



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ YÜKSEK

LİSANS PROGRAMI

ÇÖZÜM ODAKLI GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN

ERGENLERİN ÖZŞEFKAT DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE NUR AYTAÇ

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Bekir ÇELİK

ÇANAKKALE – 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK ve PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

ÇÖZÜM ODAKLI GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ERGENLERİN
ÖZŞEFKAT DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE NUR AYTAÇ

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Bekir ÇELİK

ÇANAKKALE – 2023



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Ayşe Nur AYTAÇ tarafından Dr. Öğr.Üyesi Bekir ÇELİK yönetiminde hazırlanan ve 06/04/2023 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “Çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özşefkat düzeyine etkisi” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Bekir ÇELİK

.....

(Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Ersin UZMAN

.....

Dr. Öğr. Üyesi Nizamettin KOÇ

.....

Tez No :

Tez Savunma Tarihi : 06/04/2023

.....

İSİM SOYİSMİ

Enstitü Müdürü

.././20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(İmza)

Ayşe Nur AYTAÇ

06/04/2023

TEŞEKKÜR

En temel anlamda kişilerin içinde beslediklerin merhamet, nezaket gibi olumlu duyguları kendisine yönlendirmesi özşefkat olarak tanımlanmaktadır. Hayatın her alanında karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmesi için önemli görülen özşefkat, özellikle çeşitli krizlerin yaşandığı ergenlik döneminde de önem taşımaktadır. Çözüm odaklı kuram içinde bulunan danışma teknikleri ile kısa sürede danışan şikayetlerini ortadan kaldırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Ergenlerde özşefkatin çözüm odaklı kuram aracılığı ile incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın ortaya çıkışında ve bugünlere gelebilmemde elbette ki bir çok kişinin emeği olmuştur.

Bu uzun yolculukta bir an olsun yardımlarını esirgemeyen, beni cesaretlendiren, hem bilim insanı kimliğini hem öğretmenliğini örnek aldığım saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Bekir ÇELİK'e çok teşekkür ediyorum. Yine lisansüstü eğitimim hayatımın bana kattığı çok değerli iki hocam Doç.Dr. Hanife AKGÜL ve Prof.Dr. Ercan KOCAYÖRÜK'e kucak dolusu teşekkürler. Sizlerin öğrencisi olmak benim için onur kaynağı. Bu çalışma için jürimde bulunma nezaketini gösteren ve değerli fikirlerini paylaşan saygıdeğer jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Ersin UZMAN ve Dr. Öğr. Üyesi Nizamettin KOÇ'a teşekkür ediyorum.

Değerli fikirlerini benden esirgemeyen meslektaşlarım Ceren COŞKUN ve Hikmet AVCI'ya teşekkürü borç bilirim. Yine arkadaşlıkları ile bana güven veren Esra ŞAHİN ve Hakan ŞAHİN'e minnettarım, dostluğunuz benim için çok kıymetli. Çalışma süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen ve tüm süreci benimle birlikte an be an yaşayan sevgili eşim Burak AYTAÇ'a ve hayatımın her evresinde bana destek olan değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.”

Ayşe Nur AYTAÇ
Çanakkale, Mart

ÖZET

ÇÖZÜM ODAKLI GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ERGENLERİN ÖZŞEFKAT DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Ayşe Nur AYTAÇ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bekir ÇELİK

06/04/2023, 91

Bu çalışmanın temel hedefi çözüm odaklı kurama dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özşefkat düzeylerine etkisini incelemektir. Çalışmanın hedefi doğrultusunda ortaokul öğrencilerine uygulanmak üzere 6 oturumdan oluşan çözüm odaklı grupla psikolojik danışma oturumları tasarlanmıştır. Uygulama aşamasına geçilmeden önce 298 7. ve 8. sınıf öğrencisine Özşefkat Ölçeği Kısa Formu uygulanmıştır. Daha sonra ölçeğe verilen cevaplar sonucunda özşefkat düzeyi düşük 24 öğrenci seçkisiz örneklem yoluyla deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Öğrenciler ile grup aşamasına geçilmeden veli onamı alınmış, öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışmada 2 (deney, kontrol) x 3 (öntest, son test, izleme testi) desen kullanılmıştır. Deney grubundaki ergenlerle 6 oturum çözüm odaklı grupla psikolojik danışma oturumları yürütülürken, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Oturumların sonunda son test, 3 ay sonra izleme testi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde çözüm odaklı grupla psikolojik danışma oturumlarına katılan ergenlerin özşefkat düzeylerinin yükseldiği ve oluşan etkinin 3 ay sonra da devam ettiği bulunmuştur. Kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonuç olarak çözüm odaklı kurama dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özşefkat düzeylerini yükselttiğini söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, özşefkat, çözüm odaklı kuram, grupla psikolojik danışma

ABSTRACT

THE EFFECT OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING WITH A SOLUTION- FOCUSED GROUP ON ADOLESCENTS' SELF-COMPATIBILITY LEVELS

Ayşe Nur AYTAÇ

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master's Qualification Thesis

Advisor: Asst. Prof. Dr. Bekir ÇELİK

06/04/2023, 91

The main objective of this study is to examine the effect of psychological counseling with a solution-focused theory-based group on the self-compassion level of adolescents. In line with the aim of the study, psychological counseling sessions with a solution-focused group consisting of 6 sessions have been designed to be applied to secondary school students. Before moving to the application stage, the Short Form of the Self-Compassion Scale was applied to the 298 students who were in 7th and 8th grade. Then, 24 students with low self-compassion level were selected and divided into experimental and control groups through an indiscriminate sample. Parental consent was obtained before proceeding to the group stage with the students, and information about the study was provided to the students.

In the study, 2 (experiment, control) x 3 (pre-test, post-test, follow-up test) patterns were used. 6 solution focused psychological counseling sessions were conducted with the experiment group, while no actions were taken in the control group. The final test was performed at the end of the sessions and the follow-up test was performed 3 months later. Analyses showed that the self-compassion level of the adolescents who participated in psychological counseling sessions with the solution-focused group increased and the resulting effect continued after 3 months. In the control group, no significant difference was

found. As a result, it is possible to say that psychological counseling with a solution-oriented theory-based group increases the level of self-compassion of adolescents.

Keywords: Adolescence, self-compassion, solution-focused theory, group counseling



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ETİK BEYAN	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	12
1.2. Problem Cümlesi	15
1.2.1. Alt Problemler	16
1.3.1. Hipotezler	16
1.3. Araştırmanın Amacı	16
1.4. Araştırmanın Önemi	16
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	18
1.6. Varsayımlar	18
1.7. Tanımlar	
1.7.1. Ergenlik	18
1.7.2. Çözüm Odaklı Kuram	18
1.7.3. Özşefkat	19
1.7.4. Grupla Psikolojik Danışma	19

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özşefkat	20
2.1.1. Şefkat	20

2.1.2. Öz(Benlik)	21
2.1.3. Özşefkat Kavramı	25
2.2. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma Kuramı	29
2.2.1. Tarihçe	29
2.2.2. Felsefi Temelleri	30
2.2.3. İnsan Doğasına Bakış Açısı	31
2.2.4. Temel Varsayımları	32
2.2.5. Danışan-Danışman İlişkisi.....	34
2.2.6. Terapötik Süreç	35
2.2.7. Temel Teknikler	37
2.2.8. Kurama Gelen Eleştiriler	44
2.3. İlgili Araştırmalar	45
2.3.1. Özşefkat İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	45
2.3.2. Özşefkat İle İlgili Dünya’da Yapılan Araştırmalar	49
2.3.3. Çözüm Odaklı Kuram İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	51
2.3.4. Çözüm Odaklı Kuram İle İlgili Dünya’da Yapılan Araştırmalar	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli	59
3.2. Veri Toplama Araçları	60
3.2.1. Kişisel Bilgi Formu	60
3.2.2. Özşefkat Ölçeği Kısa Formu	60
3.3. Verilerin Toplanması	61
3.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	63
3.4. İşlem Yolu	64
3.5. Çalışmanın Geçerliğini Etkileyen Faktörler ve Alınan Önlemler	65
3.6. Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Oturumlarının Geliştirilmesi	65
3.3.1. Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Oturumları	66
3.7. Verilerin Analizi	71

