendirilmesi, ebeveyn ve öğretmen gibi yetişkinler tarafından alınan bilgilere göre yapılmaktadır. Çünkü bu çocukların gelişim düzeyleri, kendi davranışlarıyla ilgili raporlamayı engellemektedir. Bununla birlikte, ebeveynlerin ve öğretmenlerin okul çağı çocuklarında, davranış sorunlarıyla ilgili bildiriminde bulunan mevcut literatür, bilgiyi veren bu kişiler arasında ılımlı bir uzlaşma olduğunu göstermektedir (Phares et al. 1989; Vitaro et al. 1991; akt. Strickland et. al., 2012, s. 933).

Olumsuz aile tutumlarının yıkıcı davranışlara neden olduğu bilindiğinden, bu durumu yaşayanlara yönelik ebeveyn eğitimleri gibi çok çeşitli davranışçı tedaviler denenmiştir. DEHB olan çocukların tedavisinde aile eğitiminin, kısa süreli etkili olduğu, ancak uzun süreli izleme araştırmalarında bu etkinin oluşmadığı belirtilmektedir (Shelton ve ark. 2000). Barkley tarafından yıkıcı davranış gösteren okul öncesi çocuklarda çok yönlü psikoeğitimsel müdahalelerin araştırıldığı bir çalışmada, tek başına ilaç dışı tedavi

seçenekleri incelenmiştir. Çalışmada 158 okul öncesi çocuktan oluşan rastgele seçilmiş 4 tedavi grubu oluşturulmuştur. Bu gruplar; tedavi almayan grup, ebeveyn eğitimi, tüm gün terapi sınıfı, ebeveyn eğitimi ve tüm gün terapi sınıfı kombinasyonu şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda yıkıcı davranışlarda ev ve toplum içi davranışları tedavi etme girişimlerinin yarar sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi müracaatçı grubu ile yapılan müdahalelerin, davranış sorunları ve bozuk olan sosyal yetileri düzeltmede çok daha etkili olduğu bulunmuş, ancak bunun okul çevresine özgü olduğu ve başarı becerisini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır (Barkley ve ark. 2000).

Sonuç olarak yıkıcı davranışlar olarak adlandırılan davranışlar okulda öğrenciler açısından olumsuz durumlara neden olmaktadır. Bu nedenle ki okul ortamlarında yapılacak müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır.

1.8.1.2.Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu en yaygın tanılı davranış bozukluğudur ve çocukluk çağında oldukça sık görülür (Ercan ve diğerleri, 2011, s. 21). DSM-IV'e (2000) göre; dikkatsizlik ya da hiperaktivite-dürtüsellikteki belirtiler 7 yaştan önce görülmeye başlar. İki veya daha fazla ortamda belirtilerden kaynaklanan sorunlar vardır (okul, iş, ev vb.). Toplumsal hayatta, okul ya da mesleki işlevsellikte bozulma vardır. Belirtiler başka bir yaygın gelişimsel bozukluk, şizofreni ya da diğer psikotik bozuklukların gidişi esnasında ortaya çıkmadığını veya başka bir ruhsal bozuklukla açıklanamadığını göstermektedir. Erkeklerde kadınlardan daha fazla görüldüğü bilinmektedir. Bazı araştırmalar genetik olduğunu da söyler. Farklı bir bozukluk olduğu düşünüldüğü ve başka hastalıklarla da birleştirildiği için tanısını koymak oldukça zordur. 6 aydan daha fazla süren durumlarda öğretmen ve ebeveynlerden değerlendirme alınır. DEHB olan çocuklar genellikle karşıt olma karşıt gelme, davranım bozukluğu, kaygı ve çeşitli öğrenme bozuklukları gibi sorunlara da sahip olmaktadır (Jacobsen, 2013, s. 13-15). En önemli özellikleri arasında sürekli bir dikkatsizlik durumu ve normal gelişime göre daha sık ve ciddi olan hiperaktivite ve dürtüsellik vardır (American Psychiatric Association, 1994, s. 78). Bu çocuklar okulda çalışan uzmanlara

genellikle sınıftaki kısa dikkat süreleri, yüksek enerji düzeyleri ve sabit yıkıcı davranışları nedeniyle yönlendirilmektedir.

Çalışmalar, uyarıcı ilaçların DEHB için sağlam ve güvenli bir tedavi olduğuna, uzun süreli kötü etkilerinin ve büyümede önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı çalışmalar, DEHB için kullanılan uyarıcı ilaçların, tedavi edilmeyenlerle kıyaslandığında tedavi edilen DEHB'li bireylerde maddenin kötüye kullanımı riskini azaltma açısından koruyucu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. DEHB için temel kriterler iki kategoriye ayrılır: dikkatsiz ve dürtüsel-hiperaktif kriterlerdir. Bunlar; dağınıklık, dikkat dağınıklık, bir şeyler kaybetme eğilimi, dinlememe eğilimi, aşırı hareketlilik, kararsızlık, aşırı konuşkan olma, oturmaya devam edememe, söz kesmeyi içerir (Cook, 2005, s. 1).

Klinik sendrom olarak dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun ilk tanımı 1902 yılında George Still tarafından yapılmıştır. 45 çocukta kurallara uymama, karşıt olma, dikkati sürdürmede sıkıntı, saldırganlık belirtileri ile tanımlanmış, 'Morak Kontrol Defekti' olarak adlandırılmıştır. Belirtilerle beyin zedelenmesi arasında ilişki olduğu düşünüldüğü için 1930-1950 yılları arasında 'Minimal Beyin Disfonksiyonu' ismini almıştır DSM-II'de 'Çocukluk Çağı Hiperkinetik Sendromu' olarak belirtilse de DSM-III-R'da dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olarak adlandırılmış, DSM-IV'de ise 'Dikkat Eksikliği ve Yıkıcı Davranış Bozuklukları' başlığı altına alınmıştır (Weiss and Weiss, 2002; akt. Varol Taş, 2004, s. 4) DEHB'nin de dahil edildiği yıkıcı davranış bozuklukları içinde daha önce de denildiği gibi davranım bozukluğu (DB) ve karşıt olma karşıt gelme (KOKGB) bozukluğuna da yer verilmiş, bu durumlar yüksek birlikteliklerine karşın farklı klinik durumlar olarak bildirilmiştir. Bulguların en az 6 aydır devam ediyor olması gerektiği ve belirtilerin anlamlı olabilmesi için yaşa uygun normların dışında olması gerekliliğinin üstünde durulmuştur.

DSM-IV-TR'da (APA, 2000) DEHB tanı kriterleri aşağıdaki gibidir;

(1): A) Aşağıdakilerden (1) ya da (2) vardır.

1) Aşağıdaki dikkatsizlik semptomlarından altısı (ya da daha fazlası) en az altı ay süreyle, uyumsuzluk doğurucu ve gelişim düzeyine göre aykırı bir derecede sürmüştür.

Dikkatsizlik:

- a) Çoğu zaman dikkatini ayrıntılara veremez ya da okul ödevlerinde, işlerinde ya da diğer etkinliklerinde dikkatsizce hatalar yapar.
- b) Çoğu zaman üzerine aldığı görevlerde ya da oynadığı etkinliklerde dikkati dağılır.
- c) Doğrudan kendisiyle konuşulduğunda çoğu zaman dinlemiyormuş gibi görünür.
- d) Çoğu zaman verilen talimatları izleyemez ve okul ödevlerini, ufak tefek işleri ya da işyerindeki görevleri tamamlayamaz (karşıt olma bozukluğuna ya da yönergeleri anlayamamaya bağlı değildir).
- e) Çoğu zaman sürekli dikkat ve konsantrasyon gerektiren görevlerden kaçınır, bu tür işleri sevmez ya da bunlarda yer almaya karşı isteksizdir.
- f) Çoğu zaman üzerine aldığı görevleri ve etkinlikleri düzenlemekte güçlük çeker.
- g) Çoğu zaman üzerine aldığı görevler ve yapması gereken işler için gerekli olan (oyuncak, kalem, kitap, araç gereçler gibi) eşyalarını kaybeder.
- h) Günlük etkinliklerinde çoğu kez unutkanlık görülür.
- i) Çoğu zaman dikkati başka uyaranlar ile kolay bir şekilde dağılır.

2) Aşağıdaki hiperaktivite-dürtüsellik (impulsivite) semptomlarından altısı (ya da daha fazlası) en az altı ay süreyle uyumsuzluk doğurucu ve gelişim düzeyine göre aykırı bir derecede sürmüştür.

Hiperaktivite:

- a) Çoğu zaman elleri, ayakları kıpır kıpırdır ya da oturduğu yerde kıpırdanıp durur.
- b) Çoğu zaman sınıfta ya da oturması gereken diğer durumlarda oturduğu yerden kalkar.
- c) Çoğu zaman uygunsuz olan durumlarda koşuşturup durur ya da tırmanır (ergenlerde ya da erişkinlerde öznel huzursuzluk duyguları ile sınırlı olabilir).
- d) Çoğu zaman sakin bir şekilde boş zamanlarını geçirme etkinliklerine katılamaz ya da oyun oynama zorluğu vardır.
- e) Çoğu zaman çok konuşur.

f) Çoğu zaman hareket halindedir ya da bir motor tarafından sürülüyormuş gibi davranır.

Dürtüsellik:

g) Çoğu zaman sorulan soru tamamlanmadan önce cevabını yapıştırır.

h) Çoğu zaman sırasını bekleme güçlüğü vardır.

i) Çoğu zaman başkalarının sözünü keser ya da yaptıklarının arasına girer (ör. Başkalarının konuşmalarına ya da oyunlarına burnunu sokar).

B) Bozulmaya yol açmış olan bazı hiperaktif-impulsif semptomlar ya da dikkatsizlik semptomları 7 yaşından önce de vardır.

C) İki ya da daha fazla ortamda semptomlardan kaynaklanan bir bozulma vardır (ör. Okulda (ya da işte) ve evde).

D) Toplumsal, okuldaki ya da evdeki işlevsellikte klinik açıdan belirgin bir bozulma olduğunun açık kanıtları bulunmalıdır.

E) Bu semptomlar sadece bir Yaygın Gelişimsel Bozukluk, Şizofreni ya da diğer bir psikotik bozukluğun gidişi sırasında ortaya çıkmamaktadır ve başka bir mental bozuklukla daha iyi açıklamaz (ör. Duygudurum bozukluğu, anksiyete bozukluğu, dissosiyatif bozukluk ya da bir kişilik bozukluğu) (Laurence and Greenhill, 1990; Öztürk, 2013, s. 8-9).

Mayıs 2013’de yayınlanan DSM-V’te ise DEHB tanısına birtakım değişiklikler getirilmiştir. DEHB tanısı “Nörogelişimsel Bozukluğu” altında yer almıştır. Belirti sayısı 18’de kalmış, ancak her belirti örneklerle açıklanmıştır. Başlangıç yaş kriteri (B kriteri) 12 yaştan önce olacak şekilde ortaya konmuştur. C kriteri “2 ya da daha fazla ortamda birkaç dikkat eksikliği ya da hiperaktivite belirtileri vardır (ev, okul veya işte; arkadaşlar veya akrabalar ile; diğer aktivitelerde)” şeklinde değiştirilmiştir (Dalsgaard, 2013; akt. Öztürk, 2013, s. 9).

DSM-V’e göre aşırı hareketlilik ve dürtüsellik; “Gelişimsel düzeye göre uygun olmayan ve toplumsal ve okulla ilgili etkinlikleri doğrudan olumsuz etkileyen, altı ve daha fazla belirtinin en az altı aydır sürmesi durumunda olur.” belirtileri aşağıdaki gibidir.

1. Çoğu kez kıpırdanır ya da ellerini ya da ayaklarını vurur ya da oturduğu yerde kıvranır.
2. Çoğu kez oturmasının beklendiği durumlarda oturduğu yerden kalkar.
3. Çoğu kez uygunsuz ortamlarda, ortada koşturur ya da bir yerlere tırmanır.
4. Çoğu kez boş zaman etkinliklerine sessiz bir şekilde katılamaz ya da sessiz bir biçimde oyun oynamaz.
5. Çoğu kez her an hareket halindedir.
6. Çoğu kez aşırı konuşur.
7. Çoğu kez sorulan soru tamamlanmadan yanıtını yapıştırır.
8. Çoğu kez sırasını bekleyemez.
9. Çoğu kez başkalarının sözünü keser ya da araya girer (Köroğlu, 2014, s. 29-30).

Bu bozukluk, tıbbi alanda olduğu gibi toplum tarafından da giderek dikkat çekmeye başlayan bir konu olarak görölmektedir. Çocuklukta en sık görölen tanılı davranış bozukluğudur. Okul çağı çocuklarında %3-5 oranında göröldüğü bilinmektedir. Erkeklerde fazla görölmesine karşın kız çocuklarında ve yetişkinlerde de görölebilmektedir. DSM-IV'e göre DEHB'nun üç alt tipi vardır. Bunlar; dikkat eksikliğinin ön planda olduğu tip, hiperaktivite-dürtüselliğin ön planda olduğu tip ve ikisinin birleşimi olan tiptir. Hiperaktivite-dürtüselliğin ön planda olduğu tipte erkek/kız oranı 4/1 kadarken, dikkat eksikliğinin ön planda olduğu alt tipte bu oran 2/1'dir. Bu durum göstermektedir ki kızlarda dikkat eksikliğinin ön planda olduğu tipin görölme olasılığı daha fazladır (Öner ve diğerleri, 2003, s. 97).

%5-10 sıklıkla görölebildiği için aslında yaygın bir durum olan hiperaktivite, uzun vadede madde bağımlılığı, suça eğilim, başarısızlık, sosyal sorunlar yaşayan kişilerin tedavi edilmemiş hiperaktif kişiler olma olasılığı vardır. Bunun gibi karşı gelme bozukluğu, duygudurum, anksiyete bozuklukları, öğrenme güçlüğü de hiperaktivite olan kişilerde görölebilir (Abalı, 2009, s. 13).

DEHB tanısı koymak oldukça güçtür çünkü özğün bir tanısıl ölçme aracı mevcut değildir. Genellikle eşlik eden başka bir bozukluk bulunduğu için tanı koymak daha zor olabilmektedir. DEHB ve diğer davranış sorunlarının tanısı konulurken olabildiğince

fazla kaynaktan bilgi alınarak bu bilgilerin değerlendirmesiyle tanılama yapılır. Uygulamada DEHB tanısı konurken aile ve öğrenci ile görüşme yapılmakta, anne-baba ve öğretmenlere çeşitli test ve ölçekler uygulanmaktadır (Ercan, 1999: akt. Kandemir, 2009, s. 13). Aile ve öğretmenden alınan bilgiler genellikle çocuğun durumunun netleştirilmesinde yeterli gözükse de bazen her iki kaynağın vermiş olduğu bilgiler arasında farklı nedenlerle uyumsuzluk görülebilmektedir (Waslick and Greenhill, 2004: akt. Kandemir, 2009:13). Genellikle öğrencinin öğretmeninden alınan bilgiler tanı ve tedavinin her aşamasında yardımcı olmaktadır. Özellikle DEHB belirtilerinde çocuğun en çok vakit geçirdiği yerlerden olan sınıf ve okul ortamı, çocuğun bireysel olarak değerlendirildiği klinik ortamdan daha çok doğru bilgiler sağlamaktadır (Ercan, 1999; akt. Kandemir, 2009, s. 13).

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların bu sorunları daha önce aileleri tarafından üzerinde durulmayan bir konu olarak görülse de öğrencilerin okula başlaması ile birlikte bir sorun olarak görülmekte, okul yaşantısında birçok sorun oluşturmaya başlamakta, çevreyi rahatsız edici hale gelmektedir. Genellikle böyle çocukların okul başarısının az olduğu görülmekte, sık sık olumsuz arkadaş ilişkileri yaşadıkları ve saldırgan davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Kılıççı, 1999, s. 26-34).

DEHB olan çocukların önceki kısımda da belirtildiği gibi aile ve okul çevresinde sorunlar yaşadığı görülmektedir. Okulda, tahmin edilen başarının altında bir başarı göstermekte, dikkati toplama ile ilgili sorunlar yaşamakta, dolayısıyla öğrenme güçlükleri oluşmakta, derslerde öğrenmeleri güçleşmekte, ödevlerinin başına oturmak ve ödevlerini tamamlamakta zorlandıkları belirtilmektedir. Bu tür çocukların konuşurken söz kesen, araya giren ve sırasını beklemekte zorlanan yapıda oldukları görülmektedir. Kurallara uymakta zorluk yaşama, düşünmeden hareket etme, arkadaşlarının oyunlarını bozma, dolayısıyla sık sık arkadaşlarıyla sorun yaşama özellikleri de vardır. Sorumluluklarını yerine getirememekte, başladıkları işleri tamamlamakta zorlanmakta, dikkatleri dış uyaranlarla kolayca dağılabilmektedir. Eşyalarını, ödevlerini unuttukları ya da kaybettikleri için aileleri onları “çok unutkan” şeklinde tanımlayabilir, sık sık ufak-tefek kazalar yaşamaları nedeniyle “sakar” olarak nitelendirilebilirler. Yaşanan tüm bu durumlar öğrencinin günlük yaşantısında, okul

başarısında, sosyal ilişkilerinde birçok sorun oluşturabilmekte ve ilerleyen zamanda depresyon ya da davranım bozukluğu gibi başka psikiyatrik hastalıkların gelişmesine sebep olabilmektedir (Öner ve diğerleri, 2003, s. 97).

DEHB'li çocuklarda öğrenme güçlüğü, karşıt gelme, davranım bozukluğu, anksiyete, depresyon ve madde kötüye kullanımı gibi psikiyatrik bozuklukların bir arada görülme ihtimali fazladır. Bazı bozukluklar DEHB ile eşzamanlı olarak görülmektedir. Genellikle DEHB olan bireylerin üçte ikisinde eşlik eden başka bir bozukluk olduğu görülmektedir. DEHB olan çocukların %65'i kadarının da karşıt gelme davranışı olması muhtemeldir (Cook, 2005: 2). DEHB'li olan çocukların %10-25'inde öğrenme güçlüğü, %15-20'sinde duygu durum bozukluğu, %20-25'inde anksiyete bozukluğu, %30-50'sinde davranım bozukluğu görüldüğü belirtilmektedir (Öner ve diğerleri, 2003, s. 97).

Araştırmalar, komorbid (eşlik eden) sorunları olan çocukların, özellikle sosyal bozukluk, kaygı ve karşıtlığı olanların tedavilerinde yoğun davranış değişikliği durumlarından fayda görme olasılığının yüksek olduğunu belirtir (Cook, 2005, s. 2).

Birçok farklı durumda her yaş grubunda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı olan her bireyle çalıştığı için bu bozukluk, insan hizmeti çalışmalarının içerisinde yer alır. Çoğu zaman okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanları davranış sorunu olarak etiketlenmiş olan bu bozukluğa sahip çocuklarla çalışır. Başka bir durumda çok farklı ortamlarda madde kullanan, aynı zamanda bu bozukluk ile başka bozukluğa sahip olan bireylerle de çalışır. Bu sebeple sosyal hizmet uzmanları, ahlaki ve etik sorumluluk bakımından bu bozukluğa sahip bireylere müdahale ederken en etkili uygulamaları kullanmak durumundadır (Thyer and Wodarski, 1998, s. 57).

Okulda dikkat eksikliği hiperaktivite durumuna sahip bir öğrencide; dikkat dağınıklığı, dersi uzun süre dinleyememe, öğretmeni uzun süre takip edememe, dersten sıkılma, okul eşyalarını kaybetme, dağınıklık, sınavlarda başarısız olma, kurallara uymama, kıpır kıpır olma, sık sık ayağa kalkma, birisi konuşurken araya girme, çok konuşma, yerinde oturamama, sırasını beklemede güçlük, kendinden küçüklere kaba davranma, ilerleyen

dönemlerde yanlış arkadaşlıklar ve maddeye yönelme gibi davranışlar görülebilir (Abalı, 2009, s. 94).

Değerlendirme yöntemleri içerisinde; bilişsel değerlendirme, davranışsal değerlendirme, sendroma özgü testler, psikolojik değerlendirme, küresel değerlendirme vardır. Bunun dışında etkili müdahaleler içerisinde grup müdahalesi vardır. Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgularda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun en kalıcı eksikliği, sosyal beceri olarak görülür. Bu bozukluğa sahip çocuklarda sosyal beceri geliştirmek için çocuk sosyal beceri grupları ve aile eğitimi yapılabilir. Okul ortamında, bazı araştırmalar bu çocukların tedavi sürecinde öğretmen faktörünün de önemli olduğunu belirtir (Thyer and Wodarski, 1998, s. 58-64). Tüm bu durumlar birlikte ele alındığında dikkat eksikliği hiperaktivitesi olan çocuklar, okullarda yıkıcı davranışlara sahip olan çocuklardır ve okul içerisinde yapılan müdahalelerde yer almaları faydalı olarak görülür.

1.8.1.3. Davranım Bozukluğu (DB)

DEHB gibi davranım bozukluğu (DB) da bir tür yıkıcı davranış bozukluğu tanısıdır. Tarihe bakıldığında antisosyal davranışların 19. yüzyılın başlarından beri tanımlandığı görülür. Çocukluk ve ergenlikte antisosyal ve yıkıcı davranışlardan DSM-II'de bahsedilmesine karşın “davranım bozukluğu” terimi ilk kez DSM-III'te kullanılmıştır.

DSM-IV'deki (2000) tanı ölçütlerinde; insanlara ve hayvanlara karşı gösterilen saldırgan bir tutum, eşyalara zarar verme, dolandırıcılık ya da hırsızlık, kuralları ciddi bir biçimde bozma (ihlal etme) vardır. Bu bozukluk çocukları okulda ve sosyal çevrelerinde etkilemektedir. Genetik ya da çevresel nedenlerden ötürü olabilmektedir. Aileden birisinin bu tanıya sahip olması, çocukta bu davranış bozukluğunun olma ihtimalini artırır. Bu tanısı olanlar, empati kurmakta zorlanır ve sık sık agresif görünürler. Sıklıkla yönergeyi reddeder, ödevlerini tamamlamaz, diğer çocuklarla dövüşürler, okula devamsızlıkları da fazladır. Suç ve yoksulluk içeren bir ortamda büyümesi antisosyal davranışları daha fazla göstermesine neden olabilir (Minnesota Association for Children' Mental Health, 2012; akt. Jacobsen, 2013, s. 15-17).

Tanı kriterlerinden de hareketle; başkalarının temel haklarına zarar verilmesi, toplumsal norm ve kuralların sürekli olarak ve yinelenerek saldırıya uğratılması davranım bozukluğunun temel özelliğidir. Hırsızlık, insanlara ve hayvanlara yönelik saldırgan davranışlar, güvenliği tehdit, kuralların önemli oranda ihlal edilmesi gibi davranışlar davranım bozukluğu kapsamına girmektedir. Genelde bu özelliğe sahip kişiler, saldırgan bir tutum içerisinde olmakta ve tehdit edip kavga çıkartarak ya da hakaret ederek sürekli olarak başkalarına zarar verirler. Hatta yaralama ve öldürme gibi ciddi sorunlara da sebebiyet verebilirler. Başkalarına ve hayvanlara karşı kötü davranışlar sergileyebilir, zorla cinsel eylemde bulunabilirler. Başka bireylerin eşyalarına, arabalarına ve evlerine saldırı, yangın çıkarma, davranışları gösterebilirler. Okuldan- evden kaçma, aileden izinsiz geceyi dışarıda geçirme gibi kural ihlalleri ise daha çok okul ve aile ile ilgilidir (Erden ve Kargı, 2005; akt. Ünal, 2006, s. 23).

Davranım bozukluklarının nedenlerine baktığımızda, tek bir etiyolojik sebepten bahsetmek mümkün görülmemekle birlikte genetik ve çevresel etmenlerin birlikte bu bozukluğu oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu bozukluğa sahip çocuklar genellikle parçalanmış, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelmekte ve aile içi olumsuz yaşantılarla sıklıkla karşılaşmaktadır. Davranım bozukluğu olan çocukların ailelerinde duygu- durum bozuklukları, şizofreni, dikkat eksikliği hiperaktivite ve davranım bozukluğu, alkol-madde kullanım bozukluğu ve antisosyal kişilik bozukluğuna daha sık rastlanmaktadır. Çocuğun büyütülmesi sırasında hiç engellemeyle karşılaşmamasının ya da aşırı düzeyde cezalandırılmasının davranım bozukluğuna yol açabilen etkenler arasında olduğu belirtilmektedir. Özellikle çocukluk çağında karşılaşılan cinsel istismar durumu, davranım bozukluğu riskinde ciddi artışa neden olmaktadır. Davranım bozukluğu olan çocukların, sorun çözme konusunda başarısız oldukları, sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Karşıt olma karşıt gelme bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve davranım bozukluğunun birlikte görülme sıklıklarından yola çıkılarak bu bozuklukların ortak genetik temelleri paylaştığı öne sürülmesine karşın bu durum tartışmalı bir konudur (<https://www.researchgate.net>, 2017).

DSM-V'e baktığımızda davranım bozukluğu ile ilgili 15 davranıştan söz edilmektedir. 15 davranış toplamda dört kategoriye kapsar. Bu kategorilerden birincisi agresyon, ikincisi yıkıcılık, üçüncüsü yalan söyleme ve hırsızlık, son olarak dördüncüsü ise kuralları bozmaktır. Kalabalık aileler, ihmal, istismar, genetik durumlar atfedilen nedenler arasında yer almaktadır. DB tanısı konan çocukların %80'inin daha önceden KOKGB olduğu görülmektedir. 7-8 yaşlarına kadar yüksek düzeyde agresif olan çocuklar, ciddi ve sürekli olarak antisosyal, agresif bir yaşam tarzına sahip olup risk altında bulunmaktadır. Bu çocukların, diğer çocuklar ve yetişkinlerden üç kat daha fazla polis kayıtları bulunmaktadır. Başlama yaşının 10 yaşından önce, 10 yaşından sonra ve 10 yaşında olması farklı etkilere neden olabilmektedir. Örneğin; daha erken yaşta DB olan bireylerin daha agresif oldukları, daha sonradan ortaya çıkanların KOKGB olma durumunun daha az endişe verici boyutta olduğu görülmektedir. Bu bozukluğa sahip olanların, kendi hayatı ve iş hayatıyla ilgili sorunlar ve diğer duygusal bozukluklar yaşadığı bilinmektedir (Morrison, 2016, s. 382).

Davranım bozukluğu (DB), DEHB gibi, karşıt olma bozukluğu gibi kızlardan daha çok erkek çocukları etkilemektedir. Okul yaşındaki erkek çocuklarda %5-16 oranında, kızlarda %1-4 arasında yaygınlık oranı vardır. Karşıt olma bozukluğundaki gibi daha düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelerde daha yaygındır. DEHB, madde bağımlılığı, depresyon, şizofreni, nihai olarak, sosyopatiye kabaca eşit olan antisosyal kişilik bozukluğu gibi çeşitli psikiyatrik bozukluklar, davranım bozukluğu ile ilişkidir. Davranım bozukluğu daha çok 10 yaşından önce başlar. Davranım bozukluğu olan çocuklar, özellikle de depresyon ya da madde bağımlılığı problemleri eşlik ediyorsa, müdahaleye karşı dirençlidir ve yasal, mesleki ve evlilik sorunları için daha yüksek risk altındadırlar. Erken müdahale önemlidir (Cook, 2005, s. 2).

DSM-4-TR davranım bozukluğuna ilişkin tanısal kriterler aşağıdaki gibidir;

1. Genellikle kaba davranır, başkalarını tehdit eder, gözlerini korkutur.
2. Genellikle kavga başlatır.
3. Başkalarına ciddi bedensel zarar verebilecek silah kullanmıştır.
4. Diğer insanlara fiziksel şiddet uygulamıştır.
5. Hayvanlara fiziksel şiddet uygulamıştır.

6. Kurbanını rahatsız ederek hırsızlık yapmıştır.
7. Birini cinsel davranışa zorlamıştır.
8. Büyük çapta zarar vermek için kasten kundakçılık yapmıştır.
9. Birinin evine, dairesine ya da arabasına izinsiz girmiştir.
10. Bir şeyleri ya da birilerinin desteğini kazanmak veya mecburiyetlerden kaçmak için sıklıkla yalan söylemiştir.
11. Mağdurla yüz yüze gelmeden değerli eşyaları çalmıştır.
12. 13 yaşından itibaren ailesinin yasaklarına rağmen çoğunlukla geceleri dışarda geçirmiştir.
13. Ailesiyle yaşarken evden en az iki kere birer geceliğine ya da bir kez uzun süreliğine kaçmıştır.
14. 13 yaşına gelmeden sık sık okuldan kaçmaya başlar.

Bu belirtilerden üç veya daha fazlasının 12 ay boyunca ya da sadece bir kriterin en azından 6 ay boyunca sergilenmesi gerekir (Köroğlu, 2007).

DSM-V'e göre DB'nin temel özelliklerine baktığımızda DSM_IV'te olduğu gibi bu bireylerin kurallara uymamak için farklı yollar deneyerek sürekli kural ihlali yaptıkları, diğer bireylerin haklarına saygı duymadıkları, yaşlarına hatta büyüklerine karşı agresif davranışlar gösterdikleri, zorba oldukları, kavga çıkartan, tehlikeli silah kullanan, insanlara ve hayvanlara işkence eden, cinsel istismarda bulunan vb. gibi yapılarının olduğu, bilerek ve isteyerek yangın çıkartma, etrafındaki eşyalara zarar verme, doğru olmayan ifadelere başvurma, hırsızlık yapma, dersleri asma, sürekli dersten kaçma, ebeveynlerin isteklerini reddetme gibi davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Morrison, 2016, s. 382). Aşağıda davranım bozukluğunun DSM-V'te yer alan tanı kriterleri mevcuttur.

İnsanlara ve Hayvanlara Karşı Saldırganlık

1. Sık sık başkalarına kabadayılık eder, gözdağı verir ya da başkalarının gözünü korkutur.
2. Sık sık kavga, dövüş başlatır.

3. Başkalarını ciddi bir biçimde fiziksel olarak yaralayabilecek bir araç (bıçak, ateşli silah, sopa, taş, kırık şişe gibi) kullanmıştır.
4. İnsanlara karşı fiziksel olarak acımasız davranmıştır.
5. Hayvanlara karşı fiziksel olarak acımasız davranmıştır.
6. Başkalarının gözü önünde çalmıştır (örn. Saldırıp soyma, kapkaççılık, silahlı soygun)
7. Birisini cinsel etkinlikte bulunmaya zorlamıştır.

Eşyaları Kırıp Dökme

8. Ciddi hasar vermek amacıyla, bilerek yangın çıkarmıştır.
9. Bilerek başkalarının eşyalarına zarar vermiştir (yangın çıkararak yapmanın dışında).

Dolandırıcılık ya da Hırsızlık

10. Başkalarının evine, binasına ya da arabasına zorla girmiştir.
11. Bir şey elde etmek, çıkar sağlamak ya da yükümlülüklerinden kaçmak amacıyla sıklıkla yalan söyler.
12. Başkaları görmeden değerli şeyler çalmıştır (örn. Mağazadan aşırma, sahtekarlık).

Kuralları Büyük Ölçüde Çiğneme

13. Ailenin yasaklarına karşın, on üç yaşından önce başlayarak, sık sık geceyi dışarıda geçirme.
14. Ana babasının ya da onların yerini tutan kişilerin evinde yaşarken, en az iki kez gece evden kaçmıştır ya da bir kez aradan uzun bir süre geçtiği halde geri dönmemiştir.
15. On üç yaşından önce başlayarak sık sık okuldan kaçmaları olmuştur (Koroğlu, 2014, s. 226-227).

Davranım sorunu olan gençlerin, duyarsız-duygusal olmayan özelliklerinin yükselmesi, kişilerin düşünceleriyle bağlantılı görünmektedir. Bu durum, başkalarının hayatına karşı daha az dikkat eden ve daha az duyarlı davranan yapıda ve empatiden yoksun olduklarını göstermektedir. İkizlerle yapılan çalışmaların sonuçları, yüksek düzeyde duygusal olmayan duyarsız özelliklerinin ve birlikte var olan davranış sorunlarının güçlü genetik etkiler altında olabileceğini düşündürmektedir (Viding et.al.2005), fakat

bazı kanıtlar da duygusal olmayan duyarsız özelliklerin psikososyal müdahalelerle değiştirilebileceğini belirtir (Hawes & Dadds, 2007; Kolko et al., 2009). Dolayısıyla, ebeveyn-çocuk ilişkisinin boyutlarını belirlemek önemlidir. Güvenli bir ebeveyn-çocuk bağlanma ilişkisi, davranım bozukluğu olan çocukların ahlaki gelişimi için ebeveyn disiplininden daha etkili bir alternatif sağlar (Fowles & Kochanska, 2000; Kochanska, 1997). Davranım bozukluğu olan çocuklarda; ebeveyn-çocuk ilişkisindeki düşük kalite, ebeveynlerin çocuğuyla duygusal bağlarının kopması ya da ebeveyn-çocuk ilişkilerinde daha az sıcaklık vardır (Pardini et al., 2007; akt. Pasalich, 2012, s. 838). Bağlanma şekilleri, sonraki ilişkilerde ve etkileşim ortamlarında çocukların bilişlerini, duygularını ve davranışlarını etkilemekte, bireyin diğerleriyle olan ilişkisinde genel bir etki oluşturmaktadır (Bowlby, 1982). Pasalich ve arkadaşları (2012) tarafından ‘Erken başlangıçlı davranım sorunları olan çocuklarda bağlanma ve duyarsız-duygusal olmayan özellikler’ adı altında yapılan araştırma, duyarsız-duygusal olmayan özelliklere sahip davranım bozukluğu olan çocukların, ebeveyn-çocuk bağlanma ilişkilerinde karışık bir duruma sahip olduklarını göstermiştir. Davranım sorunu olan çocuklar arasında, duyarsız-duygusal olmayan özelliklerinde daha yüksek olanlar, ebeveyn-çocuk bağlanma ilişkilerinde aksama yaşama riski taşıyor gibi görünmektedir. Bu nedenle bağlanma durumu tedavi ve küçük çocuklarda bu özellikleri önleme çabaları için önemli bir alan olarak görülebilir (Pasalich, 2012, s. 842-843). Davranım bozukluğu da okul içerisinde risk teşkil eden yıkıcı davranışlar arasındadır.

Davranım bozukluğu ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalarda; tanılama için Conner's Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (CÖDÖ-28)'nin geçerlilik ve güvenilirlik araştırmalarının yapıldığı, toplumda giderek artmakta olan bir sorun olduğu, erkeklerde kızlara göre daha fazla görüldüğü, çoğunlukla dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve karşı olma karşı gelme bozukluğu ile bir arada görüldüğü bildirilmektedir (Ünal, 2006, s. 50).

Davranım bozukluğu olarak belirlenen davranışların oluşmasında ve ilerleyen zamanlarda da görülmesinde bir takım inanç sistemlerinin rol oynadığı ve bu inanç sistemlerinin daha sonraki yıllarda katılaşmasının mümkün olduğu düşünüldüğünden bu inanç sistemlerinin ilkökul yıllarında ele alınmasının, değiştirilmesi açısından daha

kolay olduğu aşıkardır (Cochran, 1999; akt. Ünal, 2006, s. 43). Ayrıca daha önceki kısımlarda bahsedildiği gibi 10 yaşından önce görülen davranım bozukluğunun ilerleyen yaşlarda madde bağımlılığı ve antisosyal kişilik bozukluğuna doğru yüksek risk oluşturduğu belirtilmektedir. Bu sebeple okullarda yürütölen ve yürütölecek olan müdahale programları oldukça gereklidir.

1.8.1.4. Karşıt Olma Karşıt Gelme Bozukluğu (KOKGB)

1996 yılında ilk olarak çocukta karşıt kişilik kavramları incelenmeye başlamıştır. İlk defa ise DSM-III'te “karşı olma bozukluğu” ayrı bir tanı olarak yer almıştır. Öfke nöbetleri, kural ihlali, tartışmalar, kışkırtıcı davranışlar ve inatçılıktan oluşan 5 belirtiden en az 2'sinin bulunması tanı için yeterli görölmüştür. DSM III-R'de başlığa “karşı gelme” kavramı eklenmiş, karşıt olma karşıt gelme bozukluğu yıkıcı davranım bozuklukları altında ele alınmıştır. DSM-IV'te belirti sayısı 8'e çıkarılmıştır. DSM-V'te karşıt olma karşıt gelme bozukluğu “genellikle ilk kez bebeklik, çocukluk ya da ergenlik döneminde tanısı konan bozukluklar/dikkat eksikliği ve yıkıcı davranış bozuklukları” başlığından alınarak “yıkıcı bozukluklar, dürtü denetimi ve davranım bozuklukları” başlığı altında sınıflandırılmıştır (<https://www.researchgate.net>, 2017).

DEHB gibi, karşıt olma karşıt gelme bozukluğu (KOKGB) kendi başına olma eğiliminde olmayan bir davranış sorunudur. Bu bozukluğa sahip çocukların %80'inde DEHB vardır ve de davranım bozukluğu ile en fazla ilişki içinde olan bozukluktur (Cook, 2005, s. 2). Bütün bu bozukluklar aynı özelliklere sahiptir, ancak karşıt olma karşıt gelme bozukluğu genellikle davranım bozukluğu teşhisinden önce gerçekleşir (Russel, Rottnek, Pharm, 2001; akt. Jacobsen, 2013, s. 17).

Karşıt olma karşıt gelme bozukluğu, çocuk veya ergenlerde ailesine ya da otoriteye karşı gelme, tartışmaya eğilim, kurallara karşı gelme, düşmanca tavırlar ve uyumsuz davranışlar ile kendini belli eden bir bozukluktur. Aniden sinirlenme, tartışma içerisine girme, alınganlık gösterme, başka kişileri suçlama, kin besleme bu kişilerin özellikleri arasındadır (<https://www.researchgate.net>, 2017).

Karşıt gelme karşıt olma davranışı, yürümeye başlayan ve erken ergenler için normal davranışın bir parçasıdır, fakat çocuğun yaşına göre çok sık olduğunda sorun haline gelmektedir (American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 2011). Okul çağı çocuklarının yaklaşık %16'sı bu tanıya sahiptir, ancak sorunun nedeni belirli değildir (AACAP, 2011: akt. Jacobsen, 2013, s. 18). Okul yaşındaki erkek çocuklarda %5 ila 15'inde ve okul çağındaki kızlarda %1 ila %4'ünde bulunur. Bu durum erkek çocukların daha çok etkilendiğini göstermektedir (Cook, 2005: 2). Karşıt gelme; dövme davranışı, huysuzluk, uyumsuzluk ile karakterize edilir (Gingerich ve Wabeke, 2001, s. 37). KOKGB ile ilgili davranışın tanımlanmasında; öfke yönetiminde güçlük çekme, çabuk sinirlenme, kolayca sinirlendirilebilme, yetişkinlerle tartışma ve çok sık karşı gelme, yetişkinlerin talep ya da yönlendirmelerini reddetme, uyum sağlamama, insanları kasten kızdırma ya da üzme (hayal kırıklığı) çaba sarf etme, kolayca öfkelenme ve diğerleri tarafından kolayca kızdırılma, diğerlerini yanlışları ya da kötü davranışları nedeniyle suçlama, yaygın bir kızgınlık ya da içerleme tutumuna sahip olma, intikam arama, nispet etme ya da kindar olma, kendini sakinleştirme stratejilerinden yoksun olma, ekstrem ölçüde kontrol edilme ihtiyacı duyma, ailede, sosyal ya da akademik fonksiyonlarda önemli bir zorluk yaşamayı sayabiliriz (Knapp, 2003).

Karşıt olma karşıt gelme bozukluğunda çevresel, biyolojik, genetik, sosyal faktörlerin birlikte rol oynayabileceği belirtilmektedir. Bu bozukluğa sahip çocukların ebeveynlerine daha güvensiz bağlanma gösterdikleri, çocukluğunda olumsuz deneyimler yaşayan çocukların sonrasında ailelerine yönelik düşmanca bir tutum sergiledikleri araştırmalarda belirtilmektedir. Aile ilişkilerin, mental bozuklukların oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Aile içi bağların zayıf oluşu, aile içi şiddet, ailenin ilgisiz olması, çocuk istismarı gibi olumsuz yaşam koşullarının bu davranışın nedenler arasında sayılmaktadır. Çakaloz ve arkadaşlarının (2006) yaptığı çalışmada DEHB'li ve sağlıklı çocuklara sahip ailelere göre DEHB'ye eşlik eden KOKGB'li çocukların ailelerinde, iletişim sorunu yaşandığı belirtilmiştir. Ayrıca bu ailelerde, aile değerlendirme ölçeğinin roller, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü alanlarındaki puanının oldukça düşük olduğu da görülmektedir (Çakaloz ve diğerleri, 2006, s. 150-154).

DSM-IV'e göre; karşıt olma karşıt gelme bozukluğunun tanı kriterleri arasında;

1. Sık sık hiddetlenme
2. Erişkinlerle sık sık tartışmaya girme
3. Erişkinlerin isteklerine uymayarak karşı gelme ve bunları reddetme
4. Başkalarını kızdırma ve kışkırtma isteği
5. Kendi yaptığı olumsuz davranışlar için başkalarını suçlama
6. Kolay sinirlenme
7. Kolay gücenme ve içerleme
8. Kin ve intikam alma isteği vardır.

Yukarıdaki davranışların en az dördünü 6 aydır göstermekte olan çocuk ve ergenlerin bu bozukluklara sahip olduğu kabul edilmektedir (Koroğlu, 2007).

DSM-V'e baktığımızda, KOKGB'nin temel özellikleri arasında; kızgın, huzursuz, alıngan olma, sürekli tetikte bekleyen bir öfke içerisinde bulunma, otorite figürlerine karşı gelme, onlarla tartışma, bazen sadece sinirlendirmek için kuralları uymayı reddetme, kendi suçlarını başkalarına yükleme durumları vardır. Süre olarak ise 6 ay veya daha fazlası, 5 yaş ve altı çocuklar için günlük, daha büyük çocuklar için haftalık olma durumu olmasıdır (Morrison, 2016, s. 381).

KOKGB ile ilgili DSM-V tanı ölçütleri aşağıdaki gibidir;

Öfkeli/Kolay Kızan Duygudurum

1. Sık sık hiddetlenir.
2. Sık sık alınganlık gösterir ya da kolay kızar.
3. Sık sık kızgın, içerlemiş ve güceniktir.

Tartışmacı/Karşı Gelen Davranış

4. Buyurma, yaptırma ya da yasak etme gücü olan kişilerle sık tartışmaya girer; çocuklar ve gençler, büyükleriyle sık tartışır.
5. Buyurma, yaptırma ya da yasak etme gücü olan kişilerin isteklerine ve kurallara sıklıkla uymaz ya da bunlara etkin biçimde karşı gelir ya da karşı koyar.
6. Sık sık, bilerek başkalarını kızdırır.