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1.	Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz-Şefkat Ön-Test Puanları Arasında Farkın İncelenmesi	72
4.2.	Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz-Şefkat Son-Test Puanları Arasında Farkın İncelenmesi	72
4.3.	Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz-Şefkat İzleme Testi Puanları Arasında Farkın İncelenmesi	73
4.4.	Deney Grubundaki Katılımcıların Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Arasında Özşefkat Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları	74
4.5.	Kontrol Grubundaki Katılımcıların Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Arasında Özşefkat Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları	76
4.6.	Deney Grubundaki ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Özşefkat Ölçeği Puanlarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Test Arasındaki Değişiminin İncelenmesi	76

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.	Tartışma	78
5.2.	Sonuç	81
5.3.	Öneriler	82
5.3.1	Araştırma Sonuçları Kapsamındaki Öneriler.....	83
5.3.2	İleride Yürütülecek Çalışmalar Hakkında Öneriler;	84
	KAYNAKÇA	85
	EKLER	I
	EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	II
	EK 2. ANKET	III
	EK 3. ETİK KURUL İZİNİ	IV
	EK 4. İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİNİ	V
	EK 5. ÖLÇEK İZİNİ	VI
	EK 6. VELİ ONAM FORMU	VII
	ÖZGEÇMİŞ	IV

TABLULAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Düşük ve Yüksek Özşefkat Düzeylerini İfade Eden Davranışlar	15
Tablo 2	Araştırma Deseni	49
Tablo 3	Cinsiyet ve Sınıf Dağılımına İlişkin Veriler	52
Tablo 4	Gruba Ait Betimsel İstatistikler	52
Tablo 5	Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyet ve Sınıf Dağılımına İlişkin Veriler	54
Tablo 6	Deney ve kontrol gruplarının özşefkat ölçeği kısa formu ön test puanlarının karşılaştırılması	62
Tablo 7	Deney ve kontrol gruplarının özşefkat ölçeği kısa formu son test puanlarının karşılaştırılması	63
Tablo 8	Deney ve kontrol gruplarının özşefkat ölçeği kısa formu izleme test puanlarının karşılaştırılması	63
Tablo 9	Deney grubundaki katılımcıların özşefkat ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanlarının incelenmesi	64
Tablo 10	Deney grubundaki katılımcıların özşefkat ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması	64
Tablo 11	Deney grubundaki katılımcıların ön test ve izleme testi arasında özşefkat ölçeği puanlarının karşılaştırılması	65
Tablo 12	Deney grubundaki katılımcıların son test ve izleme testi arasında özşefkat ölçeği puanlarının karşılaştırılması	65
Tablo 13	Kontrol grubundaki katılımcıların ön test, son test ve izleme testi arasında özşefkat ölçeği puanlarının karşılaştırılması	66

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması	67



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Ergenlik dönemi, en temel tanımı ile insanların yaşam döngüsü içinde çocukluğun son bulmasının ardından gelen ve yetişkinliğe kadar süren dönemdir. Çeşitli bilim dallarının konusu olan bu dönem en genel hatları ile 3 kısımda incelenmektedir; ilk fizyolojik değişimlerin yaşandığı yaklaşık olarak 12-14 yaş aralığını kapsayan puberty dönemi, fizyolojik değişimlerin duygusal etkilerinin görülmeye başladığı yaklaşık olarak 15- 17 yaş aralığını kapsayan orta ergenlik dönemi, 18 yaş ve sonrasında kapsayan kimlik karmaşasının bitişine kadar olan süre olarak belirtilmektedir (Ekşi, 1999). Kişiler çocukluk dönemini geride bırakıp ergenlik dönemine girdiklerinde birden fazla alanda yaşanan değişimle karşı karşıya kalmaktadır. Ergenlik kavramının babası olarak kabul edilen bilim insanı G.Stanley Hall, bu dönemi stresli ve kaygı düzeyi yüksek bir dönem olarak tanımlamaktadır (White, 2002). Patterson ve McCubbin (1987)'ye göre ergen bireyin içinde bulunduğu fizyolojik büyüme ve olgunlaşmanın yanı sıra yaşanan bilişsel potansiyeldeki artışla birlikte hemcinsleri ve karşı cinsle sosyal ilişkiler geliştirmek, mesleki hedef koyarak istendik bir gelecek için akademik performans sergilemek gibi pek çok stres barındıran pozisyona sahiptir. Stres barındıran bu pozisyonlar bazı olumsuz durumları da beraberinde getirmektedir. Ergenler bu dönemde; sınav kaygısı (Aslan, 2005), depresyon (Eskin, 2007), bağımlılık yapıcı maddelerle tanışma (Yüncü vd., 2014), internet bağımlılığı (Şimşek vd., 2015), okul terki (Bayhan ve Dalgıç, 2012), suça bulaşma (Kandil vd., 2002) gibi krizlerle karşı karşıyadır. Siyez (2010)'e göre bazı bireyler ergenlik dönemi sorunlarını sağlıklı biçimde atlatabilmektedir. Bireylerin ergenlik döneminde yaşadıkları bu sorunları sağlıklı bir şekilde atlattıklarını sağlayan önemli kavramlardan bir tanesi özşefkattir (Neff ve Mcgehee, 2010).

Özşefkat kavramı Kristin Neff tarafından literatüre kazandırılmıştır ve en temel anlamda bireyin kendisini yoran ve yıpratıcı olumsuz yaşam olayları karşısında benliğine ilgi ve nezaketle yaklaşım, özüne merhamet beslemesi olarak nitelendirilmektedir (Neff, 2003a). Özşefkatli bireyler sınırlılıklarını ve güçlü yönlerini bilen, yaşanan olumsuz deneyimleri hayatın olağan akışında herkesin başına gelebileceğinin farkında olan, kendisini