7. Kendi yanlışlarından ya da yanlış davranışları nedeniyle sıklıkla başkalarını suçlar.

Kin Besleme

8. Son altı ay içinde en az iki kez kin gütmüş ya da düşmanlık beslemiştir (Koroğlu, 2014, s. 223-224).

Davranım bozukluğu ve karşıt gelme bozukluğu arasındaki önemli fark davranım bozukluğunda kural ihlali ve antisosyal davranış varken, karşıt gelme bozukluğunda otorite figürlerine karşı negatif, meydan okuyan, düşmanca, itaat etmeyen davranışlar sergileme olmasıdır. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda ise ısrarla devam eden dikkatsiz ve hiperaktif davranışlar mevcuttur. DSM-IV'te üç farklı bozukluk olarak tanımlasa da sınıflandırma bir çocuğun sadece bir bozukluğun belirtilerini gösterdiği anlamına gelmez. Bu bozuklukların daha çok birlikte oluşumu mümkündür. Sadece bir arada olmazlar, bir de benzer sosyal-duygusal uyumsuzluklarla da ilişkilidirler (Lier et. al. , 2003: 377-378). Örneğin; karşıt gelme bozukluğu ve davranım bozukluğu gibi yıkıcı davranışlar antisosyal davranışla karakterize edilmiştir ve sık sık dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanımlı çocuklarda da görülebilir (Gingerich ve Wabeke, 2001, s. 37).

Pekcanlar, Miral, Yemez ve Çakar (2002); DSM-IV tanı ölçütlerine göre yıkıcı davranış bozukluğu tanısı almış çocuk ve ergenlerde; ev ve okul ortamındaki Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ve diğer yıkıcı davranış bozukluklarının belirtilerinin uyumunun araştırılması, anne ve öğretmen verileri arasında herhangi bir farklılık olup olmadığının incelenmesi, anne ve öğretmen verilerinin klinik tanıyla uyumlarının değerlendirilmesini amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi çocuk psikiyatri polikliniğine başvuran DSM-IV tanı ölçütlerine göre DEHB tanısı almış 64 çocukta uygulanmıştır. Anne ve öğretmenlerin DSM-IV tanı ölçütlerine dayalı olarak geliştirilen Turgay Yıkıcı Davranış Bozuklukları Belirti Tarama Ölçeği'ne verdikleri cevaplar karşılaştırılmıştır. Diğer yıkıcı davranış bozuklukları tanıları ve DEHB alt tipleri DSM-IV'e göre değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonunda dikkat eksikliği tanısı koyma açısından anne ve öğretmen verileri karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak annelerden

alınan bilgilerde (%81.3) öğretmenlerin verdiği bilgilere göre (%71.9) daha fazla hiperaktivite tanısı düşündürecek bulgulara ulaşılmıştır. Anneler (%67.2) öğretmenlere göre (%60.9) daha fazla karşıt olma-karşı gelme bozukluğu tanısını düşündürecek ifadelerde bulunurken, öğretmenler (%25), annelere göre (%21.9) daha fazla davranım bozukluğu tanısına yönelik bilgi vermişlerdir. Klinik tanıları ile anne ve öğretmenlerin belirttiği tanıları arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır (akt. Ünal, 2006, s. 48).

Çocuk ve ailedeki bazı faktörler yıkıcı davranışlarla ilgilidir. Ailesel bağlamda; düşük sosyo-ekonomik düzey, aile stresi, ailede bir psikolojik rahatsızlığın olup olmaması, stresli yaşam durumları ve tek ebeveynli aileler yıkıcı davranışlarla ilişkilidir. Bunun yanı sıra cinsiyet faktörü de bu davranışlarda önemli bir etken olarak görülmektedir. Örneğin daha önce de belirtildiği gibi erkekler, kızlara göre daha riskli durumdadır çünkü erkeklerde yıkıcı davranışların görülme oranı daha fazladır.

İlkokul öğrencilerinde yıkıcı davranışları hedef alan okul temelli önleyici müdahale çalışmasının öncesinde ailelere proje ile ilgili bilgi verilmiş ve projeye katılmaya davet edilmişlerdir. Geri dönüş yapmayan ailelere öncelikle hatırlatıcı mektup gönderilmiş, mektuplara cevap vermeyenler telefonla aranmışlardır. Arandıkları halde ulaşılamayan ailelere ise öğretmenlerin bilgi vermelerinin sağlanması istenmiştir. Çocukların yıkıcı davranışlarının ölçülmesi durumunda 6 aydan fazla süren davranış sorunlarının 120 maddeden oluşan 4-18 yaş ‘Çocuk Davranış Kontrol Listesi (Achenbach, 1991)’ kullanılmıştır. Bu liste, DSM-IV’tekine benzer içerikteki maddeleri yansıtmaktadır. Aileler, çocuklarının durumlarını 0 ile 3 arasında değerlendirmişlerdir. En düşük puan, o davranışın olmaması durumunu; en yüksek puan ise o davranışın olması durumu anlamına gelmektedir. Araştırma neticesinde, 3 farklı sendrom olan karşıt olma karşı gelme bozukluğu, davranım bozukluğu ve de dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun birbirleriyle ilişkili olduğu, tek başına sadece birini belirten bir sınıfın olmadığı ortaya çıkmıştır. Davranım bozukluğunun yaş ilerledikçe görünür olduğu, karşıt gelme ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun ise sonraki davranım bozukluğunu tahmin ettiği rapor edilmiştir (Lier et. al., 2003, s. 378-383).

Erken dönemdeki sınıf ortamlarında oluşan sosyal yapının davranışı gelecek dönemdeki okul yaşamlarını etkilediği bilinmektedir. Örneğin eğitimin ilk dönemlerinde saldırgan yapıdaki çocukların, saldırgan olmayanlara göre ilerleyen dönemlerde bu davranışı sergileme olasılıkları daha fazladır (Kellam et al., 1998; akt. Chase, Rhodes ve Kellam, 2002, s. 242). Bu sebeple yıkıcı davranışlarda erken müdahale önem arz etmektedir.

Araştırmalar, yıkıcı davranışların çoğunun öğrencilerdeki duygusal ve davranışsal konulardaki artışla ilgili olduğunu belirtir (Stanley, Canham, & Cureton, 2006). Franklin, Moore ve Hopson (2008), çözüm odaklı kısa süreli terapinin okullarda kullanımının benlik saygısı ve olumlu tutumlarda olumlu sonuçlara neden olduğunu belirtir. Çözüm odaklı terapi, hızlı çözümlere yol açan davranışsal görevleri formüle ederek öğrencilerin gelecek davranışlarını değiştirmeye odaklanır. Bu yaklaşım, öğrencilerin odağını umutsuzluk ve eksiklikten, umut ve potansiyele kaydırır. Terapistler oturumları üç ana alan etrafında dolaşmaya teşvik eder. Bunlar; geçmişteki beklentiler ve soruna yönelik beklentiler, varolan beceriler ve olumlu kişilik özellikleri ve tercih edilen gelecektir (Sue Young & Holdorf, 2003; akt. Thomas et. al., 2011, s. 226).

Zayıf arkadaşlık ilişkileri, dengesiz ev yaşantısı ve hatta teşhisi konulmuş duygusal bozukluk risk altındaki öğrencilerin gösterdiği yıkıcı davranışların altındaki nedenlere katkıda bulunabilir. Risk altındaki öğrencilerin uzun süreli başarıyı kazanmalarında eğitimciler, hangi araç seçilirse seçilsin, tüm paydaşlar (aile, öğretmen, yönetici, çocuk) iyileşmenin gerçekleşmesi için değişime doğru bilinçli bir çaba göstermek zorundadır. Bir öğrencinin yıkıcı davranışı sürekli olarak öğretmeni durdurduğunda, sınıftaki tüm öğrenciler sonuçlardan etkilenir. Bir öğrencinin genel başarısı için işbirliği, öz-kontrol ve bu tür diğer davranışsal ve sosyal beceriler kritiktir (Schoenfeld, Rutherford, Gable, & Rock, 2008). Sosyal beceriler; ‘Olumlu sosyal ilişkileri destekleyen, akran kabulü ve dostluğa katkıda bulunan, tatmin edici uyum düzenlemesine yönlendiren ve öğrencilerin sosyal çevrenin taleplerine ayak uydurabilmelerini ve buna uyum sağlayabilmelerini sağlayan bir dizi yeterlilik olarak tanımlanır (Schoenfeld et al., 2008; akt. Thomas et. al., 2011, s. 227).

DEHB, DB, KOKGB gibi bozuklukların çocuklukta eşlik etmesi, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklarının davranışları ile ilgili derecelendirmeleri yoluyla mümkün kılınabilecek uygun değerlendirme ve teşhis gerektirir. Davranış derecelendirme ölçeklerine ilişkin öğretmenler ve ebeveynlerin raporları, sorunun davranış sıklığını, şiddetini ve süresini saptamada yardımcı olur (Wolraich & Baumgarter, 1997). Öğretmenler genellikle mükemmel değerlendiricilerdir çünkü karşılaştırma için geniş bir dayanağı vardır. Çocuğun sınıftaki davranışına ilişkin bir değerlendirmede bulunmada önemli rol oynamaktadırlar. Normal denebilecek sınıf davranışları ile ilgili önemli deneyime sahiptir ve aynı zamanda belirli davranışların yoğunluğunu ve sıklığını değerlendirmek için aynı yaş grubu ile çocuğu karşılaştırabilir. Çocuğu her gün ve çeşitli durumlarda uzun bir süre görme şansına sahiptir. Öğretmen görüşmeleri; çocuğun davranış belirtileri, sosyal davranışları ve akademik performansı hakkında önemli bilgiler sağlar (DuPaul & Stoner, 1994). Çocuğu uzun süre ve çeşitli durumlarda gözleme şansına sahip olması açısından ebeveynlerin değerlendirmeleri de yararlıdır (Loona and Kamal, 2011, s. 150).

Sonuç olarak okullardaki yıkıcı davranışlara sahip olan çocuklar okul ve sınıf ortamını olumsuz anlamda etkilemekte, bu çocuklarla çalışılırken erken müdahaleler önem arz etmekte, bu çocukların belirlenmesinde öğretmen, ebeveynler, uzmanlar birlikte işbirliği halinde çalışmalar yürütülmelidir.

1.9.1. Sosyal Hizmette Grup Çalışması ve Çözüm Odaklı Sosyal Hizmet Uygulaması

İnsan esenliğini arttırmak ve tüm insanların temel ihtiyaçlarını karşılamak için sosyal hizmet mesleğinin misyonunu tanımlarken, yaşama sorunları vurgulayan, katkıda bulunan ve bunlarla mücadele eden çevre güçlerine büyük önem verilmektedir. Dolayısıyla bu çevre güçleri ile yarattığı veya katkıda bulunduğu sorunlar arasında nedensel bir bağ mutlaka vardır. Sosyal hizmette amaca ulaşma, belirli bir sorunu belirli bir çözüm ile eşleştirmeyi gerektirir. Bu nedenle bulunan çözüm son derece önem arz etmektedir (Palinkas, 2014, s. 540).

Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu'na göre, "Sosyal hizmet, uygulamaya dayalı bir meslek ve toplumsal değişimi ve gelişimi, sosyal bütünlüğü ve insanların güçlenmesini ve özgürlüğünü teşvik eden akademik bir disiplindir." Toplumsal değişim, kişi, aile, küçük grup, toplum ve daha geniş toplum düzeyinde gerçekleşir (Becker, 2005) Grup çalışması, potansiyel olarak sosyal değişim ve dönüşümü getirmekle kalmayıp aynı zamanda kalkınmayı, problem çözmeyi ve katılımcıların güçlenmesini teşvik eden sosyal hizmet müdahalelerinden biridir (Lee, 2012). Güçlendirme, zorluklara ve engellere karşı direncini geliştirerek ve potansiyellerini tam olarak yerine getirmelerine yardımcı olarak insanların güçlü yönlerini oluşturma sürecidir (Robbins, Canda, & Chatterjee, 2010). Sosyal hizmet, 1990'ların tüketimci geleneğinden kaynaklanan hizmet kullanıcılarının görüşlerini ve hizmetlerin kalitesini ve etkinliğini arttırmak amacıyla katılımı geliştirme demokratik geleneği arayan gurur verici bir geleneğe sahiptir (Rasool and Ross, 2017, s. 206-207).

Sosyal bağlamda incelendiğinde; toplumsal olarak iyileşmenin sağlanması, toplulukların güçlendirilmesi, yerli liderliğin kolaylaştırılması, kültürler arası anlayışın artırılması ve toplumun korunması ve işlevinin artırılması için grup çalışması çok önemli bir role sahiptir. Grup çalışması, amaç odaklı bir mesleki yöntemdir ve tedavi veya sosyo-duygusal ihtiyaçları karşılama ve görevleri yerine getirme amaçlı bir araçtır (Toseland & Rivas, 2012). Bu yöntem, çok çeşitli durumlarda insanların yaşam kalitesini arttırmak için gönüllü ve özel sektörler gibi bir dizi alanda kullanılmaktadır (Strydom & Strydom, 2010). Grup çalışması genellikle bireysel terapötik müdahalelerden daha uygun maliyete sahiptir çünkü bir veya iki kişinin aksine bir kerede ortak bir endişeyi paylaşan 10-15 kişiye aynı anda yardımcı olur. Gruplar, iyi eğitim almamış kişiler tarafından yürütülürse olumsuz ve yıkıcı potansiyellere sahip olabilirken, iyi organize edildiğinde bireysel grup üyelerinin yanı sıra bir bütün olarak gruba da fayda sağlayabilirler. Gruplar, üyelerin izolasyon duygularını azaltırken, destek duygusu, aidiyet ve ortaklık hissetmeleri ve diğer üyelerin hayatlarını ne geçirdiklerini anlama konusundaki algılarını geliştirmeye yardımcı olur. Ayrıca, umutları ve teşvikleri aşılabilir, deneyimleri evrensel hale getirebilir ve üyelerin problemleri çözme ve diğerlerine yardım etme memnuniyetini yaşamalarını sağlayabilirler (Hepworth, Rooney, Rooney, Strom-Gottfried ve Larson, 2010). Buna ek

olarak, gruplar insanlara baş etme becerilerini öğrenmeleri konusunda yardımcı olur ve değişim ve güçlendirme için güçlü bir mekanizma olabilir (Hepworth ve ark., 2010). Gutierrez (1995) güçlendirmeyi ‘kişilerin, ailelerin ve toplumların durumlarını iyileştirmek için harekete geçebilecek şekilde kişisel, kişilerarası veya politik gücün artırılması süreci’ olarak tanımlamaktadır. Güçlendirmenin amacı, risk altında olan nüfusun, yani savunmasız, dezavantajlı ya da ayrımcılığa maruz kalmış olan kişilerin hayatlarını iyileştirmektir (Kirst-Ashman and Hull, 2010). Gutierrez'e (1994) göre, güçlendirmenin dört göstergesi vardır. Birinci gösterge, kişinin yeterlilik ve yeteneğine olan öz yeterliliği veya inancındaki gelişmedir. İkinci gösterge, bireylerin ve grupların kendilerini etkileyen siyasi yapılara karşı bilinçlenmesine yol açan kritik bilinç gelişimidir. Kritik bilinç, başkalarıyla empati kurma, geçmiş olaylar için kendini suçlamayı azaltma ve kişisel özgürlük duygusu adı altında üç bilişsel yönü içerir. Üçüncüsü, problem çözme, atılganlık ve yaşam becerileri gibi becerilerin geliştirilmesi insanların kaynakları daha güçlü hale getirmelerini sağlar. Güçlenmenin dördüncü ve son göstergesi, benzer sorunları paylaşan diğer kişilerin katılımıdır. Bu dört göstergeyi göz önüne alırsak, grup çalışması grup üyelerini güçlendirme potansiyeline sahiptir (Rasool and Ross, 2017, s. 208).

Şahin'e (2001) göre istisnaları bulma, mucize, övgü, derecelendirme ve baş etme soruları gibi bütün çözüm odaklı terapi yöntem ve teknikleri sosyal hizmet uygulamaları için oldukça önemlidir. Çünkü bu yaklaşım ile birey, en üst düzeyde önem verilen kişidir ve bu durum, odak noktasına insanı koyan sosyal hizmet disiplininin temellerinde yatan insan anlayışı ile son derece uyumludur. Sosyal hizmetin değer ve felsefesi ile benzer bir felsefeye sahip olması nedeniyle çözüm odaklı yaklaşım, sosyal hizmet uzmanları ve diğer danışmanlık meslekleri için geçtiğimiz son 20 yılda popüler bir terapötik model haline gelmiştir. Özellikle sosyal hizmet mesleği başta olmak üzere birçok disiplinin uygulayıcısı; işbirlikçi doğası, esnek yapısı ve müracaatçının güçlerine odaklanması nedeniyle çözüm odaklı yaklaşımı tercih etmektedir (Kim, 2008, s. 107).

Okul danışmanları ve okul sosyal hizmet uzmanları, çözüm odaklı terapi tekniklerini okulda kullanmaya küçük araştırma çalışmaları ile 1990'lı yıllarda başlamıştır (Murphy, 1996; Sklare, 1997).

Okullar, en yaygın giriş noktaları ve ruh sağlığı ihtiyacı olan çocuklar için birincil hizmet sağlayıcılar olarak hizmet verir. İyileştirilmiş tanı kriterleri ve artmış farkındalık, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gibi vakalarda artışa neden olmuştur. Çocuklarda en yaygın görülen nörodavranışsal bozukluktur (American Academy of Pediatrics, 2000). Okul çağındaki çocuklar arasında ruh sağlığı bozukluklarının yaygınlığındaki değişiklikler açıkça okuldaki sosyal hizmet uzmanlarının çalışmalarını etkiler. Ruh sağlığı bozukluklarının yükselişiyle birleşince, okul şiddetine ve zorbalığa ilişkin endişeler artmaya başlamıştır (Wang, Iannotti, & Nansel, 2009; Berzin and O'Connor, 2010, s. 238). Sorunlar arttıkça da öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek adına yeni müdahale modelleri okullarda uygulanmaya çalışılmaktadır. Müdahaleye yanıt, her seviyedeki ihtiyaca yönelik önleme ve müdahale hizmetleri sunmak için değerlendirmeye ağırlık veren bir müdahaleyi temsil eder. Pozitif davranış destekleri, öğrencilerin akademik ve davranışsal sonuçlarını iyileştirmek için sistemlerde kanıt dayalı, pozitif öğretim ve davranışsal uygulamaların kullanılmasını destekleyen bir çerçevedir. Bu belirli modellerin yanı sıra, akademisyenler öğrencilere en etkili, bilimsel temelli hizmetleri sunmanın bir yolu olarak kanıt dayalı uygulamayı önerirler. Bu süreç, uygulamayı destekleyen yeni kanıtların sürekli soruşturulmasını ve değerlendirilmesini gerektirir. Ayrıca, kanıt dayalı uygulama kullanmak, belirli bir öğrenci sorunuyla başa çıkmak için test edilen müdahaleleri anlamayı ve uygulamayı gerektirir (Kelly et al., 2010; akt. Berzin and O'Connor, 2010, s. 238).

Eğitim içeriği değiştikçe okul sosyal hizmetinde teori gelişimi birey, grup, aile, okul ve toplum uygulamasına dayalı çoklu bir çalışmayı gerektirmiştir. Okul sosyal hizmet uzmanları bireysel veya sistem seviyesinde pratik yapabilir ve çalışmaları bireyi veya sistemi etkileyebilir (Frey & Dupper, 2005). Teorik gelişmeler çoklu uygulamayı desteklese de, okul sosyal hizmet uygulamaları göz önünde bulundurularak yapılan araştırmalar, sürekli olarak bireysel danışmanlığın birincil uygulama seçimi olduğunu bulmuştur. Diğer uygulama yöntemleri; aile ve okul personeli ile işbirliği, sistemik müdahale, okul kültürünü değiştirme, önleme çalışması ve klinik çalışmayı yönlendirmek için ikincil bir yol üstlenmektir. 2008 yılında yapılan Ulusal Okul Sosyal Hizmet Anketi'nde okul sosyal hizmetinde, bireysel ve küçük grup danışmanlığına

yönelik eğitimlerin birincil yöntemler olduğunu göstermiştir (Kelly et al., 2008; akt. Berzin and O'Connor, 2010, s. 238-239).

Bireylerin sorunlarını çözmede başarılı olunmadığı sürece insanlar; hayal kırıklığı, umutsuzluk, morali bozuk, bir kısır döngü içinde sıkışıp kalmış hissederler. Bu kısır döngü içinde güce sahip olduklarını unutabilir, var olan güçlerini daha fazla geliştirmeye karşı isteksiz olabilirler. Bu döngüde takılıp kalmış hisseder ve genellikle istedikleri amaçlara ulaşmak için alternatifleri kullanmayı düşünmezler. Kısır döngüyü güçlerin dışına taşımak için sosyal hizmet uzmanları, çözüm odaklı terapinin sorgulama amaçlarını kullanırlar. Nerdeyse tüm müracaatçılar için bu sorular yenidir, yaşamlarında bu tip sorular daha önceden hiç sorulmamış olur. Sonuç olarak çözüm odaklı terapinin soruları müracaatçılar için ikinci dereceden değişimi deneyimlemek için bir fırsat oluşturabilir.

Çözüm odaklı sosyal hizmet uygulaması için bütünleştirici bir çerçeve;

1. İşbirlikçi terapitik ilişkide eş bir yapılaşma oluşturmak (İttifak),
2. Müracaatçının hikayesini dinlemek ve süreçte onun bakış açısından temel varolan sorunu tekrar yapılandırmak ve tanımlamak,
3. Son amaçları müracaatçının gözünden mümkün olduğunca somut, davranışsal olarak tanımlamak,
4. Müracaatçının bakış açısından başarılı çözüm örnekleri belirlemek (bazı şeyler iyi olduğunda neler oluyor, ne zaman sorun daha az sık/yoğun/oluyor ya da olmuyor),
5. İkincil dereceden değişikliğe ulaşmak için birincil dereceden değişikliğin sorun oluşturduklarını bozmak için araya girmek,
6. Sonlandırmak
7. İzlemektir.

Çözüm odaklı terapi yaklaşımı okullara taşınabilirlik gösterir, çünkü farklı düzeydeki okul programlarına ve okul çevresindeki farklı gruplarda uygulanabilir. Örneğin çözüm odaklı terapi teknikleri;

- Bireysel, grup ve aile müdahalelerinde risk altındaki öğrencilere yardım edebilir (Franklin et al., 2001; Murphy, 2008)
- Özel eğitim sınıflarında çözüm oluşturan konuşma kullanımı öğretmenleri hazırlayabilir.
- Öğretmen-ebeveyn buluşmaları gibi ebeveyn, öğretmen ve öğrenci arasında etkileşimleri değiştirebilir (Franklin et al., 2011, s. 3)

Çözüm odaklı terapinin iyi çalışması için birçok sebep vardır. Bunlardan birincisi, komplike durumlarda terapatik yaklaşım olarak çözüm odaklı terapi etkili değişim için kullanılabilir. İkincisi; okullar zor durumda olan öğrencilerle doludur ve uzun terapatik müdahaleler için çok az zaman ve para vardır. Okul danışmanları ve okul sosyal hizmet uzmanlarının istediği bu tür sorunlara pratik, kısa çözümler kullanarak öğretimden geri kalmalarını engellemektir. Üçüncüsü, çözüm odaklı terapi güçleri kullanarak sorunları çözmeye, zaten var olan olumlu davranışlara, hedef oluşturmaya odaklanır ve müracaatçı çözüm olarak davranış planları seçer. Ek olarak çözüm odaklı terapi, öğrencinin yaşamında olan diğer bireylerle işbirliğini kolaylaştırır. Son olarak da bu yaklaşım çok esnek, farklı yardım etme yollarını kullanır ve okuldaki öğretmenler ve diğer meslek grupları tarafından kullanılabilir (Franklin et al., 2011, s. 3-4).

Okulda kullanıldığı zaman çözüm odaklı terapi, çabuk sonuçlar üretebilir. 4 ile 8 oturumun yapıldığı araştırmalar, olumlu sonuçlar ortaya koymuştur (Franklin et al., 2011, s. 24)

Sonuç olarak; sosyal hizmet uzmanları için okulda çocukların, öğretmenlerin ve diğer personelin ihtiyaçlarını bilmek oldukça önemlidir. Bu tür davranışları erken fark ederek önlem almak yardımcı kolaylaştırır. Ayrıca sosyal hizmet uzmanları, yıkıcı davranışlar gösteren çocuklara direk olarak bireysel ve grup hizmeti sağlar. Birçok konuda aileler ile iletişime geçmekte zorlanan öğretmenlere göre çocukların aileleri ile iletişime geçer (Jacobsen, 2013, s. 63). Bu kapsamda değerlendirildiğinde okulda yıkıcı davranışlar gösteren bir çocuğun, öğretmeni tarafından bu davranışı gösteriyor olduğunun belirlenmesi, sonrasında çocuk ve aileyle görüşmeler yapılarak çocuğa yönelik en

uygun müdahaleye karar verilmesi önemlidir. Buradan yola çıktığımızda yıkıcı davranışlar sergileyen çocukların bir arada olduğu bir grup çalışmasının, çözüm odaklı yaklaşıma dayalı bir sosyal hizmet müdahalesinde ne derece kullanılabileceği, grubun nasıl yapılandırılacağı, oluşturulan grubun öğrenciler ve aileleri açısından etkili olma durumu, ne derecede çocukların bu olumsuz davranışlarını değiştirmelerine katkı sağlayacağı merak konusu olduğu için bu araştırma yapılmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Uzun dönemli psiko-dinamik uygulamaların yerine, hem zaman hem emek hem de para gibi kaynakların daha verimli kullanılabilmesi amacıyla son zamanlarda daha çok kısa süren terapiler uygulamaya başlamıştır. Gelişmeler sonucu geliştirilen psiko-sosyal modellerden birisi de çözüm odaklı kısa süreli terapidir. Bu model; sosyal hizmet mesleği içinde, diğer alanlarda olduğu gibi çeşitli sorunlara sahip bireylerde ve çeşitli düzeylerdeki (birey, aile, küçük grup ve makro uygulamalarda) nüfus gruplarına yönelik kullanılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ülkemizde yeni yapılan araştırmalar içerisinde yer edinmiş olan, kısa süreli ve maliyetinin az olması nedeniyle daha çok tercih edilir hale gelen ve sosyal hizmet müdahale yaklaşımları arasında giderek daha fazla yer edinmekte olan çözüm odaklı grupla sosyal hizmet müdahalesinin okullarda özellikle de ilkökul çağındaki çocuklarda sıkça gözlenen yıkıcı davranışlar (dikkat eksikliği hiperaktivite, davranım sorunu ve karşıt olma karşıt gelme davranışı) üzerinde etkili olup olmadığını incelemektir. Aynı zamanda grupla okul sosyal hizmet müdahalesiyle öğrencinin yıkıcı davranışlarına yönelik olumlu davranış gelişimini sağlamak ve aileyi durumla ilgili bilgilendirerek sorundan çok çözümü bulmaya yönelik farkındalık düzeyini artırmak, çözüm odaklı yaklaşımın özellikle okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanları için kullanışlı bir model olduğunu ortaya koymak da amaçlanmaktadır.

Literatür bilgisinden de hareketle DSM-IV'e (Koroğlu, 2007) göre yıkıcı davranış adı altında yer alan dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, karşıt olma karşıt gelme bozukluğu ve davranım bozukluğunun tek tek alınması yerine yıkıcı davranışlar

kapsamında birlikte ele alınmasının daha doğru olacağı düşünülmüştür. Bu araştırmada temel alınan yıkıcı davranışlar, tıp literatüründe ‘yıkıcı davranış bozukluğu’ adı altında yer edinmesine karşın, araştırmının sosyal bilimler kapsamında yapılması ve çocukların davranışlarına tanı koymanın söz konusu olmaması sebebiyle araştırmada yıkıcı davranış bozukluğu yerine, yıkıcı davranış terimi kullanılmıştır. Ancak araştırmada bu tür davranışları gösteren çocukların, DSM tanı kriterlerine göre değerlendirmeye alınacak olması nedeniyle çocukların değerlendirilmesi aşamasında bir çocuk psikiyatristiyle birlikte çalışılmış, öğrencilerin araştırmada yer almasına ilişkin değerlendirmenin yapılmasında çocuk psikiyatristinden de destek alınmıştır.

Yıkıcı davranışlar; daha önceki bölümlerde ifade edildiği gibi agresif davranışlar, meydan okuma, yönergelere uymama, öfke patlamaları, dürtüsel ve hiperaktif davranışlarla sınırlı olmayan pek çok davranışı içermektedir (Henricsson, & Rydell, 2004, s. 112).

Araştırmanın amaçları aşağıdaki soru cümleleriyle ifade edilmiştir:

1. Çözüm odaklı grup çalışmasının yıkıcı davranış sorunu üzerine etkisi var mıdır?
2. Çözüm odaklı grup çalışmasının olumlu davranışlar sergileme üzerine etkisi var mıdır?
3. Ailenin ve çocuğun sosyo-demografik özellikleri ve ailesindeki üyelerle iletişim durumu (cinsiyet, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, annenin eğitim durumu vb.) öğrencinin yıkıcı davranış göstermesinde etkili midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuldaki sorunlar çocuk, ana-baba veya öğretmenin yaptığı bazı olumsuz davranışlardan kaynaklanabilmektedir. Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite, saldırganlık, karşıt gelme gibi yıkıcı davranış olarak kendini gösteren problemlerin ileride uyumsuzluğa dönüşme, antisosyal davranışlar oluşturma, okul başarısını düşürme vb. gibi çok daha büyük sorunlara neden olma olasılığı vardır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde okullardaki mesleki yardım, koşullar gereği kısa süreli olmak zorundadır. Bunun nedeni ise öğrencilerin zamanlarının çoğunu ders saatinde

geçirmeleridir. Özellikle küçük yaş grubu olan ilkokul çağı öğrencilerinin herhangi bir konu üzerindeki dikkatleri çabuk dağıldığı varsayıldığında uzun süreli yaklaşımları uygulamak zorlaşmaktadır. Bu sebeple ilkokul çağı çocuklarında sıklıkla gözlenen yıkıcı davranışlara yönelik yapılacak olan çözüm odaklı okul sosyal hizmet müdahalesinin, okullarda bu sorunu yaşayan çocuklarda sorundan çok çözüme odaklanması, aileleriyle de çalışarak ailelerin desteğinin alınması, ailenin ve çocuğun güçlü yanlarına vurgu yapılarak çözüm odaklı bakmalarının sağlanması, farkındalıklarının artması, farklı bakış açıları geliştirmelerini öğrenmeleri açısından önemli ve etkili olabileceği düşünülmektedir. Sadece çocukla çalışmanın yeterli olmadığı, örneğin çocuğun aynı davranışı tekrar etme oranının yüksek olduğu düşünüldüğünde, çocuğun içinde bulunduğu ailenin de yapılacak olan çalışmaya dahil edilmesinin, müdahale planının parçası olmasının amaca ulaşmak açısından çok daha etkili ve yararlı olacağı öngörülmektedir.

Ayrıca ülkemizdeki okullarda halen okul sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmediği düşünüldüğünde bu araştırmanın okul sosyal hizmeti ile ilgili olarak uygulama bazında yapılacak çalışmalara öncülük yapacağı ve okul sosyal hizmetinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece çözüm odaklı sosyal hizmet müdahalesinin okul sosyal hizmeti alanında bir müdahale yaklaşımı olarak benimsenmesi ve bu yaklaşımın etkililiğinin incelenmesi açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul Başakşehir Fatih Sultan Mehmet İlkokulu 3. ve 4.sınıf öğrencilerinden oluşturulduğundan ulaşılan veriler, sadece benzer yapıdaki gruplara genellenebilir.

2. Çalışmada ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yıkıcı davranışları, ‘Yıkıcı Davranım Bozuklukları için DSM-IV’e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği’ nin ve ‘Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin (CÖDÖ)’ ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3. Araştırma, öğrencilerin ailelerinden (anneleri) ve öğretmenlerinden alınan bilgilerle sınırlıdır.
4. Araştırma “Görüşme Formu”ndan elde edilen bilgilerle sınırlıdır.
5. Bu araştırmanın bulguları 10 müracaatçıdan toplanan nitel ve nicel verilerin özgünlüğü ile sınırlıdır.

1.5. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI

Yıkıcı Davranış; bu çalışmada yıkıcı davranışlar en az 6 aydır devam eden agresif davranışlar, meydan okuma, yönergelere uymama, dürtüsel ve hiperaktif davranışlarla sınırlı olmayan, sınıf içerisinde sorun oluşturan pek çok uyumsuz davranışı içeren davranışları ifade etmektedir. Bu çalışmada DSM tanı kriterleri önemsense de DSM-IV’e göre hazırlanmış bir ölçek kullanıldığı için yıkıcı davranışlar adı altında; en az 6 aydır devam eden, daha çok okul ortamında sorun teşkil eden, dikkat eksikliği-hiperaktivitesi bulunan, karşı gelme davranışı sergileyen ve davranım bozukluğu gösteren öğrencilerle grup çalışması yapılmıştır.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite: 8-10 yaş arası dikkatsizlik ya da hiperaktif, dürtüsellik özellikleri gösteren, okul ve sınıf içerisinde olumsuz sonuçlara neden olabilecek davranışlar sergileyen öğrencilerin gösterdiği davranışları ifade etmektedir.

Karşıt Gelme Karşıt Olma Davranışı: 8-10 yaş arası otorite figürlerine karşı negatif, meydan okuyan, düşmanca, itaat etmeyen davranışlar sergileyen öğrencilerin gösterdiği davranışlar olarak ifade edilmektedir.

Davranım Sorunu: 8-10 yaş arası başkalarının temel haklarının çiğneyen, toplumsal norm ve kuralların önemsenmediği davranışları gösteren (hırsızlık yapma, yangın çıkartma vb.) öğrencilerin gösterdiği davranışları ifade etmektedir.

Çözüm Odaklı Grup Çalışması: 3. ve 4. sınıf toplam 10 öğrenciden oluşan, haftada bir saat, 6 oturum süren, üyelerin duygu, değer ve davranışlarına odaklanılarak kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesini amaçlayan, her bir üyenin davranışsal amacına ulaşmasını hedefleyen, çözüm odaklı kısa terapiyi uygulayan bir uzman tarafından yürütülen bir yardım etme sürecidir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi kapsamında karma yöntem ve araştırmanın uygulama süreci hakkında bilgi verilmektedir. Araştırmanın yöntemi; uygulama öncesi ve uygulama süreci olmak üzere iki bölümde incelenmektedir. Ayrıca araştırmada tek grup ön-test son-test deneysel desen kullanılmasıyla ilgili bilgilere de yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu bölümde araştırma deseni, deney grubu, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Bu çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veri analizinin yapılması araştırmanın karma yöntem araştırması ile yapıldığını ortaya koymaktadır. Johnson ve diğerlerine (2007) göre karma yöntem araştırması; “araştırmacı ve araştırma ekibinin, anlama ve doğrulamanın genişliği ve derinliği amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini (nitel ve nicel bakış açıları, veri toplama, analiz ve çıkarım tekniklerinin kullanımı) birleştikleri bir araştırma türüdür.” (Creswell ve Clark, 2018, s. 4). Başka bir tanımda “karma yöntem araştırması, araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dahil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırmadır.” (Tashakkori ve Creswell, 2007, s. 4). Karma yöntem araştırmaları içerisinde pek çok desen türü vardır. Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe desen türü kullanılmıştır. İç içe desenler; “araştırmacının geleneksel nitel ve nicel araştırma desenleri çerçevesinde, derlemeyi bir araya getirdiği, nitel ve nicel araştırma verilerini analiz ettiği, bir karma yöntem yaklaşımıdır.” (Greene, 2007). Literatürde gömülü ya da içeyerleşik desen olarak da adlandırılmaktadır. Bu desende nitel ya da nicel yöntemlerden biri diğerine göre daha fazla öne çıkmaktadır. Yapılan araştırma büyük ölçüde nitel ya da nicel bir araştırma olsa da elde edilen verilerin açıklanması, desteklenmesi ya da genellenmesi amacıyla

her iki yöntem de bir arada kullanılmaktadır. Bu sebeple de araştırma soruları nitel ya da nicel yöntemlerle ilişkilendirilmekte, yöntemlerden birisi diğerine göre ikincil konumda ve daha az ağırlığa sahip olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 326). Başka bir deyişle farklı soruların yanıtlanması gereken, tek veri setinin yeterli olmadığı, daha baskın nicel çalışma içindeki ikinci araştırma sorusuna cevap verilmesi gereken durumlarda iç içe desen kullanılmaktadır (Creswell ve Clark, 2018, s. 98). Bu çalışmada araştırma soruları nicel veri analizi ile elde edilse de uygulamada odak grup görüşmesi yapılması, katılımcıların uygulama sürecindeki aktarımlarının değerlendirilebilmesi ve nicel veriler ile nitel verilerin birbiri ile ilintili olup olmadığını değerlendirebilmek amacıyla araştırmayı daha güçlü kılmak için nitel veri analizine ihtiyaç duyulmuştur. Farklı yöntemler ile toplanan verilerden elde edilen bulguların araştırmanın daha inandırıcı ve güçlü olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu amaçla bu araştırma karma yöntem ile yapılmıştır.

Nitel araştırmanın en önemli yanı; doğal ortamda, gözlem ve görüşme gibi çeşitli teknikler yoluyla belirli amaçlar doğrultusunda elde edilmesi ve kişilerin olaylara ilişkin algı ve düşüncelerini içeren her türlü bilginin alınarak verilerin oluşturulmasıdır. Nitel veri ile araştırmacı, araştırılan konu hakkında okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Uygulama sürecinde nitel verilerin elde edilebilmesi amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde amaç; bir konu, hizmet ya da ürün hakkında bireylerin düşünce ve duygularını anlamaktır. Odak grup görüşmesi yoluyla araştırmaya konu problem ile ilgili grup içerisinde bir etkileşim ortaya çıkmaktadır. Gruptaki üyeler, diğer üyelerin cevaplarını duyup tepkilerini anladıkça kendi görüş ve düşüncelerine ekleme yapma şansı yakalamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 158). Bu çalışma sürecinde de grupta bulunan katılımcılar arasında odak grup görüşmesi yoluyla etkileşim sağlanmıştır. Bu araştırmanın nitel verileri, otumlardan elde edilen ses kayıtları, araştırmacının notları, gözlem ve görüşleri yoluyla toplanmıştır. Bu araştırmanın nicel verileri ise kullanılan ölçekler ve görüşme formundaki bilgilerden elde edilmiştir.

Bu araştırma, yıkıcı davranış gösteren ilkokul öğrencilerine yönelik çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla okul sosyal hizmet müdahalesinin etkililiğini belirlemeyi amaçlayan, tek gruba dayalı yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu sadece deney grubundan oluşmakta olup, tek grup ön-test son-test deney deseni kullanılmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bir çalışmada her durumda bir karşılaştırma yapılması söz konusudur. Bu karşılaştırma, belli bir öğenin kendi içindeki değişimleri ya da öğeler arası ayrımların karşılaştırılması anlamında olabilmektedir.

Değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisinin incelendiği deneysel desende, araştırmacı bağımsız değişkeni manipüle eder ve bağımlı değişken üzerindeki etkisini gözlemler. Deneysel desende, deney grubuna bağımlı değişken üzerinde etkililiği incelenen bağımsız değişken uygulanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 17). Deneysel desende, bireylerin, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanması gerektiği belirtilse de eğitim ortamlarında öğrencileri yansız olarak gruplara atamak zor olduğu için, araştırmacılar hazır bulunan grupların belirli değişkenler üzerinden eşleştirilebildiği ve bu gruplar üzerinden yansız atamanın yapılabildiği yarı deneysel deseni kullanmayı tercih etmektedirler (Gay, Mills ve Airasian, 2005; akt. Tuna, 2012, s. 65).

Okul müdahalesinin sonuçlarını değerlendirmek için deneysel ya da yarı deneysel desenleri kullanmak önemlidir, çünkü araştırmacı müdahalenin çalıştığına dair karar vermede nedensel çıkarımlar yapabilir. Bu tipte bir araştırmaya bazen etki ya da müdahale araştırması denilebilir. Okulun doğal ortamdaki hali ve sınırlı kaynakları nedeniyle araştırmacılar daha çok okul ruh sağlığı müdahalelerini değerlendirmede yarı deneysel methodu uygular (Franklin at all., 2011, s. 9)

Tek grup ön-test son-test deneysel desen modelinde, yansız atama ile oluşturulmuş tek grup bulunmakta ve bu deney grubuna bağımsız değişken uygulanmaktadır. Deney öncesi (ön test) ve deney sonrası (son test) ölçümler yapılmaktadır (Karasar, 2012, s. 96). Tablo 2’de ön-test son-test sırasında uygulanacak formlar belirtilmiştir. Bu formlar, öğrencinin içinde bulunduğu davranışı en az 6 aydır sürdürme durumunu göz önünde bulundurarak doldurulmuştur. Bu konuda öğretmen ve ailelere gerekli bilgi araştırmacı

tarafından verilmiştir. Bu araştırmada kontrol grubunun yer almamasının nedeni, araştırmanın Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar etik kurulu bünyesinde yapılmış olmasıdır. İlk etik kurulu başvurusunda araştırmanın deseni, ön-test son-test modeline dayalı kontrol gruplu yarı deneysel desen olmasına rağmen, araştırmanın ‘Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ sürecinde onay alabilmesi amacıyla kontrol grubu araştırmanın yönteminden çıkartılarak araştırmanın deseni tek grup ön-test son-test yarı deneysel desen olarak değiştirilmiş ve araştırma ekibine bir ocuk psikiyatristi eklenmiştir.

2.1.1. Müdahale Öncesi Hazırlık

Müdahale öncesinde araştırmanın konusunu belirlerken araştırmacı, kendi çalışma yaşantısında en çok zorlandığı konuları gözden geçirmiştir. Çalışma yaşantısında eğitim ortamında küçük yaş grubu olan ilkokul çocukları ile çalışırken özellikle dikkat eksikliği hiperaktivite sorunu yaşayan, yıkıp döken, davranış sorunu gösteren çocuklarla çalışmanın zor olduğu, onlarla iletişime geçmenin güç olduğu gözlenmiştir. Özellikle eğitim ortamında öğrencilerle en çok vakit geçiren sınıf öğretmenlerinin bu yapıdaki öğrencilere nasıl davranması gerektiği ile ilgili sıkıntı yaşayabildikleri, bazen yanlış davranışlarda bulunulabildiği ya da onları dışlamaya yönelik eğilimlerin olabildiği araştırmacının çalışma yaşantısında gözlenmiştir. Araştırmacı, araştırma konusu belirlenirken davranış sorunları üzerinden giderek karşıt olma karşıt gelme davranışı gösteren çocuklarla çalışma yapılabileceğini düşünmüş, ancak karşıt olma karşıt gelme davranışının DSM tanı kriterlerinde tek başına değil, davranım sorunu ve dikkat eksikliği hiperaktiviteyle yer aldığının fark edilmesi üzerine araştırma yıkıcı davranım sorunları gösteren çocuklarla bir çalışma yapmaya karar verilmiştir. Müdahale grubunun buldukları yaş ve gelişim dönemleri nedeniyle 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmasının daha uygun olduğu düşünölmüştür.

Yıkıcı davranış gösteren ilkokul öğrencilerine yönelik çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grup çalışmasına başlanmadan önce bu konu ile ilgili yapılmış araştırma olup olmadığına bakılarak araştırmanın kuramsal yapısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Literatür araştırmasında çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grup çalışmalarının daha çok psikolojik

danışmanlık alanında yapılmış olduğu fark edilmiştir. Literatürde daha çok ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılan grup çalışmalarının olduğu ve yıkıcı davranışlar ile ilgili benzer bir çalışmanın yapılmamış olduğu görülmüştür. Etik kurul izni alındıktan sonra uygulama için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış ve müdahale sürecine başlanmıştır.