toplumdan izole etmeyen bireylerdir (Neff ve McGehee, 2010). Hissettikleri duyguları bastırmaz, abartmaz ya da dramatize etmezler. Özşefkatli bireyler günlük yaşamlarında sık sık ‘şu an ihtiyacım olan şey nedir?’ diye sorarak kendilerine nezaketle yaklaşırlar (Neff, 2011). Germer (2009)’a göre kendilerine şefkat besleyen bireyler başkalarına karşı da merhametli ve ilgili olmaktadır. Özşefkat bir olumlu bir olumsuz durumu ifade eden 3 katmanlı bir yapıda kavramsallaştırılmaktadır; birincisi kişinin zorlu yaşam olaylarında kendisine nezaketle yaklaşmasını aksi durumda ise kişinin kendisini yoğun biçimde eleştirmesini ifade eden öz sevecenliğe karşı öz yargılama, ikincisi yaşanan zorlu olayların tüm insanlığın ortak paydası olarak görülmesini ifade eden ortak paylaşımların farkına varmaya karşı izolasyon, üçüncü ve sonuncusu ise yaşanan olumsuz durumları abartmayı ya da yok saymayı değil olduğu gibi ele almayı içeren bilinçli olmaya karşı özdeşleşmedir (Akın, 2009). Tüm bu bileşenleri oluşturan yapıların birbiri ile etkileşim halinde olduğunu ve bireylerin özşefkat düzeylerini etkilediğini söylemek mümkündür. Yapılan ilişkisel çalışmalar neticesinde özşefkatin depresif belirtiler, olumsuz duygu durumları, ruminatif düşünceler (Kıcalı, 2015), öfke ve düşmanlık duygusu (Andiç, 2013), stres düzeyi (Temel, 2015) ve yeme bozuklukları (Ferreira, vd., 2013) ile negatif yönlü ilişki içerisinde olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Özşefkat yaşamın farklı dönemlerinde iyi ve mutlu olma halinde etkilidir. Allen, Goldwasser ve Leary (2012), özşefkatin yaşlı bireylerde, Neff ve Germer (2013) ise genç yetişkinlerde sağlıklı olma, iyi olma ve mutlu bir hayat sürme arasında pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Neff ve McGehee (2010) özşefkatin psikolojik sağlamlıkla pozitif bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Ergenlik döneminde bireylerin kaygı düzeyi yüksek olabilmektedir (Aslan, 2005) ve ergen bireyler depresif duygu durumuna sahip olabilmektedir (Eskin, 2007). Özşefkati geliştirme amacıyla yapılan çalışmalarda ergenlerin özşefkat düzeyleri artarken depresyon ve kaygı düzeylerinin de düştüğü tespit edilmiştir (Bluth vd., 2016)., Ergen bireylerin içinde bulunduğu problemler düşünüldüğünde özşefkat düzeylerini arttırıcı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Ergen bireylerin fizyolojik büyüme ve bilişsel gelişimlerinin getirdiği birtakım özelliklerden dolayı danışma ortamından beklentileri yetişkinlerden farklılık göstermektedir. Lines (2006)’e göre çocuk ve ergenler ile danışma sürecinde kullanılan tekniklerin ve becerilerin bilişsel seviyeleri baz alınarak seçilmesi gerekmektedir. MacDonald (2007) literatürde yer alan psikolojik danışma kuramlarının ergenler ile danışmada kullanımının sınırlı olduğunu altını çizmektedir. Geleneksel psikolojik danışma kuramları danışma

ortamına gelen olumsuz durumu ayrıntılı ve derinlikli bir biçimde konuşulmasını içerdiği için ergen birey danışmanı yetişkin bir kişinin içinde bulunduğu durumu eleştirmesi olarak değerlendirilebilmektedir. Bu duruma ek olarak günümüzde ebeveynler çocuklarının olumsuz sayılabilecek davranış örüntülerine uzun süreli olmayan çözümler aramaktadır (Seligman, 2002). Ergen bireyler uzun oturumlar boyunca olumsuz sayılan davranışlarını konuşmaktan sıkılabilmektedir. Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma kuramı ergenlerin gelişim dönemi özellikleri ve yardım sürecinden beklentileri göz önünde bulundurulduğunda ihtiyaca cevap verebilecek nitelikler taşıdığı düşünülmektedir.

Çözüm odaklı ekol kişilerin olumsuz sayılabilecek davranış örüntülerini ortadan kaldırmanın en etkili yolunun davranışlarını değiştirme olduğunu öne sürmektedir ve temelini sosyal yapılandırıcılık anlayışından almaktadır (Kress, vd., 2013). Çözüm odaklı ekol 1970'li yıllarda geliştirilmeye başlanmıştır. Öyküsel terapi, davranışçı ekol ve gerçeklik kuramı gibi birçok anlayıştan etkilenmiş olup, temel felsefesi Steve De Shazer ve Insoo Kim Berg tarafından ortaya konmuştur (De Shazer, 1991). De Shazer ve Berg hem çift terapisinde hem yetişkin terapisinde hem de ergenlerde yaptıkları çalışmalarda odağı problemden çözüme kaydırmanın şikayetleri daha hızlı ve daha etkili biçimde ortadan kaldırdığını tespit etmişlerdir (Nichols, 2013). Keşfettikleri bu durum çözüm odaklı ekolü daha önceki yaklaşımlardan ayırmaktadır. Çözüm odaklı ekol temelde danışanların kendilerini yetkin ve yeterli buldukları anlara odaklanmakta ve bu anlardaki davranışları danışan koltuğuna oturmaya şikayetlerin çözümü için uyarlamayı esas almaktadır (Murphy, 2008). Çözüm odaklı danışmanlar danışanların kendilerini iyi ve yeterli olarak gördükleri durumlara odaklanmakta ve onların sorun çözme becerilerine sahip olduğunu düşünmektedir. Bu duruma paralel olarak çözüm odaklı danışmanlar danışanı aktif bir merakla dinler. Danışman danışanla işbirliği kurar ve eşit konumda iletişim kurar, didaktik olan ve esnek olmayan bir sürece girmez (Kress, vd., 2013). Çözüm odaklı ekol danışanı danışma ortamına getiren şikayetin yaşanmadığı, yaşansa bile baş edilebildiği durumları odağa alır. Örneğin öfke kontrol şikayeti yaşayan bir danışan öfkelenmediği, öfkelense bile bunu kontrol edebildiği yaşantılara sahiptir. Çözüm odaklı ekol bu anlara özel önem verir ve bu anları ortaya çıkarmak adına farklı teknikler kullanır. Kuramı olabildiği kadar basite indirgediklerini belirten Sklare (2010), çözüm odaklı danışmanların danışanın içinden çıkılmaz görülen problemlerinin mutlaka sade ve basit bir çözümü olduğunu altını çizer. Çözüm odaklı ekolde somut, anlaşılır ve amaçlara yönelik hedefler oluşturma danışma oturumlarında yer alır. Bu amaçlar danışanlar tarafından oturumlar esnasında elde edilen bilgiler ışığında

danışana özgü bir biçimde belirlenir. Her danışan biriciktir ve buna paralel olarak danışanların şikayetlerini ortadan kaldıracak çözüm yolları da danışana özgü olmalıdır (Walter ve Peller, 1992) Danışanların duygu ve düşüncelerini rahat biçimde ifade ettikleri danışma ortamında hedeflerini belirleyip, hedefe giden basamakları belirlemeleri danışma sürecinin temelini oluşturur (Corey, 2008).

Çözüm odaklı ekolün ergenler ile danışmada etkililiği birçok çalışmada yer almıştır. Çözüm odaklı ekolün ergenlerin öfke kontrolü düzeyini (Tuna, 2012) anlamlı düzeyde arttırdığı-ve akran zorbalığı düzeyini (Çitemel, 2014) ve ruminasyon düzeyini (Sarıçam, 2014) anlamlı düzeyde düşürdüğü tespit edilmiştir. Bunun yanında ergenlerin benlik durumunu inceleyen ve olumlu değişim geliştirmeyi hedefleyen öze dayalı çalışmalar da çözüm odaklı ekolün etkililik çalışmalarında yer almıştır. Çözüm odaklı ekolün ergenlerin özyeterlik düzeyini (Yılmaz-Bingöl, 2015), özgüven düzeyini (Bilgin, 2016), öz saygı düzeyini (LaFountain, vd., 1996) anlamlı düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir. Son yıllarda bireylerin sahip oldukları şefkat hissini kendi benliğine karşı beslemesi anlamına gelen ve ergen bireylerin gelişim krizlerini sağlıklı atlatmalarına katkı yapacağı düşünülen öze dayalı kavramlar arasında görülen özşefkat kavramını çözüm odaklı ekol kapsamında inceleyen deneysel bir çalışmanın literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

Çözüm odaklı ekol ile ilgili literatür taramasında ise çözüm odaklı ekole dayanan grupla psikolojik danışma ve psiko-eğitim programlarının hem ülkemizde hem de yurt dışında geliştirildiği ve yaklaşımın ergenlerde olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. (Ör: Bilgin, 2016; Yılmaz-Bingöl, 2015; Ünal, 2020; Özbay, 2017; Selekman, 2001). Bu çalışmanın alanyazında ergenler, çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışma, özşefkat üçgenine katkı yapması amaçlanmıştır.

1.2.Problem Cümlesi

Çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özşefkat düzeylerine etkisi var mıdır?

1.2.1.Alt Problemler

1. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin öz-şefkat ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin öz-şefkat son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin öz-şefkat izleme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney grubundaki öğrencilerin öz-şefkat ön-test, son-test ve izleme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Kontrol grubundaki öğrencilerin öz-şefkat ön-test, son-test ve izleme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Hipotezler

1. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin öz-şefkat ön-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin öz-şefkat son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

3. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin öz-şefkat izleme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

4. Deney grubundaki öğrencilerin öz-şefkat ön-test, son-test ve izleme puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

5. Kontrol grubundaki öğrencilerin öz-şefkat ön-test, son-test ve izleme puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.3.Araştırmacının Amacı

Bu araştırmanın amacı Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi yaklaşımına dayalı olarak hazırlanmış olan 6 oturumluk grupla psikolojik danışma sürecinin ergenlerin öz-şefkat düzeyine olan etkisini araştırmaktır.

1.4.Araştırmanın Önemi

Çocuklar ve ergenler bir toplumun geleceğini oluşturmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu (2018)'na göre Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okullar ve devlet okulları öğrencileri iyi

oluş düzeyleri ve problem çözme becerileri düzeylerini yükselterek geleceğe hazırlarken ve merkezinde 'insan' bulunan bütüncül bir sistemi temel alır. Bunun yanında ergenlik döneminde bireyin olumlu özelliklerini destekleyen, pozitif yönlerini geliştirmeye yönelik araştırmaların daha işlevsel olduğu çalışmalar öne çıkmaktadır (Türkmen vd., 2014). Yaşama dair amaçlar oluşturma, minnet duyma, affetme gibi yaşam doyumunu arttıran özelliklerin geliştirilmesi ergen bireylerin karşılaştıkları problemleri daha sağlıklı atlatmalarına katkı sağlamaktadır (Yıldırım, 2018). Özşefkat kavramı ergen bireylerin gelişim dönemlerini daha sağlıklı atlatmalarına katkı sağlayacak kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Neff, 2003a). Kişinin içinde var olan merhamet duygusunu özüne yönlendirmesi anlamına gelen özşefkat ergen bireylerin iyi oluş düzeyine olumlu katkı sağlamakta (Bluth ve Blanton, 2014) ve sergileyebilecekleri riskli davranışları önlemede (Xavier vd., 2016) rol oynamaktadır. Ek olarak Neff ve McGehee (2010), ergenlerin özşefkat düzeyi arttıkça psikolojik sağlamlık ve iyi oluş düzeylerinin arttığı buna ek olarak özşefkatle mutluluk arasında da pozitif bir ilişki olduğu bilgisine ulaşmışlardır. Bu bilgilerden yola çıkarak ergenlerle yapılacak özşefkati arttırmayı hedefleyen çalışmaların hayatlarında birden çok alana katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Buna ek olarak okul ortamlarında yürütülecek özşefkat artırma çalışmalarının ise Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyonunun öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu da kapsayan bütüncül anlayışına hizmet edeceği düşünülmektedir.

Çözüm odaklı ekol danışanı danışma ortamına getiren şikayet durumunu ortadan kaldırmak amacıyla davranışsal, açık ve anlaşılır amaçlar belirleme ve bu amaçlara giden yolda danışanın sahip olduğu değişim potansiyeline inanan post-modern bir yaklaşımdır. Doğan (2000), okul gibi kalabalık ortamlarda ergen bireyler ile çalışan psikolojik danışmanlar için çözüm odaklı kuramın ekonomik ve pratik yanları olduğunu altını çizmiştir. Sklare (2010), çözüm odaklı yaklaşımın kısa süreli ve çözüm odaklı olmasının ergenlerin danışmaya başlama ve devam etme konusunda motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir. LaFountain vd. (1996), çözüm odaklı ekolün etkililiğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında çözüm odaklı bir yardım grubuna katılan okul çağı çocuklarının katılmayanlara göre kendilerine yönelik olumlu tutumlarının anlamlı düzeyde arttığını, olumsuz duygular ile başa çıkmada daha uygun yollar geliştirdiği bilgisine ulaşmışlardır. Gingerich ve Eisengart (2000), çözüm odaklı ekolün hangi gruplar ve hangi konularda daha etkili olduğunu inceledikleri çalışmalarında ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim kademesinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ergenler ile özşefkati arttırmaya yönelik yapılan çalışmalarda özşefkati artırma programının (Yıldırım, 2018) ve kabul kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programının (Yetiz, 2022) özşefkat düzeyini anlamlı biçimde arttığı bilgisine ulaşılmıştır. Çalışmanın literatüre katkı yapacağı ve ilerideki çalışmalara kaynaklık edeceği öngörülmektedir. Ek olarak bu çalışma ergenlerle çalışan ruh sağlığı uzmanlarına özşefkat hakkında bilgi vermesi ve özşefkatin kısa süreli grupla psikolojik danışma uygulaması ile nasıl etkilenebileceğine ilişkin bilgi vermesi bakımından önemli görülmektedir.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma neticesinde elde edilen veriler ve sonuçlar çalışmaya katılan grubun özelliklerine sahip gruplara genellenebilmektedir.
2. Çalışmanın bağımlı değişkeni olarak seçilen özşefkat 'Özşefkat Ölçeği Kısa Formu'nun kapsamındaki özellikleri ile sınırlı kalmıştır.
3. Çalışma çözüm odaklı ekolün teknik ve yöntemlerine özgü sınırlılıkları içinde barındırmaktadır.
4. Çalışma deneysel desen olarak gerçekleştirildiği için bu desenin sınırlılıklarını içinde barındırmaktadır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

1. Çalışmanın başlangıcından bitişine kadar olan sürede katkı yapan tüm katılımcıların ölçekteki sorulara doğru yanıt verdikleri varsayılmıştır.
2. İlgili çalışmada yer alan katılımcıların gönüllü katılım sağladıkları varsayılmıştır.
3. Kontrol edilmesi mümkün olmayan tüm değişkenlerin grupla psikolojik danışma çalışmasına katılan ve katılmayan öğrencileri eşit derecede etkilediği varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

1.7.1. Ergenlik

Çocukluğun sona ermesi ile başlayan ve yetişkinlik dönemine değin süren fiziksel büyümenin ve bilişsel gelişimin yaşandığı gelişim dönemidir (Yavuzer, 1998).

1.7.2.Çözüm Odaklı Yaklaşım

Kişinin danışma ortamına getirdiği şikayeti ile ilgili farklı bir çözümler sağlama yöntemiyle danışanın yaşam doyumunu artırmayı amaçlayan psikolojik danışma ekolüdür (Lines,2006).

1.7.3.Özşefkat

Bireylerin olumsuz yaşam olaylarıyla karşılaştığı durumlarda özüne karşı nezaket beslemesi ve bu yaşam olaylarını hayatta olmanın bir parçası olarak görmesi olarak tanımlanan kavramdır. (Neff, 2003a).