2.1.2. Katılımcıların Belirlenmesi

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın yapılabilmesi amacıyla gerekli izin alındıktan sonra müdahale öncesinde hangi okulda uygulama yapılacağına karar verilmiştir. Belirlenen okul olan İstanbul Başakşehir Fatih Sultan Mehmet İlkokulu müdürü ve 3. ve 4. sınıflardan sorumlu müdür yardımcıları ile görüşülmüştür. Araştırma için uygun görülen onay yazısı ile okuldan gerekli izin alınmıştır. 3. ve 4. sınıflardan sorumlu müdür yardımcıları ile sınıf öğretmenleri ile yapılacak toplantı tarihine karar verilmiştir. 28 Şubat 2018 tarihinde 4.sınıf öğretmenleri ile, 01 Mart 2018 tarihinde ise 3.sınıf öğretmenleri ile müdür yardımcısı odasında yapılan toplantıda araştırmanın konusu, amacı, önemi hakkında sınıf öğretmenleri bilgilendirilmiş, yıkıcı davranış eğilimi olan (dikkat eksikliği hiperaktivite, karşıt olma karşıt gelme, davranım sorunu gösteren) ve uygulamada yer alabilecek öğrencileri varsa belirlemeleri istenmiştir. Öğretmenlerden araştırma konusuna uygun olduğunu düşündükleri öğrencilerin isimlerini yazmaları istenmiştir. Bu sırada herhangi bir psikiyatrik tanı almış olan öğrencilerin araştırma kapsamında olmadığı bilgisi verilmiştir.

Sınıf öğretmenleri araştırmaya dahil olabileceğini düşündüğü 32 öğrenci ismini listeye yazmıştır. 5 Mart-30 Mart tarihleri arasında bu öğrencilerin aileleri (daha çok öğrencilerin anneleri) ile araştırmacının görev yaptığı Başakşehir Rehberlik Araştırma Merkezinde (uygulama yapılan okulun hemen yan tarafında yer almaktadır) birebir görüşme yapılmış, görüşmede yapılacak olan araştırmanın konusu, amacı, önemi hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan bireysel görüşmelerde, yapılan görüşmenin sadece bir ön görüşme olduğu, araştırmanın sadece 10 öğrenciden oluşacağı, bu 10 öğrencinin belirlenebilmesi amacıyla bu görüşmenin gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Bazı aileler, öğrencisinin araştırmada yer almasını istemezken, bazıları ise öğrencisinin yapısının

araştırmanın konusuna uymadığını düşünmüştür. Bunun üzerine 32 aileden 23 tanesi araştırmaya çocuklarının dahil olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmada öğrencisinin yer almasını isteyen ailelere, araştırma amaçlı çalışma için aydınlatılmış onam formu-ebeveyn için (EK-1) verildikten sonra ‘Yıkıcı Davranış Bozuklukları için DSM-IV’e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (EK-5) uygulanmıştır. Ayrıca gönüllü olan ailelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmenlerine araştırma amaçlı çalışma için aydınlatılmış onam formu-öğretmen için (EK-2) ve Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu (EK-6) verilmiştir. Bu ölçeklerden yüksek puanı alan öğrenciler belirlendikten sonra çocuk psikiyatristi ile görüşme sağlanmıştır. Bunun üzerine ölçeklerden yüksek puan alan yaklaşık 15 öğrenci ve ailesinin çocuk psikiyatristi ile görüşme yapması sağlanmış, çocuk psikiyatristinin yaptığı psikiyatrik değerlendirme neticesinde ilaç kullanması gerektiği belirlenen öğrenciler araştırma grubuna alınmamış, çocuk psikiyatristinin onayladığı 10 öğrencinin araştırmanın grubunda yer alması sağlanmıştır. Bu kapsamda deney grubu 10 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırma grubunda yer alacak 10 öğrencinin ailelerine (anneleri) ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu (EK-4) uygulanmıştır. Müdahalede 10 öğrenci olmasının nedeni, çözüm odaklı yaklaşıma dayalı yapılan grup çalışmalarında katılımcı sayılarının 8-10 arası seçilmesidir. Ayrıca sayının 8 tutulmamasının nedeni, araştırmadan ayrılacak öğrenci olma durumunun göz önünde bulundurulmasından kaynaklanmasındır. Grupta yer alacak öğrencilerle 5 Nisan 2018 tarihinde bir ön görüşme yapılmış, araştırma sürecinden bahsedilmiş, aydınlatılmış onam formu-öğrenci için (EK-3) verilmiştir. Onam formlarını doldurduktan sonra 10 sorudan oluşan ve ön-test amacıyla kullanılacak ön ve son değerlendirme formu (EK-7) verilmiştir.

Uygulama öncesinde öğretmenler, aileler ve öğrencilere uygulanan her bir ölçek ve soru formu ön-test niteliği taşımaktadır. Ayrı ayrı herkese ön-test yapılmasının nedeni araştırmayı daha güçlü kılmaktır. Araştırma kapsamında müdahale grubu için izlenen süreç tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Araştırmanın Deney Grubu, Ön-Test, İşlem ve Son-Test Aşaması

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	-Yıkıcı Davranım Bozuklukları için DSM-IV'e dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (Ailelere) -Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu -Ön ve Son Değerlendirme Formu (Öğrencilere)	Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Grup Çalışması	-Yıkıcı Davranım Bozuklukları için DSM-IV'e dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (Ailelere) -Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu -Ön ve Son Değerlendirme Formu (Öğrencilere)

2.1.3. Müdahale Süreci

2.1.3.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmaya katılan bireyler, İstanbul İli Başakşehir ilçesinde bir devlet okulunda eğitim-öğretim gören, 4 öğrencinin 4.sınıf, 6 öğrencinin ise 3.sınıf öğrencisinden oluştuğu toplam 10 katılımcının oluşturduğu bir çalışmadır. Müdahale grubunda yer alan öğrencilerin aileleri (anneleri) ile görüşülerek çalışma için gerekli olan izinler alınmıştır.

2.1.3.2. Grubun Genel Amaçları

1. Yıkıcı davranışlar gösteren ilkökul öğrencilerine yönelik çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla okul sosyal hizmet müdahalesi etkililiğinin incelenmesi
2. İlkokul öğrencilerinde olumsuz davranışlarının olumlu olanlarla değiştirilmesidir.

Gruba Üye Seçimi: Gruba üye seçimi, katılımcıların belirlenmesi bölümünde açıklandığı şekilde yapılmıştır.

Grubun Konusu: Yıkıcı davranışı olumlu bir davranış ile değiştirme

Grubun Biçimi: Kapalı Grup

Grubun Üye Sayısı: 10

Grubun Oturum Sayısı: 6

Oturum Süresi ve Sıklığı: 40 dakika (duruma göre artırıldı)/ Haftada bir kez.

Uygulama Tarih Aralığı: 13.04.2018-18.05.2018

Grubun Toplantı Yeri: İstanbul Başakşehir Fatih Sultan Mehmet İlkokulu Akıl ve Zeka Oyunları Sınıfı

Grubun Toplantı Günü ve Saati: Cuma, 12:20

Grubun Yaşı: 8-10 yaş arası ilkokul 3. ve 4.sınıf öğrencileri (4 öğrenci 4.sınıf, 6 öğrenci 3.sınıf)

Grubun Cinsiyet Dağılımı: 2 kız, 8 erkek

2.1.3.3. Grubun Geliştirilmesi ve Uygulanma Süreci

Bu araştırma kapsamında oluşturulan grubun, çözüm odaklı yaklaşımın tekniklerine, temel felsefesine ve ilkelerine uygun olması esas alınmıştır. Bu grup formatının hazırlanması aşamasında yurtiçi ve yurtdışı alanyazın taraması yapılmıştır. Gerek ülkemizde gerekse yurt dışında yapılan betimsel ve deneysel çalışmalar incelenmiştir. Araştırma grubunun uygulama süreci 6 oturum şeklinde düzenlenmiştir. Bu oturumlar; 1. Oturum: Tanışma ve pozitif amaçlar oluşturma. 2. Oturum: Mucize sorunun sorulduğu değişimler ve farkındalık kazanma. 3. Oturum: Yıkıcı davranış ile başa çıkmada motivasyon geliştirme, istisnai durumları görme. 4. Oturum: Yıkıcı davranışlar ile ilgili farkındalık geliştirme. 5. Oturum: Gelecek odaklı çözümlerin fark edilmesi. 6. Oturum: Sonlandırma. Grup üyelerinin hedeflerini belirlemelerinde, kendilerini ve danışma sürecini değerlendirmelerinde müdahale başında, ortasında ve sonunda derecelendirme soruları kullanılmıştır. 6 haftalık müdahale programı sonlandırıldıktan sonra araştırmada yer alan katılımcılar ve ailelerine (anneler), öğretmenlerine tüm ölçekler tekrar uygulanmış, bu ölçüm son test niteliği taşıması amacıyla yapılmıştır. İzleme çalışmasının 4 hafta sonra yapılması planlansa da öğrencilerden bazılarının okuldan

erken ayrılacak olması ve öğrencilerin hepsine ulaşamayacak olması nedeniyle izleme çalışması yapılamamıştır. Ayrıca 10 öğrenciden 4 tanesinin ortaokula geçecek olması ve öğretmenlerinin yaz tatili sonrası onları göremeyecek olmaları, dolayısıyla da grubun etkisine yönelik bir değerlendirme yapamayacak durumda olmaları nedeniyle birkaç ay sonra da izleme çalışmasının yapılmasının doğru olmayacağı düşünülmüştür. Grup çalışması sonrasında 6 öğrencinin ailesinin evine ev ziyareti yapılmış, uygulama sonrasında öğrencide gözlemlenen durumlarla ilgili bireysel olarak geribildirimlerde bulunulmuş, onların grup süreci boyunca çocuklarında gözlemledikleri değişimleri aktarmaları sağlanmıştır. 4 öğrencinin ailesinin uygun olmaması nedeniyle ev ziyareti yapılamamıştır. Telefon edilerek geribildirimde bulunulmuştur.

2.1.3.4. Çözüm Odaklı Gruba Uygulanan Oturumların Özetleri

Aşağıda uygulama grubunda 6 oturumdan oluşan ve çocuklarla gerçekleştirilen uygulamalar özet halinde verilmiştir. Çözüm odaklı yaklaşımın kuramsal ve uygulama felsefesine uygun olarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

1.Oturum: Tanışma

Birinci oturumda; grup ile ilgili bilgiler verilir, grup üyeleri kendilerini gruba tanıtır, grup kuralları oluşturulur, çözüm odaklı grup çalışması ile ilgili genel bilgi paylaşılır, grup üyelerine amaçlarını olumlu şekilde ifade etmeleri sağlanır.

Amaç

1. Grubun oluşturulması
2. Grup çalışmasının genel amaç ve özelliklerinden söz edilmesi
3. Üyelerin bireysel amaçlarının belirlenmesi
4. Geleceğe odaklanarak grup üyelerinin olumlu amaçlar oluşturması
5. Problemden bağımsız konuşmalar yaparak üyelerin gruba ‘sorunlu birey’ değil, ‘birey’ olarak ısınmasını sağlamak.

Alt Amaçlar

1. Grup üyelerinin ve grup liderinin birbirleriyle tanışması
2. Grup üyelerinin birbirlerini tanıması
3. Grup üyeleri arasında güvene dayalı bir ilişki oluşması

4. Grup çalışmasının genel amaçları hakkında bilgi verme
5. Grup üyelerinin grupta bulunmaya ilişkin düşüncelerinin, duygularının paylaşılması
6. Grup sürecinin yapılandırılması ve grup kurallarının belirlenmesi
7. Gruba Katılım Kontratının doldurulması
8. Grup üyelerinin geleceğe yönelik olumlu bireysel amaçlar belirlemesine yardımcı olunması
9. Ödevlendirme- Bir dileğim var etkinliğinin gerçekleştirilmesi, evde ya da okulda geçen güzel bir günü hayal etme

Süreç

Tanışma ve Grup Çalışması Hakkında Bilgilendirme

İlk oturum tüm üyelerin katılımıyla Fatih Sultan Mehmet İlkokulu akıl ve zeka oyunları sınıfında 13.04.2018 tarihinde saat 12:20’de başladı. Lider, üyeleri sıcak bir şekilde karşılayıp “6 hafta sürecek olan grup çalışmamıza hoş geldiniz.” diyerek kendisini gruba tanıttı. Sonrasında açılış konuşması yaptı. Açılış konuşmasında üyelere; ‘Bu zaman dilimindeki ortak amacımız, bizi ve çevremizi üzen davranışlarımızı, olumlu davranışlarla değiştirmek, güçlü yönlerimizi ve bunları nasıl kullanacağımızı öğrenmektir. Karşımıza çıkan durumlarda neler yapabileceğimizi da birbirimizden öğreneceğiz.’ dedi. Daha sonra lider sözlerine devam ederken; “6 hafta cuma günleri 5.ders saatinde gerçekleştirilecek olan grup çalışmamızın bugün ilk oturumunu gerçekleştiriyoruz. İlk oturumumuz birbirimizi tanımaya yönelik olacak. Öncelikle bir tanışma etkinliğimiz olacak. Bu etkinlik sayesinde birbirimizi tanımaya başlayacağız. Sizlere yönelik bilgi kartı hazırladım ve önlerinize koydum. Herkesten bu bilgi kartlarını istedikleri renkteki kalemleri alarak doldurmanızı istiyorum. Sonrasında bilgi kartlarındaki bilgileri birbirimizle paylaşacağız.’ dedi. Grup lideri tarafından bu bilgi kartının hazırlanmasının nedeni, üyelerin birbirleri ile tanışıp kaynaşmasının sağlanmasıdır. Üyeler bilgi kartlarını doldurduktan sonra birbirlerine bu bilgi kartlarındaki bilgileri aktardı.

Grup Kurallarının Oluşturulması

Üyelere, grup ortamında dikkat edilmesi gereken bazı konuların olduğu, sınıflarında nasıl kurallar varsa ve bunlara uyuluyorsa grup içerisinde de bazı kuralların olacağından söz edildi ve grup kurallarının onlarla birlikte oluşturulacağı ifade edildi. Grup lideri

örnek kuralı tahtaya yazdıktan sonra üyelerden kurallar alınmaya başladı. Üyelerden ‘Konuşan kişinin sözünü kesmemek, kavga etmemek-birbirimize vurmamak, küfür etmemek, birbirimize saygılı olmak’ gibi kurallar geldikçe bu kurallar tahtaya yazıldı. Ek olarak liderin önemli bulduğu kurallar da eklenerek bu kurallara uymanın önemli ve gerekli olduğu hatırlatıldı. Lider; “Gizlilik, en önemli kurallarımızdan birisidir. Grup içerisinde konuşulan konuların grup içerisinde kalması, grubun dışına çıkmaması gerekmektedir. Grup içerisinde bazen kendimizle ve ailemizle ilgili bilgiler vermemiz gerekecek. Bu durumda vereceğimiz bilgiler gizli olduğu için grup içerisinde kalmasında yarar var. Bunun dışında grubumuzun zamanı belli. Zamanında gelmeye çalışalım. Ben zaten sizi okulunuzdaki görevli Aslı hanım ile sınıflarınızdan çağırtacağım. Grup içerisinde zaman zaman ev ödevlerimiz olacak, bunları zamanınızda tamamlayıp getirmeniz de çok önemli.’ dedi. Her bir üyeye, gruba katılımı resmileştirmek ‘Grup Katılım Kontratu’ dağıtıldı ve imzalamaları istendi. Üyelerin gruba ısınmalarının sağlanması amacıyla, grup ortamını oturma odası olarak düşünmeleri ve bu oturma odasındaki hangi eşya olmak istedikleri soruldu. Neden bu eşya olmak istedikleri, bu eşyanın oda için ve kendileri için neden önemli olduğunu anlatmaları istendi.

Bireysel Amaçlarının Belirlenmesi

Üyelerin gruba yönelik amaçlarını oluşturmalarını sağlamak amacıyla onlara örnek amaçlar hakkında bilgi verildi. Oturumlardan sonra kendilerinde bir takım olumlu değişimler olabileceği, bunların çok önemli olduğu, kendilerinde değişmesini istedikleri yönlerin olabileceği, herkesin kendisinde değişmesini istediği yönlerinin olduğundan söz edildi. Olumlu değişimlere odaklanmak ve bunları çoğaltıp güçlendirmeye çalışmak amacıyla amaç oluşturma öneminden söz edildi. Üyelerin amaç belirlerken zorlandıkları ve olumsuz belirledikleri konularda düzenlemeler yapıldı. Örnek olarak, sınırlı olduğunu belirten bir katılımcıya ‘Sınırlı olmak yerine sakin olmak istiyorum. Bu senin olumlu bir amacın olur.’ denildi. Bunun üzerine bir üye ağzına sürekli kötü sözlerin geldiğini söyledi. Lider de ‘Arkadaşarımla güzel bir şekilde konuşacağım cümlesi senin için olumlu bir amaç olabilir’ dedi. Üyelerin olumsuz amaçları olumlu amaçlara çevrilmeye çalışıldı. Üyelerden paylaşımlar alındı. Bir üye sınıf içerisinde çok konuştuğunu ve sessiz olmayı amaç olarak belirlediğini söyledi. Bir diğeri sabırlı olmak istediğini belirtti. Daha çok küfür etmemek, sınırlı olmamak, kavga etmemek şeklindeki

ifadeler amaç olarak geldiği için bunlara yönelik olumlu amaçlar belirlenmesine çalışıldı. Üyelerin amaçlarını, kontrata yazmaları istendi. 2 üye hiçbir şey bulamadıklarını söyledi, düşünmeleri istense de yine zorlandıkları görüldüğü için gelecek haftaya kadar düşünmeleri, bir diğer oturumda amaçlarını paylaşmaları istendi.

Özet ve Sonlandırma

Oturumun özeti zaman sıkıntısı nedeniyle yapılamadı, ancak öğrencilerin olumlu amaçlar geliştirmelerine yardımcı olması amacıyla ‘Bir Dileğim Var’ ve ‘Evde-Okulda Güzel Bir Gün’ etkinliğinin gelecek hafta için ev ödevi olduğu ifade edildi. Lider, üyelere ilk oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını istedi. Üyelere olumlu mesajlar verilerek (Gelişme hevesiniz beni çok mutlu etti, bugün hiç kolay olmayan harika paylaşımlar yaptınız, hepimize çok teşekkür ediyorum.) grubu sonlandırdı.

2.Oturum: Değişimler ve Farkındalık Kazanma

İkinci oturumda, grup üyeleri "amaçlarını daha net bir şekilde ifade eder ve çözüm ve değişikliğin fark edildiği vurgulanır." Bu oturumda "Mucize Soru Tekniği" gerçekleştirilir.

Amaç

1. Oturum öncesi değişikliklere dikkat çekme
2. Üyelerin oturum öncesi davranışlarına ilişkin farkındalık kazanması
3. ‘Mucize soru’ ile değişime dikkat çekme
4. Üyelerin oturum öncesi davranışlarının sonuçlarına ilişkin farkındalık kazanması
5. Üyelerin davranışlarının sonuçlarının başkalarının üzerindeki etkilerini değerlendirebilmeyi öğrenmesi,
6. Değişim sonrası müracaatçıya özgü meydana gelebilecek olaylara dikkat çekme

Alt Amaçlar

1. Grup üyelerinin kendi davranışlarını tanıma ve tanımlamalarına yardımcı olmak
2. Üyelerin, bir davranışı sergilerken o davranışın sonuçlarına ilişkin düşünceleri gerektiğine yönelik farkındalık kazandırmak
3. Grup üyelerinin, davranışlarındaki değişimlerin sadece kendilerini değil, etraflarındaki diğer insanları etkilediğini de anlamalarını sağlamak

4. Üyelerin, davranışlarının sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olması için neler yapmaları gerektiği konusunda farkındalık kazanmasını sağlamak
5. Ölçek uygulaması
6. ‘Mucize Soru’ ile üyelerin yıkıcı olan davranışlarını değiştirdiklerinde hayatlarında neler değişebileceği konusunda farkındalık kazanmasını sağlamak
7. ‘Daha Başka Neler’ soruları ile değişime ilişkin farkındalıklarını arttırmak
8. Amigoluk yaparak üyelerin olumlu değişimlerine dikkat çekme
9. ‘Sonuç Ne Olur’ isimli etkinliği gerçekleştirmek
10. Ödevlendirme ‘Dur, Düşün ve Harekete Geç ve Hayatımızda değişmesini istemediğimiz şeyler (en az 5 tane) isimli etkinlik

Süreç

İkinci oturum, ilk oturumun başladığı yerde ve saatte, üyelerin sınıflarından çağırılarak başladı. Grup lideri öncelikle üyelere bu hafta kendilerini nasıl hissettiklerini sordu. Üyeler kendilerini iyi hissettiklerini söylediler. Lider bir önceki oturumun özetini yaptı. Üyelerden geçen haftadan beri hayatlarında güzel olan, olumlu şeylerden bahsetmelerini istedi. Amigo kartlarından ve amigo kartlarının verilme nedenlerinden söz edildi. Daha sonra birinci oturumda verilen ev ödevi üyelere hatırlatıldı. Gönüllü olanlardan ödevlerini paylaşmalarını istedi. Paylaşımında bulunmak isteyen üyeler söz aldı. Olumlu olan ifadeleri övüldü.

Bu oturumda lider, üyelerin başarılmak istenen hedeflerin neresinde olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla derecelendirme tekniğini kullandı. Bu amaçla 0’dan 10’a kadar rakamların yazılı olduğu ölçek uygulaması üyelere dağıtıldı. Grup lideri üyelere “0’dan 10’a kadar derecelendirmenin olduğu bir ölçekte, “0”, burada olmanıza neden olan durumla ilgili en kötü anı, 10 ise mucizenin tamamıyla gerçekleşmesinin ardından hissettiklerinizi içermektedir. Şu anda hangi puanda olduğunuzu düşünüyorsunuz?” diye sordu. Grup üyelerinin sırayla paylaşımında bulunması ve önlerindeki kağıda bunu aktarmalarını sağlandı. Üyelerin paylaşımında bulunmaları sağlandı.

Sonrasında grup lideri, mucize soruyu sorarak, üyelerin yaşamlarında burada olmalarına neden olan sorun olmadığında neler değişebileceği konusunda farkındalık yaşamalarını sağlamaya çalıştı. Lider; “Bu gece yattıktan sonra bir mucize olduğunu ve bugün buraya

gelmenize neden olan sorunun ortadan kalktığını hayal edin. Ancak uyuyor olduğunuz için bu mucizenin gerçekleştiğinden haberiniz olmayacak. Yarın sabah uyandıığınızda mucizenin gerçekleşmiş olduğunu anlamanıza sebep olacak olan fark nedir? Bu sorunun çözüldüğünü nasıl anladın ve değişen ne olurdu?” şeklinde sorular sorarak üyelerin farkındalıklarını artırmaya çalıştı. Üyelerden birisi; ‘Ödevlerimi yaparken zorlanıyorum çünkü çok yavaş hareket ediyorum. Çoğu zaman yapmak istemiyorum. O zaman da annem çok kızıyor. Bu durumda ödevlerimi zorlanmadan yapabilirim. Annem de benimle uğraşmak zorunda kalmazdı.’ dedi. Bir diğer üye; ‘Kardeşim sürekli beni sinirlendiriyor, bana kötü söz söylüyor. Bir mucize olsa kardeşim bana ne derse desin sinirlenmem. Sinirlenmemek bana mucizenin olduğunu gösterir.’ dedi. Lider, üyelere birkaç kez bu tarz durumlarda ‘daha başka neler farklı olurdu, sende nasıl bir değişim olurdu’ gibi sorular sorarak alternatif durumları görmelerine yardımcı oldu. Böylelikle önceki hafta amaç belirlemede zorlanan üyelerin de daha somut, erişilebilir ve gerçekçi amaç oluşturmalarına yardımcı oldu. Bugünkü oturumda yapılan ölçek etkinliğinde üyelere, ölçekte yükselmeleri, küçük başarılar ve amaçlarına ulaşmaları, yapmaları gerekenleri tanımlayabilmeleri, ölçekte bir basamak daha ilerlemek için neler yapabileceklerini düşünmelerini ve verilen kağıtlara bunu aktarmalarını istedi.

Mucize sorudan sonra sonucunu düşünerek hareket edildiği zamanlarda daha olumlu davranışların sergilenebileceği, buna yönelik örneklerin yaşamda olduğundan söz edildi. Sonucunu düşünmeden yapılan davranışların ise daha büyük olumsuzluklara sebep olabileceği ifade edildi. Örnek olarak hazırlanan 5 olayda, kendi açılarından sonuçların neler olabileceğini paylaşmaları istendi. Bu amaçla öncelikle 5 olayın yazılı olduğu ‘Sonuç ne olur’ etkinlik kağıtları üyelere dağıtıldı. Bu durumlarda neler yaşıyor olacaklarını yazmaları istendi. Zamanın kısıtlı olması nedeniyle bu olayların sonuçlarını haftaya kadar düşünmeleri ve yazmaları istendi. Lider, bu haftaki oturumun sonuna geldiklerini ifade etti. Üyelere oturumla ilgili olumlu mesajlar vererek; ‘Mucizelere inanmanızdan dolayı sizi kutluyorum, paylaşımlarınız ve iş birliğine yönelik tutumlarınız harikaydı.’ dedi. Oturumu sonlandırmadan önce öğrencilerin yemek teneffüsünden biraz zaman alarak, ısınma oyunu olarak isim oyunu oynandı, bu oyun isimlerinin baş harfleri ile başlayan bir sıfat bulmaları ve bu sıfatı sözsüz bir şekilde anlatmaları şeklinde oldu. Bu oyun sayesinde öğrencilerin kendi isimleri yerine rumuz

olarak isim almaları sağlandı. Lider bir sonraki oturumun aynı yer ve aynı zamanda yapılacağını üyelere hatırlatarak teşekkür etti.

Ödev olarak üyelere hayatlarında değişmesini istemedikleri şeyleri yazmaları istendi, en az 5 madde yazmaları gerektiğini hatırlattı, ayrıca sonucunu düşünerek hareket ettiklerinde daha olumlu sonuçlarla karşılaşabileceklerini görmeleri amacıyla hazırlanan ‘Dur, düşün, harekete geç’ isimli etkinlik de ödev olarak verildi, ailelerinden yardım alabilecekleri belirtildi ve oturum sonlandırıldı.

3.Oturum: Yıkıcı Davranış ile Başa Çıkmada Motivasyon Geliştirme

Bu oturumda, grup üyeleri yıkıcı davranışlarla baş etmek için mevcut kaynaklar, başarılar ve güçlü yönlerini vurgularlar. İstisnai durumlara dikkat çekilir.

Amaç

1. Grup üyelerinin amaçlarına yönelik motivasyonlarının artması ve güçlü yönlerini fark edebilmeleri,
2. Yıkıcı olan davranış ile başa çıkmada motivasyon sağlayabilmek,
3. ‘İstisnai Durumlara’ dikkat çekme
4. ‘İltifat’ tekniği ile üyelerin olumlu adımlarının güçlendirilmesi
5. ‘Sihirli Değnek’ tekniği ile üyelerin yıkıcı olan davranışlarını azaltmak için yapabilecekleri değişimlere vurgu yapmak

Alt Amaçlar

1. Grup üyelerinin yıkıcı davranışını değiştirmeye yönelik ilerlemelerinin davranış değişikliklerinin güçlendirilmesini sağlamak
2. Üyelerin yıkıcı davranışını değiştirmeye yönelik ilerlemelerinin ve davranış değişikliklerini anlamlandırması ve davranış değişiminde kendi olumlu etkileri konusunda farkındalık kazanmalarını sağlamak
3. ‘İstisnai durumlara’ dikkat çekerek üyelerin sorun yaşadıkları davranışın hayatlarında var olmadığı zamanlar ve bu zamanlarda yaşadıkları hakkında farkındalık kazanması,
4. Üyelerin olumlu değişimlerine iltifat edilerek olumlu değişimlerinin desteklenmesi ve güçlendirilmesini sağlamak
5. Üyelerin çevrelerindeki olumlu kişilerin farkına varmasını sağlamak

6. ‘Sihirli Değnek’ etkinliği
7. Amigoluk yaparak üyelerin olumlu değişimlerine dikkat çekme
8. Ödevlendirme (Bu hafta beni hedeflerime ulaştırabilecek neler yapabilirim)

Süreç

Üçüncü oturum önceki oturumların yapıldığı sınıfta, üyelerin gelerek, bazı üyelerin de birbirlerini sınıflarından çağırması ile aynı saatte başladı. Grup lideri üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettiklerini ve geçen haftadan beri hayatlarında güzel olan, olumlu şeylerden bahsetmelerini istedi. Üyelerin çoğu kendilerini iyi hissettiklerini belirtti, birisi ailesiyle beraber akraba ziyareti yaptığını, bir diğeri okulda bir etkinlikte bulunduğunu ifade etti. Paylaşım aşamasından sonra liderle birlikte ikinci oturum özeti yapılıp, ödevlerden söz edildi, gönüllü olanların ödevlerini paylaşması istendi.

Daha sonra grup lideri sorunun olumsuz sonuçlara neden olmadığı zamanları da olduğuna vurgu yapmak amacıyla üyelere “Olumsuz sonuçlar oluşturabilecek bir davranışı yapmaktan vazgeçtiğiniz bir durum oldu mu? diye sordu. Üyelere yardımcı olunması amacıyla ‘Bu davranışı aslında yapmayabilirdim’ formunu dağıtılarak sorun davranış ile baş edebildikleri zamanları hatırlamaları ve nasıl baş edebildiklerini görmelerini sağlandı. İstisnai durumlara vurgu yapıldı.

Grup lideri, beyaz kartondan hazırladığı ve kırmızı bir kurdele ile bağladığı ve sihirli değnek ismini taktığı etkinlik ile her üyeye sırasıyla dokunarak ‘şu an her istedikleri gerçek olsaydı kendilerinde, ailelerinde ve arkadaşlarında neler değişeceğini’ sordu. Yaşadıkları olumsuz durumu değiştirmek için nelere ihtiyaç duyduklarını görebilmelerine, gelecekteki yaşanabilecek olumlu değişimleri fark edebilmelerine, bu değişim için neler yapabileceklerini görmelerine yardımcı olarak üyelerin yıkıcı davranışlarını azaltma konusunda bu etkinliklerle motivasyonları artırıldı. Amigoluk kartları bu oturumda da motivasyonun artırılması ve olumlu gelişimlerinin övülmesi amacıyla kullanıldı. Katılımcılar bugünkü oturumu beğendiklerini söyledi. Grup lideri, tüm üyelere teşekkür ederek oturumu sonlandırdı. Ek olarak bu oturumda üyelerin olumlu davranışlarını pekiştirmek amacıyla amigo kartları gerekli görülen yerlerde üyelere verildi.

4.Oturum: Yıkıcı Davranışları ile İlgili Farkındalık Geliştirme

Dördüncü oturumda, grup üyeleri olumlu ve olumsuz davranışlar hakkında bilgi sahibi olur.

Amaç

1. Grup üyelerinin olumlu ve olumsuz davranışlar hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamak
2. Üyelere, olumsuz davranışların değişmesinin mümkün olduğunu ve onlarla mücadele etmenin gerekliliğini göstermek
3. Grup üyelerinin kaynaklarını ve güçlü yanlarını fark etmelerini sağlamak
4. Davranış değişikliklerini güçlendirmek

Alt Amaçlar

1. Grup üyelerinin olumlu ve olumsuz davranışları ayırt ederek olumsuz davranışları azaltmalarını sağlamak
2. ‘Öykü’ etkinliği
3. Ölçek uygulaması
4. Başarı öyküsü etkinliği
5. Amigoluk yaparak üyelerin olumlu değişimlerine dikkat çekme
6. Ödevlendirme (Bu davranışını aslında yapmayabilirdim) konulu hikaye

Süreç

Dördüncü oturum önceki oturumların yapıldığı yerde üyelerin birbirlerini sınıflarından çağırması ile aynı saatte başladı. Grup lideri üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettiklerini sordu, grupta çok ses olması nedeniyle grup kurallarını hatırlattı. Üyelerin olumlu ifadelerini övüldü.

Lider, grup üyelerine bir önceki oturumdaki ev ödevini hatırlattı, yine kendilerini 0-10 skalasında değerlendirmelerini istedi. Lider, skalada yükselme yaşayan üyelere “neler değişti de yükseldin?” diye sordu. Üyelerden birisi “Geçen hafta 5 puandaydım, bu hafta 7 oldum.” Lider: “Çok güzel, 7’ye gelmek için neler yaptın, neler oldu?” Üye: “Arkadaşıma sataşmadım.” dedi.

Üyelere ‘yalancı çoban’ hikayesini dağıtarak üyelere birinin sesli bir şekilde okuması istendi. Okuma bitirdikten sonra üyelere çobanın davranışını tartışmaları ve kendilerinin böyle bir durumda neler yapabileceklerini anlatmaları istendi. Özellikle bu hikayeyi okuyan üye, hikayedeki çobanın artık kimseyi ikna edemeyeceğini ifade etti. Bunun üzerine lider; “Herkes hata yapabilir, önemli olan bu hataların nasıl düzeltebileceğidir. Çözüm için uğraşılırsa, yapılan hatalar unutturulabilir. İnsanlar birbirlerini affedebilirler. Önemli olan yapılan yanlışın fark edilip, sonrasında tamir edilmesidir.” şeklinde mesaj vererek üyelerin hikayedeki çoban için çözüme yönelik davranışları oluşturabilmesi çalışıldı. Üyelerin olumlu yaklaşımları övülerek, güçlü yönlerini görmeleri sağlanmaya çalışıldı.

Olumlu ve olumsuz davranışları tam olarak anlamalarını sağlamak amacıyla olumlu ve olumsuz davranışlara örnekler vermeleri istendi. Daha çok olumsuz davranışları olumluya çevirerek ifade ettikleri görüldü. Olumlu ve olumsuz davranışlarına göre ölçek uygulaması ile kendilerini puanlamaları istenir. Puanlarda artış olduğu gözlemlendi. Bir taraftan lider, üyelerin kendi güçlü yönlerini fark etmelerini sağlamak ve grup içerisindeki olumlu taraflarına vurgu yapmak amacıyla üyelere ‘başarı öyküsü’ etkinliğinin yer aldığı kağıtlar da dağıtıldı. Üyelere şu soru yöneltildi; ‘Başka kişilere yaşadıkları zorluklarla ilgili ne derdiniz, ne yapmalarını söylersiniz?’ Bir üyenin yazdığı bir cümle örnek olarak okundu; ‘Amacına ulaşmak için bütün iyi davranışları sergile, bir de kavga ettiğin kişilerle konuşmaya çalış.’

Yanlış davranışların üstesinden gelinebileceğini farklı çözüm yollarının oluşunu fark etmelerini sağlamak, bunu somutlaştırabilmek adına ‘Bu davranış aslında yapmayabilirdim’ etkinliğini gelecek haftaya kadar tamamlamaları istendi. Lider, üyelerin gelişimleri ile ilgili olumlu mesajlar verdi. Oturum özetini gönüllü grup üyeleriyle birlikte yaptı. Bu haftaki oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini aldıktan sonra herkese teşekkür ederek oturumu sonlandırdı.

5.Oturum: Olası Çözümlerin Fark Edilmesi ve Çözümler Geliştirilmesi

Bu oturumda, grup üyelerinden, sorun çıkmadığı zaman arzu ettikleri bir gelecekte kendi durumlarını tasarlamaları istenir ve bunlar paylaşılır.

Amaç

1. Grup üyelerinin geleceğe odaklanarak, kendi çözümlerini fark etmeleri ve kendileri için işlediğine inandıkları çözümleri, yıkıcı davranışlar ile ilgili bulunan çözümlerin yaşamın diğer alanlarda da kullanabilmelerini sağlamak
2. Üyelerin kendi çözüm yollarını geliştirmesini ve yıkıcı davranışların azaltılmasını sağlamak
3. Üyelerin güçlü yönlerine dikkat çekmek
4. Başa çıkma soruları sorarak üyelerin yeterliliklerinin farkına varmasını sağlamak

Alt Amaçlar

1. Üyelere çözüm yolları sunmak yerine kendi uygun çözümlerini geliştirmelerine yardımcı olmak
2. Üyelerin çözüm yollarını değerlendirmelerini ve keşfetmelerini sağlamak
3. Üyelerin işe yarayan çözümlerini güçlendirerek hayatlarının farklı alanlarında ve yıkıcı olan davranışlarını azaltmaları konusunda kullanmalarını sağlamak
4. Üyelerin yeterliliklerini fark ederek bu yeterlilikleri yıkıcı olan davranışları azaltmada kullanmalarına yardımcı olmak
5. Amigoluk yaparak üyelerin olumlu değişimlerine dikkat çekme
6. ‘Başarıyla ilerlemek’ isimli etkinliğin gerçekleştirilmesi

Süreç

Beşinci oturum önceki oturumların yapıldığı yerde aynı saatte, üyelerin gruba gelmesi ile başladı. Lider, üyelerden geçen haftadan beri hayatlarında güzel olan, olumlu şeylerden bahsetmelerini istedi. Paylaşımlarda bulunulduktan sonra lider, grup üyelerine bir önceki oturumda ev ödevi olarak verilen “Bu davranışı aslında yapmayabilirdim” hatırlattı. Üyelerin bu ödevi yapamamış olduğu fark edildiği için üyelere ‘Sizden yanlış bir davranışta bulunduğunuzda kendinizi nasıl hissettiğinizi yazmanızı istiyorum.’ denildi. Üyelerden yanıtlar geldikçe ‘Bunun yerine ne yapabilirdin?’ şeklilde sorular sorulara üyelerin farklı çözüm yollarını bunmalarına yardımcı olundu.

Daha sonra lider üyelere; “Başarılı olmanızda ya da olumlu sonuçlanmasında sizin de katkınızın olduğu ve yakın zamanda gerçekleşen bir olay düşünün. Bunu başarmak için ne yaptınız? Hangi olumlu özelliklerinizi kullandınız? Çevrenizdekiler bu duruma ne tepki verdi?” gibi sorular sordu. Grup lideri basit birkaç örnek verdikten sonra üyelerin

düşünceleri için zaman tanındı ve her bir grup üyesinin paylaşımında bulunmasını istedi. ‘Üyelerin birçok alanda yeterliliklerini fark etmeleri sağlandı, gelişimleri ve motivasyonları ile ilgili olumlu mesajlar verildi. Bu etkinlikte aynı zamanda üyelerin yaşamlarındaki olumlu sonuçlanan durumları daha net görebilmelerini sağlamak amacıyla onlara olumlu sonuçlanmasında katkıları olan bir olayı düşünmeleri, bu olayda hangi özelliklerini kullandıkları, çevrelerindeki kişilerin bu duruma verdikleri tepkilerin neler olduğu soruldu.

Lider, üyelerden bu hafta ile ilgili duygu ve düşüncelerini aldıktan sonra, haftaya son oturumun yapılacağını belirtti ve grubun sonlandırılacağını hatırlatarak oturumu bitirdi. Tüm üyelere teşekkür edildikten sonra oturum sonlandırıldı.

6.Oturum: Sonlandırma

Bu oturumda, grup üyelerinden kendileri ile ilgili grup süreci ve grup deneyimlerini değerlendirmeleri istenir.

Amaç

1. Tüm oturumların genel bir değerlendirmesini yapmak ve oturumları sonlandırmak
2. Grup üyelerinin değişimin farkına varmalarını sağlamak
3. Grup üyelerinin olumlu değişimle ilgili birbirlerine geri bildirim vermelerini sağlamak

Alt Amaçlar

1. Tüm oturumların özetlenmesi
2. Grup sürecinin değerlendirilmesi
3. Üyelerin hedefleri değerlendirmesini sağlamak
4. Ölçek uygulaması
5. ‘Başarı Belgesi’ ile ödüllendirmek

Süreç

Altıncı ve son oturum önceki oturumların gerçekleştirildiği saatte ve yerde başladı. Lider, bu oturumun son oturum olduğunu hatırlattı ve grup üyelerine kendilerini son oturumda kendilerini nasıl hissettiklerini sordu. Üyeler kendilerini iyi hissettiklerini, ancak grubun devam etmesini istediklerini belirtti. Üyelerden geçen haftadan beri

hayatlarında güzel olan, olumlu şeylerden bahsetmeleri istedi. Daha sonra lider, beşinci oturum özetini grup üyeleri ile birlikte yaptı. Üyelerden süreç boyunca nasıl başarıyla ilerlediklerini diğer üyelerle paylaşmalarını istendi.

Üyelerden grup süreci ile ilgili görüşlerini, grubun başında hedefledikleri amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını sordu ve amaçlarına ne derece ulaştıklarını belirtmelerini istedi. Üyelere ölçek uygulaması ile hangi puanda oldukları soruldu. İlk oturumdaki ölçekteki puanları ile son oturumdaki puanlar arasında farklılıklara ve gelişimlerine değinildi. Bu şekilde değişimleri ve gelişimlerini fark etmeleri sağlandı. Üyelerin derecelendirmelerinde puanlarının yükseldiği görüldü.

Paylaşımların sonunda lider vedalaşma etkinliğine geçti. Her bir üyeye, gruptaki katılımları ve paylaşımları için teşekkür etti, isimlerinin yazılı olduğu ‘Başarı Belgesi’ dağıttı. Üyelere son olarak söylemek istedikleri bir şeyler olup olmadığını sordu. Üyeler olumlu dileklerini bildirdiler. Lider oturumların sonuna geldiklerini, sürece istemese de son vermek durumunda olduğunu, süreç boyunca üyelerle olmaktan büyük keyif aldığını ifade etti ve oturum sona erdi. Oturum sonunda küçük bir kutlama yapıldı.

Uygulama sürecinde oturumların oluşturulmasında Ahmet Akın tarafından editörlüğü yapılan ‘Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları’ isimli kitaptan yararlanılarak, ‘Sonunu Düşünen Kahraman Olur’ isimli bölümden yararlanılmıştır (Akın ve Akın, 2014, s. 45-78 ve Acar, 2012).

2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla bazı ölçekler ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Formlar doldurulmadan önce araştırmaya katılacak olan bireyler ve ailelerine, araştırmanın amacıyla ilgili kısa bir bilgi verilip, daha sonra ölçeklerle ilgili yönerge okunarak nasıl cevaplamaları gerektiği açıklanmıştır.

2.2.1. Görüşme Formu (EK-4)

Araştırmacı tarafından ilkokul öğrencilerine yönelik doğru bilgileri elde etmek amacıyla ebeveynlere yönelik yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu form, öğrencilerin ve ailelerinin sosyo-demografik özellikleri hakkında bilgi elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Formda; ebeveynin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, sahip olduğu çocuk sayısı, araştırma yapılacak çocuğun kaçınıcı çocuğu olduğu, ebeveynin eğitim durumu, ebeveynin mesleği, eşinin mesleği, sosyal güvencesi, ailenin aylık gelir durumu, öğrencinin sağlık sorunu olup olmaması, öğrencinin okul başarı durumu, ebeveynin öğrenciyle birlikte geçirdiği zaman miktarı, geçirilen zamanın verimli olup olmadığı, öğrencinin akranlarıyla ilişki durumunu belirlemeye yönelik sorular mevcuttur.