1.7.4. Grupla Psikolojik Danışma

Sekiz-on iki kişiden oluşan gönüllü grup üyelerinin kendilerini ortaya koyduğu, kişiler arası ilişkilerin geliştiği ve davranışsal amaçlara ulaşıldığı yardım alıp yardım verme sürecidir (Voltan Acar, 2014).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öz (benlik), şefkat ve özşefkat kavramı tanımlanmış, özşefkat bileşenleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Özşefkat ile ilgili Türkiye’de ve Dünya’da yapılan çalışmalar sunulmuştur. İkinci kısımda ise çözüm odaklı kuram tanımlanmıştır. Kuramın felsefi temellerine, ilke ve tekniklerine, danışan-danışman ilişkisine yer verilmiştir. Daha sonra kuram ile ilgili Türkiye’de ve Dünya’da yapılan çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Özşefkat

Psikoloji dünyasındaki gelişmelerle birlikte, sosyal bilimler alanında probleme yönelen ekoller yerini, kişilerin başarılı yönlerine ve iyilik haline önem veren çalışmalara bırakmıştır (Kararımak ve Siviş, 2008). Bu yaklaşımlara göre olumsuz yaşam olayları ve zorlu deneyimler insan hayatının bir kısmıdır ve bireyler zaman zaman hayatlarının bu kısmıyla yüzleşmek durumunda kalır. Bireylerin hayatlarının bu kısmıyla yüzleşirken sahip oldukları baş etme güçleri önem taşımaktadır. İlgili literatür incelendiğinde baş etme gücünü etkileyen ve bireyin özüne vurgu yapan öz saygı (Seligman, 1995), öz yeterlik (Bandura,1994) öz empati (Jordan, 1989) gibi kavramlar dikkat çekmektedir. Öze vurgu yapan ve bireyin özüne olan merhamet duygusunu ifade eden “özşefkat” de bu kavramlardan bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

En kısa tabirle bireyin anlayışa ve sevgiye dayalı düşüncelerini kendine yönlendirmesi olarak tanımlanabilecek ‘özşefkat’ psikoloji alanındaki çağdaş yaklaşımlara ait bir kavramdır. Özşefkat kavramını anlamlandırabilmek için ilk etapta “şefkat” ve “öz” kavramlarına odaklanılmalıdır.

2.1. 1. Şefkat

Şefkat çeşitli şekillerde tanımlanabilen çok yönlü bir kavramdır. Goetz vd. (2010) şefkati biyolojik boyutu ile alırken Neff (2003a) ve Gilbert (2009a) psikolojik boyutu ile ele almıştır. Şefkat en temel anlamıyla kişi olumsuz deneyimler yaşadığı anda onu kınamak

yerine bu durumu tüm insanların yaşadığı ortak durum olarak kabul etme halidir ve kişinin olumsuz deneyimini tüm insanların hata yapma ihtimalini göz önünde bulundurarak değerlendirmektir (Andiç, 2013). Birey şefkatle birlikte diğer bireylerin yaptıkları yanlışları yargılayan, eleştiren ve kınayan bakış açısıyla yaklaşmaz. Goetz vd. (2010)'a göre şefkat bireyin etrafındaki canlıların acıları ve ızdırapları karşısında hissettikleri duygu durumudur ve içerisinde acıların ve ızdırapların negatif tesirini azaltma çabasını da içerisinde barındırır. Barad (2007) şefkati karşımızdakinin ızdırabını bilmek, tanımak; bu ızdıraba karşı hassas olmak ve acıyı onunla birlikte hissetmeyi içeren bir deneyim olarak tanımlar. Şefkat, kişinin diğerlerinden daha üstün veya daha değerli olduğu için değil, tam olarak bireyin diğerleriyle olan karşılıklı bağlılığını ve eşitliğini tanıdığı için hissedilir (Brown, 1999).

Gilbert ve Choden (2013) şefkati kendinde ve diğerlerinde acıya karşı duyarlılık ve onu hafifletmeye ve önlemeye çalışma kararlılığı olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle şefkatin temelde iki basamaklı olduğunu söylemek mümkündür. Birincisi olumsuz deneyim yaşayan ve acı hisseden bir canlıyı fark etmektir. Bu fark ediş aşaması kişinin şefkat beslemesi için gerekli ilk noktadır. İkincisi olumsuz deneyim yaşayan ve acı hisseden canlının hislerini hafifletmeye yönelik olarak ortaya çıkan motivasyondur. Gilbert'a (2009a) göre insan şefkati sadece acıya verilen otomatik bir tepki, yardımcı olma arzusu değildir, aynı zamanda bir muhakeme ve en iyi ne yapılması gerektiğine dair bir akıl yürütme sürecini içerir.

Şefkat nedir sorusu cevaplanırken şefkat ne değildir sorusunun da cevaplanması tanımsal çizgileri belirginleştirmek adına faydalı olacağı düşünülmektedir. Şefkat sadece yaşanan acı ve diğer olumsuz duyguları yaşayan canlıya acımak ve ona sadece sempati duymak değildir. Canlı bu duyguları hissedip olumsuz deneyimi yaşarken ona nasıl edeceğine dair gelişen düşünceler bütünüdür. Gilbert'a (2009b) göre şefkat belirli bir duygu değildir ve bakım motivasyonu ile aynı değildir. Birey şefkat beslemeden de bir canlıya bakım verebilmektedir ve tek bir duyguya indirgenmeden acıma, üzüntü gibi birden çok duyguyu bir arada bulundurabilmektedir. Şefkat yalnızca bir canlıya ilgi göstermek olarak görülmemelidir. İlginin acı hisseden canlıya dönmesi ve yardım etme motivasyonuna dönüşmesi şefkatin temel unsurlarıdır.

Şefkatin kavramının sahip olduğu özellikler arasında zarar vermek istememe, hassasiyet, sempati kurma, empati besleme ve kabul edici olma yer alır (Kıcalı, 2015). Gilbert (2009b)'a göre şefkatli insan zarar vermekten kaçınma potansiyeline sahiptir.

Şefkatli insanın zarar vermeme motivasyonu aynı zamanda faydalı olma isteğini de ortaya çıkarır, demek mümkündür. Zarar vermeme ve faydalı olma isteğiyle birlikte şefkatli birey kendi içindeki diğer rekabet eden güduları düzenleyerek bilinçli bir şekilde yaşamını sürdürecektir (Gilbert, 2009a). Farklı motivasyon durumlarında olduğu gibi şefkatin de ortaya çıkmasını engelleyen olgular bulunmaktadır. Gilbert ve Mascaro (2017) şefkate karşı olan blokajların şefkatli olmak isteyip nasıl yapılacağını bilmemek veya şefkati anlamamak gibi içsel süreçlerle ilgili olabileceğinin altını çizmiştir. Ayrıca şefkati engelleyen blokajlar şu ya da bu sebeple bireylerin belirli türde şefkatli zihin durumları yaratmak için gerekli olan fizyolojik mimariye sahip olmadıkları için de ortaya çıkabilmektedir. (Lutz vd., 2004). Spor müsabakaları, savaş hali gibi durumlar şefkatli olmanın kabul görmediği ortamlardır.

2.1.2 Öz (Benlik)

Tüm insanlar birbirinden farklıdır ve bilimin “kişisel farklılıklar” olarak nitelendirdiği bu durum felsefenin, sosyolojinin ve psikolojinin inceleme konusu haline gelmiştir. Fenomenolojik anlamda bir yandan kişiyi diğer insanlardan ayıran özelliklerini ortaya koyarken diğer yandan insanlarla benzer özelliklerinin altını çizen ve kişiyi var eden her olguyu içine alan “self” kavramı Türkçe literatürde “öz, benlik, kendilik” olarak isimlendirilmektedir. Kuzgun-Meyvacioğlu (1983)’na göre öz; kişilerin sahip oldukları farklı özelliklerin kendinde bulunma düzeyi hakkındaki düşüncelerin tamamı, ya da kısaca, bireyin kendisini bir bütün olarak algılayışıdır. En temel anlamıyla benlik, kişinin yaşayış tarzına etki eden düşüncelerin, hedeflerin ve duyguların birleşimi olarak tanımlanabilmektedir (Şekercioğlu ve Güzeller, 2012). Köknel (1984) ise özü insanın sahip olduğu nitelikler bütünü, hedefler ve ideallerini, kabiliyet ve imkanlarını, düşünce ve yaşam biçimlerini içine alan dinamik, değişime açık bir yapı olarak ele almaktadır. Kişileri her yönüyle birbirinden farklı kılan, kişiliğin temellerini oluşturan yapılar bütünü; psikoloji ve felsefe olmak üzere farklı disiplinlerde “benlik” terimi ile karşılık bulmuştur (Arıcak, 1999). Bireyler olumlu ya da olumsuz karşılaştığı her durum ve olay için bir benlik kavramı meydana getirmektedir.