2.2.2. Yıkıcı Davranım Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (EK-5)

Yıkıcı Davranım Bozuklukları için DSM-IV'e dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği, DSM-IV tanı ölçütlerine dayalı olarak yıkıcı davranım bozukluklarının taranması için Turgay [1995] tarafından geliştirilmiş ve Ercan ve arkadaşları (2001) tarafından Türkiye'de geçerlilik ve güvenilirliği gösterilmiştir. Ölçek, dikkat eksikliğini sorgulayan 9, aşırı hareketliliği sorgulayan 6, dürtüsellik sorgulayan 3, karşıt olma bozukluğunu sorgulayan 8 ve davranım bozukluğunu sorgulayan 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, DSM-IV ölçütlerinin anlamını değiştirmeden soru şekline dönüştürülmesi şeklinde geliştirilmiştir. Çocukların anne veya babaları tarafından doldurulmaktadır. Her madde için 0=yok, 1=biraz, 2=fazla, 3=çok fazla seçenekleri bulunmaktadır. Ölçekte her bölümün toplam puanları psikopatoloji açısından bilgi vermektedir (Ercan ve diğerleri, 2001, s. 133). Bu ölçek daha önce ülkemizde yayınlanan bazı araştırmalarda da kullanılmıştır (Erman ve diğerleri, 1999; Türkbay ve diğerleri, 2001).

Ailelerden, çocukları ile ilgili olan ölçeklerden, sadece çocuklarının davranışlarını düşünerek doldurmaları istenmiştir. Ayrıca bu çalışmada yıkıcı davranışlar adı altında

dürtüsellik, hiperaktivite, karşıt olma karşıt gelme ve davranım sorunları yer almasının nedeni, kullanılan ölçeğin bu alt boyutları belirlemeye dayalı olmasından kaynaklanmaktadır.

2.2.3. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Form (CÖDÖ-KF) (EK-6)

Conners (1969) tarafından geliştirilen 39 maddelik Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği, daha sonra yine Conners (1973) tarafından 28 maddelik kısa form haline getirilmiştir. Çocuklarda görülen sorunlu davranışları saptamak amacıyla kullanılmaktadır. Dereboy ve arkadaşlarının (2007) yaptığı uyarlama çalışmasında 3 faktörün ölçeğin ana çatısını oluşturduğu görülmektedir. Bunlar, Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite/Ataklık ve Davranım Bozukluğu olmak üzere 3 temel boyuta ek olarak diğer maddeleri içeren ‘Diğer Sorunlar’dır. Ölçek 28 sorudan oluşan 4’lü likert tipi (0: Hiçbir zaman, 1: Nadiren, 2: Sıklıkla, 3: Her zaman) bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yıkıcı bozukluklara özgü belirtilerin yoğunluğunu göstermektedir (Dereboy ve ark., 2007). CÖDÖ öğretmenlerin sınıf içi gözlemleri temelinde, öğrencilerini davranışsal yönden değerlendirmeleri amacıyla hazırlanmış 28 sorudan oluşmaktadır. Dikkat eksikliği ve yıkıcı davranış bozukluklarına özgü davranışsal boyutları ölçmektedir (Ünal, 2006, s. 47).

Conners’ın Öğretmen Derecelendirme ölçeğinin psikometrik özellikleri, klinik değerlendirme ölçeği için iyidir ve ölçümler yüzlerce etkinlik ve etkililik araştırmalarında kullanılmaktadır. Conners’ın bu ölçeği, Conners Rating Ölçeğinin en iyi araştırılmış ve en büyük norm grubudur. Öğretmen formu, öngörülen, eş zamanlı ve yapı geçerliliği, birçok çalışmada incelenmiştir (e.g., Beck, Collins, Overholser, and Terry, 1985; Conners, 1969; Sandoval, 1981; Taylor&Sandberg, 1984). Güvenilirlik çalışmaları, öğretmen formunun tutarlı bir ölçümünün olduğunu gösterir (Franklin etc., 2001, s. 416-417).

2.2.4. Ön ve Son Değerlendirme Formu-Öğrenci İçin (EK-7)

Bu form araştırmacı tarafından yapılan müdahale uygulamasında müdahalede bulunulacak öğrenci grubunun, kendisini davranışları anlamında nasıl değerlendirdiğinin anlaşılması ve grup deneyimi öncesi ve sonrasındaki davranışlarının belirlenmesi amacıyla bir kaynaktan alınarak uygulanmıştır.

2.3. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Görüşme formu ve ön ve son değerlendirme formuna verilen cevapların analizinde sıklık ve yüzde dağılımları alınmıştır. Analizler öncesinde verilerin normallik değerleri Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile hesaplanmıştır. Bu testler sonucunda Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin davranım sorunu kısmı dışındakilerin tamamının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p > .05$). (Bkz. Tablo 8). Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin ön test ve son test uygulamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin, Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden aldıkları puanlarının kişisel ve aile ile ilgili özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla da Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden faydalanılmıştır. Grup sayısının iki olduğu değişkenlerde Mann Whitney U, grup sayısının üç ve üzeri olduğu değişkenlerde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde NVIVO 11 yazılımı kullanılmıştır. Müdahale uygulamalarına ait transkript dökümleri nitel veri analizi programına aktarılmıştır. Örnek olay incelemesi çerçevesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle araştırmanın amacı ve araştırma soruları çerçevesinde kodlar belirlenmiştir. Müdahale kayıtları sırası ile bu kodlar dikkate alınarak ve süreç içerisinde üretilen kodlar ile kodlanmıştır. Kodlama sürekli karşılaştırma yöntemi ile devam etmiştir. Müdahale uygulaması bir grup uygulaması olduğundan içerik analizinin bireysel seviyede

yapılabilmesi için katılımcılar birer vaka olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların söyledikleri ve kodlama sürecinde bir kod olarak dikkate alınan içerik aynı zamanda bu katılımcı için de kodlanmıştır. Araştırmanın nicel sorularına ait bulguları desteklemek için nitel veriler aynı veya benzer kategorilerde toplanmıştır. Bunun yanı sıra nicel araştırma soruları altında olmasa bile uygulamaya ait ve araştırmanın amacına paralel olarak ortaya çıkan kodlar da ilgili kategorilerde toplanarak rapor edilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler kullanıldığı için araştırma bir karma yöntem araştırması olarak değerlendirilebilir. Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan nicel ve nitel verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Yıkıcı Davranım Bozuklukları için DSM-IV'e dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği 3 alt bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm DEHB kısmının değerlendirildiği bölümdür ve dikkatsizlik, aşırı Hareketlilik ve dürtüsellik olmak üzere 3 ayrı kısımdan oluşur. İkinci bölüm karşıt olma karşıt gelme davranışı ile ilgili soruların olduğu bölümdür. Üçüncü bölüm ise davranım bozukluğuna ilişkin soruların olduğu kısımdır. Bulgular kısmında bu ölçeğin toplam ve Conners Öğretmen Derecelendirme ölçeğinin ön test ve son test toplam puanlarına yer verildiği gibi ayrı ayrı bölüm puanlarına da yer verilmiştir. Ayrıca DEHB'in 3 ayrı kısmının puanları da ilgili tablolarda verilmektedir.

3.1. MÜDAHALE ÖNCESİ ÖLÇÜMLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde nicel analiz kapsamında müdahaleden önce öğrencilerin ailelerine (annelerine) verilen görüşme formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. Öğrencilerin Ailelerinin Bilgileri

Öğrencilerin ailelerine (annelerine) verilen görüşme formunda görüşülen kişi olan annenin yaşı, medeni durumu, eğitim durumu, mesleği, eşinin mesleği, ailenin sosyal güvencesi, ailenin aylık gelir durumu, ailede sağlık sorununa sahip olma durumu, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, araştırma yapılacak çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna ilişkin bulgular tabloda yer almaktadır.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerine İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Tanımlayıcı		Sayı	%
Yaş	30-39	8	80
	40-49	2	20
Toplam		10	100
Medeni durum	Evli	10	100
Toplam		10	100
Eğitim durumu	Okur-yazar	1	10
	İlkokul	2	20
	Ortaokul	1	10
	Lise	6	60
Toplam		10	100
Meslek	Memur	1	10
	İşçi	1	10
	Diğer(Ev Hanımı)	8	80
Toplam		10	100
Eşin mesleği	Memur	1	10
	İşçi	6	60
	Serbest meslek	3	30
Toplam		10	100
Ailenin sosyal güvencesi	SSK	7	70
	Bağkur	2	20
	Emekli Sandığı	1	10
Toplam		10	100
Ailenin aylık gelir durumu	2001-3000	5	50
	3001-4000	1	10
	4001-5000	4	40
Toplam		10	100
Ailede sağlık sorununa sahip olma durumu	Hayır	10	100
Toplam		10	100
Sahip olunan çocuk sayısı	2	4	40
	3	6	60
Toplam		10	100
Araştırmada kapsamında yer alacak çocuğun kaçınıcı çocuk olduğu	1.	3	30
	2.	4	40
	3.	3	30
Toplam		10	100

Araştırma kapsamında öğrencilerin ailelerinden görüşme formu aracılığıyla bilgi alınmıştır. Görüşme formunu dolduran bütün velilerin anne olması sebebi ile öğrencilerin anneleri ile görüşme yapılmıştır. Annelerin %80'i 30-39 aralığında, %20'si ise 40-49 yaş aralığındadır. 30 yaş altı ve 50 yaş ve üstünde olan anne bulunmamaktadır. Çocukların annelerinin hepsi evlidir. Görüşme formundaki soruları yanıtlayan annelerin %10'u okuryazar, %20 ilkokul, %10'u ortaokul ve %60'ı ise lise mezunudur. Okur yazar olmayan ve üniversite mezunu anne bulunmamaktadır.

Annelerin %80'i ev hanımı iken %10'u memur, %10'u ise işçi olarak çalışmaktadır. Babaların ise %10 memur, %60'ı işçi ve %30'u ise serbest meslek grubunda çalışmaktadır. Emekli olan ya da işsiz olan baba yoktur. Ailelerin %70'i SSK'ya, %20'si BAĞKUR'a %10'u ise emekli sandığına bağlıdır. Ailelerin %50'si 2001-3000 TL arası aylık gelire, %10'u 3001-4000 TL arası aylık gelire, %40'ı ise 4001-5000 TL arası aylık gelire sahiptir. Ailelerin tamamı ailelerinde herhangi bir sağlık sorunu olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerden %40'ı iki kardeş, %60'ı ise üç kardeştir. Tek çocuk olan ve üçten fazla kardeşi olan öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin %30'u ailenin birinci, %40'ı ikinci, %30'u ise üçüncü çocuğudur.

Görüşme formuna öğrencilerin annelerinin cevap verdiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin velisi olarak okulla ilgili durumlarda daha çok annelerin ilgilendiğini göstermektedir. Bunun sebebi olarak görüşme formuna yanıt veren annelerin çoğunluğunun ev hanımı olması gösterilebilir. Bulgulardan anlaşılacağı üzere sadece iki anne çalışmaktadır. Onlardan birisi memur, diğeri ise işçi olarak çalışmaktadır. Annelerin hepsi genç yaş grubu içerisinde (30-49) ve orta düzey eğitim seviyesinde yer almaktadırlar. Öğrencilerin hepsinin kardeşinin olduğu görülmektedir. Tek çocuk olan öğrenci yoktur.

Kırman ve Doğan (2017) tarafından anne-baba-çocuk ilişkilerini ele alan Türkiye' de son on yılda yapılmış çalışmaların analiz ve sentez süreçlerinden geçirilerek hazırlanan derleme çalışmasında; ebeveynlerin yaşı, eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu ve çocuğun doğum sırasının ebeveyn davranışlarını etkilediği belirtilmektedir. Yapılan çalışmalarda 26-30 yaş arası annelerin ebeveynliğe daha fazla ilgi duyduğu; 36 ve üzeri yaş grubundaki annelerin ise ebeveynlikten daha fazla doyum elde ettiği, çocukları ile çatışmalarının ve olumsuz iletişimlerinin daha az olduğu görülmektedir. Çalışmada; yaşla birlikte anne babaların ebeveynlikle ilgili doyum düzeyinin arttığı, ayrıca da çocukla olumlu iletişime geçmenin zamanla ebeveyn kabul düzeyini ve deneyimleri arttırdığı ortaya konulmaktadır. Yine benzer şekilde annenin çalışma durumunun olduğu, ebeveynin eğitim durumunun arttığı, daha az çocuğa sahip olduğu zamanlarda çocuk yetiştirme tutumlarının olumlu etkilendiği sentezlenen ortak çalışma bulgularında ortaya konulmuştur (Kırman ve Doğan, 2017, s. 45).

Kırman ve Doğan (2017) tarafından yapılan derleme çalışmasına paralel olarak araştırmada yer alan öğrencilerin anneleri ile uygulama öncesi yapılan görüşmelerde, anneler birden fazla çocuk sahibi olmaları nedeniyle çocuklarıyla geçirdikleri zamanın bölündüğünü, ilk çocuklarına sergiledikleri davranışları ile ikinci ve üçüncü çocuklarına davranış şekillerinin aynı olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmada yer alan çocuğu ilk çocuğu olan öğrencilerin anneleri, ilk çocuklarının üzerine daha fazla düşmeleri sonucu çocuklarının davranışlarında sorunlar yaşadıklarını, şımaran, kendilerini dinlemeyen ve her istediklerini yaptırmaya çalışan bir tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Yine yapılan çalışma ile benzer şekilde, çalışmada iki çocuğa sahip olan anneler araştırmacı ile yaptıkları görüşmede, ikiden fazla sayıda çocuğa sahip olan annelere göre çocuklarına daha fazla zaman ayırdıklarını belirtmiştir. Bu durum sahip olunan çocuk sayısı arttıkça, ailelerin çocukları ile zaman geçirme miktarının değiştiğini göstermektedir.

3.1.2. Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Araştırmada yer alan öğrencilere ilişkin görüşme formundan elde edilen bazı tanımlayıcı bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrenciyle İlgili Tanımlayıcı Bilgiler

Tanımlayıcı		Sayı	%
Cinsiyet	Erkek	8	80
	Kız	2	20
Toplam		10	100
Öğrencinin okul başarı durumu	Çok iyi	4	40
	İyi	5	50
	Orta	1	10
Toplam		10	100
Araştırma kapsamında yer alacak çocuğunuzda sağlık sorunu olma durumu	Evet (Astım)	1	10
	Hayır	9	90
Toplam		10	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %80'i erkek %20'si ise kızdır. Annelere göre öğrencilerin %40'ının okul başarıları çok iyi, %50'sinin iyi, %10'unun ise ortadır. Annelere göre okul başarıları düşük (zayıf) olan çocukları yoktur. Annelere göre 10 çocuktan birisinde (%10) sağlık sorunu bulunmaktadır. Sağlık sorunu olarak 'Astım' yanıtının verildiği görülmektedir.

Savi (2008) tarafından 12–15 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin davranış sorunları ile aile işlevleri ve anne-baba kişilik özellikleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi isimli doktora tezinde öğrencilerin davranış sorunlarına ilişkin algıları cinsiyet açısından incelendiğinde; kızlarla erkekler arasında anksiyete-depresyon, sosyal sorunlar, dışsallaştırılmış sorunlarla birlikte yıkıcı davranışlarda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre erkeklerin, kızlara göre daha yoğun yıkıcı davranışlar yaşadığı belirtilmektedir. Diğer araştırmalarda da erkeklerin, kızlara göre daha sık hiperaktivite ve davranım sorunu yaşadığı ve bu oranın 9'a 1 olduğu belirtilmektedir (Rutter ve ark, 1970; Offord ve ark, 1989; Klein ve Mannuzza, 1991; Luk ve ark, 1991; akt. Savi, 2008, s. 172-174). Bunun birinci nedeni olarak, ailelerin erkek çocuklarında daha çok fiziksel cezalandırma yöntemine başvururken, kızlarda daha çok ikna edici yöntemleri kullanması; ikinci olarak ise erken çocukluk döneminde kızların temel becerilerinin gelişiminin daha hızlı, dil gelişimi, konuşma ve algılama becerilerinin daha iyi olması nedeniyle kızların daha kolay kontrol edebildiği ortaya konulmaktadır. Bu sebepler göz önüne alındığında kız çocuklarında aile-çocuk ilişkisinin daha olumlu yaşanabildiği ve davranış problemlerinin daha az görüldüğü düşünülmektedir (Keenan ve Shaw, 1997: akt. Savi, 2008, s. 174).

Yapılan araştırmaya benzer şekilde davranım sorunları içerisinde yer alan dikkat eksikliği hiperaktivitenin, erkeklerde kızlardan 4-5 kat daha sık olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni tam olarak bilinmese de erkeklerin olaylara verdikleri psikolojik yanıtların, hormonal ve fiziksel özellikleri gibi bedensel yapısının, merkezi sinir sistem gelişiminin farklı olması neden olarak gösterilmektedir. Erkek çocuklarının davranışlarını daha çok dışa vurduğu, kız çocuklarının ise daha çok içselleştirdiği görülmektedir. Ayrıca kızlara göre erkeklerin daha hareketli bir yapıda olması başka bir etkidir. Dolayısıyla da dikkat eksikliği hiperaktivite gibi yıkıcı bir davranışın, kızlarda daha az oranda görüldüğü belirtilmektedir (Abalı, 2009, s. 38).

Araştırmada uygulama öncesi yapılan görüşmelerde anneler, erkek çocuklarını kızlara oranla daha sorunlu (hareketli, agresif) olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada yer alan erkek çocuklarının anneleri, erkek çocuklarında daha çok hareketlilik, dikkat eksikliği, davranım sorunundan bahsederken araştırmada yer alan

kız çocuklarının anneleri, çocuklarında reddetme, karşıt gelme davranışlarının olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde uygulama öncesi öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenler, erkek öğrencilerinin aşırı hareketli, dikkati dağınık, sorumluluklarını yerine getirmeyen yapısından söz etmiş, kız öğrencilerinde ise bir şeyi yapmak istememe, karşı gelme, reddetme davranışlarının olduğunu belirtmişlerdir. Daha önceki bölümlerde, yapılan araştırma sonuçlarında dikkat eksikliği ve hiperaktivite davranışlarının daha çok erkeklerde olduğunu belirtilmesi annelerin bu gözlemlerini doğrular niteliktedir. Ayrıca kız ve erkeklerin duygusal dışavurumları birbirinden farklılık göstermektedir. Kızlar olaylara daha duygusal yaklaşım duygularını ifade ederken, erkeklerin daha çok kendi içlerinde yaşayıp olaylara daha agresif cevaplar verdikleri gözlenmektedir.

3.1.3.Öğrencinin Ailesi, Öğretmen ve Arkadaşlarıyla İletişim Durumu

Öğrencinin annelerine göre öğrencinin, kendileri ile, babaları ile, kardeşleriyle, sınıf ortamındaki öğretmen ve arkadaşları ile ilgili iletişim durumu aşağıdaki tabloda mevcuttur.

Tablo 5: Öğrencinin Annesine Göre Çocuğun Çevresiyle İletişim Durumu

Tanımlayıcı		N	%
Öğrencinin annesiyle anlaşma durumu	Olumlu düzeyde	6	60
	Orta (bazen iyi) düzeyde	4	40
Toplam		10	100
Öğrencinin babasıyla anlaşma durumu	Olumlu düzeyde	7	70
	Orta (bazen iyi) düzeyde	3	30
Toplam		10	100
Öğrencinin kardeş ya da kardeşleriyle anlaşma durumu	Olumlu düzeyde	5	50
	Olumsuz düzeyde	2	20
	Orta (bazen iyi) düzeyde	3	30
Toplam		10	100
Öğrencinin akranlarıyla (yaşlılarıyla) anlaşma durumu	İyi, yeterli sayıda arkadaş (En az iki yakın veya yalnızca bir yakın arkadaşı)	10	10
Toplam		10	100
Öğrencinin öğretmeniyle iletişim durumu	İyi düzeyde	7	70
	Orta düzeyde	3	30
Toplam		10	100

Araştırmada öğrencilerin ailelerine, öğrencilerin yakın sosyal çevresiyle ve kardeşleriyle iletişim biçimi sorulmuştur. İlk soru kendileriyle iletişiminin nasıl

olduğudur. Annelerin %60'ı çocuklarının kendileri ile olan iletişim şeklini olumlu olarak ifade ederken, %40'ı ise iletişimlerinin orta düzeyde olduğu cevabını vermiştir. Annelere göre kendileri ile ilişkisi olumsuz olan çocuk yoktur. Annelere göre çocuklarının, %70'inin babasıyla iletişimi olumlu, %30'unun ise orta düzeydedir. Annelere göre babası ile ilişkisi olumsuz olan çocuk yoktur. Kardeşleriyle anlaşma durumunda biraz sorun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %50'si kardeşleriyle olumlu düzeyde, %30'u orta düzeyde ve %20'si ise kötü düzeyde iletişime sahiptir. Annelerin tamamı çocuklarının iyi ve yeterli düzeyde arkadaşına sahip olduğunu ve bunlarla da iletişimlerinin iyi olduğunu düşünmektedir. Annelere göre yakın arkadaşı olmayan hiçbir çocuk yoktur. Annelerin %70'i çocuklarının öğretmeniyle iyi düzeyde, %30'u ise orta düzeyde iletişiminin olduğunu belirtmektedir. Annelere göre öğretmeni ile kötü düzeyde bir ilişkisi olan çocuk bulunmamaktadır.

Çocukların sosyal ilişkilerinin gelişmesinde, anne-baba çocuk ilişkisi önemli bir işleve sahiptir. Çocuğun ailesi ile kurduğu sağlıklı iletişim, başkaları ile olumlu ilişkiler kurması için temel oluşturur. Ailesi ile sağlıklı ilişki geliştiren çocuklar ileride sosyal açıdan ilgili, öğrenmeye istekli, çevresi ile ilgili ve işbirlikçi olarak tanımlanmışlardır. Ayrıca bu çocukların, akranları tarafından da daha fazla olumlu tepkiler aldıkları ve daha az davranış problemine sahip oldukları belirtilmektedir (Furstenberg, 1999; akt. Kırman ve Doğan, 2017, s. 31). Öğrencilerin işbirliği içerisinde olmaları ve paylaşımlarda bulunabilmeleri, kişilerarası ilişkilerde gerekli bilgi ve beceri kazanabilmeleri, sorunlarla başa çıkmalarında akran ilişkileri önemli rol oynamakta, psikolojik ve sosyal gelişime katkı sağlamaktadır (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007).

Okullarda öğrenci ve öğretmen ilişkisi, öğrencilerin psikososyal gelişimi için önemli rol oynayan bir etkidir. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrenci-öğretmen iletişimi olumlu olduğunda, ilerideki okul yıllarında öğrenciler daha fazla sosyal beceriye sahip olmakta ve akademik alanda daha iyi performans gösterdikleri saptanmaktadır (Hamre ve Pianta, 2001). Olumlu iletişim şekli aynı zamanda öğrencilerin okula karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (İpek ve Terzi, 2010).

Görüşme formunun uygulandığı süreçte anneler, bazen çocuklarının kardeşleri ile anlaşmada sıkıntı yaşadığını, kardeş kıskançlığı durumlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulama sürecinde de daha çok kardeşi ile arasında birkaç yaş fark (2-4 yaş) bulunan öğrencilerin, kardeşleri ile anlaşmada sorun yaşadığını belirttikleri gözlenmiştir. Öğrenciler, özellikle annelerinin, kardeşleriyle sorun yaşadıkları zaman ayrımcılık yaptıklarını, kendilerine ve kardeşlerine eşit davranılmadığını belirtmişlerdir. Daha çok küçük kardeşi bulunan öğrencilerin, annelerinin daha çok küçük kardeşlerini koruduğunu söylemesi, onların anneleri ile olan iletişim şeklinin değişmesine yol açmakta, annelerinden uzaklaşmaya başladıkları ve daha saldırgan bir tutum izlemeye başladıkları gözlenmektedir. Öğrencilerin, arkadaşları ile iletişimlerinin olumlu olması, onların grup içerisinde de birbirlerine daha kolay alışmasını sağlamasında yarar sağladığı düşünülmüştür. Grubun sonunda elde ettikleri kazanımlarda da yeni arkadaş edinmelerinin kendileri açısından olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunun öğretmeni ile iletişimi olumlu yöndedir. Sadece 3 öğrencinin öğretmeni ile ilgili sorun yaşadığı ve grup esnasında da zaman zaman bunu dile getirdiği görülmüştür. Yapılan araştırmalara paralel olarak öğrencilerin, içinde bulunduğu çevredeki kişilerle iletişim şeklinin onun davranışını şekillendirdiği düşünüldüğünde çevresi ile daha olumlu iletişim kuran çocukların daha olumlu bir davranış şekli sergilediği söylenebilir.

3.1.4. Öğrencinin Olumlu ve Olumsuz Davranışına Göre Ailenin Tepki Durumu

Öğrencinin olumlu ya da olumsuz bir davranış sergilediği zaman ailenin verdiği tepkiye ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencinin Olumlu ya da Olumsuz Davranması Durumunda Ailenin Verdiği Tepki Durumuna İlişkin Bulgular

Tanımlayıcı		N	%
Öğrencinin olumsuz bir davranış sergilediği zamanlardaki genel tutumunuz.	Sert davranırım. Kızarım.	6	60
	Anlayışlı bir şekilde yaklaşırım.	4	40
Toplam		10	100
Öğrencinin olumlu bir davranış sergilediği zamanlardaki genel tutumunuz.	Mutlu olduğumu ona belli ederim, teşekkür ederim.	9	90
	Onu ödüllendiririm.	1	10
Toplam		10	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin anneleri çocukları olumlu ya da olumsuz bir davranış sergilediğinde farklı biçimlerde müdahalede bulunmaktadır. “Öğrencinin olumsuz bir davranış sergilediği zamanlardaki genel tutumunuz” ifadesine annelerin %60’ı sert davranırım-kızarım, %40’ı ise anlayışlı karşılarım cevabını vermiştir. “Öğrencinin olumlu bir davranış sergilediği zamanlardaki genel tutumunuz” ifadesine ise annelerin %90’ı “mutlu olduğumu ona belli ederim, teşekkür ederim”, %10’u ise “onu ödüllendiririm” yanıtını vermiştir. Çocukları ile aralarında uyumlu bir sınır olan, kurallar konusunda net bir tutum izleyen anne babaların, çocuklarının gelişimine yardımcı oldukları çocuklarının tehlike içeren durumlarla karşılaşma olasılıklarını da azalttıkları görülmektedir (Furstenberg, 1999; akt. Kırman ve Doğan, 2017, s. 32). Araştırmada, öğrencilerin olumlu ya da olumsuz davrandıkları zamanlarda tepkisiz kalan bir annenin olmamasının, öğrencilerin tutarlı bir davranış geliştirmesi açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Ancak annelerin yine de özellikle öğrencilerin olumsuz davranışlarda bulunması durumunda doğru bir yaklaşım sergilediği söylenemez. Nitekim verilerde de çoğu anne, olumsuz davranışlar sergilediği zaman öğrencisine kızdığını ya da sert davrandığını ifade etmiştir. Bu durumun annelerin, çocuklarına doğru bir şekilde yaklaşılacağını bilmemesinden ya da onların bu tür davranışları ile başa çıkma becerilerinin yeterli olmadığından kaynaklandığı söylenebilir.

3.2. ÇÖZÜM ODAKLI GRUP ÇALIŞMASININ UYGULANAN ÖLÇEKLER ÖN-TEST-SON TEST PUANLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu bölümde nicel analiz kapsamında müdahale öncesi ve sonrasında deney grubunun ölçek puanlarına ilişkin normallik test değerleri ile ilgili bulgulara, ayrıca da Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu (CÖDÖ-KF) ve Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği (YDBTÖ) ile bu ölçeğin üç alt bölümü olan dikkat eksikliği hiperaktivite (DEHB), karşıt olma karşıt gelme (KOKGB) ve davranım bozukluğu (DB) alt boyutlarına ilişkin puanlara ve öğrencilerin kendileri tarafından doldurulan ön ve son değerlendirme formundan aldıkları puan karşılaştırmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.2.1. Verilerin Normallik Değerleri

Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını değerlendirmek için normallik değerleri Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile hesaplanmıştır. Test değerleri aşağıdaki tablo 7 ve tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 7: Ölçek Puanlarına İlişkin Normallik Test Değerleri

Ön Test							Son Test					
Ölçek	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Değer	Sd	p	Değer	Sd	p	Değer	Sd	p	Değer	Sd	p
CÖDÖ-KF	,215	10	,200*	,918	10	342	,145	10	,200*	,946	10	,619
YDBTÖ	,211	10	,200*	,901	10	,227	,246	10	,087	,858	10	,072

Analizler öncesinde verilerin normallik değerleri Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile hesaplanmıştır. Bulgularda Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CÖDÖ) ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin (Turgay YDBTÖ) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p > .05$)

Tablo 8: Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği Bölüm Puanlarına İlişkin Normallik Test Değerleri

Ön Test							Son Test						
Uygulama	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			
	Değer	Sd	p	Değer	Sd	p	Değer	Sd	p	Değer	Sd	p	
DEHB Toplam Puan	,236	10	,120	,883	10	,143	,223	10	,172	,886	10	,153	
DEHB	DE	,139	10	,200*	,969	10	,880	,218	10	,195	,922	10	,373

Tablo 8 (Devamı): Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği Bölüm Puanlarına İlişkin Normallik Test Değerleri

Ön Test				Son Test									
Uygulama		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Değer	Sd	p	Değer	Sd	p	Değer	Sd	p	Değer	Sd	p
D E H B	AH	,232	10	,134	,883	10	,143	,251	10	,075	,891	10	,173
	D	,253	10	,069	,897	10	,205	,137	10	,200	,923	10	,381
KOKGB Puanı		,222	10	,176	,948	10	,640	,224	10	,166	,920	10	,359
DB Puanı		,276	10	,030	,727	10	,002	,524	10	,000	,366	10	,000

Elde edilen verilerde, Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin (Turgay YDBTÖ) davranım sorunu (DB) alt ölçeği dışındakilerin tamamının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p > .05$). Grupta bulunan öğrencilerin annesinin, Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin üçüncü bölümünde yer alan davranım sorunu bölümündeki maddelerin çoğunluğuna verdikleri sıfır puanlarının, bu bölümün normal dağılım göstermemesinde etkili olduğu söylenebilir.

Hergüner, S. ve Hergüner A. (2012) tarafından yapılan ‘Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan Çocuk ve Ergenlerde Eşlik Eden Psikiyatrik Bozukluklar’ isimli araştırmada Davranım bozukluğu (DB), duygudurum bozuklukları, madde kullanımı ve depresif uyum güçlüğü, ergen grubunda istatistiksel olarak daha yüksek oranda görüldüğü ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Görker, Korkmazlar, Durukan ve Aydoğdu (2004) tarafından yapılan araştırmada ergenlerde davranım bozukluğunun, geç çocuklukta (10-12 yaş) ve erken adolesan dönemde pik yaptığı, okul öncesinden geç

adolesan döneme kadar yayılım gösterdiği, gençler arasında yaygınlığın, son birkaç yılda artma gösterdiği belirtilmektedir.

Annelerin büyük bir çoğunluğu, yapılan görüşmelerde çocuklarında davranım sorununa ilişkin maddelerde yer alan kısımların çocuklarında olmadığını bildirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde anneler, daha çok ölçeğin ikinci bölümünde yer alan karşıt olma ve karşıt gelme ile dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye yönelik bölümlerin olduğu yerlerde sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ölçeğin üçüncü kısmında yer alan maddelerin (yangın çıkartma, evden kaçma, hırsızlık, dolandırıcılık vb.) daha çok çocukluk yerine ergenlik dönemlerinde ailelerin karşısına çıktığı düşünüldüğünde annelerin bu maddelerin çocuklarında olmadığını belirtmesi olası bir sonuçtur.

3.2.2. Çözüm Odaklı Grup Çalışmasının Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Ön-Test-Son Test Puanları Üzerindeki Etkisi

Müdahale öncesinde ve sonrasında öğretmenlere verilen Connors Öğretmen Derecelendirme ölçeğinden elde edilen veriler tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 9: Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ile Belirlenen Puanlarının Karşılaştırılması

Uygulama	N	Ort.	Std S.	Fark Ort.	t	Sd	p
CÖDÖ-KF Ön Test	10	40,50	13,526	8,100	3,958	9	,003
CÖDÖ-KF Son Test	10	32,40	11,027				

Çözüm odaklı grup çalışmasına katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ile ölçülen puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplarda t testi kullanılmıştır. Tablo 9’a göre, ön-test uygulaması ile son-test uygulamasından elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($t=3.958$, $p<.05$). Öğrencilerin uygulama öncesindeki puan ortalamaları 40.5 iken, uygulama sonrasında puan ortalaması 32.4’e düşmüştür. Bu sonuca göre öğretmenlere göre; çözüm odaklı grup çalışmasının araştırmaya katılan çocukların yıkıcı davranışlarını azaltma açısından etkili olduğu söylenebilir. Uygulama öncesinde gerek öğretmenlerle yapılan görüşmelerde gerekse annelerle yapılan

görüşmelerde daha çok öğrencilerde görülen dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye ilişkin sorunlardan bahsettikleri gözlenmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin reddetme, karşıt olma davranışları yanında öğrencilerin hareketli yapıları ve düşünmeden hareket etme davranışlarının olması ile ilgili sıkıntı yaşadıklarını dile getirmeleri, uygulamanın öğrencilerin bu sorunları üzerinde etkili olmasına neden olduğu söylenebilir.

3.2.3. Çözüm Odaklı Grup Çalışmasının Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları Üzerindeki Etkisi

Müdahale öncesinde ve sonrasında öğrencilerin ailelerine verilen Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden elde edilen veriler tabloda yer almaktadır.

Tablo 10: Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği ile Belirlenen Puanlarının Karşılaştırılması

Uygulama	N	Ort.	Std S.	Fark Ort.	t	Sd	p
YDBTÖ Ön Test	10	26,20	12,691	4,300	3,853	9	,004
YDBTÖ Son Test	10	21,80	11,930				

Çözüm odaklı grup çalışmasına katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği ile ölçülen yıkıcı davranış puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplarda t testi kullanılmıştır. Tablo 'ya göre, ön-test uygulaması ile son-test uygulamasından elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($t=3.853$, $p<.05$). Öğrencilerin uygulama öncesindeki puan ortalamaları 26.2 iken, uygulama sonrasında puan ortalaması 21,8'e düşmüştür. Çözüm odaklı grup çalışmasının araştırmaya katılan çocukların yıkıcı davranışlarını azaltma açısından olumlu ve etkili olduğu söylenebilir.

3.2.4. Çözüm Odaklı Grup Çalışmasının Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi

Müdahale öncesinde ve sonrasında öğrencilerin ailelerinin yanıtladıkları Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen veriler tabloda yer almaktadır.

Tablo 11: Öğrencilerin Müdahale Öncesi ve Sonrasında Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğindeki Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Uygulama		Ön Test			Son Test			Ön ve Son Test			
		N	Ort.	Std S.	N	Ort.	Std S.	Fark Ort.	t	Sd	p
DEHB Toplam Puanı		10	18,7	9,4	10	16,6	9,4	2,1	1,667	9	,130
D E H B	DE	10	7,5	4,2	10	6,8	3,1	,7	,805	9	,442
	AH	10	7,2	5,1	10	6,3	5,9	,9	,987	9	,350
	D	10	4,0	2,5	10	3,5	2,5	,5	,958	9	,363
KOKGB Puanı		10	6,8	3,5	10	5,2	3,2	1,6	2,331	9	,045
DB Puanı		10	,7	,9	10	,1	,3	,6	Z=-1,890	-	,059

Çözüm odaklı grup çalışmasına katılan öğrencilerin müdahale öncesi ve müdahale sonrasında Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin alt boyutları ile ölçülen yıkıcı davranış puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplarda t testi kullanılmıştır. Dikkat eksikliği(DE) ön test puanı ile dikkat eksikliği(DE) son test puanı arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($t=.805$, $p>.05$). Aşırı hareketlilik(AH) ön test puanı ile aşırı hareketlilik(AH) son test puanı arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($t=.987$, $p>.05$). Dürtüsellik(D) ön test puanı ile dürtüsellik(D) son test puanı arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($t=.958$, $p>.05$). Birinci bölüm (DEHB) toplam ön test puanı ile son test puanı arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($t=1.667$, $p>.05$). Üçüncü bölüm (DB) toplam ön test puanı ile son test puanı arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($Z=-1,890$, $p>.05$). Sadece ikinci bölüm (KOKGB) toplam ön test puanı ile son test puanı arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($t=2.331$, $p<.05$). Öğrencilerin uygulama öncesindeki puan ortalamaları 6.8 iken, uygulama sonrasında puan ortalaması 5.2'ye düşmüştür.

Genel olarak alt boyutlardaki bulgular, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ortalamalara bakıldığında ön ve son testler arasındaki puanlarda fark olduğu, uygulama sonrası yapılan son test puanlarında azalma olduğu görülmektedir. Dolayısıyla gerek birinci bölüm olan dikkat eksikliği-aşırı hareketlilik-dürtüsellik puanlarında olsun gerekse ikinci bölüm olan karşıt olma ve karşıt gelme ile üçüncü bölüm davranım sorunu alanlarında olumlu düzeyde bir değişimin söz konusu olduğu söylenebilir. Gruptaki öğrenci sayısının az olması sonuçları bu yönde etkilemiş olabilir. Nitekim müdahale sonrasında ailelere yapılan ev ziyaretlerinde ve telefon görüşmelerinde ailelerin çoğunluğu grup çalışmasının etkili olduğunu belirtmiş, grup çalışması sonrasında öğrencilerin daha sakin olduklarını, düşünerek hareket ettiklerini ifade etmişlerdir.

3.2.5. Çözüm Odaklı Grup Çalışmasının Öğrencilerin Olumlu Davranışlar Sergileme Sıklığı Üzerine Etkisi

Müdahale öncesinde ve sonrasında öğrencilerin kendi davranışlarına yönelik uygulanan ön ve son değerlendirme formuna ait bulgular tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12: Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Ön ve Son Değerlendirme Formuna Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması

İfadeler			Ön-Test		Son-Test	
			N	%	N	%
1	Okulda davranış kurallarına göre hareket ederim.	Nadiren	-	-	2	20
		Bazen	6	60	3	30
		Çoğunlukla	4	40	5	50
Toplam			10	100	10	100
2	Evde davranış kurallarına göre hareket ederim	Nadiren	-	-	-	-
		Bazen	5	50	4	40
		Çoğunlukla	5	50	6	60
Toplam			10	100	10	100
3	Çantamda ve sıramda aradığımı kolaylıkla bulurum.	Nadiren	1	10	2	20
		Bazen	3	30	5	50
		Çoğunlukla	6	60	3	30
Toplam			10	100	10	100
4	Ev ödevlerimi ve verilen görevleri vaktinde tamamlarım.	Nadiren	2	20	1	10
		Bazen	4	40	4	40
		Çoğunlukla	4	40	5	50
Toplam			10	100	10	100
5	Konuşmadan önce söyleyeceklerim üzerinde düşünürüm.	Nadiren	2	20	-	-
		Bazen	4	40	3	30
		Çoğunlukla	4	40	7	70
Toplam			10	100	10	100

Tablo 12 (Devamı): Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Ön ve Son Değerlendirme Formuna Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması

İfadeler			Ön-Test		Son-Test	
			N	%	N	%
6	Bir şeyi yapmadan önce üzerinde düşünürüm.	Nadiren	2	20	1	10
		Bazen	2	20	2	20
		Çoğunlukla	6	60	7	70
Toplam			10	100	10	100
7	Kızdığımda ne yapacağımı bilir ve beladan uzak durabilirim.	Nadiren	3	30	1	10
		Bazen	5	50	1	10
		Çoğunlukla	2	20	8	80
Toplam			10	100	10	100
8	Okulda birlikte olmaktan hoşlandığım arkadaşlarım var.	Nadiren	-	-	-	-
		Bazen	2	20	1	10
		Çoğunlukla	8	80	9	90
Toplam			10	100	10	100
9	Öğretmenlerine saygılı davranırım.	Nadiren	-	-	-	-
		Bazen	5	50	3	30
		Çoğunlukla	5	50	7	70
Toplam			10	100	10	100
10	Sınıf arkadaşlarıma saygılı davranırım.	Nadiren	1	10	1	10
		Bazen	4	40	3	30
		Çoğunlukla	5	50	6	60
Toplam			10	100	10	100

“Okulda davranış kurallarına göre hareket ederim” ifadesine uygulama öncesinde öğrencilerin %60’ı “bazen”, %40’ı “çoğunlukla” cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında “çoğunlukla” cevabı %50 olmuş, fakat öğrencilerin %20’si “nadiren” cevabını vermiştir. Öğrencilerin genel davranış kuralları ile ilgili değerlendirmesi müdahale sonrasında daha olumlu olarak gözükse de öğrencilerin çoğunluğunun müdahale öncesinde, kendilerine ilişkin değerlendirmede o anki duruma göre kendilerini değerlendirip yanıt vermiş oldukları gözlenmiş, müdahale sonrasında kendilerini çok yönlü değerlendirmelerini başardıkları, bu sebeple de müdahale sonrasında bu konuda nadiren yanıtı veren öğrencilerin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uygulama sonrasında kendilerine yönelik daha objektif bir değerlendirme yapabildikleri söylenebilir.

“Evde davranış kurallarına göre hareket ederim” ifadesine uygulama öncesinde öğrencilerin %50’si “bazen”, %50’si “çoğunlukla” cevabını vermiştir. Uygulama

sonrasında “çoğunlukla” cevabı artarak %60 olmuştur. Öğrencilerin, ev içerisindeki davranışlarında kendilerini daha olumlu gördükleri söylenebilir.

“Çantamda ve sıramda aradığımı kolaylıkla bulurum” ifadesine uygulama öncesinde öğrencilerin %10’u “nadiren”, %30’u “bazen” ve %60’ı “çoğunlukla” cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında cevaplar bir miktar daha olumsuz olmuştur. Uygulama sonrasında öğrencilerin %20’si “nadiren”, %50’si “bazen” ve %30’u “çoğunlukla” cevabını vermiştir. Öğrencilerin uygulama öncesinde maddelere daha çok önemsemeyen bir şekilde yanıt vermiş, uygulama sonrasında ise kendi davranışlarını daha çok fark edip ona göre puanlama yapmışlardır. Kendilerini ve kendi davranışlarını fark etmeyi öğrenmiş olmalarının, buradaki sonuçları bu yönde değiştirmiş olabileceği söylenebilir.

“Ev ödevlerimi ve verilen görevleri vaktinde tamamlarım.” ifadesine uygulama öncesinde öğrencilerin %20’si “nadiren”, %40’ı “bazen” ve %40’ı “çoğunlukla” cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında “çoğunlukla” cevabı artmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin %10’u “nadiren”, %40’ı “bazen” ve %50’si “çoğunlukla” cevabını vermiştir. Grup içerisinde yapılan etkinliklerin, kendi sorumluluklarını fark edip ona göre zamanlarını kullanma becerisini geliştirmede yardımcı olduğu, bu durumun da onlara olumlu olarak yansıdığı söylenebilir.

“Konuşmadan önce söyleyeceklerim üzerinde düşünürüm.” ifadesine uygulama öncesinde öğrencilerin %20’si “nadiren”, %40’ı “bazen” ve %40’ı “çoğunlukla” cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında “çoğunlukla” cevabı belirgin biçimde artmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin %30’u “bazen” ve %70’i “çoğunlukla” cevabını vermiştir. Öğrencilerin uygulama sürecinde yapılan çalışmalarda bu maddeye ilişkin etkinliklerde bulunmalarının, bir şeyi ifade etmeden önce düşünme becerisi kazandırdığı ve kendi çözüm önerilerini geliştirmelerini sağlamada onlara yardımcı olduğu söylenebilir.

“Bir şeyi yapmadan önce üzerinde düşünürüm.” ifadesine uygulama öncesinde öğrencilerin %20’si “nadiren”, %20’si “bazen” ve %60’ı “çoğunlukla” cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında “çoğunlukla” cevabı artmıştır. Uygulama sonrasında

öğrencilerin %10'u "nadiren", %20'si "bazen" ve %70'i "çoğunlukla" cevabını vermiştir. Yine önceki maddede olduğu gibi, uygulama sürecinde kendini kontrol etme becerisini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmasının öğrencilere olumlu yansıdığı, düşünmeden hareket ettiklerinde yaşadıkları olumsuz durumların farkında olmalarının onların kendi kontrollerini ele geçirerek ona göre hareket etmelerini sağlama yönünde pozitif bir etki oluşturduğu söylenebilir.

"Kızdığımda ne yapacağımı bilir ve beladan uzak durabilirim." ifadesine uygulama öncesinde öğrencilerin %30'u "nadiren", %50'si "bazen" ve %20'si "çoğunlukla" cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında, en belirgin olumlu gelişmenin olduğu madde bu olmuştur. Uygulama sonrasında öğrencilerin %10'u "nadiren", %10'u "bazen" ve %80'i "çoğunlukla" cevabını vermiştir. Öğrencilerin uygulama öncesinde kendilerine koydukları hedeflerde çoğunlukla daha sakin olma, sinirli olma durumlarını azaltma şeklinde ifadelerde buldukları gözlenmiş, dürtüsel olarak hareket ettikleri zaman olası sonuçları fark etmeleri ve bunlara yönelik çözümler geliştirmeleri grup uygulaması ile sağlanmaya çalışılmıştır. Özellikle bu maddede sonuçların olumlu olarak artması, dürtüsel hareketlerde azalma sağlandığını göstermesi açısından önemli olarak görülebilir.

"Okulda birlikte olmaktan hoşlandığım arkadaşlarım var" ifadesine uygulama öncesinde öğrencilerin %20'si "bazen" ve %80'i "çoğunlukla" cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin %10'u "bazen" ve %90'ı "çoğunlukla" cevabını vermiştir. Grupta yeni arkadaşlıklar edinmelerinin, onlara olumlu olarak yansıdığı söylenebilir. Nitekim müdahale sonrasında öğrencilerin grup çalışmasını değerlendirmeleri istendiğinde öğrencilerden bazıları, grubun kendilerine kazandırdıkları arasında yeni arkadaşlar edinmeyi ifade etmişlerdir. Sosyal beceri kazandırması açısından yapılan grup çalışmasının olumlu olduğu söylenebilir.

"Öğretmenlerine saygılı davranırım" ifadesine uygulama öncesinde öğrencilerin %50'si "bazen" ve %50'si de "çoğunlukla" cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında "çoğunlukla" cevabında artış olmuştur. Öğrencilerin %30'u "bazen" ve %70'i "çoğunlukla" cevabını vermiştir. Öğrencilerin grubun başında ailelerinin etkisi ile

öğretmenlerini olumsuz olarak gördükleri gözlenmiş, ancak grup sonrasında öğretmenlerini daha olumlu görmeyi başarabildikleri, öğretmenlerine yönelik daha olumlu geribildirimler verdikleri görülmüştür. Grup çalışması sonucu, öğretmenlere yönelik daha olumlu bir bakış açısı kazanıldığı söylenebilir.

“Sınıf arkadaşlarıma saygılı davranırım.” ifadesine uygulama öncesinde öğrencilerin %10’u “nadiren”, %40’ı “bazen” ve %50’si “çoğunlukla” cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin %10’u “nadiren”, %30’u “bazen” ve %60’ı “çoğunlukla” cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin, sınıf arkadaşlarına yönelik az da olsa olumlu davranışlar sergilemeye başladıkları söylenebilir.

Araştırmanın kuramsal kısmında çözüm odaklı yaklaşımın etkililiğine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde çözüm odaklı yaklaşımın davranış sorunu olan çocuklarda, iletişim becerilerinde, kaygı bozukluğu gibi içselleştirici bozuklukların belirtileri üzerinde, depresif bozukluklarda, madde bağımlılığında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bowles ve diğerleri, 2001; Kim, 2008; Schmit, 2016; Gingerich ve Wabeke, 2001).

Yapılan araştırmalarda benzer şekilde sorun çözme ve değişimi sürdürmede, davranış sorunlarını azaltmada, olumlu değişimi sağlamada bu yaklaşımın etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda olduğu gibi araştırma bulgularında da kısa sürede olumlu değişimlerin sağlanmasında bu yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda izleme çalışması yapılmasına karşın bu araştırmada izleme çalışmasının yapılmaması, bu yaklaşımın uzun süreli etkisine yönelik herhangi bir değerlendirme yapılamamasına neden olmuştur.

3.3. AİLENİN VE ÇOCUĞUN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ VE AİLE İLİŞKİLERİNİN ÖĞRENCİNİN YIKICI DAVRANIŞ GÖSTERMESİNE ETKİSİ

Bu bölümde ailenin ve çocuğun sosyodemografik özellikleri ve aile ilişkilerinin (cinsiyet, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, annenin eğitim durumu, anneye anlaşma

durumu, babayla anlaşma durumu, kardeşlerle anlaşma durumu) öğrencinin yıkıcı davranış göstermesine etkisine yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.3.1. Öğrencinin Cinsiyetinin Öğrencinin Yıkıcı Davranış Göstermesine Etkisi

Öğrencilerin cinsiyetine göre annelere uygulanan Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama ölçeği ile öğretmenlere uygulanan Connors Öğretmen Derecelendirme ölçeğinden alınan puanlar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 13: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre CÖDÖ-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçüm	Cinsiyet	N	Sıralar Ort.	U	Z	p
CÖDÖ-KF Ön Test	Erkek	8	6,38	1,000	-1,828	,068
	Kız	2	2,00			
CÖDÖ-KF Son Test	Erkek	8	6,31	1,500	-1,702	,089
	Kız	2	2,25			
YDBTÖ Ön Test	Erkek	8	5,88	5,000	-,783	,433
	Kız	2	4,00			
YDBTÖ Son Test	Erkek	8	6,00	4,000	-1,057	,290
	Kız	2	3,50			

Kız ve erkek öğrenciler arasında, Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden aldıkları puanlar açısından anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiştir.

Tablo 13'te yer alan sonuçlara göre, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, kız ve erkek öğrenciler arasında yıkıcı davranış sergileme açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu sonuçlara göre cinsiyetin yıkıcı davranış sergileme üzerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırma bulgularında cinsiyetin bir etkisinin olmadığı görülse de kız ve erkek öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilen Connors Öğretmen Derecelendirme

Ölçeği formuna göre erkek öğrencilerin ortalamaları, kız öğrencilerden fazladır. Bu durum öğretmenlerin daha çok erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha hareketli olduğunu belirttiğini göstermektedir. Aynı şekilde anneler de erkek öğrencilerin daha çok yıkıcı davranışlarda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın kuramsal kısmında Öner ve diğerleri (2003) tarafından belirtildiği gibi dürtüsellik gibi yıkıcı davranışlar erkeklerde fazla görülmesine karşın kız çocuklarında da görülmektedir. Benzer şekilde bu çalışmada da yıkıcı davranışlarda bulunan öğrenciler arasında kız öğrenciler vardır, ancak sayıları erkek öğrencilere nazaran azınlıktadır. Uygulamada yıkıcı davranışların erkek çocuklarında daha belirgin bir şekilde ortaya konulduğu, bu sebeple de okul ve aile çevresinde erkek öğrencilerin daha hareketli ve dürtüsel olarak algılandığı, kız öğrencilerin ise hareketli ve dürtüsel davranışları ile ön planda olmadıkları söylenebilir. Erkek öğrencilerin daha çok dışa yönelik davranışlar sergileyerek hareketli ve dürtüsel davranışlar gösterdikleri, kız öğrencilerin ise daha çok reddetme, karşı gelme gibi yıkıcı davranışlar içerisinde buldukları, aşırı hareketli davranışları ile ön planda bulunmadıkları gözlenmiştir. Nitekim aileler ve de öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kız öğrencilerin daha çok karşı olma karşı gelme davranışları ile ilgili sorunlarından söz ederken, erkek öğrencilerin hareketli, fevri, sonunu düşünmeden hareket eden davranışlarından yana sorunlardan bahsetmişlerdir.

Yıkıcı davranış anlamında cinsiyet açısından farklı sonuçlar elde edilse de sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olmaması, kız ve erkek öğrenciler arasında eşit dağılımın olmamasından kaynaklı olabilir.

3.3.2. Öğrencinin Cinsiyetinin Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin cinsiyeti ile aileleri tarafından doldurulan Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik bulgular aşağıdaki tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçüm			Ön Test				Son Test						
	Cinsiyet	N	Sıralar Ort.	U	Z	p	Sıralar Ort.	U	Z	p			
DEHB Toplam Puanı	Erkek	8	6,13	3,000	-	1,310	,190	6,13	3,000	-	1,310	,190	
	Kız	2	3,00					3,00					
D E H B	DE	Erkek	8	5,00	4,000	-	1,051	,293	5,50	8,000	,000	1,000	
		Kız	2	7,50					5,50				
	AH	Erkek	8	6,38	1,000	-	1,862	,063	6,50	,000	-	2,108	,035
		Kız	2	2,00					1,50				
	D	Erkek	8	5,88	5,000	-	,811	,417	6,13	3,000	-	1,318	,188
		Kız	2	4,00					3,00				
KOKGB Puanı	Erkek	8	5,88	5,000	-	,793	,428	5,75	6,000	-	,529	,597	
	Kız	2	4,00					4,50					
DB Puanı	Erkek	8	6,13	3,000	-	1,443	,149	5,63	7,000	-	,500	,617	
	Kız	2	3,00					5,00					

Tablo 14'te yer alan sonuçlara göre, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, kız ve erkek öğrenciler arasında her üç alt bölüm olan DEHB, KOKGB ve DB açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Bu tabloya göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasa, cinsiyetin yıkıcı davranış sergileme üzerine bir etkisinin olmadığı düşünülse de ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin bölüm ortalamalarında farklılık olduğu görülmektedir. Birinci bölümde yer alan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik alt bölüm puanlarında erkek öğrencilere nazaran kız öğrencilerin puanlarında bir azalma olduğu görülmektedir. İkinci bölüm olan karşıt olma ve karşıt gelme ve üçüncü bölüm olan davranım bozukluğu puan ortalamalarında ise kızlara göre erkek öğrencilerin puanlarında azalma olduğu görülmektedir. Bu durumda annelerin düşüncesine göre kız öğrenciler birinci bölümden fayda sağlarken, erkek öğrenciler daha çok ikinci ve üçüncü bölümlerden fayda sağlamıştır. Bulguların istatistiksel olarak anlamlı olmaması, kız ve erkek öğrenciler arasında eşit dağılımın olmamasından ve öğrenci sayısının az olmasında kaynaklı olduğu söylenebilir.

3.3.3. Öğrencinin Kardeş Sayısının Öğrencinin Yıkıcı Davranış Göstermesine Etkisi

Öğrencilerin kardeş sayısı ile öğretmen ve ailelerinin doldurdıkları ölçekler arasındaki bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 15: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre CÖDÖ-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçüm	Kardeş Sayısı (Kendisi Dahil)	N	Sıralar Ort.	U	Z	p
CÖDÖ-KF Ön Test	2	4	7	6	-1,279	,201
	3	6	4,5			
CÖDÖ-KF Son Test	2	4	6,38	8,5	-,748	,454
	3	6	4,92			
YDBTÖ Ön Test	2	4	6,00	10	-,426	,670
	3	6	5,17			
YDBTÖ Son Test	2	4	6,25	9	-,647	,610
	3	6	5,00			

İki ve üç kardeş olan öğrenciler arasında, Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden aldıkları puanlar açısından anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Tablo 15'te yer alan bulgulara göre, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, annelere ve öğretmenlere göre iki kardeş ve üç kardeş olan öğrenciler arasında yıkıcı davranış sergileme açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu sonuçlara göre kardeş sayısının yıkıcı davranış sergileme üzerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Sonuçlarda her ne kadar kardeş sayısının yıkıcı davranışlar üzerinde etkili olmadığı ortaya konulsa da öğrencilerin kaç kardeşe sahip olduğu, kardeşleri ile arasındaki yaş farkı, kardeşleri ile olan iletişim şekli, ailede kaçınıcı çocuk olduğu gibi değişkenler önemli olarak düşünülmektedir. Çocuklar ailedeki kişilerin genellikle de anne babaların davranış şekillerini rol model olarak alırken, büyük bir abla ya da abiyi de rol model olarak alabilmekte, küçük kardeşinin davranışlarını taklit edebilmekte, kardeş kıskançlığı sorunu nedeniyle davranış sorunları gösterebilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada kardeş sayısı anlamlı bir sonuç vermese de yapılacak başka çalışmalarda önemli bir değişken olarak bulgulara yansıtılabilir.

3.3.4. Öğrencinin Kardeş Sayısının Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin kardeş sayısı ile aileleri tarafından doldurulan Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 16: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçüm			Ön Test				Son Test				
	Kardeş Sayısı	N	Sıralar Ort.	U	Z	p	Sıralar Ort.	U	Z	p	
DEHB Toplam Puanı	2	4	6,63	7,500	-,962	,336	6,50	8,000	-,855	,392	
	3	6	4,75				4,83				
DEHB	DE	2	4	6,88	8,000	-,858	,391	7,13	5,500	-,1412	,158
		3	6	4,58				4,42			
	AH	2	4	6,88	6,500	-,195	,232	6,25	9,000	-,645	,519
		3	6	4,58				5,00			
	D	2	4	4,88	9,500	-,552	,581	5,88	10,500	-,323	,747
		3	6	5,92				5,25			
KOKGB Puanı	2	4	5,25	11,000	-,216	,829	6,25	9,000	-,647	,517	
	3	6	5,67				5,00				
DB Puanı	2	4	6,38	8,500	-,825	,409	5,00	10,000	-,816	,414	
	3	6	4,92				5,83				

Tablo 16'teki sonuçlara göre, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, iki kardeş ve üç kardeş olan öğrenciler arasında dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, dürtüsellik ile KOKGB ve DB açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Ortalamalarda ön test ve son test puanları açısından farklılıklar olduğu görülse de bu sonuçlara göre kardeş sayısının yıkıcı davranış sergileme üzerine fazla bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Grupta yer alan çocukların hepsinin kardeşinin olduğu görülmektedir. Kardeşe sahip olma ya da kardeş sayısının yapılan çalışmada bir farklılık ortaya koymadığı sonuçlardan anlaşılmaktadır.

3.3.5. Öğrencinin Ailede Kaçınıcı Çocuk Olduğunun Öğrencinin Yıkıcı Davranış Göstermesine Etkisi

Öğrencilerin ailede kaçınıcı çocuk oldukları ile öğretmen ve ailelerinin doldurdıkları ölçekler arasındaki bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 17: Öğrencilerin Kaçınıcı Çocuk Oldukları Göre CÖDÖ-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçüm	Kaçınıcı Çocuk Olduğu	N	Sıralar Ort.	H	p
CÖDÖ-KF Ön Test	1.	3	4,00	1,064	,588
	2.	4	6,25		
	3.	3	6,00		
CÖDÖ-KF Son Test	1.	3	4,33	1,425	,491
	2.	4	5,13		
	3.	3	7,17		
YDBTÖ Ön Test	1.	3	6,33	,345	,841
	2.	4	5,00		
	3.	3	5,33		
YDBTÖ Son Test	1.	3	6,33	,345	,842
	2.	4	5,25		
	3.	3	5,00		

1., 2. ve 3. çocuk olan öğrenciler arasında, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden aldıkları puanlar açısından anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiştir.

Tablo 17’de yer alan bulgulara göre, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, 1., 2. ve 3. çocuk olan öğrenciler arasında yıkıcı davranış sergileme açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Bu sonuçlara göre ailede kaçınıcı çocuk olduğunun yıkıcı davranış sergileme üzerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.3.6. Öğrencinin Ailede Kaçınıcı Çocuk Olduğunun Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin ailede kaçınıcı çocuk olduğu ile ilgili aileleri tarafından doldurulan Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik bulgular tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18: Öğrencilerin Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçüm	Ön Test					Son Test			
	Kaçınıcı Çocuk Olduğu	N	Sıralar Ort.	H	p	Sıralar Ort.	H	p	
DEHB Toplam Puanı	1.	3	6,00	,144	,931	5,50	,064	,968	
	2.	4	5,13			5,25			
	3.	3	5,50			5,83			
D E H B	DE	1.	3	5,33	,108	,947	5,33	1,186	,553
		2.	4	5,88			6,63		
		3.	3	5,17			4,17		
	AH	1.	3	5,50	,066	,968	6,17	,331	,847
		2.	4	5,25			4,88		
		3.	3	5,83			5,67		
	D	1.	3	6,33	1,773	,412	6,67	,907	,635
		2.	4	4,00			4,50		
		3.	3	6,67			5,67		
KOKGB Puanı	1.	3	6,67	,717	,699	7,00	3,102	,212	
	2.	4	5,25			6,25			
	3.	3	4,67			3,00			
DB Puanı	1.	3	6,00	,144	,930	6,67	2,333	,311	
	2.	4	5,25			5,00			
	3.	3	5,33			5,00			

Tabloda yer alan sonuçlara göre, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, 1., 2. ve 3. çocuk olan öğrenciler arasında dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, dürtüsellik kısımlarını içeren birinci bölüm ile ikinci bölüm (KOKGB) ve üçüncü bölüm (DB) puanları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

Hem ailelere hem de öğretmenlere uygulanan ölçeklerin ön ve son test puan ortalamalarında önemli oranda bir değişim olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre ailede kaçınıcı çocuk olduğunun yıkıcı davranış sergileme üzerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.3.7. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumunun Öğrencinin Yıkıcı Davranış Göstermesine Etkisi

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre öğretmen ve ailelerinin doldurdıkları ölçekler arasındaki bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 19: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre CÖDÖ-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçüm	Anne Eğitim Durumu	N	Sıralar Ort.	H	p
CÖDÖ-KF Ön Test	Okur-yazar	1	1,00	3,564	,313
	İlkokul	2	6,50		
	Ortaokul	1	3,00		
	Lise	6	6,33		
CÖDÖ-KF Son Test	Okur-yazar	1	1,00	3,252	,354
	İlkokul	2	6,50		
	Ortaokul	1	3,50		
	Lise	6	6,25		
YDBTÖ Ön Test	Okur-yazar	1	3,00	,945	,814
	İlkokul	2	6,50		
	Ortaokul	1	5,00		
	Lise	6	5,67		
YDBTÖ Son Test	Okur-yazar	1	2,00	1,621	,655
	İlkokul	2	6,00		
	Ortaokul	1	5,00		
	Lise	6	6,00		

Annelerinin eğitim durumu okur-yazar, ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrenciler arasında, Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden aldıkları puanlar açısından anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiştir. Tablo 19’da yer alan sonuçlara göre, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, annelerinin eğitim durumu okur-yazar, ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrenciler arasında, yıkıcı davranış sergileme açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Bu sonuçlara göre annelerin eğitim durumunun yıkıcı davranış sergileme üzerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bu çalışmada annenin eğitim durumu öğrencinin yıkıcı davranış geliştirmesinde etkili görülmesi de yapılan farklı çalışmalar annenin eğitim durumunun arttıkça çocuk yetiştirme tutumlarının olumlu etkilendiğini ortaya koymaktadır. Eğitim durumu daha yüksek olan ailelerin çocuklarına nasıl yaklaşacağı konusunda daha bilinçli ve tutarlı hareket ettiği görülmektedir. Dolayısıyla sorunlu bir davranış sergileyen bir çocuğa karşı sınırlarını da daha net çizebilmektedirler.

3.3.8. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumunun Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin alt boyutları olan DEHB, KOKGB ve DB bölümlerine yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 20: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçüm	Ön Test					Son Test			
	Anne Eğitim Durumu	N	Sıralar Ort.	H	p	Sıralar Ort.	H	p	
DEHB Toplam Puanı	Okur-yazar	1	1,00	2,963	,397	1,00	2,598	,458	
	İlkokul	2	5,00			6,25			
	Ortaokul	1	5,00			5,00			
	Lise	6	6,50			6,08			
DEHB	DE	Okur-yazar	1	5,00	4,712	,194	4,00	2,792	,425
		İlkokul	2	2,25			2,75		
		Ortaokul	1	10,00			7,00		
		Lise	6	5,92			6,42		
	AH	Okur-yazar	1	1,00	3,69	,296	1,50	4,463	,216
		İlkokul	2	6,25			6,75		
		Ortaokul	1	3,00			1,50		
		Lise	6	6,42			6,42		
	D	Okur-yazar	1	1,00	2,883	,410	1,00	2,741	,433
		İlkokul	2	6,50			6,75		
		Ortaokul	1	7,00			5,00		
		Lise	6	5,67			5,92		
KOKGB Puanı	Okur-yazar	1	5,00	2,199	,532	6,00	,950	,813	
	İlkokul	2	8,00			5,00			
	Ortaokul	1	3,00			3,00			
	Lise	6	5,17			6,00			
DB Puanı	Okur-yazar	1	3,00	2,133	,545	5,00	,667	,881	
	İlkokul	2	6,50			5,00			
	Ortaokul	1	3,00			5,00			
	Lise	6	6,00			5,83			

Tablo 20’de yer alan sonuçlara göre, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, annelerinin eğitim durumu okur-yazar, ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrenciler arasında DEHB, KOKGB ve DB puanları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu sonuçlara göre annelerin eğitim durumunun yıkıcı

davranış sergileme üzerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Çalışmada annenin eğitim durumunun, ön ve son test puan ortalamalarında önemli oranda bir etki oluşturmadığı görülse de araştırmanın kuramsal kısmında değinildiği gibi yapılan çalışmalarda ailenin eğitim durumu, çocuk yetiştirme tutumlarını da değiştirmektedir.

3.3.9. Öğrencilerin Anneleriyle Anlaşma Durumunun Öğrencinin Yıkıcı Davranış Göstermesine Etkisi

Öğrencilerin anneleri ile anlaşma durumuna göre uygulanan ölçekler arasındaki bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 21: Öğrencilerin Anneleriyle Anlaşma Durumuna Göre CÖDÖ-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçüm	Anneyle Anlaşma	N	Sıralar Ort.	U	Z	p
CÖDÖ-KF Ön Test	Olumlu düzeyde	6	6,17	8,000	-,853	,394
	Orta (bazen iyi) düzeyde	4	4,50			
CÖDÖ-KF Son Test	Olumlu düzeyde	6	6,08	8,500	-,748	,454
	Orta (bazen iyi) düzeyde	4	4,63			
YDBTÖ Ön Test	Olumlu düzeyde	6	4,83	8,000	-,853	,394
	Orta (bazen iyi) düzeyde	4	6,50			
YDBTÖ Son Test	Olumlu düzeyde	6	4,83	8,000	-,863	,38
	Orta (bazen iyi) düzeyde	4	6,50			

Anneleriyle anlaşma durumu olumlu ve orta düzeyde olan öğrenciler arasında, Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden aldıkları puanlar açısından anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Tablo 21’de yer alan sonuçlara göre, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, anneleriyle anlaşma durumları iyi ve orta düzeyde olan öğrenciler arasında, yıkıcı davranış sergileme açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

Uygulama yer alan öğrencilerin annelerine göre, yapılan müdahale çalışmasının, öğrencilerin kendileriyle olan iletişim şeklinde herhangi bir değişim sağlamadığı

söylenbilir. Annelere göre kendileri ile çocuklarının iletişim şekli daha çok olumlu ve orta düzeydedir. Anne ile öğrenci arasında olumsuz bir iletişim şeklinin olmaması ve bu konuda hiçbir verinin elde edilememesinin, istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya koymadığı, dolayısıyla annelerle anlaşma durumunun yıkıcı davranış sergileme üzerine bir etkisinin olmadığı söylenbilir.

3.3.10. Öğrencilerin Anneleriyle Anlaşma Durumunun Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin anneleri ile anlaşma durumuna göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 22: Öğrencilerin Anneleriyle Anlaşma Durumuna Göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçüm	Ön Test						Son Test				
	Anneyle Anlaşma	N	Sıra Ort.	U	Z	p	Sıra Ort.	U	Z	p	
DEHB Toplam Puanı	Olumlu düzeyde	6	5,17	10,000	-,428	,669	4,92	8,500	-,748	,454	
	Orta düzeyde	4	6,00				6,38				
DEHB	DE	Olumlu düzeyde	6	5,50	12,000	,000	1,000	5,67	11,000	-,217	,828
		Orta düzeyde	4	5,50				5,25			
	AH	Olumlu düzeyde	6	5,58	11,500	-,109	,914	5,33	11,000	-,215	,830
		Orta düzeyde	4	5,38				5,75			
	D	Olumlu düzeyde	6	4,17	4,000	-1,765	,077	4,50	6,000	-,1291	,197
		Orta düzeyde	4	7,50				7,00			
KOKGB Puanı	Olumlu düzeyde	6	4,67	7,000	-1,079	,281	5,50	12,000	,000	1,000	
	Orta düzeyde	4	6,75				5,50				
DB Puanı	Olumlu düzeyde	6	5,25	10,500	-,354	,724	5,00	9,000	-1,225	,221	
	Orta düzeyde	4	5,88				6,25				

Tablo 22'deki sonuçlara göre, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, anneleriyle anlaşma durumu olumlu ve orta düzeyde olan öğrenciler arasında DEHB,

KOKGB ve DB puanları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Bu sonuçlara göre anneyle anlaşma durumunun yıkıcı davranış sergileme üzerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın kuramsal kısmında yapılan araştırmalarda DEHB’li ve KOKGB’li çocukların ailelerinde iletişim sorunu yaşandığı belirtilmiştir. Bu çalışmada ise anneler, çocukları ile iletişimlerinin olumlu ve orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlar da iletişim şeklinin yıkıcı davranış geliştirmede etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu durum bu çalışmadaki annelere göre çocukları ile iletişimin olumlu görülmesinden kaynaklanmış olabilir.

3.3.11. Öğrencilerin Babalarıyla Anlaşma Durumunun Öğrencinin Yıkıcı Davranış Göstermesine Etkisi

Öğrencilerin babaları ile anlaşma durumuna göre uygulanan ölçekler arasındaki bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 23: Öğrencilerin Babalarıyla Anlaşma Durumuna Göre CÖDÖ-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçüm	Babayla Anlaşma	N	Sıralar Ort.	U	Z	p
CÖDÖ-KF Ön Test	Olumlu düzeyde	7	5,57	10,000	-,114	,909
	Orta düzeyde	3	5,33			
CÖDÖ-KF Son Test	Olumlu düzeyde	7	5,21	8,500	-,457	,648
	Orta düzeyde	3	6,17			
YDBTÖ Ön Test	Olumlu düzeyde	7	5,29	9,000	-,342	,732
	Orta düzeyde	3	6,00			
YDBTÖ Son Test	Olumlu düzeyde	7	5,29	9,000	-,346	,729
	Orta düzeyde	3	6,00			

Babalarıyla anlaşma durumu olumlu ve orta düzeyde olan öğrenciler arasında, Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden aldıkları puanlar açısından anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Tablo 23’teki sonuçlara göre, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, babalarıyla anlaşma durumları iyi ve orta düzeyde olan öğrenciler arasında, yıkıcı davranış sergileme açısından anlamlı fark bulunmamaktadır

($p > .05$). Bu sonuçlara göre babayla anlaşma durumunun yıkıcı davranış sergileme üzerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Aile fertleri ile ilişki yapısının öğrencilerin davranışlarını etkilediğine yönelik çalışmalar yapılsa da araştırmada yer alan öğrencilerin anneleri, öğrencilerin ne kendileri ile ne de babaları ile iletişimlerinin olumsuz olmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada yıkıcı davranış gösteren çocukların anneleri ya da babaları ile olan iletişim şekillerinin daha çok olumlu düzeyde olduğu ve anne ya da baba ile olan iletişim şeklinin, çocuğun yıkıcı davranış göstermesinde etkili olmadığını görülmektedir.

3.3.12. Öğrencilerin Babalarıyla Anlaşma Durumunun Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin babaları ile anlaşma durumuna göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 24: Öğrencilerin Babalarıyla Anlaşma Durumuna Göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçüm	Ön Test						Son Test						
	Babayla Anlaşma	N	Sıralar Ort.	U	Z	p	Sıralar Ort.	U	Z	p			
DEHB Toplam Puanı	Olumlu düzeyde	7	5,29	9,000	-,343	,732	5,29	9,000	-,343	,732			
	Orta düzeyde	3	6,00				6,00						
DEHB	DE	Olumlu düzeyde	7	4,50	3,500	-	1,605	,108	4,57	4,000	-	1,509	,131
		Orta düzeyde	3	7,83					7,67				
	AH	Olumlu düzeyde	7	5,29	9,000	-,348	,728	5,86	8,000	-,575	,565		
		Orta düzeyde	3	6,00				4,67					
	D	Olumlu düzeyde	7	5,57	10,000	-,118	,906	5,07	7,500	-,690	,490		
		Orta düzeyde	3	5,33				6,50					
KOKGB Puanı	Olumlu düzeyde	7	6,00	7,000	-,808	,419	5,43	10,000	-,115	,908			
	Orta düzeyde	3	4,33				5,67						
DB Puanı	Olumlu düzeyde	7	5,29	4,000	-,378	,705	5,71	9,000	-,655	,513			
	Orta düzeyde	3	6,00				5,00						

Tablo 24’te yer alan bulgulara göre, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, babalarıyla anlaşma durumu olumlu ve orta düzeyde olan öğrenciler arasında bölüm puanları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

Babasıyla olumsuz iletişimde olan öğrencinin olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre babayla anlaşma durumunun yıkıcı davranış sergileme üzerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.3.13. Öğrencilerin Kardeşleriyle Anlaşma Durumunun Öğrencinin Yıkıcı Davranış Göstermesine Etkisi

Öğrencilerin kardeşleriyle anlaşma durumuna göre uygulanan ölçekler arasındaki bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir. Bir önceki kısımlarda yer alan öğrencinin anne ile iletişim durumu, öğrencinin baba ile iletişim durumundan farklı olarak anneler, öğrencilerin kardeşleriyle olan iletişim durumunda olumlu ve orta düzeyde iletişimin olduğunu belirtirken olumsuz düzeyde iletişimin olduğunu da belirtmişlerdir.

Tablo 25: Öğrencilerin Kardeşleriyle Anlaşma Durumuna Göre CÖDÖ-KF ve Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçüm	Kardeşle Anlaşabilme	N	Sıralar Ort.	H	p
CÖDÖ-KF Ön Test	Olumlu düzeyde	5	5,60	2,105	,349
	Olumsuz düzeyde	2	3,00		
	Orta (bazen iyi) düzeyde	3	7,00		
CÖDÖ-KF Son Test	Olumlu düzeyde	5	6,30	,882	,643
	Olumsuz düzeyde	2	4,00		
	Orta (bazen iyi) düzeyde	3	5,17		
YDBTÖ Ön Test	Olumlu düzeyde	5	5,00	1,091	,580
	Olumsuz düzeyde	2	7,50		
	Orta (bazen iyi) düzeyde	3	5,00		
YDBTÖ Son Test	Olumlu düzeyde	5	4,80	1,178	,555
	Olumsuz düzeyde	2	7,50		
	Orta (bazen iyi) düzeyde	3	5,33		

Tablo 25’e göre uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, kardeşleriyle anlaşma durumu olumlu, olumsuz ve orta düzeyde olan öğrenciler arasında DEHB, KOKGB ve DB puanları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Bu sonuçlara göre kardeşle anlaşma durumunun yıkıcı davranış sergileme üzerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.3.14. Öğrencilerin Kardeşleriyle Anlaşma Durumunun Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutları Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin kardeşleri ile anlaşma durumuna göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik bulgular tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26: Öğrencilerin Kardeşleriyle Anlaşma Durumlarına Göre Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçüm			Ön Test			Son Test			
	Kardeşle Anlaşabilme	N	Sıralar Ort.	H	p	Sıralar Ort.	H	p	
DEHB Toplam Puanı	Olumlu düzeyde	5	4,70	1,760	,415	5,10	,618	,734	
	Olumsuz düzeyde	2	8,00			7,00			
	Orta düzeyde	3	5,17			5,17			
DEHB	DE	Olumlu düzeyde	5	5,30	1,237	,539	5,30	,952	,621
		Olumsuz düzeyde	2	7,50			7,25		
		Orta düzeyde	3	4,50			4,67		
	AH	Olumlu düzeyde	5	5,20	,442	,802	4,80	1,170	,557
		Olumsuz düzeyde	2	6,75			7,50		
		Orta düzeyde	3	5,17			5,33		
	D	Olumlu düzeyde	5	5,10	,897	,639	5,20	1,893	,388
		Olumsuz düzeyde	2	7,25			8,00		
		Orta düzeyde	3	5,00			4,33		
KOKGB Puanı	Olumlu düzeyde	5	4,80	,581	,748	4,60	1,357	,507	
	Olumsuz düzeyde	2	6,50			7,50			
	Orta düzeyde	3	6,00			5,67			
DB Puanı	Olumlu düzeyde	5	5,30	1,493	,474	5,00	4,000	,135	
	Olumsuz düzeyde	2	7,50			7,50			
	Orta düzeyde	3	4,50			5,00			

Kardeşleriyle anlaşma durumu olumlu, orta düzeyde ve olumsuz olan öğrenciler arasında, Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ve Turgay Yıkıcı Davranım

Bozuklukları Tarama Ölçeğinden aldıkları puanlar açısından anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Tablo 26’ta yer alan bulgulara göre, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerde, kardeşleriyle anlaşma durumu olumlu, orta düzeyde ve olumsuz olan öğrenciler arasında, yıkıcı davranış sergileme açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Bu sonuçlara göre kardeşle anlaşma durumunun yıkıcı davranış sergileme üzerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın kuramsal kısmında DEHB, DB ve KOKGB olan çocukların ailelerinde iletişim sorunları yaşandığı sonuçlarına ulaşılsa da (Çakaloz ve diğerleri, 2006; Cook, 2005) bu çalışmada anneler, kendilerinin ve eşlerinin çocukları ile olan iletişimlerinin olumlu ve orta düzeyde olduğunu, sadece kardeşlerle olumsuz düzeyde iletişimin olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum çalışmada yer alan öğrencilerin kardeş ilişkilerinde sıkıntılar olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Genel olarak elde edilen bulgular aile ile olan iletişim şeklinin yıkıcı davranış geliştirmede etkisinin olmadığını göstermektedir.

3.4. CONNERS ÖĞRETMEN DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ İLE TURGAY YIKICI DAVRANIM BOZUKLUKLARI TARAMA ÖLÇEĞİNDEN ALINAN PUANLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ VE ÖLÇEKLERİN MADDELERİNDEN ALINAN PUANLARIN SIKLIK DAĞILIMLARI

Bu bölümde öğrencilerin öğretmenlerine uygulanan Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ile anneleri tarafından doldurulan Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin toplam puan ve alt puanları arasında ilişkiye ilişkin bulgular ve ölçeklerin maddelerinden alınan puanlara ilişkin sıklık dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.4.1. Öğrencilerin Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ile Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki

Öğretmenlere uygulanan Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ve annelere uygulanan Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları ölçeklerinden elde edilen toplam puan ve alt puanları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 27: Öğrencilerin CÖDÖ-KF ile Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki

		CÖDÖ-KF Ön Test	CÖDÖ-KF Son Test
YDBTÖ Toplam Ön Test Puanı	r	,261	,188
	p	,467	,602
YDBTÖ Toplam Son Test Puanı	r	,313	,185
	p	,379	,610
DEHB Ön Test Toplam Puanı	r	,328	,259
	p	,354	,470
DEHB Son Test Toplam Puanı	r	,383	,311
	p	,275	,382
DE Ön Test Puanı	r	-,177	-,248
	p	,625	,490
DE Son Test Puanı	r	,093	-,037
	p	,799	,919
AH Ön Test Puanı	r	,636*	,638*
	p	,048	,047
AH Son Test Puanı	r	,483	,485
	p	,157	,156
D Ön Test Puanı	r	,194	,157
	p	,590	,664
D Son Test Puanı	r	,226	,261
	p	,530	,467
KOKGB Ön Test Puanı	r	,227	,055
	p	,528	,879
KOKGB Son Test Puanı	r	,141	-,055
	p	,697	,879
DB Ön Test Puanı	r	,322	,356
	p	,365	,312
DB Son Test Puanı	r	-,406	-,407
	p	,244	,243

*Korelasyon .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ile Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda sadece Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin ön ($r=.636$) ve son ($r=.638$) testi ile Yıkıcı Davranım Bozuklukları ölçeğinin DEHB bölümünde yer alan aşırı hareketlilik alt alan

kısmı arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin ön test ve son test uygulamaları ile Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin toplam puanı ve alt boyutlarındaki puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$). Sonuçlar her ne kadar anlamlı çıkmasa da aşırı hareketlilik kısmında iki ölçek arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında yıkıcı davranım bozuklukları tarama ölçeği ile Connors öğretmen derecelendirme ölçeği arasında benzer olan taraf daha çok birinci bölüm olan dikkat eksikliği, hiperaktivite ve dürtüsellik içeren kısımdır. Dolayısıyla özellikle bu bölümde anlamlı fark çıkması, her iki ölçeğin DEHB alt boyutunda bir ölçüm sağladığı anlamına gelebilir. Öğrenci sayısının az olmasının ve özellikle Connors öğretmen derecelendirme ölçeğinin yapılan uygulamalarda daha çok DEHB durumunu belirlemek amacıyla kullanılmasının daha çok bu bölümde ölçekler arasında ilişki çıkmasında etkili olduğu, diğer bölümler olan KOKGB ve DB için ilişki oranları açısından fark oluşturmadığı söylenebilir.

3.4.2. Öğrencilerin Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin Maddelerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıklık Dağılımı

Öğrencilerin öğretmenlerine uygulanan Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin maddelerinden aldıkları puanların sıklık dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 28: Öğrencilerin Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin Maddelerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıklık Dağılımı

	Maddeler	Ön Test					Son Test				
		Hiçbir Zaman	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman	Ort.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman	Ort.
1	Kıpır kıpırdır yerinde duramaz.	1	0	5	4	2,2	2	2	3	3	1,7
2	Zamansız ve uyumsuz sesler çıkarır.	3	1	3	3	1,6	4	4	2	0	,8
3	İstekleri hemen yerine getirilmelidir.	2	0	5	3	1,9	2	6	2	0	1
4	Bilmiş tavırları vardır, bilgiçlik taslar.	2	2	1	5	1,9	3	3	2	2	1,3
5	Aniden parlar, ne yapacağı belli olmaz.	3	0	4	3	1,7	4	4	1	1	,9
6	Eleştiriye kaldıramaz.	1	2	1	6	2,2	1	5	3	1	1,4
7	Dikkati dağınıktır, uzun sürmez.	1	4	4	1	1,5	2	3	5	0	1,3

Tablo 28 (Devamı): Öğrencilerin Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin Maddelerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıklık Dağılımı

	Maddeler	Ön Test					Son Test				
		Hiçbir Zaman	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman	Ort.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman	Ort.
8	Diğer çocukları rahatsız eder.	1	3	4	2	1,7	2	6	0	2	1,2
9	Hayallere dalar.	2	6	2	0	1	3	4	3	0	1
10	Somurtur, surat asar.	2	6	1	1	1,1	2	8	0	0	,8
11	Bir anı bir anını tutmaz. Duyguları çabuk değişir.	3	0	5	2	1,6	2	3	5	0	1,3
12	Kavgacıdır.	2	3	4	1	1,4	2	5	1	2	1,3
13	Büyüklerin sözünden çıkmaz.	1	5	2	2	1,5	2	4	4	0	1,2
14	Hareketlidir. Dur otur bilmez.	1	3	4	2	1,7	2	3	4	1	1,4
15	Heyecana kapılıp, düşünmeden hareket eder.	2	2	4	2	1,6	1	2	5	2	1,8
16	Öğretmenin ilgisi hep üzerinde olsun ister.	0	2	4	4	2,2	2	2	5	1	1,5
17	Göründüğü kadarıyla arkadaş grubuna alınmıyor.	6	3	1	0	,5	7	2	1	0	,4
18	Göründüğü kadarıyla başka çocuklar tarafından kolaylıkla yönlendiriliyor.	3	6	1	0	,8	3	4	3	0	1
19	Oyun kurallarına uymaz, mızıkçısıdır.	4	3	2	1	1,	1	4	3	2	1,6
20	Göründüğü kadarıyla liderlik özelliğinden yoksundur.	3	3	0	4	1,5	4	2	2	2	1,2
21	Başladığı işin sonunu getiremez.	3	0	5	2	1,6	3	5	1	1	1
22	Olduğundan küçükmüş gibi davranır.	6	0	4	0	,8	4	3	3	0	,9
23	Hatalarını kabul etmez, suçu başkalarının üzerine atar.	2	1	1	6	2,1	1	2	6	1	1,7
24	Diğer çocuklarla iyi geçinemez.	3	4	2	1	1,1	2	5	2	1	1,2
25	Sınıf arkadaşlarıyla yardımlaşmaz.	6	2	2	0	,6	5	5	0	0	,5
26	Zorluklardan hemen yılar.	2	0	7	1	1,7	3	2	4	1	1,3
27	Öğretmenle işbirliğine girmez.	1	7	2	0	1,1	3	6	1	0	,8
28	Zor öğrenir.	5	2	3	0	,8	4	3	3	0	,9

Tablo 28'de öğrencilerin Connors öğretmen derecelendirme ölçeğinin maddelerinden aldıkları puanlara ilişkin sıklık dağılımı yer almaktadır. Her maddenin yanında hangi yıkıcı davranış ile ilgili olduğu yazılmıştır. Madde ortalama puan farklılıkları incelendiğinde en çok azalmanın olduğu maddeler şunlardır;

İstekleri hemen yerine getirilmelidir. (.9 puan azalma)-Hiperaktivite
Zamansız ve uyumsuz sesler çıkarır. (.8 puan azalma)-Hiperaktivite
Aniden parlar, ne yapacağı belli olmaz. (.8 puan azalma)-Diğer
Eleştiriyi kaldıramaz. (.8 puan azalma)-Hiperaktivite
Bilmiş tavırları vardır, bilgiçlik taslar. (.6 puan azalma)-Hiperaktivite
Başladığı işin sonunu getiremez. (.6 puan azalma)-DEHB

Azalmanın olduğu maddeler incelendiğinde daha çok hiperaktivitenin ölçüldüğü maddelerde puanlarda azalma olması, öğretmenlere göre daha çok hiperaktivite yönünde bir değişimin sağlandığını da göstermektedir. Duruma uygun şekilde hareket etmeyi öğrenme, olumlu ya da olumsuz düşünce ve söylemleri kabul edebilme, daha sakin kalabilme, sabretmeyi öğrenme ile ilgili farkındalık geliştirebilmelerinin onların hiperaktif davranışlarında olumlu anlamda bir azalma sağlayabildiklerini de göstermektedir. Öğrencilerin özellikle yukarıdaki maddeleri sınıf içerisinde yapıyor olması, sınıfın düzenini bozmakta, diğer öğrencilerin olumsuz davranışlar geliştirmesine sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla özellikle sınıf içi düzeni bozmaya yönelik bu maddelerde azalma yaşanması, öğretmenler açısından da olumlu olarak görülmüştür. Bunun yanında bazı davranışlarda da kısmi artışlar olmuştur:

Oyun kurallarına uymaz, mızıkçıdır. (.6 puan artma)-Diğer
Görüldüğü kadarıyla başka çocuklar tarafından kolaylıkla yönlendiriliyor. (.2 puan artma)-DEHB
Heyecana kapılıp, düşünmeden hareket eder. (.2 puan artma)-Hiperaktivite

Çocukların özellikle oyun sırasında sırasını beklemesi oldukça güç bir durumdur. İçerisinde buldukları yaş döneminin küçük olması, oyun konusunda kendi kontrollerini zaman zaman kaybedebilmelerine neden olmaktadır. Yönlendirilmeye açık olmaları, ailelerin net sınırlar belirleme konusunda kararlı bir tutum izlememeleri bu davranışlarının devam etmesinde etkili olabilir.