Kısa tabirle bireyin varlığının farkında olması olarak tanımlanan benliğin nasıl oluştuğu, hangi etmenlerin etkisi altında kaldığı ve bireyi nasıl etkilediği psikoloji biliminin cevap aradığı sorulardır, demek mümkündür. Psikoloji bilimi bu sorulara farklı kuramlarla

yanıt aramaktadır. William James ‘öz’ kavramından bahseden ilk psikolog olma özelliğini taşımaktadır ve öz kişinin bizzat kendisidir (Bilgin, 2016). Bireyin kendisine bakış biçimini özetleyen benlik bireyin kendisini içinde gördüğü her olayın, durumun toplamıdır. Carl Rogers geliştirdiği Fenomenolojik yaklaşımda benlik yapısallığının yanında işlevselliğine dikkat çekmektedir. Rogers (1959)’a göre benlik bireyin kendisini fark ettiği ilk andan beri çevresi ile karşılıklı iletişimi sonucu meydana gelir, ait olduğu çevreyi oluşturduğu benliğe uygun olarak algılar ve yorumlar. Benliğe uygun örüntüleri içselleştirir, uygun olmayanları ise yine benliğe uyacak şekilde değiştirir ve geliştirir. Özellik Kuramı ise benlik ve benliğe ait özellikleri öne çıkararak benliği, başatlık, iş birliğine gönüllü olma, dışa dönük olmama gibi tüm kişisel özelliklerin bütünü olarak nitelendirmektedir (Şekercioğlu ve Güzeller, 2012). Psikanalitik kuram ise benliği açıklarken ego kavramına dikkat çekmektedir. Freud benlik için ego kelimesini kullanmıştır (Aslan Yılmaz, 2016). Gestalt ekolünün benlik hakkındaki görüş ve tanımı Frondizi’nin yazılarında görülmektedir (Özoğlu, 2019). Ona göre benlik kişiliği oluşturan tüm parçaların fonksiyonel biçimde sentezlenmesidir. Benlik kendisini meydana getiren tüm olguların arasındaki farklılıklara ve benzerliklere dayanan, yapısı sürekli değişen ve gelişen dinamik bir oluşumdur.

Bireyin özünün diğer adıyla benliğinin gelişimi doğum ile başlamaktadır. Benlik bedensel, çevresel ve psikolojik değişimlerden etkilenir. Benliğin oluşmasında psikolojik ve sosyal faktörler öne çıkmaktadır (Kurtuldu, 2007). Bireyin özünü tanıma aşamasında pek çok bilgi kaynağı bulunmaktadır. Bu aşamada en önemli bilgi kaynağı bireysellikten uzaklaşma yani topluma uyum sağlama aşamasıdır (Bilgin, 2016). Sherif ve Sherif’e (1956) göre benlik, bireyin kendisi ile çevresinin farklı olduğunu anlaması ile ortaya çıkar ve daha sonra diğer bireylerle ilişkileri ile gelişir. Birey dünyaya bir biyolojik bir anne ve biyolojik bir babaya ait dünyaya olarak gelir. Yaşamın ilk yıllarında anne babasının ve yakın çevresinin daha sonra bunlara ek olarak okulda öğretmenlerinin ve arkadaşlarının, sosyal aktivitelere katılım ile diğer çevresel unsurların etkisi altında kalır. Bu etkileşim sürecinde edinilen yaşantılar birey tarafından içselleştirilir ve benliğin oluşmasında rol oynar. Sosyalleşme, toplumsallaşma eylemi benliği olumlu etkileyebileceği gibi olumsuz da etkileyebilmektedir. Cüceloğlu (2003)’na göre olumlu benlik geliştirme çabasında olan bireylerden şartsız ve olumlu kabulle büyüyen kişilerin benlik anlayışları daha kuvvetli ve pozitifdir. Yavuzer (1988) ise anne babanın, çocuklarının benlik kavramını doğrudan etkilediğini; özgüvenin ve benlik saygısının gelişiminde anne baba çocuk ilişkisinin büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Bu durumdan hareketle anne ve babanın benlik geliştirmede

önemli bir rolü olduğunu söylemek mümkündür. Mutluer'e (2006) göre ebeveynlerin koşulsuz kabulü ile birlikte eğitim hayatı ve gelişim krizlerinin sorunsuz biçimde yaşanması da bireyin özüne bakışına pozitif katkı yapmaktadır. Şekercioğlu ve Güzeller (2012) benliğin gelişimini kısa sürede tamamlamadığını belirtirken ergenlikte ve ilk yetişkinlikte şekil alan ve yaşam boyu etkisini sürdüren bir yapıya dikkat çekmektedir.

Ruh sağlığı alanında çalışan kişilerin benlik kavramını anlayabilmek için ideal benlik ile gerçek benlik arasındaki farklılığı bilmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir. İdeal benlik kişinin içinde bulunmayı arzu ettiği benlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerçek benlik ise kişinin içinde bulunduğu, sahip olduğu benliğe işaret etmektedir. Kişinin sahip olduğu gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki fark fazla ise o kişinin zayıf benlik kavramına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Kişinin ideal benliğinde kendisini akademik performansı düşük biri olarak görürken okulunu derece ile bitirmesi zayıf benlik algısına işaret eder. Zayıf benlik algısına sahip bireyler içinde buldukları andan mutlu değildir (Kaya ve Saçkes, 2005). Bireyin sahip olduğu benliği ile olmak istediği benliği arasındaki farklılığın fazla olması da iyi bir benlik kavramına sahip olmadığına işaret etmektedir. Kişi benliğini olduğu gibi kabul edip, özünden daha farklı bir benliğe bürünmeden kendisini kabul etme eğilimi gösterdiğinde özşefkatli bir tutum sergilemiş olur.

“Öz” kavramı temelde benlik anlamına gelmektedir ve “kişinin sahip olduğu maddi olmayan özellikler bütünü, içsel süreçleri, nefsi” olarak açıklanmaktadır. (TDK, 2018). Türkçe'nin yapısı gereği önüne geldiği kelimenin içerdiği durumun ya da duygunun bireyin kendisine yönelmesini ifade eder. Öz saygı, öz yeterlik, özgüven kavramları gibi özşefkat kavramı da bu duruma paraleldir.

2.1.3.Özşefkat Kavramı

En kısa tanımıyla kişinin içindeki şefkati kendine yönlendirmesi olarak nitelendirilen *self-compassion* Türkçe çalışmalarda farklı çevirilerle kendisine yer bulmuştur. Andiç (2013), Kıcalı (2015) özşefkat olarak ele alırken Akın (2009), Erkoç (2017) ve Korkmaz (2018) öz duyarlılık olarak ele almıştır. Self-compassion kavramı Tatlıoğlu (2010) tarafından öz anlayış olarak çevrilmiştir. Bu çalışmada güncel literatür takip edilerek özşefkat kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

Özşefkat kavramını psikoloji dünyasına kazandıran ve hakkında literatüre en çok katkı sağlayan bilim insanlarından biri Kristin Neff'tir. Neff'e (2003a) göre 2000 yıllık Doğu psikolojisinin öğretileri temel alınarak oluşturulan özşefkat kavramı son 10 yıldır Batı psikoloji dünyasının dikkatini çekmektedir. Budist yaklaşım yaklaşık 2500 yıldan bu yana hayatı bilgelikle geçirmenin yöntemlerini araştıran ve bu araştırma esnasında tüm pozitif duygulara ek olarak şefkat duymayı ve empati kurmayı temel olarak kabul etmektedir (Wallace ve Shapiro, 2006). Özşefkat kavramı hakkında Türkiye'de yapılan çalışmalar çok eski olmamasına rağmen geniş bir yelpazede yer almaktadır, demek mümkündür (Uyanık ve Çevik, 2020).

Özşefkat bireylerin ızdırıp duyduğu, başarılı olmadığı ve yeterli hissetmediği zorlayıcı olaylarda kendisine nezaketli, anlayışlı olması ve bu negatif duygularını fark ederek kabul etmesi ve bu negatif duyguların ve acı verici deneyimlerin insan olmakla alakalı olduğunu bilmesi olarak kavramsallaştırılır (Neff, 2003a). Uyanık ve Çevik (2020)'e göre özşefkat bireyin olumsuz deneyimler ve kötü olaylar yaşadığı anlarda özüne yönelik şefkatli bir ruh hali benimsemesidir. Yıldırım (2018) özşefkati bireyin kendisine yardım etme çabası olarak tanımlamaktadır. Baş ağrısı çeken bir insanın ağrı kesici içmesi fiziksel acının azaltılmasına yönelik bir çabayken, özşefkat duygusal olarak acı veren olumsuz bir duruma ya da olaya karşı kendimizi savunmamızdır. Birey hayatında yolunda gitmediğinde "problem sadece benim, başa çıkamıyorum, her şeyin sebebi benim, benden başka kabahatli yok" gibi özümüze yönelen öfkeli ve yargılayıcı bir ruh haline bürünme, ya da kötü hislerden kaçmaya yönelebiliriz (Germer, 2009). Bu hislerden kaçma ve yargılama durumu yaşanan olumsuz deneyime sağlıklı tepki geliştirmektir, demek mümkündür. Özşefkat, bireylerin olumlu ya da olumsuz tecrübelerini evrensel anlayış ışığında görmesini, ızdırabın, başarılı ve yeterli olmamanın yaşamın bir kısmı olduğunu ve kendisi de dahil hayatta olan tüm bireylerin şefkati hak ettiğini kabul etmeyi gerektirir (Neff, 2003b).

Bireyler farklı gelişim dönemlerinde farklı zorlayıcı olaylar ile karşı karşıya kalır. Özşefkat kişinin içsel süreçlerini kendi iç dünyasında değerlendirmesi sonucu oluşmaktadır. Kişinin özşefkati olumlu yönde gelişip yüksek olabilmekle birlikte olumsuz da gelişebilip düşük seviyede de olabilmektedir. Özşefkat yapısı gereği durağan değildir ve yaşanan olaylara, kişinin hayatındaki gelişmelere göre artıp azabilmektedir. Özşefkati yüksek olan bireyler okula ilk başlangıç, yolunda gitmeyen ikili ilişkiler, ailesel kaynaklı travmalar, hedeflenenin altında kalan kariyer hayatı gibi farklı zorlayıcı olaylar karşısında yaşadıkları

olumsuz deneyimleri ve negatif duyguları fark eder ve bu duyguların karşısında kendisine nezaket ve sevecenlikle yaklaşır. Bu duyguları ve olayları insan olmanın, hayata devam etmenin olağan bir parçası olarak görür. Kendisini toplumdan izole etmez. Özşefkati en iyi şekilde açıklayan soru, benim şimdi neye ihtiyacım var sorusudur (Germer ve Neff, 2019). Bireyler çevrelerinde bulunan insanların yaşadığı negatif deneyimlere karşı anlayışlı ve sevecen yaklaşırken aynı deneyimleri kendileri yaşarken acımasız bir tavra bürünebilmektedir. Aksine kişiler kendine anlayışlı, merhametli ve kibar olduğu an karşısındaki kişiye de bu şekilde davranması söz konusudur (Yıldırım, 2018). Germer (2009) bu durumu uçak metaforuyla açıklamaktadır. Uçaklarda mevcut oksijen maskesini önce kendimize sonra yanımızdakine takmamız istenir; çünkü kendimize yardımcı olamazsak yanımızdaki kişiye yardımcı olmamız mümkün değildir (Germer, 2009).

Tablo 1

Düşük ve Yüksek Özşefkat Düzeylerini İfade Eden Davranışlar

Düşük Özşefkat Düzeyi İfade Eden Davranışlar	Yüksek Özşefkat Düzeyi İfade Eden Davranışlar
Yaşanan olumsuz deneyimleri hayatın tamamı olarak görme	Yaşanan olumsuz deneyimleri hayatta olmanın bir parçası olarak görme
Yaşanan olumsuz deneyimin sadece kendi başına geldiğine inanma	Yaşanan olumsuz deneyimin herkesin başına gelebileceğini bilme
Yaşanan olumsuz deneyime ilişkin duyguları dramatize etme, abartma	Yaşanan olumsuz deneyime ilişkin duyguları fark etme, doğal karşılama
Yaptığı hataya karşı tolerans göstermeme	Davranışlarında hata payı olabileceğini bilme

Tablo 1’de görüldüğü gibi özşefkatli bireyler başarısız olduklarında kendilerini azarlamazlar, hatalarını kabul edebilirler, verimsiz davranışları değiştirebilirler ve yeni zorluklar üstlenirler (Neff, 2009). Özşefkat düzeyi düşük bireyler yaşadıkları olumsuz deneyimleri yaşamlarının tamamı olarak görmektedir ve yeni tecrübelerle açık olmazlar. Özşefkatli bireyler ise olumsuz deneyimlerin insan hayatındaki evrenselliğinin farkındadır. Özşefkat düzeyi düşük bireyler her şeyi kontrol etmenin mümkün olduğunu düşünen ve

hayata dair yaşanan olumsuzluklar ve şanssızlıklar sonucu kendisini suçlama eğiliminde olan kişilerdir (Kurtoğlu ve Başgöl, 2021). Ek olarak, özşefkat düzeyi yüksek kişiler olumlu olmayan benlik ile ilgili hislerine gerçekçi yaklaşabilir ve böylece yaşadıkları ızdırabı olduğundan daha büyük ya da küçük görmezler (Neff, 2003a).

Özşefkati kavramsallaştırırken “özşefkat nedir?” sorusuyla birlikte ‘özşefkat ne değildir?’ sorusuna da cevap vermek gerekir. Özşefkat, ben-merkezcilik ya da bencillik değildir. Aksine özşefkat, karşımızdaki kişi için merhamet ve kaygı hislerini artırır (Neff, 2003a). Özşefkat kişinin her olaya ya da duruma karşı affedici olmasını ifade etmez. Kişinin eksiklerinin ya da hatalarının farkında olarak bunları insan olmanın bir parçası olarak görmesini ifade eder. Özşefkat sosyal hayatında diğer insanlara karşı ya da benliğinde kendisine karşı pasif olma hali değildir. Aksine, pasifliğe yol açması daha muhtemel olan özşefkat eksikliğidir (Neff, 2003a). Özşefkat kişinin kendisinin yaşadığı toplumdan daha değerli görmesi anlamına gelmez (Atalay, 2019). Özşefkat ve kendine acıma farklı durumları ifade eder. Kendisine acıyan bireyler dış dünyada olan bitenden habersizdir, yaşanan olumsuz deneyimi hayatlarının tümü olarak görürler ve bu deneyimi yalnızca kendilerinin yaşadığını varsayarlar. Özşefkat bireyin acılarını yok sayması, bastırması değildir. Aksine acıyı fark edip, şefkat duyması halidir. Özşefkat benlik değeri anlamına gelmez. Benlik değeri kişinin başkalarının değerlendirmelerini ve öz değerlendirmeyi kapsayan yargıları ve karşılaştırmaları içinde barındırır. Özşefkat ise bireyin kendisine merhametli davrandığı anlarda benlik değerinin bir parçası olmaktadır. Judith Jordan (1989) tarafından literatüre kazandırılan özempati kavramı özşefkate en yakın olan kavramdır, demek mümkündür. Özempati, başkaları ile karşılıklı bağ kurma ve kişinin başkaları ile benzerliğini tanımak ve insan olmakla ilişkili kaçınılmaz başarısızlık ve kayıpla empati kurmak olarak tanımlanan başkaları için empati ile yakından ilişkilidir (Jordan, 1989). Özşefkat ise bireyin zorlayıcı yaşam olaylarında kendisini yargılamadan, etiketlemeden özüne merhamet etmesidir.