3.4.3. Öğrencilerin Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Maddelerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıklık Dağılımı

Öğrencilerin annelerine uygulanan Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin maddelerinden aldıkları puanların sıklık dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 29: Öğrencilerin Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Maddelerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıklık Dağılımı

Maddeler	Ön Test					Son Test					Ortalama Farkı	
	Yok	Biraz	Fazla	Çok Fazla	Ort.	Yok	Biraz	Fazla	Çok Fazla	Ort.		
1	Dikkatini ayrıntılara veremez yada okul ödevlerinde işinde yada diğer etkinliklerde dikkatsizce hatalar yapar.	3	5	1	1	1	2	7	1	0	,9	-,1
2	Üzerine aldığı görevlerde yada oynadığı oyunlarda dikkatini sürdürmede zorluk çeker.	6	3	1	0	,5	7	3	0	0	,3	-,2
3	Kendisine doğrudan hitap edildiğinde dinlemiyormuş gibi görünür.	4	5	1	0	,7	5	4	1	0	,6	-,1
4	Yönergeleri gerektiği gibi izlemez ve okul ödevlerini, ufak tefek işleri yada işyerindeki görevlerini tamamlayamaz.	6	3	1	0	,5	4	6	0	0	,6	,1
5	Görev ve etkinlikleri düzenlemekte zorluk çeker.	6	4	0	0	,4	5	5	0	0	,5	,1
6	Uzun süreli dikkat gerektiren (okul ödevi- ev ödevi gibi) kaçırır.	1	7	2	0	1,1	1	7	2	0	1,1	0
7	Üzerine aldığı görevlerde yada etkinliğe ait eşyaları(kalem- kitap- oyuncak araç- gereçgibi) kaybeder.	3	4	3	0	1	5	2	3	0	,8	-,2
8	Dikkatini kolayca dağılır.	2	4	3	1	1,3	2	4	3	1	1,3	0
9	Günlük etkinliklerde unuttandır.	3	4	3	0	1	5	3	2	0	,7	-,3
10	Elleri ayakları kığır kıpırdır yada oturduğu yerde kıpırdanır.	5	1	2	2	1,1	6	1	1	2	,9	-,2
11	Sınıfta yada oturması gereken diğer durumlarda yerinde oturmaz.	2	3	3	2	1,5	3	3	3	1	1,2	-,3
12	Uygun olmayan durumlarda sağa sola koşuşturur yada tırmanır	3	3	2	2	1,3	3	4	2	1	1,1	-,2
13	Sakince oyun oynamakta yada boş zaman etkinliklerine katılmakta güçlük çeker	5	4	1	0	,6	6	3	0	1	,6	0
14	Hep hareket halindedir yada motor takmış gibi hareket eder.	4	2	2	2	1,2	4	3	1	2	1,1	-,1
15	Çok konuşur	2	2	5	1	1,5	2	2	3	3	1,7	,2
16	Sorulan soru tamamlanmadan yanıt verir.	1	5	4	0	1,3	2	5	2	1	1,2	-,1
17	Sirasını beklemede güçlük çeker.	3	4	2	1	1,1	3	5	2	0	,9	-,2

Tablo 29 (Devamı): Öğrencilerin Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Maddelerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıklık Dağılımı

Maddeler	Ön Test					Son Test					Ortalama Farkı	
	Yok	Biraz	Fazla	Çok Fazla	Ort.	Yok	Biraz	Fazla	Çok Fazla	Ort.		
18	Başkalarının sözünü keser yada yaptıklarının arasına girer.	2	3	2	3	1,6	3	4	2	1	1,1	-,5
19	Kontrolünü kaybeder.	7	2	0	1	,5	7	3	0	0	,3	-,2
20	Erişkinlerle tartışır.	5	3	1	1	,8	7	2	0	1	,5	-,3
21	Kurallara ve isteklere karşı çıkar yada reddeder.	1	3	4	2	1,7	2	5	3	0	1,1	-,6
22	Başkalarını isteyerek rahatsız eder.	5	5	0	0	,5	8	2	0	0	,2	-,3
23	Hataları yada yanlış davranışları için başkalarını suçlar.	4	5	1	0	,7	5	3	2	0	,7	0
24	Alıngandır ve başkaları tarafından kolayca kızdırılır.	1	4	5	0	1,4	1	5	3	1	1,4	0
25	Kızgın ve güceniktir.	3	4	3	0	1	4	3	3	0	,9	-,1
26	Çoğu zaman kincidir ve intikam almak ister	8	2	0	0	,2	9	1	0	0	,1	-,1
27	Kabadayılık eder, tehdit eder yada göz dağı verir.	9	1	0	0	,1	10	0	0	0	,0	-,1
28	Kavgaya dövüş başlatır.	5	5	0	0	,5	9	1	0	0	,1	-,4
29	Başkalarına ciddi bir şekilde fiziksel zarar vererek silah (sopa-taş kırık şişe-bıçak) kullanır.	10	0	0	0	,0	10	0	0	0	,0	0
30	İnsanlara fiziksel olarak acımasız davranır.	9	1	0	0	,1	10	0	0	0	,0	-,1
31	Hayvanlara fiziksel olarak acımasız davranır.	10	0	0	0	,0	10	0	0	0	,0	0
32	Başkalarının gözü önünde hırsızlık (saldırganlıkla soygun, çanta kapıp kaçma, tehdit ile soyma, silahlı soygun) yapar.	10	0	0	0	,0	10	0	0	0	,0	0
33	Başka birisini cinsel etkinlikte bulunmak için zorlar.	10	0	0	0	,0	10	0	0	0	,0	0
34	Ciddi hasar vermek amacıyla yangın çıkarır.	10	0	0	0	,0	10	0	0	0	,0	0
35	Başkalarının malına mülküne isteyerek zarar verir.(yangın dışında)	10	0	0	0	,0	10	0	0	0	,0	0
36	Başkalarının evine,binasına yada aracına zorla girer.	10	0	0	0	,0	10	0	0	0	,0	0
37	Bir şey elde etmek, bir çıkar sağlamak yada sorumluluklardan kaçmak için yalan söyler. (başkalarını atlatır)	10	0	0	0	,0	10	0	0	0	,0	0

Tablo 29 (Devamı): Öğrencilerin Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin Maddelerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıklık Dağılımı

Maddeler	Ön Test					Son Test					Ortalama Farkı	
	Yok	Biraz	Fazla	Çok Fazla	Ort.	Yok	Biraz	Fazla	Çok Fazla	Ort.		
38	Hiç kimse görmeden değerli şeyler çalar. (mağazalardan mal çalma)	10	0	0	0	,0	10	0	0	0	,0	0
39	13 yaşından öncesinden başlayarak ailenin yasaklarına karşın geceyi dışarıda geçirir.	10	0	0	0	,0	10	0	0	0	,0	0
40	En az iki kez geceleyin evden kaçmış olma (yada uzun süreli dönmemişse bir kez).	10	0	0	0	,0	10	0	0	0	,0	0
41	13 yaş öncesinden başlayarak okuldan kaçma.	10	0	0	0	,0	10	0	0	0	,0	0

Tablo 29’da öğrencilerin Turgay Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeğinin maddelerinden aldıkları puanlara ilişkin sıklık dağılımı yer almaktadır. Madde ortalama puan farklılıkları incelendiğinde en çok azalmanın olduğu maddeler şunlardır:

Kurallara ve isteklere karşı çıkar ya da reddeder. (.6 puan azalma)-KOKGB
Başkalarının sözünü keser ya da yaptıklarının arasına girer. (.5 puan azalma)-Dürtüsellik
Kavga dövüş başlatır. (.4 puan azalma)-Davranım sorunu
Günlük etkinliklerde unuttukandır. (.3 puan azalma)-Dikkatsizlik
Sınıfta ya da oturması gereken diğer durumlarda yerinde oturmaz. (.3 puan azalma)-Aşırı hareketlilik
Başkalarını isteyerek rahatsız eder. (.3 puan azalma)-KOKGB
Erişkinlerle tartışır. (.3 puan azalma)-KOKGB

Bulgulardan yıkıcı davranım bozukluklarının her alt bölümünde bir azalma durumunun olması olumludur. Müdahale uygulamasının başında annelerin çocuklarının davranışları ile ilgili şikayet ettiği konular içerisinde reddetme, bir şeyi yapmayı istememe gibi davranışlarının olduğunu söyleyen beyanları vardır. Sonuçlarda da en çok bu maddenin puanında azalmanın sağlanması, KOKGB konusunda çözüm odaklı grup çalışmasının etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca sabırlı olmayı başarabilmeleri de grubun başında öğrencilerin kendileri için belirledikleri hedeflerden birisine ulaşabildiklerini ve hedefe ulaşma konusunda başarılı olduklarını göstermektedir denilebilir.

Çok az maddede de artış olmuştur:

Çok konuşur. (.2 puan artma)-Aşırı Hareketlilik

Yönergeleri gerektiği gibi izlemez ve okul ödevlerini, ufak tefek işleri ya da işyerindeki görevlerini tamamlayamaz. (.1 puan artma)-Dikkatsizlik
Uzun süreli dikkat gerektiren (okul ödevi- ev ödevi gibi) kaçırır. (.1 puan artma)-Dikkatsizlik

Grubun içerisinde yer alan çocukların kişilik yapılarına bakıldığında daha çok sosyal yapıda olmaları, arkadaş ilişkilerinde çoğunluğunun fazla arkadaşla sahip olması, içinde buldukları yaş gereği dikkat sürelerinin kısa olması, çözüm odaklı grup çalışmasında dikkati toplamaya yönelik bir hedef belirlememeleri ve bu konuda kendilerini değerlendirmemelerinin, öğrencilerin dikkatle ilgili davranışlarında değişim olmamasına neden olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlara göre; anneler ve öğretmenlerin değerlendirmelerinde çocuklarının yıkıcı davranışlarında çözüm odaklı grupla okul sosyal hizmet müdahalesinin olumlu bir etkisinin olduğunu düşündükleri söylenebilir.

3.5. ARAŞTIRNANIN NİTEL VERİLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmanın uygulama aşamasında elde edilen nitel verilere ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır. Öğrencilerin kişisel bilgilerinin gizliliğinin korunması amacıyla araştırmada Ö1, Ö2, Ö3...Ö10 şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Ö9 ve Ö10 kız öğrencilerden, diğerleri ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Uygulama sürecinde nicel verileri desteklediği düşünülen kısımlar nitel veri analizi bulgularında yer almaktadır. Nitel verilerde uygulama sürecinde öğrencilerle yapılan grup çalışmasında verdikleri yanıtlarla birlikte araştırmacının gözlemlerine, yorumlarına, çıkarımlarına yer verilmiştir.

Nitel analiz kısmında uygulama sürecinde öğrencilerden alınan bütün bilgilere ve analizlere yer verilmemiştir. Bunun sebeplerinden birisi öğrencilerin gizliliği ve mahremiyetine önem verilmesi ile ilgilidir, ikincisi ise nicel verileri destekleyen ya da ilintili olduğu düşünülen kısımların analiz edilmesinin daha yararlı olacağı düşünülmesidir. Nitel verilerde öğrencilerin verdikleri cevaplar, konuşma sırasına göre düzenlenmiştir. Ayrıca öğrenciler grup sürecinde araştırmacının sorularını yanıtlarken araştırmacı aralarda konu ile ilgili farklı sorular da yöneltmiştir. Araştırmacı tarafından

sorulan bir soru karşısında verdikleri cevapların konunun bütünlüğünü bozmaması adına araştırmada öğrencilerin verdikleri ifadelerin yanında (...) işareti konulmuştur.

3.5.1. Öğrencilerin En Beğendikleri Özellikleri

Uygulama sürecinde ilk oturumda, öğrencilerin kendilerini tanıtmaları için araştırmacı tarafından, belli özelliklerin sorulduğu bir bilgi kartı hazırlanmış ve bilgi kartında sorulan özelliklerinden bahsetmeleri istenmiştir. Öğrencilerin, bilgi kartında en sevdikleri özelliklerine ilişkin verdikleri yanıtlar aşağıda yer almaktadır.

- Ö2: Futbol oynamak*
- Ö4: Dikkatli olmak*
- Ö1: Hızlı koşmak*
- Ö6: Kısa olmak*
- Ö5: Anlayışlı olmak*
- Ö3: Saygılı olmam*
- Ö7: Hızlı koşmak*
- Ö8: Basketbol oynamak*
- Ö9: İyi resim yapmak.*
- Ö10: Yardımsever olmak.*

Verilen yanıtlardan, öğrencilerin sevdikleri özelliklerinin farkında oldukları, başarabildikleri yönleri ile fikirlerinin olduğu ve olumlu yönlerini rahat ifade edebildikleri görülmüştür. Öğrencilerden bazıları yaptıkları faaliyetleri olumlu özelliği olarak gördüğünü belirtmiş, fiziksel durumunu (kısa olmak) olumlu olarak gören öğrencinin olduğu da görülmüştür. Öğrencilerin küçük yaş grubunda olmaları nedeniyle beğendikleri özelliklerinde daha somut olan taraflarını da açıkladıkları görülmüştür (futbol oynamak, basketbol oynamak). Özellikle küçük yaş grubu öğrencilerinin içinde buldukları çevrelerinden özellikle de ailelerinden çok etkilenebildikleri, onların dediklerini önemseyip içselleştirme eğiliminde oldukları, dolayısıyla da çevrenin olumlu ya da olumsuz ifadelerini kendi üzerlerine alıp ona göre ifadelerde buldukları gözlenmektedir. Örneğin bazı ailelerin öğrencinin yanında ona yönelik olumsuz ifadelerde bulunmasının, öğrencinin o yapıda olmamasına karşın o şekilde davranmasına neden olduğu gözlenmektedir (Çok sinirli bir yapın var diyen bir ailenin çocuğunun, kendisini sinirli olarak ifade etmesi gibi). Hiçbir bireyin tek taraflı olarak olumlu ya da olumsuz bir yapıya sahip olması söz konusu değildir. Grup sürecinde bu

durum öğrencilerle de konuşulmuş, bu sebeple hem olumlu hem de olumsuz taraflarına ilişkin bilgiler bilgi kartında sorulmuştur.

3.5.2. Öğrencilerin En Beğenmedikleri Özellikleri

Öğrencilerin olumlu taraflarının farkında olmasının yanı sıra olumsuz taraflarının da farkına varmaları oldukça önemsenmiş, en beğenmedikleri özellikleri ile ilgili bilgi de araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi kartında istenen bilgiler arasında yer almıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıda yer almaktadır.

- Ö1: En sevmediğim özelliğim humm, fazla konuşmak.*
- Ö4: Sinirli olmak*
- Ö2: Yazı yazmak, yani yazı yazmayı sevmiyorum.*
- Ö3: Kavga etmek.*
- Ö7: Kısa olmak.*
- Ö5: Sinirlenmek.*
- Ö6: En sevmediğim özelliğim sinirlenmem.*
- Ö8: En sevmediğim özelliğim sinirli olmam*
- Ö9: Sinirli olmak.*
- Ö10: Sinirlenmek*

Burada öğrencilerden gelen yanıtlar, onların bu grubun bir parçası olarak kendi olumsuz davranışlarının farkında olduklarını göstermektedir. Öğrencilerden 6'sı en sevmediği özelliğinin sinirli olmak, 1'i ise kavga etmek olduğunu ifade etmiştir. Diğer öğrenciler ise kısa olmayı, yazı yazmayı ve fazla konuşmayı en sevmedikleri durumlar olarak ifade etmişlerdir. Burada dikkat çeken en önemli noktalardan birisinin bir öğrencinin kendi fiziksel özelliğini (kısa olmak) en beğendiği yönü olarak belirtirken, başka bir öğrencinin en beğenmediği yönünü kısa olmak olarak ifade etmesidir. Aslında burada öğrencilerin içinde buldukları sosyal çevrenin etkisi ve kendi kişisel özelliğinin, kendi fiziksel yapısını nasıl algıladığı ortaya koyduğu görülmektedir. En beğenmediği tarafı kısa olmak olarak söyleyen öğrencinin grup içerisinde daha duygusal, kırılabilir, çevrenin özellikle de akranlarının söylemlerinden daha çabuk etkilenebilen bir yapıda olduğu gözlemlenirken, en sevdiği yönü olarak kısa olmayı söyleyen diğer öğrencinin daha rahat bir yapıda olduğu, arkadaş çevresinden ziyade aile ilişkilerinde daha hassas olduğu, kendi fiziksel özelliğine olumlu bakmayı başarabildiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerden bir tanesinin yazı tarzını beğenmemesi, bu durumun gerek öğretmeni gerekse çevresindeki arkadaşları tarafından belirtilmesi, öğrencinin bu

durumu kendi ile özdeşleştirmesine, dolayısıyla düşünce ve duygularının buna göre şekillenmesine neden olduğu görülmektedir. Yıkıcı davranış boyutunda baktığımızda öğrencilerin verdikleri cevaplardan, daha çok agresif davranışlar sergileme yönlerini ortaya koydukları görülmektedir. Öğrencilerin uygulama sürecinde birbirlerinden etkilendikleri, birbirlerinin söyledikleri ifadelerle benzer ifadelerde buldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin en sevmedikleri özelliklerini söylerken içerisinde buldukları sosyal çevre (okul, aile) etkisi ile kendi özelliklerine ilişkin bir düşünce oluşturdukları, bunu da grup sürecindeki uygulamalarda zaman zaman yansıttıkları görülmüştür. Grupta yer alan öğrencilerin hepsinin kendisini olumlu ve olumsuz olarak eleştirebildiği, olumsuz özelliklerini, olumlu olanlara göre biraz daha düşünerek ifade ettikleri gözlenmiştir.

3.5.3. Öğrencilerin Müdahale Uygulamasından Beklentileri-Amaçlar

Uygulamanın başında amaç belirlemelerinin önemli olduğu üzerinde durulmuş, amaçların nasıl olması gerektiği yönünde açıklama yapılmış, sonrasında grupta bulunma amaçlarını belirlemeleri istenmiştir. Verdikleri doğrudan yanıtlar aşağıda gösterilmektedir.

- Ö1: Kavga etmemek, sinirlenmemek, sabırlı olmak.*
- Ö3: Sinirli olmak istemiyorum, o yüzden bu gruptayım.*
- Ö8: Sakin olmak ve küfretmemek için bu gruptayım.*
- Ö2: Hocam; ben sinirli olmak istemiyorum.*
- Ö6: Sınıfta sessiz olmak.*
- Ö4: Vurmayıp küfür etmemek.*
- Ö5: Sinirli olmamak ve sabırlı olmak.*
- Ö9: Öğretmenin sözünden çıkmamak ve birbirimize vurmayıp küfür etmemek*
- Ö7: Daha sakin birisi olmak istiyorum. Sabırlı birisi olabilirim.*
- Ö10: Daha sakin olabilmek.*

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan, gruba katılma amaçlarında beğenmedikleri özelliklerini ortadan kaldırmaya, çözüm bulmaya yönelik ifadeler olduğu görülmektedir. Öğrenciler, grup süresince sinirli olmamayı, kavga etmemeyi, küfür etmemeyi, sakin olabilmeyi, sabırlı olmayı öğrenmek istemektedirler. Öğrencileri verdikleri yanıtlardan daha çok yıkıcı davranışlar içerisinde yer alan agresif davranışların çözümü için davranışsal amaç belirleme eğiliminde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin tamamı hem kendilerince hem de çevreleri tarafından olumsuz olarak algılanan özelliklerine çözüm

bulmayı istemişlerdir. İçinde buldukları okulun öğrenci profilinin özellikle küfür eden öğrencilerden oluşması, öğrencilerin amaç cümlesine bu konuyu da eklemesine neden olduğu görülmüştür. Grupta yer alan öğrencilerden bazıları da özellikle ilk oturumlarda araştırmacı tarafından küfür içerikli sözleri nedeniyle uyarılmıştır.

Verilen yanıtlarda öğrencilerin hiçbirisinin akademik açıdan bir sıkıntı yaşamadığı, dolayısıyla da amaç cümlelerini rahat bir şekilde yanıtlayabildikleri gözlenmiştir. Aynı zamanda empati yapma yeteneklerinin düşük olduğu, daha çok bireysel hareket ettikleri gözlenmiştir. Bu durum onlara bakım veren kişilerin, onların duyuşsal gelişimleri yerine akademik gelişimlerine değer vermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla beraber hareket etme yerine daha çok bireysel hareket ettikleri, bireysel amaçları için uğraştıkları, akranlarından daha çok olumsuz davranışlar edinme eğiliminde oldukları, birbirlerinden saldırgan, şiddet içerikli davranışlar öğrendikleri görülmektedir. Özellikle erken çocukluk yılları olan ilkökul döneminde öğrenciler, bilişsel açıdan başarılı olsa dahi duyuşsal gelişimde, daha çok manipulatif davranışlar sergilemekte, duygularını anlamlandıramadıkları, dışsal motivasyon ile hareket ettikleri, içsel motivasyonlarının yetersiz olduğu ya da olmadığı gözlenmektedir. Bu konuda ailelerin de etkisinin olduğu, öğrencilerin duyguları ile ilgilenmek yerine daha çok akademik başarısı ile ilgilendikleri, temel ihtiyaçlarını gidermeye çalıştıkları gözlenmektedir. Duyuşsal alan ihmal edildiğinde ise çocukların kendisini ifade etmekte, duygularını dışa aktarmakta, ne hissettiğini anlamlandırmakta zorlandığıy görünen bir gerçektir.

3.5.4. Müdahale Uygulamasında Ailelere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Müdahale uygulaması sürecinde araştırmacı tarafından öğrencilere hayatlarında olan sorunlardan mucize ile kurtulmaları halinde neler yaşayacaklarını öngörmelerine ilişkin sorular sorulmuştur. Öğrencilerin mucize soruyu net olarak anlamadıkları gözlemlendiği için örnekler üzerinden gidildiğinde öğrencilerin ailelerine ilişkin düşünceleri de aynı zamanda öğrenilmiştir. Öğrencilerin mucize soruya verdikleri ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: *Evet sevindirir. Çok mutlu olduğumu fark ederdim. Hiçbir şeye zarar vermezdim.*

Ö7: Annem bana bilgisayar oynama diye kızmaz, boş yere suç atmaz. Bir kere bana boş yere bağırmişti. Annem telefonunu benim odamda şarja takmış, tabletimin şarjına. Odaya gittim. Meğersem kablo annemin telefonuna tam girmemiş. Ben de zaten tabletimi takacaktım. Çıkartıp tabletimi taktım. Annem geldi, bana bağırды. Niye telefonumu çıkartıyorsun dedi. El koydu, ceza falan verdi. Anneme anlatamıyorum...Bir de bir arkadaşım beni sinirlendirdiğinde sinirlenmeyerek doğru bildiklerimi yaparım.

Ö3: Ailem de ben de çok sevinirim.

Ö9: Şey. Bir kez annem yine beni boş yere suçlamıştı. Bir kere yanlışlıkla bardağa abimin kolu çarptı. Ben düşürdüm sandı. İki bardak düşürdü yanlışlıkla, ama beni düşürdü sanıyor. Beni boş boş suçluyor ve annem gelip bana kızdı. Beni dinlemedi.

Ö6: Abim bir şey demiyor. Annem boş yere bana kızıyor. Babama söylüyor, babam kızıyor. Mesela bir şeyi abim yapıyor, abim bir kere bilgisayara bir şey yapmıştı. Ben onun bozulduğunu bilmiyordum, virüs girmiş. Ben oturdum sonra beni suçladı abim.

Ö5: Çok mutlu olur insanlar...İnanılmaz bir şey olur. Ben ve beni tanıyanlar çok mutlu olur.

Ö9: Ödevlerimi yaparken zorlanıyorum çünkü çok yavaş hareket ediyorum. Çoğu zaman da yapmak istemiyorum...Ödevlerimi yapmadığımda annem çok kızıyor. Annem bana kızmadan ödev yapabilirim, annem de benimle uğraşmak zorunda kalmaz.

Ö4: Kardeşim sürekli beni sinirlendiriyor, bana kötü söz söylüyor. Bir mucize olsa kardeşim bana ne derse desin sinirlenmem. Sinirlenmemek bana mucizenin olduğunu gösterir.

Ö8: İnsanlarla uğraşmak zorunda olmazdım. Mutlu olurdum.

Ö6: Ailem akıllı biri olduğumu düşünürdü. Çabaladığım fark edilirdi.

Ö2: Her istediğimi yaparım.

Çözüm odaklı yaklaşımın en önemli tekniklerinden birisi mucize soru tekniğidir. Bu yaklaşımın kullanıldığı her çalışmada bu teknik kullanılmaktadır. Ancak uygulama sürecinde öğrencilerin mucize soruyu ilk başta anlamadıkları görülmüş, sonrasında somut örnekler verilerek anlamaları sağlanmaya çalışılsa da öğrencilerin daha çok kendi aile yaşamlarında aileleri ile yaşadıkları durumlara değindikleri gözlenmiştir. Aslında mucize soru tekniği ile öğrencilerden bazılarının ailelerine yönelik düşünceleri öğrenilmiştir. Öğrenciler, ailelerinin kendilerini anlamadığını, kendilerini dinlemeden davrandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle bu durumun duygusal olarak öğrencileri olumsuz etkilediği gözlenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında öğrencinin anneye, babayla ve kardeşlerle anlaşma durumlarına ilişkin verilere yer verildiğinde öğrencilerin anneleri ve babaları ile olumlu ve orta düzeyde anlaştıkları, kardeşleriyle ilişkide ise olumsuz ilişki içerisinde olan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Buradaki ifadelerde de benzer şekilde özellikle kardeşlerle ilgili olumsuz ifadelerde bulunan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Annelerinin kendilerini yanlış anladığını, babalarının ise dinlemeden onları cezalandırma yöntemine gittiğini ifade eden öğrenciler olmuştur. Yapılan ev ziyaretlerinde ve telefon görüşmelerinde annelere bu konuda araştırmacı

tarafından geribildirim verilmiştir. Anneler ile yapılan görüşmelerde annelerin daha çok öğrencilerinin olumsuz davranışlarından söz ettiği, öğrencilerin güçlü yönlerine, duygu ve düşüncelerine önem veren ifadelerde bulunmadıkları görülmüştür. Aslında annelerin öğrencilerden beklediği davranış odaklı olurken, öğrencilerin onlardan beklediği ise sadece duygularına ve düşüncelerine önem verilmesidir.

Aileler, çocuğun iyileşme sürecinde önemli rol oynarlar. Bu sebeple sürece dahil olması çocuğun fayda sağlaması açısından yararlı olmaktadır (George, 2008; akt. Güner, 2018, s. 40). Buradaki sonuçlardan anlaşıldığı gibi çocuklar için aileleri ve onların davranışları önemli bir konudur. Bu sebeple ailelerin, çocuklarının hayatlarındaki gerçek uzmanlar olarak iyileşme sürecinin her adımında var olması ve onlara rehberlik edilerek onların da iyileşmelerinin sağlanması önemlidir.

3.5.5. Müdahale Uygulamasının Kazandırdıklarına İlişkin Öz Puanlama Sonuçları

Müdahale uygulaması kapsamında, uygulamanın başında, ortasında ve sonunda öğrencilerin kendilerini olumsuz olarak algıladıkları davranışları puanlamaları istenmiştir. Aşağıdaki tabloda kendilerine verdikleri puanlar gösterilmektedir.

Tablo 30: Öğrencilerin Müdahale Uygulaması Sürecinde Olumsuz Davranışlarına İlişkin Öz Değerlendirmeleri

Öğrenci Kodu	Müdahale Başında	Müdahale Ortasında	Müdahale Sonunda
Ö1	1	0	10
Ö2	6	8	9
Ö3	5	8	8
Ö4	5	7	8
Ö5	3	8	10
Ö6	5	7	10
Ö7	3	9	9
Ö8	7	9	7
Ö9	3	9	9
Ö10	6	9	9

Bu puanlamada 0 en kötü durumu 10 ise ulaşılmak istenen hedefi ifade etmektedir. Bu puanlamaya göre öğrenciler, müdahalenin sonunda kendilerinde oldukça yüksek derecede ilerleme görmektedir. Baştaki puanlar 1-6 arasında, ortada 0-9 arasında, sonda

ise 7-10 arasındadır. Öğrencilerden 3'ü kendisine 10 puan vermiştir. Bu puan üç öğrencinin idealindeki yakaladığını göstermektedir. Sadece bir nolu öğrencinin kendisine başta 1 ortada 0 puan verdiği, burada ortadaki puanında azalma olduğu görülmüş, müdahale sonunda ise kendisine 10 puan verdiği görülmüştür. Üç nolu öğrenci de 3 puandan 10 puana çıkmıştır.

Öğrencilerin müdahale uygulamasının başında, ortasında ve sonunda öz-puanlamaya ilişkin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Müdahale Uygulamasının Başında:

Müdahale uygulamasının başında öğrencilerin kendilerine verdikleri puanlar aşağıdaki gibidir.

- Ö6: Öğretmenim puanım 5.*
- Ö2: Sorundan çok kurtulmak istiyorum hocam, 6 puandayım.*
- Ö7: 3 puandayım hocam.*
- Ö8: 7 puandayım hocam.*
- Ö1: 1 puandayım.*
- Ö5: 3 puandayım.*
- Ö10: 6 olabilirim hocam.*
- Ö3: Puanım 5.*
- Ö9: Ben 3 puandayım.*
- Ö4: 5 puandayım.*

Çözüm odaklı yaklaşımın önemli tekniklerinden birisi olan derecelendirme tekniğini öğrencilere anlatmak, öğrencilerin kendilerine puan vermesini ve bu puanları değerlendirmelerini istemek uygulama sürecinde zor olmuştur. Küçük yaş grubu olmaları nedeniyle uygulamanın başında kendilerine verdikleri puanlarla alay etmeye başlamış, en yüksek ya da en düşük puanı ilk olarak söyledikleri gözlenmiştir. Derecelendirmenin içeriği biraz daha açılıp onlara daha açıklayıcı şekilde sunulduğunda onlardan farklı puanlar geldiği gözlenmiştir. Bir öğrenci dışında kendisine düşük puan veren öğrencinin olmadığı görülmüştür. Daha çok orta puanları tercih ettikleri gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin kendilerini aşırı derecede olumsuz görmediklerini göstermektedir. Ayrıca uygulamanın başında hem olumlu hem de olumsuz özelliklerine değinmek, onların kendilerini sadece olumsuz olarak algulamalarının önüne geçmek açısından oldukça önemli olmuştur.

Müdahale Uygulamasının Ortasında

Uygulamanın ortasında öğrenciler ilerlediklerini ifade etmişlerdir. Kendilerine verdikleri puanlar aşağıdaki gibidir.

- Ö4:** Geçen hafta 5 puandaydım, bu hafta 7 oldum
Ö8: $8+1=9$ verdim...Sakin durmayı başardığımda puanım artar.
Ö1: Ben sıfır puanım. Amacım 1.
Ö9: 3'ten 9'a çıktım...Sinirlendiğim zaman boş bir odaya gidip sinirimi boşaltabilirim.
Ö3: 8 puandayım.
Ö2: 6'dan 8 puana yükseldim.
Ö5: 9'a çıkabilirim.
Ö6: 7 puandayım.
Ö7: 9'a çıktım.
Ö10: Sinirlenince 10'a kadar sayarak 6'dan 9'a çıktım.

Çözüm odaklı yaklaşımın uygulama sürecinde her oturumda derecelendirme tekniği kullanılmaktadır, ancak araştırmada küçük yaş grubu ile çalışılıyor olması nedeniyle daha gerçekçi sonuçlara ulaşılması açısından öğrencilerin kendilerini her hafta değerlendirmesi yerine grubun başında, ortasında ve sonunda değerlendirip kendilerine puan vermeleri sağlanmıştır. Uygulama ortasında öğrenciler, uygulama sürecinde öğrendikleri kazanımların olumlu etkisiyle puanlarında artış olduğunu belirtmişlerdir. Sadece bir öğrenci müdahale başında kendisine 1 puan vermiş, ortada ise 0 puanda olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencinin kendisini değerlendirmede halen sıkıntı yaşadığı, kendi davranışlarını sürekli olumsuz olarak algıladığı söylenebilir. Uygulama sürecinde ara ara bu öğrenci ile bireysel görüşmeler de yapılmıştır.

Öğrencilerin puanlarında artış yaşanmasının yanı sıra ölçekte bir adım daha ilerlemek için öğrencilere neler yapabilecekleri (Bu hafta ne yapabilirim etkinliği) de sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerden gelen cevaplar verilmiştir.

- Ö8:** Sakin durmayı başardığımda puanım artar.
Ö1: Öğretmenimin sözünü dinlersem puanım artar.
Ö9: Şey. Sinirlendiğim zaman boş bir odaya gidip sinirimi boşaltabilirim.
Ö3: Sakin durarak çözebilirim.
Ö10: Sinirlenince 10'a kadar saymak.
Ö2: Sinirli olma hakkım varsa sinirlenirim yoksa 10'a kadar sayabilirim. Büyüklerimin yanında küfür etmemeyi denerim.
Ö4: Kavga etmemek için kendime hakim olurum. Küfür etmemek için o kötü ortandan uzaklaşıp ve hava alırım. Arkadaşımla başka birisi kavga ederse o ikisini ilk önce dille sonra elle ayırırım.
Ö6: 7 puandayım...Sakin durarak sinirlerime hakim olurum. Büyüklerime saygılı olurum.

Öğrencilerin puanlarını artırmalarını sağlamasında asıl önemli olan yıkıcı davranışlar sergilemek yerine daha olumlu davranışlarda bulunmak için çözüm önerilerinde bulunma becerilerinin gelişmesidir. Öğrencilerin buldukları ifadelerden kendi olumsuz davranışlarını azaltma konusunda alternatif davranış şekilleri geliştirebildikleri görülmektedir. Öğrencilerin çözüm odaklı okul sosyal hizmet müdahalesi ile yıkıcı davranışlara yönelik çözüm önerileri geliştirebildiklerini göstermektedir.

Müdahale Uygulamasının Sonunda

Uygulama süreci sonunda öğrencilerden uygulama sonunda yeniden kendilerini puanlamaları istenmiştir. Kendilerine verdikleri puanlar, aşağıdaki gibidir.

Ö6: Gruba ilk başladığımda 5 puandaydım, şimdi 10 puandayım.

Ö9: Eskiden 3 puandaydım, şimdi 9 puandayım.

Ö3: 5 puandaydım. Şimdi ise kendime 8 puan veriyorum.

Ö7: 3 puandaydım, şu anda 9 puandayım.

Ö8: Şimdi 7 puandayım, önceden 9 puandaydım.

Ö5: Baştaki puanım 3'tü, şimdi ise 10 oldum

Ö4: Puanım önceden 5'ti, şimdi 8 ise oldum.

Ö2: Başladığımda 3 puandaydım, şimdi ise 9 puana çıktım.

Ö1: Önceki puanlarım azdı, şimdi 10 puandayım.

Ö10: Gruptan önce 6 puandaydım. Şimdi 9 puandayım.

Bir öğrenci dışında diğer öğrencilerin hepsinin puanlarını artırdıkları ya da uygulama ortasındaki puanla aynı puanda kaldıkları görülmektedir. Bir öğrenci, puanında azalma olduğunu belirtmiştir. Öğrenci, 2 puanlık bir azalma olduğunu belirtirken, müdahale ortasından müdahale sonuna kadar geçen sürede az da olsa olumsuz davranışlarda bulunmaya devam ettiğini (tam olarak sakin durmayı başaramadığı için) ve bu sebeple kendi puanını azalttığını ifade etmiştir. Bu durum her ne kadar olumsuz gibi görülse de öğrencinin kendi puanını tüm davranışlarını düşünerek değerlendirmesini sağlaması açısından önemli görülmüştür.

Çoğu öğrencinin puanında yükselme olması, uygulamadan olumlu olarak etkilendiklerini göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar, öğrencilerin uygulama sürecinde elde ettikleri bilgileri beceriye dönüştürebildiklerini (giderek puanların artması) göstermeyi başarması yönünden önemlidir.

3.5.6. Müdahale Uygulamasının Öğrencilerin Yıkıcı Davranışları Üzerine Etkisi

Uygulamanın son oturumu olan altıncı oturumunda öğrencilerden grup sürecini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı müdahale programının davranışlarında iyileşmeye yol açtığı görüşündedir. Bu durum ile ilgili doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- Ö1:** *Amaçlarımdan en önemlisi kavga etmemekti. Kavga etmeyi azalttım.*
- Ö2:** *Kavga etmemek, kimseye vurmamak, kötü söz söylememekti.*
- Ö3:** *Ben gruba katılmadan önce hareketli, kurallara çok uymayan bir çocuktum. Gruba katıldıktan sonra daha uyumlu oldum. Kurallara uymaya çalışıyorum.*
- Ö4:** *Eskiden sinirlenir arkadaşlarıma vururdum, şimdi sinirlendiğimde dışarı çıkıyorum. Sinirlendiğim zaman günlük tutuyorum. Oraya yazınca rahatlıyorum.*
- Ö5:** *İlk başta biraz daha davranışlarım yanlıştı. Ama şimdi bazı konulardaki davranışlarımı değiştirdim. Örneğin çok konuşuyordum, şimdi dinlemeyi de öğrendim. Kendimi daha iyi ve uslu biri olduğumu hissediyorum.*
- Ö6:** *Okul içinde daha sakinim öğretmenim. Evde yine aynıyım. Artık çok sinirlenmiyorum. Öğretmenim ilk başta dersten kaytarmak için gelmiştim. Grupta biraz sabırlı olmayı öğrendim, çık kızgın olmayı, dövmemeyi öğrendim.*
- Ö7:** *Amacım daha az sinirli olmaktı. Grup daha az sinirli olmamı sağladı.*
- Ö8:** *Grupta öğrendiğim şey daha az küfür etmek. Nadiren küfür ediyorum artık. Boyumla dalga geçtiklerinde küfür ediyorum.*
- Ö9:** *Grupta hiç kimseyle dalga geçmemeyi, insanlara kötü davranmamayı öğrendim. Annem çok tablet oynama derdi. Annemin dediklerinin doğru olduğunu burada fark ettim. Tablet oynamayı buradan sonra azalttım. Bir de sinirlenmeden konuşarak bazı şeylerin halledilebileceğini öğrendim. Sinirli olduğumda kendimi tutamıyordum. Boş bir odada içimi dökebilme durumunu öğrendim.*
- Ö10:** *Bu grupta daha sakin olmayı ve daha az küfür söylemeyi öğrendim.*

Uygulamaya katılan öğrenciler tarafından ifade edilen en önemli iyileşmeler; kavganın azalması, kötü sözlerin-küfürlerin azalması, kurallara uymanın artması, gereksiz konuşmaların azalması, daha az sinirlenme ve insanlara kötü davranışlarda azalmadır. Öğrenciler kendilerindeki bu değişimlerden oldukça mutlu olmuşlardır. Yıkıcı davranım gösterme anlamında bakıldığında daha çok dürtüsellik (uygun davranışlar sergileyebilme) ve karşıt olma karşıt gelme (büyüklerle çatışma içerisine girme) alt boyutlarında bir iyileşmenin olduğu söylenebilir.

Müdahalede hedeflenen en önemli amaç öğrencilerin olumsuz davranışlar yerine olumlu davranışlar sergileyebilmelerinin sağlanmasıydı. Dolayısıyla da araştırmanın nicel verilerini de destekleyen şekilde öğrencilerin ifadelerinden de çözüm odaklı grupla okul sosyal hizmet müdahalesinin olumlu sonuçlar oluşturduğu görülmektedir.

3.5.7. Müdahale Uygulamasının Sosyal Yönden Etkileri

Müdahale uygulamasının öğrenciler üzerine amaçlananın dışında da çeşitli sosyal faydaları olmuştur. Bu durum uygulamanın son oturumunda öğrencilerden alınan doğrudan ifadelerde gösterilmektedir.

Ö1: *Gruba katıldığım için çok mutluyum hocam. Seviyorum burada eğlenmeyi.*

Ö2: *Bu grupta yeni arkadaşlar kazandım.*

Ö4: *Grupta tanımadığım kişilerle arkadaş oldum.*

Ö7: *Yeni arkadaşlarla tanışmamı sağladı.*

Uygulamanın öğrencilere kazandırdıklarından birincisi, üç öğrencinin ifadesine göre gruba katılanlarla arkadaş olmalarıdır. Bunun yanında öğrencilerden birisi yapılan etkinliklere katılmanın hoşuna gittiğini belirtmiştir. Dolayısıyla verilen yanıtlardan, yapılan araştırmanın öğrencilerin sosyal gelişimine fayda sağladığı da görülmektedir.

Okullarda yapılan grup çalışmalarının, öğrencilerin sosyal yönlerine yarar sağladığı bilinen bir gerçektir. Nitekim bu araştırmada da sosyal yönden yeni arkadaşlıklar edinme, grup içerisinde nasıl davranması gerektiğini anlama yönünden beceriler geliştirme konusunda yarar sağlandığı söylenebilir.

3.5.8. Kendi Olumsuz Davranışları İçin Olumlu Alternatif Düşünme Becerisinin Gelişimi

Uygulama sürecinde öğrenciler, olumsuz davranışlarının yerine alternatif olumlu davranışlar kazanmalarının mümkün olduğunu fark etmişlerdir. Daha önce yaşadıkları olumsuz durumu hatırlamaları ve orada doğru davranışın ne olduğunu bulmalarına yönelik çözüm odaklı çalışma yaptırılarak yanıtlar vermeleri sağlanmıştır (Bu davranışı aslında yapmayabilirdim etkinliği). Bu durumu örnekleyen öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö2: *Biz arkadaşımınla top oynuyorduk. Arkadaşım topa vurdu, gol dedi. Ben sinirlendim. Ona kötü söz söyledim...Üzüldüm...Bunun yerine iyi top oynadığı için onu tebrik edebilirdim. Özür dileyebilirdim.*

Ö3: *Ben bir kere küfür ettim. Ama bir daha etmem. Küfür ettiğim için üzüldüm...Sakin kalabilirim. Kötü söz söylememeyi denerim.*

Ö6: *Sınıftan bir arkadaşımın vurmuşum...Öfkelenmişim...İçimden 10'a kadar sayardım.*

Ö7: *Bilgisayar oyunu oynadığım için annem kızdı...Pişmanlık...Kitap okuyabilirdim.*

Ö9: *Yanlışlıkla bilgisayarın tuşlarını çıkartmışım. Annem 2 saat aradı...Üzgün hissettim...Söyleyebilirdim bildiğim yeri.*

Ö5: *Sınavda soruyu yanlış okumuştum...Çok üzülmüştüm...Bir dahakine soruyu doğru okuyabilirim. Dikkatli okuyabilirim.*

Ö10: *Bir arkadaşına bağırmıştım...Onunla güzel konuşmayı denerim.*

Ö8: *Yanlışlıkla arkadaşına vurmuştum, o da ağlamıştı...Çok kötü hissettim... Özür dilerdim. Vurmak yerine bir şeyler söyledim, niye yapıyorsun derdim. Onunla konuşmaya çalışırım.*

Çözüm odaklı grup çalışmasının en önemli amaçlarından birisi de öğrencilerin alternatif çözüm yolları geliştirmelerinin sağlanmasıdır. Bu çalışmada da bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerde öğrenciler, yanlış davranışlar sergilemek yerine olumlu davranışlar sergilemenin mümkün olduğunu görerek, farklı çözüm yollarının olduğunu, olumlu davrandıkları takdirde sorunlarının çözülebileceğini ve olumlu geri bildirim alacaklarını fark etmişlerdir. Takdir edilme duygularının burada baskın bir motivasyon kaynağı olduğu görülmüştür. Bu amaçla grup sürecinde araştırmacı tarafından öğrencilerin olumlu değişimini ve başarılarını övüp onları desteklemek, cesaretlendirmek için övgü dolu ve destekleyici ifadeler kullandığı gibi ‘amigo kartları ile öğrencilerin başarı girişimleri pekiştirilerek, olumlu davranışları tekrar etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin yaptıkları sorunlu davranışlara odaklanılmak yerine gösterdikleri olumlu davranışlara vurgu yapılmış, araştırmacı soruları ile duygularının da farkına varmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinde de ortaya konulduğu gibi bu çalışmanın olumlu davranışlar sergileme üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Nicel bulgularda da öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri ön ve son değerlendirme ölçeğinde kızdığında ne yapacağını bilme konusunda önemli oranda puanlarda artma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.5.9. Kendini Kontrol Edebilme Becerisinin Gelişimi

Öğrenciler, yıkıcı davranış gösterecekleri durumlarda kendilerini kontrol ederek bu durum ile başa çıktıklarında kendilerini daha iyi hissettiklerini ve bu durumun çevredekiler tarafından memnuniyet ile karşılandığını ifade etmişlerdir (Pozitif eylem raporu). Bu durumu örnekleyen öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö7: *İçimden 10'a kadar sayardım ya da oradan uzaklaştırdım. Böylece mutlu olurum...Sakin ve huzurlu olurum...Evet annem görürse aferin der. Kendini kontrol etmen güzel der.*

Ö2: Bir keresinde bir arkadaşşıma çok kızmıştım. Ona zarar vermemek için kendimi tuttum, içimden hayır yapmayacağım dedim...Kendimi daha uslu hissettim...Evet, annem...Aferin dedi.

Ö8: Bir keresinde karınca vardı evde. Öldürürdüm hep, bu sefer öldürmedim...Annem yardımcı olmuştu. Günaha gireceğimi söylemişti...İyi hissettim. Bir daha hiç karıncayı ezmeyeceğime söz verdim. Annem aferin dedi. Bir daha karınca ezme dedi. Bir daha karıncaları ezmem.

Ö1: Küfür etmemiştim bir keresinde...Daha güzel bir kelime bulup onu söylemişim...Kendimin daha iyi birisi olduğunu gördüm. Daha akıllı olarak değiştiğimi düşündüm...Çevremde kimse fark etmedi. Bir daha olursa aynı şeyi yapabilirim.

Ö9: Dün kuzenim geldi ve bana vurunca ben az daha küfür ediyordum ki etmedim...Kötü söz olduğunu anlayınca durdurdum kendimi...Çok iyi hissettim. Mutlu olduğumu gördüm...Annem ve yengem fark etti. Aferin küfür etmedin dediler...Yine kendimi öyle durdururum.

Ö6: Bir keresinde arkadaşşıma dalarırken kendimi durdurdum. Eskiden, sınıfa yeni geldiğimde uğraşırdım onunla. Kendimi kontrol ettim ve vurmadım...İyi hissettim...Durabildiğimi fark ettim.

Ö5: Bir arkadaşşıma sinirlenmişim ona kötü söz söylemedim...Bunu yapmayacağım dedim kendime...Mutlu oldum...Çevremdekiler fark etti. Öğretmenim gördü.

Ö7: Bir keresinde küfür edecekken durdum ben de. İçimden 10'a kadar saydım. Bunu yaptığım için mutlu oldum. Sakin ve huzurlu olduğumu fark ettim. Annem, kendini kontrol etmen güzel dedi. Aynı şeyi yaparım olursa.

Eğitim sürecinde küçük yaş gruplarında en önemli sorunlardan birisi de öğrencilerin kendi davranışlarının kontrolünü sağlayamamasıdır. Özellikle bu çalışmada öğrencilerin kendi davranışlarının farkında olması ve davranışların sonuçlarını önceden fark edebilme becerisinin sağlanması olumlu yönde etkili olmuştur. Bu kapsamda bu araştırmada öğrencilerin verdikleri cevaplardan bu konuda kendi davranışlarının sonucunu önceden görebilmeleri ve olumsuz duruma sebebiyet vermeden farklı yöntemleri geliştirebilmelerinin sağlandığı görülmektedir. Bu çalışmada yıkıcı davranış gösteren öğrencilerin olması, bu yönde olumlu gelişme sağlanabildiğini göstermektedir. Özellikle DEHB tanısı almış olan öğrencilerde, DSM tanı kriterlerinde belirtildiği gibi kendi davranışlarının kontrolünü sağlayamama durumu vardır. Araştırmanın literatür kısmında değinildiği gibi bu konuda yapılan davranışçı yöntemlerin tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Tıbbi olarak tanı almış öğrencilerin bu çalışmanın dışında tutulmasının en önemli nedenlerinden birisi de uygulamada tek boyutlu yapılan müdahale çalışmalarının yeterli olmadığına gözlemlenmesi ve terapinin yanı sıra tıbbi müdahalenin de eş zamanlı olarak devam ettirilmesi.

Araştırmada öğrencilerin en önemli yarar sağladığı konuların; kendini kontrol edebilme, alınan kararlarda kendi sorumluluklarının üstlenilmesi ve olası çözüm yollarının fark edilmesinin sağlanarak çözüm üretme becerilerinin sağlanması olduğu söylenebilir. Öğrenciler uygulama sürecinde kendi güçlerinin farkına vararak güçlerini kullanmaya ve bilgiyi beceriye döndürmeye başlamaktadır. Olaylar anlatılırken araştırmacı yeniden çerçevelendirme yaparak öğrencinin olumlu davranışı sergileme davranışını kazanmasında ve öğrenmesine temel oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde öğrenciler, benzer sorunlarla baş edebilmeye de hazır hale gelmeyi öğrenmişlerdir. Bu ifadeler araştırmanın nicel bulgularını destekler niteliktedir. Nicel bulgularda da öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri ön ve son değerlendirme ölçeğinde konuşmadan ve bir şeyi yapmadan önce düşünme konularında öğrencilerin puanlarında artma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okul sosyal hizmet müdahalesi ile kendilerinde var olan güç ve kaynakları kullanarak olumlu davranışlar geliştirmeyi başardıkları söylenebilir.

3.5.10. Başkasına Öneride Bulunma Durumunun Gelişimi

Öğrencilerden uygulama sürecinden elde ettikleri kazanımları fark edip etmeme durumlarını incelemek amacıyla sonradan böyle bir grup yapılırsa diğer arkadaşlarına ne önerilerde bulunacaklarına ilişkin görüşleri sorulmuştur (Başarı öyküsü) Öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir.

Ö7: *Yapamayacağın şeyleri bile dene derdim...Mesela sessiz durmayı deneyebilirsin derdim.*

Ö8: *Birisi sana ne derse desin sen onunla konuşma derdim.*

Ö4: *Birisine önerirken mesela ben grup çalışmasına katıldığımda sinirliyken daha sakin olduğumu söyledim. O kişiye grup çalışmasını öneririm.*

Ö6: *Benim sorunum olmadığı için bir şey demezdim. Yapılan aktiviteleri başardığımı söyledim, grup önerirdim onlara.*

Ö5: *Davranışlarımın değişmesini başarabildim. Siz de başarabilirsiniz isterseniz derdim.*

Ö3: *Zorlanırsan öğretmenlerin ve çevrenden destek alabilirsin derdim.*

Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan gruptan olumlu fayda sağladıkları görülmekle birlikte gruptaki başarıları ile ilgili başkalarına da geribildirim verebilecek durumda oldukları görülmektedir. Bir öğrenci grup çalışmasını önerirken, diğeri çevresinden destek alabileceğini, bir diğeri kendi isteği doğrultusunda istediğini elde edebileceğini,

grup çalışması ise başarı sağladığını ifade etmektedir. Tüm bu ifadeler grupla okul sosyal hizmet müdahalesinin öğrencilerin gözünde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

3.5.11. Olumlu Görülen Durumlar

Uyguma sürecinde öğrencilerin güçlü taraflarının farkına varmalarının sağlanması amacıyla başarılı oldukları zamanlara değinilmek istenmiş, bu kapsamda başarılı olmasında ya da olumlu sonuçlanmasında katkıları oldukları durumlar yaşayıp yaşamadıkları, o zamanlarda ne hissettikleri sorulmuştur. Araştırmacı tarafından sorulan sorular neticesinde öğrencilerden gelen yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Ö9: Geçen hafta Pazar günü bize misafir gelmişti, şey onun çocuğuna alfabeyi öğrettim.

Ö7: Bir arkadaşıma zeka oyunu öğrettim...İyi anlatım özelliklerimi kullandım. Arkadaşım başarılı olduğumu söylemişti...Ailem aferin dedi.

Ö2: Arkadaşım bana küfür ettiğinde yanından uzaklaştım, 10'a kadar saydım. Sonra yanına gidip bunun yanlış olduğunu ona söyledim...Uslu durmayı, doğru davranma

özelliğimi...Aferin dedi. Öğretmenim bunu görünce aferin dedi...Evet biliyor. Fazla kullansam değiştiğimi anlarlar. Aferin sana 'Kuzum benim'derler.

Ö8: Bir keresinde bana vuran birisine arkadaşım vuracakken ona boş ver vurma dedim. Sınıfıma gittim. Arkadaşıma bir zarar gelmemesini istedim.

Ö3: Bir tane tanıdığım insanın poşetlerini taşıdım. Hediye olarak dondurma verdi...Yardımsever olmak...Çok güzel bir davranış derler, teşekkür ederler...Daha uyumlu olduğumu fark ederler.

Ö1: Arkadaşımla kavga etmedim. Uzlaşmayı denedim. Sakinlik özelliğimi kullandım. En yakın arkadaşım şaşırıldı, Samet ilk defa sakin oldu dedi. Öğretmenim doğru bir şey yaptığımı gördü. Rahat durabildiğimi fark etti ailem

Ö10: Kendime güvenebilmem hocam. Kendime güvenirsem her şeyi yapabilirim

Ö4: Çok çalışıp yaptığım şeyden vazgeçmezsem, aklımlı çalıştırırsam doğru davranabilirim. Arkadaşlarım ve öğretmenim de çok çalışkan olduğumu anlar.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlarda çevrelerinde başarabildikleri yönlerinin olduklarını, bunları fark ettikleri, bunları olumlu olarak yansıttıkları ve başardıkları durumları hatırlayıp anlatırken mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin başarılı oldukları zamanlara değinmeleri, araştırmacının çevresine yönelik soruları sonrası içinde buldukları çevrede de bu zamanlarda nasıl algılandıklarını fark etmelerine neden olduğunu göstermektedir. İyi yapılan davranışlara odaklanmak, benzer durumlarda nasıl hareket edilebileceğini öğretmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin uygulama sürecinde olumlu davranışları üzerinde durulduğunda daha rahat ifadelerde

bulunmaya, çözüm önerilerini geliştirmeye, grup içerisinde ve çevrelerinde daha olumlu değişimler sergilemeye başladıkları görülmektedir. Bu durumun onların kendi psikososyal gelişimlerine fayda sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel verileri de nicel verileri destekler şekilde araştırmanın etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla okul sosyal hizmet müdahalesinin yıkıcı davranışlar gösteren ilkokul öğrencileri üzerinde etkili bir yaklaşım olduğu ve müdahalenin etkili olduğu bulgularda bu şekilde ortaya konulmuştur.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgular neticesinde sonuç ve öneriler kısmına yer verilmiştir.

4.1.SONUÇLAR

Yıkıcı davranışlar gösteren ilkokul öğrencilerine yönelik çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla okul sosyal hizmet müdahalesi etkililiğinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma kapsamında ilk olarak müdahalede yer alacak 10 öğrenci belirlenmiş, bu öğrencilerin ailelerine (anneleri) Yıkıcı Davranım Bozuklukları İçin DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği, öğretmenlerine Connors Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, öğrencilere Ön ve Son Değerlendirme Formu uygulanmıştır.

Müdahale grubunda yer alan on öğrenci ile çözüm odaklı yaklaşımın yöntem ve tekniklerine bağlı kalınarak 13.04.2018-18.05.2018 tarihleri arasında altı oturumdan oluşan grup çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerinin gizliliğinin korunması amacıyla araştırmada Ö1, Ö2, Ö3...Ö10 şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

Müdahale sonrası elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

1. Çözüm odaklı grup çalışmasına katılan öğrencilerin Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-KF ile Yıkıcı Davranım Bozuklukları Tarama Ölçeği ön test uygulaması ile son test uygulamasından elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı farkların bulunması, yapılan müdahalenin öğretmenlere ve annelere göre öğrencilerin yıkıcı davranışlarının azalması açısından etkili olduğunu göstermektedir.
2. Araştırmanın tek grup ön test son test deney deseni ile yapılıp tek deney grubunun olması ve öğrenci sayısının az olmasının yıkıcı davranım bozukluklarının alt boyutları olan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellikten oluşan DEHB ile karşıt olma karşıt gelme (KOKGB) ve davranım bozukluğu (DB) alanlarında önemli oranda bir farklılık oluşturmadığını

düşündürmektedir. Nitekim sadece KOKGB alanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yakalamak bu durumun göstergesidir.

3. Araştırmada yer alan öğrencilerin daha çok dürtüsel, aşırı hareketlilik ve karşıt olma ve karşıt gelme davranışları alanlarında yarar sağladıkları görülmüştür. Uygulama başında yapılan bireysel görüşmelerde hiçbir annenin davranım sorununa ilişkin bir yorumda bulunamamasının uygulamaya da yansıdığı, uygulamada davranım sorunu alt boyutunda herhangi bir etki durumunun oluşmadığı gözlenmiştir. Grupta yer alan öğrencilerin erken çocukluk yıllarında olmasının buna sebep olduğu düşünülmüştür. Çünkü araştırmanın kuramsal kısmında da değinildiği gibi davranım sorunu daha çok ergenlik döneminde oluşan bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.
4. Araştırma soruları nicel veri analizini gerektirmesine karşın uygulama sürecinin değerlendirmesinin yapılması ve nicel verilerin desteklenmesi amacıyla nitel veri analizi de yapılmıştır. Dolayısıyla araştırma karma araştırma yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler, nicel verileri destekler şekilde sonuçlar ortaya çıkmıştır.
5. Çözüm odaklı grupta okul sosyal hizmeti uygulamasından elde edilen en önemli fayda öğrencilerin altı hafta gibi kısa bir sürede uygulama başında belirledikleri hedefe büyük ölçüde ulaşmaları ve olumsuz davranışları yerine olumlu davranışlar geliştirebilmeleridir.
6. Çözüm odaklı yaklaşımın tekniklerinden mucize soru, istisnai durumlar ve derecelendirme sorusu anlatılırken öğrenciler tarafından bu tekniklerin tam olarak anlaşamadığı gözlenmiştir. Bu nedenle derecelendirme sorusu grubun başında, ortasında ve sonunda uygulanmıştır. Özellikle mucize sorunun örneklerle açıklanmasına karşın halen anlaşamadığı görülmüş, mucize soru tekniğinin sorulduğu kısımdan daha çok aile ilişkilerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin içinde buldukları yaş dönemi somut işlem dönemi olduğu için daha çok soyut kavrama ile ilgili olan bu tekniklerin tam olarak anlaşamadığı görülmüştür. Bu nedenle mucize soru tekniğinin bu müracaatçı grubunda yeterince işlevsel olmadığı düşünülmüştür.
7. Öğrencilerin belirlenmesi sürecinde annelerin ve sınıf öğretmenlerinin desteği oldukça önemli olmuştur. Özellikle de ilk başta öğrencilerin sınıf

öğretmenlerinden yıkıcı davranım sorunu gösteren öğrenci listeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu çalışmaya katılmaya istekli olması, annelerin ara ara geribildirim almak istemesi, bu çalışmayı önemsediklerini düşündürmüştür. Öğrencilerin yaş grubunun küçük olması nedeniyle, uygulama öncesi ve sonrası kendi davranışlarını değerlendirmelerine yönelik sadece ön ve son değerlendirme ölçeği uygulatabilmiştir. Ölçekte belirlenen davranışlarını kendilerinin değerlendirmeleri istenmiş, bu amaçla bu ölçek formu verilmiştir.

8. İlkokul ortamında ortaya çıkan ve yaygın olarak gözlenen yıkıcı davranım sorunları, akranlarla veya öğretmenlerle kurulan ilişkinin yapısını olumsuz yönde etkilemektedir. Karşıt gelme, asabi, hiperaktif ve dürtüsel davranışlar, eğitim-öğretim faaliyetlerini de aksatmaktadır. Bu çalışmanın sonucunun olumlu olmasının hem öğrencinin olumlu davranış göstermesine katkı sağladığı hem de eğitim yaşantısında olumsuz davranışlar ile anılmasının önüne geçmesinde faydalı olduğu düşünülmüştür.
9. Araştırmada olumlu davranışlara odaklanmak, olumlu geribildirimler alınması, kişisel güçlerin ortaya çıkartılmaya çalışılması, sorun üzerine düşünmek yerine çözüm yolları geliştirmeye odaklanılmasının araştırmanın olumlu sonuçlar ortaya koymasında etkili olduğu düşünülmüştür.
10. Dışa dönük, rahatsız edici boyutta olan ve olumsuz etkilere neden olan yıkıcı davranışlar, okul sosyal hizmet uzmanlarının ilgisini çekmektedir. Çünkü sadece bireyi değil içerisinde bulunduğu sosyal çevreyi de olumsuz etkilemektedir. Bir bireyin, özellikle de küçük yaş grubunda yer alan çocukların okul hayatlarında yaşadıkları olumsuz deneyimler onların gelecek yaşantısını ne yazık ki olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple okul sürecinde erken müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle küçük yaş grubunda etkili olabilecek araştırmaların yapılması oldukça önemlidir. Yürütülen bu araştırma ile öğrencilerin kendini ve diğerlerini anlama becerisi edindiği görülmüştür. Bu çalışmanın kendi güçlü yönlerini belirleme, ilişkileri geliştirme, doğru ve doğru olmayan davranış anlama, olumlu bir benlik imgesi geliştirme konularına katkı sağladığı düşünülmüştür.

Bu temel sonuçlardan yola çıkarak, çözüm odaklı yaklaşımına dayalı grupla okul sosyal hizmet müdahalesinin yıkıcı davranım sorunu gösteren ilkökul öğrencilerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmek mümkün görünmektedir.

4.2.ÖNERİLER

Araştırma bulguları ve müdahale sürecinde gerçekleştirilen gözlemler doğrultusunda araştırma ile ilgili olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Çözüm odaklı yaklaşımın bireysel uygulamalarda etkililiği bir ölçüde kanıtlanmış olsa da, grup olarak uygulandığı araştırma sınırlı bir örnekleme kapsamaktadır. Bu nedenle genellenebilir olması ile ilgili sıkıntılar yaşanabildiği görülmektedir. Bu durumun çözülebilmesi amacıyla daha fazla alanda daha çok grup çalışmasının yapılması yararlı olabilir.
2. Çözüm odaklı yaklaşımın kısa süreli ve etkili olması, sosyal hizmet alanlarından birisi olan okul sosyal hizmetinde kullanışlı olmasına neden olabilir. Bu araştırmanın bu yaklaşımı kullanarak okul sosyal hizmet alanında yapılmış olması, okul sosyal hizmetinin gelişimine katkı sağlayabilir.
3. Bu çalışma, sınırlı sayıda yıkıcı davranım sorunu gösteren küçük yaş grubu öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı müracaatçı gruplarıyla bu yaklaşımın uygulanması çözüm odaklı tekniklerin (mucize soru, derecelendirme tekniği gibi) daha işlevsel olması konusunda yaklaşımın etkililiği açısından aydınlatıcı olabilir.
4. Sosyal hizmet mesleğinde kanıta dayalı uygulama oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu kapsamda yapılan mesleki müdahalenin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla uygun olan ölçme araçlarının müdahalenin gerçekleştirileceği müracaatçı grubuna uygulanması yararlı olabilir.
5. Araştırmada öğrencilerle okul sosyal hizmeti kapsamında grup çalışması yapılmış, ailelerden öğrencilerin grup çalışmasında öğrendikleri bilgi ve becerilerin ev ortamında da aynı tutarlılıkla sürdürülme durumuna ilişkin bilgi alınması amacıyla 6 öğrencinin evine aile ziyareti yapılmış, diğer 4 öğrencinin annesine de telefon ile geribildirim verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıf öğretmenlerine de sözel olarak geribildirim verilmiştir. Yapılan ev ziyaretlerinde

genel olarak olumlu geribildirimler alındığı görülmüştür. Ailelere ve öğretmenlere verilen geribildirimlerde üzerinde durulan önemli bir konu da öğrencilerin duygularının da önemsenmesi gerektiği konusudur. Uygulama sürecinde ailenin desteği çok önemlidir. Ailelerin yaptıkları yanlışlar elbette olmaktadır. Bu yanlışların düzeltilebilmesi amacıyla sözel geribildirim yanında ileride yapılacak araştırmalarda ailelere eğitim de verilebilir. Ayrıca öğrencilerin bir ailesi vardır ve aile sadece anneden oluşmamaktadır. Dolayısıyla babaların da yapılacak çalışmalarda, uygulanan görüşme formları, anket ve ölçeklerde yer alması sağlanabilir.

6. Araştırmada daha çok erkek öğrencilerin olması, kız öğrenci sayısının az olması yıkıcı davranım sorunu gösteren çocukların daha çok erkek çocuklarında olduğunu ortaya koysa da günümüzde kız öğrencilerde de benzer sorunlar gözlenebilmektedir. Yapılacak benzer araştırmalarda eşit sayıda öğrenci ile araştırma yapılması, eşit dağılımın gerçekleştirilmesi açısından önemli olabilir.
7. Araştırmada öğrencilerin öğretmenleri, Conners öğretmen derecelendirme ölçeği kısa formunu, aileleri ise yıkıcı davranım bozuklukları için DSM-IV'e dayalı tarama ve değerlendirme ölçeğini doldurmuşlardır. Bunun sebebi annelerin doldurduğu ölçekte yer alan sorulardan bazılarını (özellikle davranım sorunu alt alanındaki sorular) öğretmenlerin bilmediğinin düşünülmesidir. Yapılacak farklı araştırmalarda hem aile, hem de öğretmenin yıkıcı davranım ile ilgili düşüncelerinin karşılaştırılması adına aynı ölçeği doldurması sağlanabilir. Böylelikle sonuçlar arasında karşılaştırma da yapılabilir.
8. Yıkıcı davranım bozukluklarının, erişkinlikte saldırgan ve suça yönelik davranışlarla birlikte görülme, akran ilişkilerini ve akademik başarıyı olumsuz etkileme, farklı kişilik bozukluklarına (antisosyal gibi) sebebiyet verdiği bilinmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde bu tarz sorunlu davranışların gözlemlenmesi, erken müdahalede bulunulması, bireysel ve grup çalışmalarının doğru müdahalelerle yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada tanı almış öğrencilerle çalışılmamasının nedeni, araştırmanın klinik düzeyde olmaması ve tanılama durumunda eş zamanlı olarak farklı tedavi durumlarının da (tıbbi tedavi) yürütülmesinin gerekliliğidir. İleride yapılacak araştırmalarda

okul ortamında yapılacak ve tanı alan öğrencilerle yapılacaksa tıbbi müdahale ile eş zamanlı olarak araştırmanın yürütülmesi yararlı olabilir.

9. Bu çalışmada öğrencilerin belirlenmesi aşamasında hem öğretmen hem de ailelerin değerlendirmeleri esas alınmıştır. Öğrencilerin kendileri, grup sürecinde yer almaya ilişkin herhangi bir değerlendirme yapmamıştır. Daha üst yaş gruplarında öğrencinin kendi davranışlarını değerlendirdiği ölçekler kullanılarak veri toplanabilir ve öğrenci belirlenmesi aşamasında üç boyutlu olarak öğretmen-öğrenci-aile görüşleri alınabilir.
10. Bu çalışmada etik kurul izin süreci nedeniyle tek grup ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. Sonraki çalışmalarda kontrol ve deney grubu olarak iki grup yapılabilir. Her ne kadar öğrenci sayısı az olarak görülse de 10 yıkıcı davranış gösteren öğrenci ile çalışmak araştırmacı açısından oldukça güç olmuştur. Bu nedenle araştırmada yer alacak öğrencilerin yarısı belirlenen durumu gösterirken diğer yarısı daha olumlu davranış gösteren öğrencilerden oluşturulursa araştırmacının uygulama süreci hafifleyebilir, öğrencilerin akranlarından olumlu destek alması sağlanabilir.
11. Uygula sürecinde bazı öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olumsuz söylemlerde bulunduğu görülmüş, bu konuda öğrencilerle zaman zaman bireysel görüşmeler yapılmıştır. Ancak bireysel görüşmeler kayıt altına alınmamıştır. İlerleyen çalışmalarda yapılan bireysel görüşmelerin de değerlendirilmesi yapılarak öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendirecek faaliyetler gerçekleştirilerek öğretmenlerin uygulama sürecine dahil edilmesi sağlanabilir.
12. Yıkıcı davranım sorunları içerisinde yer alan kurallara karşı gelme, agresif davranışlar gibi olumsuz davranışlar konusunda kurallara uyma, sınırlar oluşturma, öfke denetimi gibi eğitimler okulun başladığı ilk yıl ailelere verilebilir. Bu araştırmada bu konulara daha çok ev ziyaretinde ve telefon ile görüşmelerde ailelere rehberlik yapılarak sağlansa da daha önceki yıllarda yapılması hem aile hem de öğretmen açısından daha yararlı olabilir.
13. Araştırma sürecinin başında araştırma sadece karşıt olma karşıt gelme davranışı gösteren öğrencilerle yürütülmek istenmiş, ancak bu durumu ölçen ölçek literatür taramasında bulunamadığı için araştırma yıkıcı davranışlar gösteren öğrenciler ile yürütülmüştür. Ancak uygulama sürecinde annelerin ve

öğretmenlerin daha çok öğrencilerinde dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik ile karşıt olma karşıt gelme davranışı ile ilgili düşüncelerinin olduğunu göstermiştir. İleride yapılacak çalışmalarda, yıkıcı davranım bozukluklarının alt boyutları olan DEHB, KOKGB, DB'ye ilişkin ayrı ayrı araştırmalar yapılabilir.

14. Bir araştırmada elde edilenlerin halen uygulanabilir olup olmadığını değerlendirmek, uygulama sürecini gözden geçirmek için belirli bir süre sonra izleme çalışması yapmak önemlidir. Ancak bu araştırmada öğrencilerden bazılarının yıl sonu tatiline erken çıkacak olması, sonrasında 4.sınıf öğrencilerinin başka okula geçecek olmaları ve öğretmenlerinin bu sürede onların davranışlarını gözlemleyecek olamaması nedeniyle izleme çalışması yapılamamıştır. Bir sonraki araştırmalarda bir süre sonra araştırmanın etkisinin devam edip etmediğinin değerlendirmesini yapabilmek için izleme çalışması yapılması yararlı olabilir.
15. Bu çalışmada yıkıcı davranışlar olarak değerlendirilen dışa dönük davranışlar; aile, tıbbi, sosyal, psikiyatrik ve eğitimsel açıdan değerlendirilmeye alınmış, müdahale çocuklar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Aile boyutunun da müdahaleye eklenmesinin daha yararlı sonuçlar oluşturacağı düşünülebilir. Ev ortamının ne kadar stresli ve kaotik olup olmadığı, evdeki aile sisteminin yapısının da analiz edilmesinin, ailenin çocuğa yönelik yaklaşımının ayrı olarak değerlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülebilir.
16. Öğrencinin 6 ay süresince ve şu anda davranışlarını değerlendirebilmek amacıyla standart envanterler üzerinden çocuğun davranışları ile ilgili gözlemler aktarılmıştır. Aileler ve de öğretmenler, öğrencileri ile ilgili subjektif algılamalarını değerlendirmişlerdir. Bu durumda öğrencinin gerçek davranışı abartılabilir ya da hafife alınabilir. Bu sebeple daha sistematik ve kapsamlı bir değerlendirme yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu değerlendirmenin okulda çalışan herhangi bir uzman tarafından yapılması oldukça güçtür. Kapsamlı değerlendirme yapacak uzmanlar okul sosyal hizmet uzmanlarıdır. Okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrenci odaklı müdahaleler sağlamak için okullarda istihdam edilmesi ve sistematik değişimleri sağlaması oldukça önemlidir. Davranış değişikliği sağlamak, uygun davranışı pekiştirmek için çocuklarla

alışmalar yapılması önemlidir. Bu tür çocuklar hareketli çocuklar oldukları için zaman zaman ne yapmaları gerektiği konusunda sıkıntı yaşayabilmekte, ilerleyen zamanlarda sınıf ve okul arkadaşları tarafından dışlanabilmekte, etiketlenme durumu ile karşı karşıya gelebilmektedir. Bu nedenle okul sürecinde uzun süreli olarak gerek bireysel görüşmeler gerekse grup çalışmaları ile neler yapabilecekleri üzerinden öğreti sağlanmalıdır. Ayrıca da çocuğun içinde bulunduğu çevresel sistemi de düzenlemek yararlı olabilir. Müracaatçılar, yardım aldıkları ve desteklendikleri sürece gelişmekte ve değişim için gerekli adımları atmakta, olumlu bir bakış açısına sahip olmaktadır. Bu nedenle okullarda okul sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç duyulduğu yine bu araştırma ile ortaya konulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abalı, O. (2009). *Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği*. İstanbul: Adeda Yayınları.
- Abdullah, M.M., Ly, A. R., Goldberg, W.A. (2012). Heavy metal in children's tooth enamel:related to autism and disruptive behaviors? *Autism Development Disorder, 42*, s. 929-936.
- Acar, N. (2012). *Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar-Deneyler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akın, A. ve Akın, Ü. (Ed.) (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Amerikan Psikiyatri Birliği, (2007). *DSM-VI Tanı Ölçüleri El Kitabı*. Ankara: HYB.
- Arslan, N. ve Akın, A. (2016). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi. *Sakarya University Journal of Education,6(1)*, s.72-84.
- Ateş, B. (2014). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Fobi ile Başa Çıkmalarında Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ateş, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin güvengenlik becerileri üzerinde çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3)*, s. 832-841.
- Ateş, B. (2016). Effect of solution focused group counseling for high school students in order to struggle with school burnout. *Journal of Education and Training Studies, 4(4)*, s. 27-34.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen

- görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), s. 1-24.
- Berzin, S. C. and O,Connor, S. (2010). Educating today's school social workers: are school social work courses responding to the changing context? *Children and Schools*, 32(4), s. 237-249.
- Beyazkürk, D., Anliak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, s. 13-26.
- Bowles, Nick ve diğerleri, (2001). Nurses communication skills: an evaluation of impact of solution-focused communication training. *Journal of Advanced Nursing*, 36(3), s. 347-354.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cook, M. N. (2005). The disruptive or ADHD child: What to do when kids won't sit still and be quiet. *Focus On Exceptional Children*, 37(7), s. 1-8.
- Cooley, L. (2015). *Grubun Gücü*. (Z. Hamamcı ve F. Türk, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Chase, M. G., Rhodes, W.A., and Kellam, S. G. (2002). Why the prevention of aggressive disruptive behaviors in middle school must begin in elementary school. *The Clearing House*, 75(5), s. 242-246.
- Creswell, J. W. and Clark, V.L.P. (2018). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakaloz, B., Pekcanlar Akay, A., Böber, E., Eminagaoglu, N. ve Günay, T. (2006). Karşıt olma karşı gelme bozukluğu eşlik eden veya etmeyen dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı alan puberte öncesi erkek olgularda aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 20(3), s. 149-155.

- Çitemel, N. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Daki, J. and Savage, R. S. (2010). Solution-focused brief therapy: impacts on academic and emotional difficulties. *The Journal of Educational Research*, 103, s. 309-326.
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., Mccollum, E. ve Berg, I. K. (2007). *More Than Miracles: The State of the Art of Solution Focused Brief Therapy*, Binghamton: The Haworth Press.
- Demirciköyü, E. (2008). *Çocuklarda Yıkıcı Davranım Bozukluklarını Düzeltmede Sporun Etkilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Dereboy, Ç., Şenol, S., Şener, Ş. ve Dereboy F. (2007). Connors kısa form öğretmen ve ana baba derecelendirme ölçeklerinin geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(1), s. 48-58.
- Doğan, S. (1999). Çözüm odaklı kısa süreli terapi: kuramsal bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), s. 28-38.
- Dölek, N., Kurter, F. (2005). *Çözüm Odaklı Kısa Danışmanlık Yaklaşımı, Seminer Notları*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Kariyer Merkezi.
- Duman, N. (2000). *Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Duncombe, M.E., Havighurst, S.S., Holland, K.A., and Frankling, E.J. (2012). The contribution of parenting practices and parent emotion factors in children at risk for disruptive behavior disorders. *Child Psychiatry Human Development*, 43, s.

715–733.

- Dupper, D. (2013). *Okul Sosyal Hizmeti: Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler*. (Y. Ö ve E. Gökçearslan Çiftçi, Çev). İstanbul: Kapital.
- Duyan, V., Çamur Duyan, G., Gökçearslan Cifçi, E., Sevin, Ç., Erbay, E. ve İkizoğlu, M.(2008). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), s. 28-41.
- Duyan, V., Sayar, Ö. ve Özbulut, M. (2008). *Sosyal Hizmeti Tanımak ve Anlamak*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Duyan, V. (2010). *Sosyal Hizmet: Temelleri-Yaklaşımları-Müdahale Yöntemleri*. Ankara: Aydınlar Matbaacılık.
- Ercan, E. S, Amado, S. Somer, O., Çıkoğlu, S. (2001). Development of a test battery for the assessment of attention deficit hyperactivity disorder [in Turkish]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi (Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health)*, 8, s. 132-144.
- Ercan, E. S., Kutlu, A., Durak, S., Akyol Ardiç, Ü., Deniz, Ü. ve Aydın, C. (2011). Yıkıcı davranış bozukluğu olan çocuklarda tedavi seçeneklerinin değerlendirilmesi: 18 aylık izlem çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(1), s. 21-33.
- Erükçü, G. (2013). *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen Ergenlerin Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Franklin, C., Biever, J., Moore, K., Clemons, D. and Scamardo, M. (2001). The effectiveness of solution-focused therapy with children in a school setting. *Research On Social Work Practice*, 11(4), s. 411-434.
- Franklin, C., Streeter, C., Kim, J., ve Tripodi, S. (2007). The effectiveness of a solution

- focused, public alternative school for dropout prevention and retrieval. *Children and Schools*, 29(3), s. 133-144.
- Franklin, C., Gerlach, B., and Chanmugam, A. (2008). *School Social Work*. Comprehensive handbook of social work and social welfare the profession of social work. America: Wiley.
- Franklin, C., Moore, K., ve Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children and Schools*, 30(1), s. 15-26.
- Franklin, C., Trepper, T.S., Mccollum, E.E. ve Gingerich, W.J. (2011). *Solution Focused Brief Therapy in School Settings*. Oxford Scholarship Online.
- Gençdoğan, B. (2014). Çözüm Odaklı Terapi Yaklaşımı. *Psikolojik Danışma Kuramları*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Gingerich, W.J. and Eisengart, S. (2000). Solution-focused brief therapy: A review of the outcome research. *Family Process*, 39(4), s. 477-498.
- Gingerich, W.J. and Wabeke, T. (2001). A solution focused approach to mental health intervention in school settings. *Children and Schools*, 23(1), s. 33-47.
- Görker, I. Korkmazlar, Ü. Durukan, M. Aydoğdu, A. (2004). Çocuk ve ergen psikiyatri kliniğine başvuran ergenlerde belirti ve tanı dağılımı. *Klinik Psikiyatri*, 7, s. 103-110.
- Güner, O. (2018). *Çözüm Bende Saklı*. Ankara: Elif Yayınevi.
- Greene, G.J. ve Lee, M.Y. (2011). *Solution-Oriented Social Work Practice*. New York: Oxford University Press.
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2004). Elementary school children with behavior problems: teacher-child relations and self perception. *A Prospective Study*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), s. 111-138.
- Hergüner, S. ve Hergüner, A. (2012). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan

çocuk ve ergenlerde eşlik eden psikiyatrik bozukluklar. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 49, s. 114-118.

Hsu, Wei, Su. *A Study Of The Effects Of Solution-Focused Brief Therapy On Children With Externalizing Behavior Problems*. Erişim: 14 Ekim 2016, <http://solutions-centre.org/pdf/A%20Study%20of%20the%20Effects%20of%20Solution.pdf>.

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

İlbay, A. B. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

İpek, C., ve Terzi, A. R. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), s. 433-456.

İşlek, M. (2006). *Çözüm Odaklı Yaklaşım Göre Düzenlenmiş Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma Eğitim Programının Üniversiteye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Jacobsen, K. (2013). *Educators' experiences with disruptive behavior in the classroom*. Master of Social Work Clinical Research. St. Catherine University and the University of St. Thomas St. Paul Papers. Minnesota.

Jarolmen, J. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti: Bir Uygulama Kılavuzu*. (Y. Özkan, Çev.). Ankara: Nika Yayınevi.

Jong, P. D. ve Berg, I.K. (2002). *Interviewing for solutions*. Kanada: Brooks/Cole.

Johnston, C. and Ohan, J. L. (2005). The importance of parental attributions in families

of children with attention-deficit/hyperactivity and disruptive behavior disorders.
Clinical Child and Family Psychology Review, 8(3), s. 167-182.

Kağnıcı, Y., Koydemir, S., Çakır, G., Gizir, C. A. ve Tuna M. E. (2014). *Grupla Psikolojik Danışma*. Ankara: Pegem Akademi.

Kandemir, H. (2009). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar ve Ailelerinde Yaşam Kalitesinin Değerlendirilmesi*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Ankara.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kırman, A. ve Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: Bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), s. 28-49.

Kim, J. S. (2008). Examining the effectiveness of solution-focused brief therapy: A meta analysis. *Research on Social Work Practice*, 18(2), s. 107-116.

King, E. and Kellock, I. (2002). Creating a solution-focused counselling team. *Educational Psychology in Practice*, 18(2), s. 103-111.

Knapp, S. E. (2003). (Ed. Arthur Jongsma). *School Counseling And School Social Work Homework Planner*. America: Wiley.

Köktuna, Z. S. (2007). *Çözüm Odaklı Kısa Terapi Tekniğinin Alt Sosyo-Ekonomik Seviyedeki Kadınların Geleceğe Umut ile Bakabilme ve Boyun Eğici Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Köroğlu, E. (2007). *Dsm-IV-Tr Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*. Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü.

Köroğlu, E. (2014). *DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*. Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü.

- Liu, X., Zhang, Y. P., Franklin, C., Qu, Y., Chen, H. and Kim, J. (2015). The practice of solution-focused brief therapy in mainland china. *Health and Social Work, 40(2)*, s. 84-90.
- Lee, D. ve Gavine, D. (2003). Goal-Setting and self-assesment in year 7 students. *Educational Research, 45(1)*, s. 49-59.
- Lier, P., Verhulst, F., Ende, J. and Crijnen, A. (2003). Classes of disruptive behaviour in a sample of young elementary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44(3)*, s. 377-387.
- Loona, M. I. and Kamal, A. (2011). Translation and adaptation of disruptive behaviour disorder rating scale. *Pakistan Journal of Psychological Research, 26(2)*, s. 149-165.
- Malkoç, A. ve Akkoyun, F. (2012). Çözüm Odaklı Terapi. Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları Olgu Sunumu Yaklaşımıyla. F. Akkoyun (Editör). S. 460-489. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Meydan, B. (2013). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma: okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (39)*, s. 120-129.
- Morrison, J. (2016). *DSM-5'i Kolaylaştıran 'Klinisyenler İçin Tanı Rehberi'*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*. (F. Akkoyun, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Newsome, W. S. (2005). The impact of solution-focused brief therapy with atrisk junior high school students. *Children and Schools, 27(2)*, s. 83-90.
- O'Connell, B. (2001). *Solution-Focused Stress Counselling*. London: Continuum.

Öner, P., Öner, Ö. ve Aysev, A. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu.

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi Dergisi, 12(3), s. 97-99.

Özkan, Y. (2011). Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde

Güçlendirme Yaklaşımı. Ankara: Maya Akademi.

Öztürk, Y. (2013). *Triple P Olumlu Anne Babalık Eğitimi'nin Dikkat Eksikliği ve*

Hiperaktivite Bozukluğu Olan 7-12 Yaş Arası Çocuklarda Dikkat Eksikliği

Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri Üzerine Etkilerinin Araştırıldığı Randomize

Kontrollü Bir Çalışma. Uzmanlık Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Palinkas, L. A. (2014). Causality and causal inference in social work: quantitative and

qualitative perspectives. *Research on Social Work Practice*, 24(5), s. 540-547.

Pan, P.J.D., Deng, L.Y.F., Tsia, S., Jiang, J.R.K. Wang, Y.J. (2016). Qualitative study

of a solution-focused training program for taiwanese military instructors.

Psychological Reports, 118(2), s. 626–648.

Pasalich, D.S, Dadds, M.R., Hawes, D.J., and Brennan, J. (2012). Attachment and

callous unemotional traits in children with early-onset conduct problems. *Journal*

of Child Psychology and Psychiatry, 53(8), s. 838–845.

Proudlock, S., & Wellman, N. (2011). Solution focused groups: The results look

promising. *Counselling Psychology Review*, 26(3), s. 45-54.

Rasool, S. and Ross, E. (2017). The power and promise of group work: consumer

evaluation of group work services in gauteng, south africa. *Research on Social*

Work Practice, 27(2), s. 206-214.

Reiter, M. D. (2010). Hope and expectancy in solution-focused brief therapy. *Journal*

of Family Psychotherapy, 21, s. 132-148.

Sarıcı Bulut, S. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları*,

- Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımlarında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Savi, F. (2008). *12–15 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Sorunları İle Aile İşlevler ve Anne-Baba Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Selekman, M. D. (2005). *Pahtways To Change: Brief Therapy With Difficult Adolescents* (2nd ed.). New York: The Guildford Press.
- Schmit, E. L., Schmit, M., K. and Lenz, A.S. (2016). Meta-analysis of solution- focused brief therapy for treating symptoms of internalizing disorders. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 7(1), s. 21-39.
- Sharf, R.S. (2014). *Psikoterapi ve Psikolojik Danışma Kuramları*. (5th ed.). (N. Voltan Acar, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sharry, J. (2001). *Solution-Focused Groupwork*. London: Sage Publications.
- Sink, C. A., Edwards C.N., and Eppler, C. (2016). *Okul Temelli Grupla Psikolojik Danışma*. (F.S. Şahin Kırıl, Çev.Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sklare, G. B. (2014). *Okul Danışmanları İçin Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma*. (4th ed.). (D. M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Stacks, A.M. (2005). Using an ecological framework for understanding treating externalizing behavior in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), s. 269-278.
- Strickland, J., Hopkins, J. and Keenan, K. (2012). Mother-teacher agreement on preschoolers' symptoms of odd and cd: does context matter?. *Abnormal Child Psychology*, 40, s. 933-943.

- Tamam, L.ve Döngel B. (2017). *Yıkıcı Bozukluklar, Dürtü Kontrol ve Davranım Bozuklukları*. Erişim: 8 Mayıs 2017, <https://www.researchgate.net/publication.html>.
- Tashakkori, A. and Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Teater, B. (2014). *Sosyal Hizmet Kuram ve Yöntemleri*. (A. Karatay, Çev. Ed.). Ankara: Nika Yayınevi.
- Thomas, L. V., Hicks, J. and Growe, R. (2011). Solution-focused brief therapy: An interventional approach to improving negative student behaviors. *Journal of Instructional Psychology*, 38(4), s. 224-234.
- Thompson, R.A. (2002). *School Counseling: Best Practices For Working In The Schools*.United States of America.
- Thyer, B.A. and Wodarski, J. S. (1998). *Handbook of Empirical Social Work Practice*. Wiley: New Jersey.
- Trepper, T. S., Treyger, S., Yalowitz, J., ve Ford, J. (2010). Solution-Focused Brief Therapy for the Treatment of Sexual Disorders. *Journal Of Family Psychotherapy*, 21, s. 34-53.
- Tuna, D. (2012). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Öfke Kontrolü Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü ve İletişim Becerileri Düzeylerine Etkisi*.Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Turgay, A. (1994). *Disruptive Behavior Disorders Child And Adolescent Screening and Rating Scales For Children, Adolescents, Parents And Teachers*. West Bloomfield, MI: Integrative Therapy Institute Publication.

Turner, F. J. (2005). *Encyclopedia of Canadian Social Work*. Waterloo, ON, CAN: Wilfrid Laurier University Press.

Uysal, R. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Bir Müdahale Programının Ergenlerde Risk Alma Davranışına Etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Ünal, H. (2006). *Davranım Bozukluğu Tanısı Alan İlköğretim Öğrencilerine Okullarda Sunulan Danışmanlık Hizmetlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Voltan-Acar, N. (2012). *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri (7th ed.)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Varol Taş, F. (2004). *Yıkıcı Davranış Bozukluklarında Nitrik Oksit Düzeyleri*. Uzmanlık Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Walsh, T. and Canavan, J. (2014). Editorial strengths-based practice in child welfare. *Child Care in Practice*, 20(1), s. 1-6.

Watts, R.E., and Pietrzak, D. (2000). Adlerian ‘encouragement’ and therapeutic process of solution-focused brief therapy. *Journal of Counseling and Development*, 78, s. 442-447.

Yalom, I. (2012). *Grup Psikoterapisinin Teori ve Pratiği*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yavuzer, H. (2007). *Çocuk Psikolojisi*. (33th ed.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Wheeler, J. (2001). A helping hand: solution-focused brief therapy. *Child and Adolescent Mental Health*, 6(2), s. 293-306.

Yavuzer, H. (2000). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Zastrow, C. (2014). *Sosyal Hizmette Giriş*. (2th ed.). Ankara: Nika Yayınevi.

Zhang, W., Yan, T., Du, Y. ve Liu, X. (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 spectrum disorders). *Autism Deveolpment Disorder*, 44, s. 2052–2056.

EKLER

ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU (EK 1)

(Ebeveyn İçin)

Eğitim ortamında yıkıcı davranışlar gösteren ilkokul öğrencilerinin çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grup çalışmasıyla bu davranışlarının azaltılabilme, olumsuz olan bu davranışlarını olumlu olanlarla değiştirme durumunu incelemek amacıyla yeni bir araştırma yapmaktayız. Araştırmanın ismi “Yıkıcı Davranışlar Gösteren İlkokul Öğrencilerine Yönelik Çözüm Odaklı Yaklaşıma Dayalı Grupla Okul Sosyal Hizmet Müdahalesi Etkililiğinin İncelenmesi”dir. Araştırma, Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN’ın sorumluluğunda gerçekleştirilecektir.

Sizin de bu araştırmaya katılmanızı öneriyoruz. Ancak hemen söyleyelim ki bu araştırmaya katılıp katılmamakta serbestsiniz. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Kararınızdan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Bu bilgileri okuyup anladıktan sonra araştırmaya katılmak isterseniz formu imzalayınız.

Bu araştırmayı yapmak istememizin nedeni okuldaki dikkat eksikliği ve hiperaktivite, saldırganlık, karışık gelme gibi yıkıcı davranış olarak kendini gösteren durumların ileride uyumsuzluğa dönüşme, antisosyal davranışlar oluşturma, okul başarısını düşürme vb. gibi çok daha büyük olumsuzluklara neden olma olasılığının olmasıdır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde okullardaki mesleki yardım, koşullar gereği kısa süreli olmak zorundadır. Bunun nedeni ise öğrencilerin zamanlarının çoğunu ders saatinde geçirmeleridir. Özellikle küçük yaş grubu olan ilkokul çağı öğrencilerinin herhangi bir konu üzerindeki dikkatleri çabuk dağıldığı varsayıldığında uzun süreli yaklaşımları uygulamak zorlaşmaktadır. Bu sebeple ilkokul çağı çocuklarında sıklıkla gözlenen yıkıcı davranışlara yönelik yapılacak olan çözüm odaklı sosyal hizmet müdahalesinin, okullarda bu durumu yaşayan çocuklarda sorundan çok çözüme odaklanması, aileleriyle de çalışarak ailelerin desteğinin alınması, ailenin ve çocuğun güçlü yanlarına vurgu yapılarak çözüm odaklı bakmalarının sağlanması, farkındalıklarının artması, farklı bakış açıları geliştirmelerini öğrenmeleri açısından önemli ve etkili olabileceği düşünülmektedir. Sadece çocukla çalışmanın yeterli olmadığı, örneğin çocuğun aynı davranışı tekrar etme oranının yüksek olduğu düşünüldüğünde, çocuğun içinde bulunduğu ailenin de yapılacak olan çalışmaya dahil edilmesinin, müdahale planının parçası olmasının amaca ulaşmak açısından çok daha etkili ve yararlı olacağı öngörülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında, çocuğunuzun yıkıcı davranışlar gösterip göstermediğine ilişkin değerlendirme çocuk psikiyatristi tarafından yapılan değerlendirme sonrasında netlik kazanacaktır. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Anabilim Dalı kapsamında gerçekleştirilecek bu çalışmaya katılımınız araştırmanın başarısı için önemlidir.

Eğer araştırmaya katılmayı kabul ederseniz çocuğunuz, çocuk psikiyatristi Dr. Neşe AYZA tarafından yapılacak grup çalışmasına uygunluk açısından değerlendirmeye alınacaktır. Bu tıbbi bir muayene değildir. Yapılacak olan değerlendirme sonucunda çocuğunuzun bu araştırmaya dahil edilip edilmeme durumu belirlenecektir.

Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır. Sizinle ve çocuğunuzla ilgili bilgiler gizli tutulacak, uygulama sırasında ses kaydı alınacak, ancak çalışmanın kalitesini denetleyen görevliler, etik kurullar ya da resmi makamlarca gereği halinde incelenebilecektir.

Bu çalışmaya katılmayı reddedebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmak tamamen isteğe bağlıdır ve araştırmanın herhangi bir aşamasında onayınızı çekme hakkına da sahiptir.

Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN'ın sorumluluğunda, araştırma ekibi içerisinde yer alan çocuk ve ergen psikiyatristi Dr. Neşe AYZAZ'ın çalışmaya desteği ile araştırmacı F. Özge ÇAVUŞ BEKCE tarafından Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet A.B.D. tarafından bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı. Bu bilgilerden sonra çocuğumun böyle bir araştırmaya “katılımcı” olarak davet edilmesi söz konusu oldu.

Çocuğumun bu araştırmaya katılması durumunda hekim ve araştırmacı ile aramda kalması gereken bana ait bilgilerin gizliliğine bu araştırma sırasında da büyük özen ve saygı ile yaklaşılacağına inanıyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında çocuğumun kişisel bilgilerinin ihtimamla korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi.

Projenin yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çocuğumu araştırmadan çekebilirim. *(Ancak araştırmacıları zor durumda bırakmamak için çocuğumun araştırmadan çekileceğini önceden bildirmemim uygun olacağına bilincindeyim).* Ayrıca da çocuğum araştırma dışı tutulabilir.

Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır.

Çocuğum bu araştırmaya katılmak zorunda değil ve katılmayabilir. Çocuğumun araştırmaya katılması konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Eğer çocuğumun araştırmaya katılmasını reddedersem, bu durumun araştırmacı ile olan ilişkiye herhangi bir zarar getirmeyeceğini de biliyorum.

Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda adı geçen bu araştırma projesinde çocuğumun “katılımcı” olarak yer alması kararını aldım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Katılımcının Velisinin Kodu:

İmza:

Katılımcı velisi ile görüşen kişi

Adı soyadı, unvanı:

Adres:

Tel.

İmza:

ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU
(EK 2)
(Öğretmen İçin)

Eğitim ortamında yıkıcı davranışlar gösteren ilkokul öğrencilerinin çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grup çalışmasıyla bu davranışlarının azaltılabilme, olumsuz olan bu davranışlarını olumlu olanlarla değiştirme durumunu incelemek amacıyla yeni bir araştırma yapmaktayız. Araştırmanın ismi “Yıkıcı Davranışlar Gösteren İlkokul Öğrencilerine Yönelik Çözüm Odaklı Yaklaşıma Dayalı Grupla Okul Sosyal Hizmet Müdahalesi Etkililiğinin İncelenmesi”dir. Araştırma, Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN’ın sorumluluğunda gerçekleştirilecektir.

Bu araştırma kapsamında sizden destek almak istiyoruz. Ancak hemen söyleyelim ki bu araştırmaya destek verip vermemekte serbestsiniz. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Kararınızdan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Bu bilgileri okuyup anladıktan sonra araştırmaya katılmak isterseniz formu imzalayınız.

Bu araştırmayı yapmak istememizin nedeni okuldaki dikkat eksikliği ve hiperaktivite, saldırganlık, karşıt gelme gibi yıkıcı davranış olarak kendini gösteren durumların ileride uyumsuzluğa dönüşme, antisosyal davranışlar oluşturma, okul başarısını düşürme vb. gibi çok daha büyük olumsuzluklara neden olma olasılığının olmasıdır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde okullardaki mesleki yardım, koşullar gereği kısa süreli olmak zorundadır. Bunun nedeni ise öğrencilerin zamanlarının çoğunu ders saatinde geçirmeleridir. Özellikle küçük yaş grubu olan ilkokul çağı öğrencilerinin herhangi bir konu üzerindeki dikkatleri çabuk dağıldığı varsayıldığında uzun süreli yaklaşımları uygulamak zorlaşmaktadır. Bu sebeple ilkokul çağı çocuklarında sıklıkla gözlenen yıkıcı davranışlara yönelik yapılacak olan çözüm odaklı sosyal hizmet müdahalesinin, okullarda bu durumu yaşayan çocuklarda sorundan çok çözüme odaklanması, aileleriyle de çalışarak ailelerin desteğinin alınması, ailenin ve çocuğun güçlü yanlarına vurgu yapılarak çözüm odaklı bakmalarının sağlanması, farkındalıklarının artması, farklı bakış açıları geliştirmelerini öğrenmeleri açısından önemli ve etkili olabileceği düşünülmektedir. Sadece çocukla çalışmanın yeterli olmadığı, örneğin çocuğun aynı davranışı tekrar etme oranının yüksek olduğu düşünüldüğünde, çocuğun içinde bulunduğu ailenin de yapılacak olan çalışmaya dahil edilmesinin, müdahale planının parçası olmasının amaca ulaşmak açısından çok daha etkili ve yararlı olacağı öngörülmektedir. Araştırma için size bir ölçek verilecek, oradaki sorulara yanıt vermeniz istenecektir. Ancak öğrencinizin yıkıcı davranışlar gösterip göstermediğine ilişkin değerlendirme çocuk psikiyatristi tarafından yapılacak olan değerlendirme sonrasında netlik kazanacaktır. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Anabilim Dalı kapsamında gerçekleştirilecek bu çalışmaya katılımınız araştırmanın başarısı için önemlidir.

Eğer araştırmaya katılmayı kabul ederseniz öğrenciniz, çocuk psikiyatristi Dr. Neşe AYZA tarafından yapılacak grup çalışmasına uygunluk açısından değerlendirmeye alınacaktır. Bu tıbbi bir muayene değildir. Psikiyatrist değerlendirme sonrasında öğrencinizin bu araştırmaya dahil edilip edilmeme durumu belirlenecektir.

Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır. Uygulama sırasında ses kaydı alınacak, sizinle ve öğrencinizle ilgili bilgiler gizli tutulacak, ancak çalışmanın kalitesini denetleyen görevliler, etik kurullar ya da resmi makamlarca gereği halinde incelenebilecektir. Bu çalışmaya katılmayı reddedebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmak tamamen isteğe bağlıdır ve araştırmacının herhangi bir aşamasında onayınızı çekme hakkına da sahiptir.

Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN'ın sorumluluğunda, araştırma ekibi içerisinde yer alan çocuk ve ergen psikiyatristi Dr. Neşe AYAZ'ın çalışmaya desteği ile araştırmacı F. Özge ÇAVUŞ BEKCE tarafından Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet A.B.D. tarafından bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı. Bu bilgilerden sonra öğrencimin böyle bir araştırmaya “katılımcı” olarak davet edilmesi söz konusu oldu.

Öğrencimin bu araştırmaya katılması durumunda hekim ve araştırmacı ile aramda kalması gereken bana ait bilgilerin gizliliğine bu araştırma sırasında da büyük özen ve saygı ile yaklaşılacağına inanıyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında öğrencimin kişisel bilgilerinin ihtimamla korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır.

Öğrencim bu araştırmaya katılmak zorunda değil ve katılmayabilir. Öğrencimin araştırmaya katılması konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Eğer öğrencimin araştırmaya katılmasını reddedersem, bu durumun araştırmacı ile olan ilişkiye herhangi bir zarar getirmeyeceğini de biliyorum.

Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda adı geçen bu araştırma projesinde öğrencimin “katılımcı” olarak yer alması kararını aldım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Katılımcının Öğretmeninin Kodu:

İmza:

Görüşme tanığı

Adı, soyadı:

Adres:

Tel.

İmza:

Katılımcının öğretmeni ile görüşen kişi

Adı soyadı, unvanı:

Adres:

Tel.

İmza

ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU
(EK 3)
(Öğrenci İçin)

Sevgili Öğrencim;

Okul ortamında seni ve arkadaşlarını rahatsız eden bazı davranışlarla ilgili ailen ve öğretmenlerin tarafından değerlendirilmektesin. Bu nedenle okul içerisinde rehber öğretmenin tarafından yapılacak olan grup çalışmasına katılmayı istemekteyiz. Bu konuda bilgilenebilmen amacıyla aşağıdaki metni okumanı istiyoruz. Ayrıca ailen ve öğretmenin de seninle bu konu hakkında konuşacaklar.

Okulda ve sınıfta yaşanan derse dikkatini verememe, hareketli olma ve derste sıkılma, asabi olma, öğretmenine karşı gelme gibi davranışlar ileride okul başarısını düşürme, kişiyi ve arkadaşlarını mutsuz etme gibi çok daha büyük olumsuzluklara neden olabilir. Bu tür davranışlar her çocukta olabilir. Önemli olan bu davranışları, daha olumlu olan davranışlarla değiştirebilmektir. Bu konuda öğrencilere yardımcı olmak istiyoruz. Bu araştırmada seni seçtik çünkü sana bazı davranışlarınla ilgili yardımcı olmayı istiyoruz, grupta yalnız değilsin, farklı arkadaşların ile birlikte birçok olumlu davranışı kazanma konusunda yardımlaşabiliriz.

Bu nedenle sana, ailene ve öğretmenine okuldaki ve sınıftaki davranışlarınla ilgili bazı sorular yöneltilecek ve seninle ihtiyaç durumunda bazı görüşmeler yapılacaktır. Seninle ilgili bilgiler toplanacak ve not edilecektir. Bunların ne anlama geldiğini aşağıda açıklamaya çalışacağız:

Öncelikle, rehber öğretmenin ailene ve sınıf öğretmenine seninle ilgili bazı sorular soracaktır. Ayrıca rehber öğretmenin ve uzman bir doktor seninle bir görüşme yapacak, sana orada bazı sorular soracaktır. Senden alınan cevaplara göre rehber öğretmenin tarafından yapılacak grup çalışmasına katılma durumuna karar verilecektir. Grup çalışmasına katılman durumunda, senin dışında başka öğrenciler de grupta yer alacak, ses kaydı alınacak, rehber öğretmenle ve bu arkadaşlarınla beraber bazı çalışmalar yapacaksın.

Senden alınan bilgiler gizli tutulacak, hiç kimseyle paylaşılmayacaktır. Bu çalışmaya katılmak sana doğrudan fayda sağlamayabilir. Bununla birlikte, araştırmayı yürüten rehber öğretmenin F. Özge ÇAVUŞ BEKCE'ye ve ekibine destek olacaktır.

Bu çalışmaya katılman sana herhangi bir zarar vermeyecektir. Bilgilerinin çalışmaya dahil olmayan yabancılar tarafından öğrenilmemesi konusuna dikkat edeceğiz. Aynı zamanda kabul etmediğin sürece bilgilerin senin tanımadığın kişilerle paylaşılmayacaktır. Bunun anlamı diğer insanlar bilgilerin sana ait olduğunu görmeyecektir.

Bu çalışmaya katılman için senden herhangi bir ücret-para istenmeyecektir. Çalışmaya katılman için sana bir ödeme de yapılmayacaktır. Bu çalışmaya katılmayı

reddedebilirsin. Katılım tamamen isteğe bağılıdır ve reddettiğin takdirde sana uygulanan çalışmada herhangi bir değişiklik olmayacaktır. Yine çalışmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan çıkma-çekilme hakkına sahipsin.

Katılımcının(Öğrencinin) Kodu:

GÖRÜŞME FORMU (EK 4)**Anket No:**

Bu form Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi F. Özge ÇAVUŞ BEKCE tarafından, yıkıcı davranış gösteren ilköğretim öğrencilerinde çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla sosyal hizmet müdahalesinin etkililiğini incelemek amaçlı hazırlanmıştır. Araştırma, bilimsel bir nitelik taşıdığından değerlendirilen öğrenci(çocuk) ve aile bilgileri gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Lütfen soruları tam olarak okuduktan sonra kendinize en uygun olan cevabı işaretleyiniz.

1.	Yaşınız	a) 20-29 b) 30-39 c) 40-49 d) 50-59
2.	Cinsiyetiniz	a) Kadın b) Erkek
3.	Medeni Durumunuz	a) Evli b) Bekar c) Boşanmış d) Dul e) Diğer (Belirtiniz)
4.	Kaç çocuğunuz var?	a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) Diğer (Belirtiniz)
5	Araştırmada kapsamında yer alacak çocuğunuz kaçınıcı çocuğunuz?	a) 1. b) 2. c) 3. d) 4. e) Diğer (Belirtiniz)
6	Eğitim Durumunuz	a) Okur-yazar değil b) Okur-yazar c) İlkokul d) Ortaokul e) Lise f) Üniversite g) Diğer (Belirtiniz)
7	Mesleğiniz	a) Memur b) İşçi c) Emekli d) İşsiz e) Diğer (Belirtiniz)
8	Eşinizin mesleği	a) Memur b) İşçi c) Emekli d) İşsiz e) Diğer (Belirtiniz)

9	Sosyal güvenceniz	a) Yeşil kart b) SSK c) Bağkur d) Emekli Sandığı e) Diğer (Belirtiniz)
10	Aylık gelir durumuz	a) 1001-2000 b) 2001-3000 c) 3001-4000 d) 4001-5000 e) Diğer (Belirtiniz)
11	Araştırma kapsamında yer alacak çocuğunuzda sağlık sorunu olma durumu (Belirtiniz).	a) Evet (Belirtiniz) b) Hayır
12	Ailenizde sağlık sorununa sahip olma durumunuz (Belirtiniz).	a) Evet b) Hayır
13	Öğrencinin okul başarı durumu	a) Çok iyi b) İyi c) Orta d) Zayıf
14	Öğrencinin annesiyle anlaşma durumu	a) Olumlu düzeyde b) Olumsuz düzeyde c) Orta (bazen iyi) düzeyde d) Diğer (Belirtiniz)
15	Öğrencinin babasıyla anlaşma durumu	a) Olumlu düzeyde b) Olumsuz düzeyde c) Orta (bazen iyi) düzeyde d) Diğer (Belirtiniz)
16	Öğrencinin kardeş ya da kardeşleriyle anlaşma durumu	a) Olumlu düzeyde b) Olumsuz düzeyde c) Orta (bazen iyi) düzeyde d) Diğer (Belirtiniz)
17	Öğrencinin akranlarıyla (yaşıtlarıyla) anlaşma durumu	a) İyi, yeterli sayıda arkadaş (En az iki yakın veya yalnızca bir yakın arkadaş) b) Yakın arkadaşı yok.
18	Öğrencinin olumsuz bir davranış sergilediği zamanlardaki genel tutumunuz.	a) Sert davranırım. Kızarım. b) Anlayışlı bir şekilde yaklaşırım. c) Tepkisiz kalırım. d) Diğer (Belirtiniz)
19	Öğrencinin olumlu bir davranış sergilediği zamanlardaki genel tutumunuz.	a) Mutlu olduğumu ona belli ederim, teşekkür ederim. b) Onu ödüllendiririm. c) Tepkisiz kalırım. d) Diğer (Belirtiniz)
20	Öğrencinin öğretmeniyle iletişim durumu	a) İyi düzeyde b) Kötü düzeyde c) Orta düzeyde d) Diğer (Belirtiniz)

Verdiğiniz bilgiler için teşekkür ederim...

**YIKICI DAVRANIM BOZUKLUKLARI İÇİN DSM-IV'e DAYALI TARAMA
VE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (TURGAY 95) (EK 5)**

Bu ölçek, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi F. Özge ÇAVUŞ BEKCE tarafından, yıkıcı davranış gösteren ilkökul öğrencilerine yönelik çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla sosyal hizmet müdahalesinin etkililiğini incelemek amaçlı uygulanacaktır. Araştırma, bilimsel bir nitelik taşıdığından değerlendirilen kişi ve aile bilgileri gizli tutulacaktır. Lütfen soruları tam olarak okuduktan sonra, en az 6 aydır çocuğunuzun(öğrencinizin) davranışlarını düşünerek, çocuğunuza en uygun olan cevabı işaretleyiniz. Bir sorunuz olması durumunda araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz. Katkılarımız için teşekkür ederiz.

I. BÖLÜM

A-DİKKATSİZLİK

SORUN	Sorunun Derecesi			
	Yok	Biraz	Fazla	Çok Fazla
1) Dikkatini ayrıntılara veremez yada okul ödevlerinde işinde yada diğer etkinliklerde dikkatsizce hatalar yapar.	0	1	2	3
2) Üzerine aldığı görevlerde yada oynadığı oyunlarda dikkatini sürdürmede zorluk çeker.	0	1	2	3
3) Kendisine doğrudan hitap edildiğinde dinlemiyormuş gibi görünür.	0	1	2	3
4) Yönergeleri gerektiği gibi izlemez ve okul ödevlerini, ufak tefek işleri yada işyerindeki görevlerini tamamlayamaz.	0	1	2	3
5) Görev ve etkinlikleri düzenlemekte zorluk çeker.	0	1	2	3
6) Uzun süreli dikkat gerektiren (okul ödevi- ev ödevi gibi) kaçırır.	0	1	2	3
7) Üzerine aldığı görevlerde yada etkinliğe ait eşyaları (kalem- kitap- oyuncak araç- gereçgibi) kaybeder.	0	1	2	3
8) Dikkati kolayca dağılır.	0	1	2	3
9) Günlük etkinliklerde unuttandır.	0	1	2	3
IA bölümünde karşılanan ölçüt sayısı	...../9			
IA bölümünde alınan toplam puan	...../27			

B- AŞIRI HAREKETLİLİK-DÜRTÜSELLİK AŞIRI

AŞIRI HAREKETLİLİK

SORUN

10) Elleri ayakları kıgır kıpırdır yada oturduğu yerde kıpırdanır.	0	1	2	3
11) Sınıfta yada oturması gereken diğer durumlarda yerinde oturmaz.	0	1	2	3
12) Uygun olmayan durumlarda sağa sola koşuşturur yada tırmanır (Gençlerde yada erişkinlerde huzursuzluk ile sınırlı olabilir)	0	1	2	3

13)	Sakince oyun oynamakta yada boş zaman etkinliklerine katılmakta güçlük çeker	0	1	2	3
14)	Hep hareket halindedir yada motor takmış gibi hareket eder.	0	1	2	3
15)	Çok konuşur	0	1	2	3

DÜRTÜSELLİK

SORUN

16)	Sorulan soru tamamlanmadan yanıt verir.	0	1	2	3
17)	Sırasını beklemede güçlük çeker.	0	1	2	3
18)	Başkalarının sözünü keser yada yaptıklarının arasına girer. (Başkalarının konuşmalarına yada oyunlarına burnunu sokar.)	0	1	2	3
	IB Bölümünde karşılanan ölçüt sayısı	...../9			
	IB Bölümünde alınan toplam puan	...../...../27			
	IA ve IB bölümlerinde karşılanan toplam ölçüt sayısı	...../...../18			
	Bölüm IA ve IB'nin toplam puanı	...../54			

II. BÖLÜM

SORUN

19)	Kontrolünü kaybeder.	0	1	2	3
20)	Erişkinlerle tartışır.	0	1	2	3
21)	Kurallara ve isteklere karşı çıkar yada reddeder.	0	1	2	3
22)	Başkalarını isteyerek rahatsız eder.	0	1	2	3
23)	Hataları yada yanlış davranışları için başkalarını suçlar.	0	1	2	3
24)	Alıngandır ve başkaları tarafından kolayca kızdırılır.	0	1	2	3
25)	Kızgın ve güceniktir.	0	1	2	3
26)	Çoğu zaman kincidir ve intikam almak ister	0	1	2	3
	II. Bölümde karşılanan ölçüt sayısı	...../18			
	II.Bölümde alınan toplam puan	...../24			

III.BÖLÜM

SORUN

A-İnsanlara ve Hayvanlara Karşı Saldırganlık

27)	Kabadayılık eder, tehdit eder yada göz dağı verir.	0	1	2	3
28)	Kavgaya dövüş başlatır.	0	1	2	3
29)	Başkalarına ciddi bir şekilde fiziksel zarar vererek silah (sopa-taş kırık şişe-bıçak) kullanır.	0	1	2	3
30)	İnsanlara fiziksel olarak acımasız davranır.	0	1	2	3
31)	Hayvanlara fiziksel olarak acımasız davranır.	0	1	2	3
32)	Başkalarının gözü önünde hırsızlık (saldırganlıkla soygun, çanta kapıp kaçma, tehdit ile soyma, silahlı soygun) yapar.	0	1	2	3
33)	Başka birisini cinsel etkinlikte bulunmak için zorlar.	0	1	2	3

B- Mala Zarar Verme

34)	Ciddi hasar vermek amacıyla yangın çıkarır.	0	1	2	3
-----	---	---	---	---	---

35) Başkalarının malına mülküne isteyerek zarar verir.(yangın dışında)	0	1	2	3
C-Dolandırıcılık yada Hızsızlık				
36) Başkalarının evine,binasına yada aracına zorla girer.	0	1	2	3
37) Bir şey elde etmek, bir çıkar sağlamak yada sorumluluklardan kaçmak için yalan söyler. (başkalarını atlatır)	0	1	2	3
38) Hiç kimse görmeden değerli şeyler çalar. (mağazalardan mal çalma)	0	1	2	3
SORUN				
D.Kuralları Ciddi Biçimde Bozma				
39) 13 yaşından öncesinden başlayarak ailenin yasaklarına karşın geceyi dışarıda geçirir.	0	1	2	3
40) Anne-Babasının yada onların yerini tutan kişilerin evinde yaşarken en az iki kez geceleyin evden kaçmış olma (yada uzun süreli dönmemişse bir kez).	0	1	2	3
41) 13 yaş öncesinden başlayarak okuldan kaçma.	0	1	2	3
III. Bölümde karşılanan toplam ölçüt sayısı	...../15			
III. Bölümden alınan toplam puan	...../45			
I.II.III. Bölümlerde karşılanan toplam ölçüt sayısı	...../41			
Her üç bölümden alınan toplam puan	.....123			

CONNERS Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Form (EK 6)					
	Çocuğun Adı Soyadı: Cinsiyeti: K () E ()				
	Doğum Tarihi : Değerlendirme Tarihi :	Hiçbir Zaman	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
1	Kıpır kıpırdır yerinde duramaz				
2	Zamansız ve uyumsuz sesler çıkarır.				
3	İstekleri hemen yerine getirilmelidir.				
4	Bilmiş tavırları vardır, bilgiçlik taslar.				
5	Aniden parlar, ne yapacağı belli olmaz.				
6	Eleştiriyi kaldıramaz.				
7	Dikkati dağınıktır, uzun sürmez.				
8	Diğer çocukları rahatsız eder.				
9	Hayallere dalar.				
10	Somurtur, surat asar.				
11	Bir anı bir anını tutmaz. Duyguları çabuk değişir.				
12	Kavgacıdır.				
13	Büyüklerin sözünden çıkmaz.				
14	Hareketlidir. Dur otur bilmez.				
15	Heyecana kapılıp, düşünmeden hareket eder.				
16	Öğretmenin ilgisi hep üzerinde olsun ister.				
17	Göründüğü kadarıyla arkadaş grubuna alınmıyor.				
18	Başkaları tarafından kolaylıkla yönlendiriliyor.				
19	Oyun kurallarına uymaz, mızıkçıdır.				
20	Göründüğü kadarıyla liderlik özelliğinden yoksundur.				
21	Başladığı işin sonunu getiremez.				
22	Olduğundan küçükmüş gibi davranır.				
23	Hatalarını kabul etmez, suçu başkalarının üzerine atar.				
24	Diğer çocuklarla iyi geçinemez.				
25	Sınıf arkadaşlarıyla yardımlaşmaz.				
26	Zorluklardan hemen yılar.				
27	Öğretmenle işbirliğine girmez.				
28	Zor öğrenir.				

ÖN VE SON DEĞERLENDİRME-ÖĞRENCİ İÇİN (EK 7)

Bu soru formu, 10 kişilik benzer yaş grubunda olan öğrencilerden oluşacak grup çalışmasına başlamadan önce ve grup çalışması bittikten sonra doldurulması gereken bir formdur. Size ait buradaki bilgiler, bu formu size veren kişi (F. Özge ÇAVUŞ BEKCE) tarafından gizli tutulacaktır. Lütfen soruları tam olarak okuduktan sonra kendinize en doğru gelen cevabın yanındaki yuvarlak kısmın içini doldurunuz. Anlamadığımız bir kısım olduğunda bu formu size veren kişiye sorunuzu sorabilirsiniz.

Tarih: _____ **Ön Değerlendirme** _____ **Son Değerlendirme** _____

1. Okulda davranış kurallarına göre hareket ederim.
 - Nadiren
 - Bazen
 - Çoğunlukla
2. Evde davranış kurallarına göre hareket ederim
 - Nadiren
 - Bazen
 - Çoğunlukla
3. Çantamda ve sıramda aradığımı kolaylıkla bulurum.
 - Nadiren
 - Bazen
 - Çoğunlukla
4. Ev ödevlerimi ve verilen görevleri vaktinde tamamlarım.
 - Nadiren
 - Bazen
 - Çoğunlukla
5. Konuşmadan önce söyleyeceklerim üzerinde düşünürüm.
 - Nadiren
 - Bazen
 - Çoğunlukla
6. Bir şeyi yapmadan önce üzerinde düşünürüm.
 - Nadiren
 - Bazen
 - Çoğunlukla
7. Kızdığımda ne yapacağımı bilir ve beladan uzak durabilirim.
 - Nadiren
 - Bazen
 - Çoğunlukla
8. Okulda birlikte olmaktan hoşlandığım arkadaşlarım var.
 - Nadiren
 - Bazen
 - Çoğunlukla

9. Öğretmenlerine saygılı davranırım.

- o Nadiren
- o Bazen
- o Çoğunlukla

10. Sınıf arkadaşlarıma saygılı davranırım.

- o Nadiren
- o Bazen
- o Çoğunlukla

Kaynak: Cooley, 2015, s. 100 Bitirdiniz. Teşekkürler

ARAŞTIRMA SÜRECİNDE KULLANILAN BAZI ETKİNLİK FORMLARI
(EK 8)

TANIŞMA-BİLGİ KARTI

En sevdiğim özelliğim:

En sevmediğim özelliğim:

MUCİZE SORU

Mucize Soru

Şimdi size değişik bir soru sormak istiyorum. Bu gece sen uyurken ve bütün ev sessizken bir mucizenin gerçekleştiğini düşün. Mucize, seni buraya getiren problemin çözülmüş olması. Yine de, sen uyuduğun için mucizenin gerçekleştiğini bilmiyorsun. Yarın sabah uyandıığında sana mucizenin gerçekleştiğini ve seni buraya getiren problemin çözüldüğünü söyleyen farklıklar neler olacak? Hangi ipuçları seni bu mucizenin gerçekleştiğine inandıracak?

ÖLÇEK UYGULAMASI

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



BU HAFTA NE YAPABİLİRİM?

Skalada bir adım daha ilerlemek (Örneğin 5 puandan 6 puana geçmek) ve hedefine yaklaşmak için bu hafta daha farklı neler yapabilirsin?

1.

2.

3.

4.

5.

Peki daha başka neler yapabilirsin?

1.

2.

3.

4.

5.

BU DAVRANIŞI ASLINDA YAPMAYABİLİRDİM.

Hayatta hepimiz bazı yanlış davranışlar ve hatalar yapabiliriz. Hata yapmak insan doğasında vardır. Ama hataları düzeltebiliriz. Sizden yanlış bir deneyiminiz olduğunda yaőadığınız üzüntüyü tanımlamanızı, neler hissettiğinizi, nasıl farklı davranabilmek için bu davranış yerine neler yapabileceğinizi yazmanızı istiyorum.

POZİTİF EYLEM RAPORU

*Olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir davranışı yapmaktan vazgeçtiğiniz bir durumu hatırlayın.

*Bu davranışı nasıl kontrol ettin?

*Bu davranışı kontrol etmek için hangi yöntemleri kullandın?

*Bu olaydan sonra kendini nasıl hissettin?

*Bu olaydan sonra kendinde ne gibi değişiklikler hissettin?

*Çevrendeki insanlar bu durumu fark etti mi? Kim fark etti? Ne söyledi?

*İleride böyle bir olay olursa neler yaparsın?

BAŞARI ÖYKÜSÜ

Sizin de bildiğiniz gibi benim görevim sizin yaptığınız ve başardığınız bu muhteşem değişimleri bu konuda zorluk yaşayan başka öğrencilerin de yapmasına yardımcı olmak. Dolayısıyla sizden benim bu konuda zorluk yaşayan başka öğrencilere öneride bulunabilmek için kullanmak üzere deneyimlerinizi ve değişimi nasıl sağladığınızı birkaç cümleyle yazmanızı rica ediyorum. Hangi önerilerde bulunurdunuz onlara?

BAŞARIYLA İLERLEMEK

Başarılı olmasında ya da olumlu sonuçlanmasında sizin de katkınızın olduğu ve yakın zamanda gerçekleşen bir olay ya da çatışma düşünün.

*Bunu başarmak için ne yaptınız?

*Hangi özelliklerinizi kullandınız?

*En yakın arkadaşlarınız bu özelliklerinizle ilgili ne söyleyebilirdi?

*Öğretmenleriniz bu özelliklerinizle ilgili ne söyleyebilirdi?

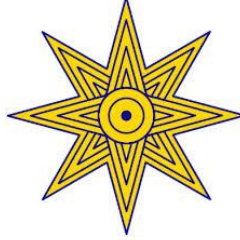
*Bu özelliklerinizi günlük yaşamınızda daha çok kullanıyor olsaydınız aileniz sizde neler fark edebilirdi?

AMİGOLUK KARTLARI

“Bunu yapman beni gerçekten etkiledi.
Gerçekten harika”



“.....yapabilmen
hayranlık verici. Bunu başarmış
olman gerçekten inanılmaz.”



“Bu durum karşısında sakın kalman
muhteşem”





EK 9



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 17/06/2019

Tez Başlığı: YIKICI DAVRANIŞLAR GÖSTEREN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÇÖZÜM ODAKLI YAKLAŞIMA DAYALI GRUPLA OKUL SOSYAL HİZMET MÜDAHALESİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ.


Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 184 sayfalık kısmına ilişkin, 17/06/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda işaretlenmiş filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 9 'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç
- 4- Alıntılar dâhil
- 5- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda 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.


17.06.2019
Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Fatma Özge ÇAVUŞ BEKCE

Öğrenci No: N13249810

Anabilim Dalı: Sosyal Hizmet A.B.D.

Programı: Doktora Programı

Statüsü: Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.


Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN

(Unvan, Ad Soyad, İmza)

EK 10



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 16969557 — 108

Konu :

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 16 OCAK 2018 SALI
Toplantı No : 2018/02
Proje No : GO 18/11 (Değerlendirme Tarihi: 02.01.2018)
Karar No : GO 18/11-15

Üniversitemiz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN' ın sorumlu araştırmacı olduğu, Dr. Neşe AYAZ ile birlikte çalışacakları ve Fatma Özge Çavuş BEKCE' nin doktora tezi olan, GO 18/11 kayıt numaralı, **“Yıkıcı Davranışlar Gösteren İlkokul Öğrencilerine Yönelik Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Grupla Okul Sosyal Hizmet Müdahalesi Etkililiğinin İncelenmesi”** başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

1. Prof. Dr. Nürten AKARSU (Başkan)	İZİNLİ	10 Prof. Dr. Oya Nuran EMİROĞLU	(Üye)
2. Prof. Dr. Sevda F. MÜFTÜOĞLU	(Üye)	11 Yrd. Doç. Dr. Özay GÖKÖZ	(Üye)
3. Prof. Dr. M. Yıldırım SARA	(Üye)	12. Doç. Dr. Gözde GİRGİN	(Üye)
4. Prof. Dr. Necdet SAĞLAM	(Üye)	İZİNLİ	
5. Prof. Dr. Hatice Doğan BUZOĞLU	(Üye)	13. Doç. Dr. Fatma Visal OKUR	(Üye)
6. Prof. Dr. R. Köksal ÖZGÜL	(Üye)	14. Doç. Dr. Can Ebru KURT	(Üye)
7. Prof. Dr. Ayşe Lale DOĞAN	(Üye)	15. Yrd. Doç. Dr. H. Hüsrev TURNAGÖL	(Üye)
8. Prof. Dr. Elmas Ebru YALÇIN	(Üye)	16. Öğr. Gör. Dr. Müge DEMİR	(Üye)
İZİNLİ		17. Öğr. Gör. Dr. Meltem ŞENGELEN	(Üye)
9. Prof. Dr. Mintaze Kerem GÜNEL	(Üye)	18. Av. Meltem ONURLU	(Üye)

EK 11



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2014520

29.01.2018

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Fatma Özge ÇAVUŞ BEKCE

- İlgi: a) 19.01.2018 tarihli ve 1451972 Evrak No'lu dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 29.01.2018 tarih ve E.1944305 sayılı oluru.

"Yıkıcı Davranışlar Gösteren İlkokul Öğrencilerine Yönelik Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Grupla Okul Sosyal Hizmet Müdahalesi Etkililiğinin İncelenmesi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarımızın kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Fatma Özge ÇAVUŞ BEKCE

Doğum Yeri ve Tarihi : Ankara/Keçiören-30.04.1987

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : 2005-2010 Atılım Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi-
Psikoloji Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : 2010-2013 Hacettepe Üniversitesi İİBF-Sosyal Hizmet
Tezli Y.L. Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, İspanyolca

Bilimsel Faaliyetleri : İstanbul Üniversitesi Ulusal Psikoloji Kongresi
(21-24 Temmuz 2009)
Kısa Süreli Hafızanın Problem Çözme Başarısına Etkisi-
Sözlü Sunum
Çavuş Bekce, Fatma Özge (2017). Aile İçi Fiziksel İstismara
Uğrayan Çocuğa Yönelik Uzmanlaşmış Koruyucu Aile
Modelinin İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Hizmet Kongresi
Kongre Programı ve Bildiri Özetleri Kitabı (s.346-347).Sözlü
Sunum
Kısa Süreli Çözüm Odaklı Psikoterapi Eğitimi-2017
Attentioner DEHB Eğitimci Eğitimi-2017
Resim ve Dansla Yaratıcılık Eğitimi-2017
DENVER II Gelişim Tarama Testi Sertifikası-2018

İş Deneyimi

Stajlar : Ankara Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim ve Araştırma
Hastanesi Psikiyatri Kliniği (2009)

Projeler	Ankara Anıttepe Lisesi Rehberlik Servisi (2011) : MEB Harezmi Eğitim Modeli Projesinde ‘Eymen Trafikte’ Mobil Oyun Geliştirme Çalışmasında Sorumlu Rehber Öğretmen (2018-2019)
Çalıştığı Kurumlar	: Kırıkkale Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü-Kadın Sığınma Evi-2011 Kırıkkale Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü-Kadın Sığınma Evi-Toplum Merkezi-2011 Kırıkkale Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü-Çocuk Yuvası ve Kız Yetiştirme Yurdu -2012 MEB Nahit Mentеше Endüstri Meslek Lisesi (2012 Eylül- 2014 Ocak) MEB Avcılar Rehberlik ve Araştırma Merkezi- Görevlendirme (14.10.2015-03.02.2016) MEB Gümüşpala İlkokulu (2015 Ocak-2018 Ocak) MEB Başakşehir Rehberlik Araştırma Merkezi- Görevlendirme (15.02.2018-08.06.2018) MEB Şehit Muhammed Eymen Demirci İlkokulu (Halen)

İletişim

E-Posta Adresi : karmate06@gmail.com

Tarih : 31.05.2019