Neff (2003b) özşefkati 3 katmana ayırarak kavramsallaştırmıştır. Bu kavramsallaştırmayı yaparken her katmanı kendi içerisinde bir pozitif ve bir negatif durum ile nitelmiştir. İlk katman *özsevecenliğe karşı öz yargılama*; ikinci katman *ortak paylaşımların farkına varmaya karşı yalıtım*; üçüncü katman *farkındalık kazanmaya karşı aşırı özdeşleşmedir* (Neff, 2003b). Bireyin ızdırıp uyandıran olumsuz tecrübeleri veya yetersizlikler, başarılı olamaması ve yanlış yapması karşısında üçlü katman, karşılıklı etkileşerek özşefkatli düşünce sistemi oluşturur (Kıcalı, 2015).

a) *Öz sevecenliğe karşı öz yargılama*; Bireyin zorlu yaşam tecrübelerinde, acı ve kaygı veren durumlarda kendisini yoğun biçimde eleştirmesi yerine kendisine merhamet ve anlayışla yaklaşması öz sevecenliği ifade eder. Öz sevecenlik durumu kişinin kendisine karşı kibar ve sevgi dolu yaklaşıma sahip olması ve gereksinim hissettiği bakım ile alakayı özüne verebilmesi durumudur (Neff, 2003b). Kişinin öz sevecen bir yapıda olmaması durumu öz yargılamayı beraberinde getirir. Öz-yargılama hissedilen ızdırıp, başarılı ve yeterli olamama hali karşısında bireyin özüne yönelik yargılayan bir tavır takınması, farklı yollarla özüne ceza verme yoluna gitmesidir (Kıcalı, 2015).

b) *Ortak paylaşımların farkına varmaya karşı izolasyon*: Bu alt katman zorlayıcı deneyimlerin ve acı veren duyguların insan olmakla, hayata devam etmekle ilgili olduğunu bilmekle ilgilidir. “İçinde bulunduğum durum hayatta olmamla ilişkili, yaşadığım durumu çevremdeki herkes yaşayabilir” şeklinde bir tavra bürünmektir (Neff, 2003a). Başarılı olamadığında, yıkıcı eleştirileri kendine yöneltmekten ve çevreyle kıyaslamak yerine, mevcut durumu tüm kişilerin evrensel yaşanmışlıklarının bir kısmı olduğunu bilme halidir (Neff, 2003a; Neff, 2003b). Kişinin yaşadığı olumsuz deneyimi ortak paylaşımların bir parçası olarak görmediği takdirde ‘bu durum sadece benim başıma geliyor, bu acıyı yaşayan benden başka kimse yok’ düşüncesine kapılması olasıdır. Bu olasılık sonucunda kişi kendisini kusurlu olarak görerek toplumdan izole etme eğilimindedir. Kişinin güçlü olmadığı anlarda çevresinden uzaklaşması kendisine acımasına ve diğer insanlara karşı yabancılaşmasına neden olur (Neff, 2009).

c) *Farkındalık kazanmaya(bilinçliliğe) karşı aşırı özdeşleşme*: Bu bileşen, kişinin olumsuz duygularına dengeli olarak yaklaşmasını ifade eder (Yağbasanlar, 2017). Kişi bu durumda olumsuz deneyimleri neticesinde ortaya çıkan olumsuz duyguları yok saymaz ya da olduğundan daha yüksek bir şekilde ortaya çıkarmaz. Farkındalığa karşı aşırı özdeşleşme ızdırıp hissettiren ve olumlu olmayan tecrübeler ile özdeşleşmek yerine kişinin negatif duygular tarafından tamamen ele geçirilmesinin engellenmesini ifade eden kavramdır (Akın, 2010a). Bu duyguların varlığını kabul eder, kendisini yalnızca yoğun yaşanan bu duyguyla tanımlamaz. Kişinin kaygılı olduğu bir anda “ben her zaman kaygılı bir insanım” diyerek kendisini yalnızca duyguyla tanımlayıp bu duyguyu sürekli hissedeceğini düşünmesi aşırı özdeşleşmeyi, “şu anda kaygılıyım ve şu anda kaygı tepkileri veriyorum” demesi farkındalık halini gösterir. Farkındalık halindeki bireyler duyguların “şimdi ve burada” ya ait olduğunun bilincindedir.

Neff'e (2003a) göre özşefkate ait bu üç katman sürekli birbirleriyle etkileşim halindedir ve birbirini beslemektedir. Örneğin; birey, olumsuz deneyime ait olumsuz duygularının farkında olmazsa kendisine naif bir biçimde yaklaşamaz ve bu durumun tüm insanların başına gelebileceğine ve yerinde kim olursa olsun aynı duyguları hissedeceğine dair insani paylaşımı fark edemez. Bu durum sonucunda kendisini yargılar. Buradan hareketle özşefkat, üç katmanın birbirini etkilediği tek bir yapıdan oluşmaktadır.

2.2.Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma Kuramı

Bu bölümde çözüm odaklı kuramın tarihçesi, felsefi temelleri, insan doğasına bakış açısı, temel varsayımları, insan doğasına bakış açısı, teknikleri, danışan ve danışman ilişkisi ve kurama gelen eleştiriler başlıkları yer almaktadır.

2.2.1.Tarihçe

Sigmund Freud'la başlangıç yaptığı kabul edilen psikolojik danışma kuramları geçmişine bakıldığında 400'den daha fazla kuramın var olduğunu söylemek mümkündür. Her bir kuram danışanların sahip olduğu ve çözmeye çalıştığı problemlere farklı bakış açıları getirmiştir. Farklı bakış açılara sahip psikolojik danışma kuramları en genel haliyle psikanalitik yaklaşımlar, öğrenme ekolleri, insancıl yaklaşımlar, feminist ve kültüre duyarlı teoriler, modernizm sonrası ve yapısal anlayışa dayalı teoriler şeklinde gruplandırılmaktadır (Prochaska ve Norcross, 2010). Çözüm odaklı ekol de post-modern kuramlarından biridir.

Çözüm odaklı ekol, Zihinsel Araştırma Enstitüsü'ne ait danışma stili modelinin daha da zenginleştirilmesi ile ortaya çıkmıştır ve kurucuları kabul edilen Steve De Shazer, Insoo Berg ve diğer terapistlerin Brief Therapy Family Center'da (Kısa Süreli Aile Terapisi Merkezi) çalışmaları ile geliştirilmiştir (Nichols, 2013). De Shazer'ın çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımını geliştirirken etkilendiği kurumları ve ruh sağlığı uzmanlarını bilmek kuramın nasıl ortaya çıktığını anlamaya yardımcı olacaktır.

Milton Erickson'un çözüme dayanan çalışmalarının De Shazer'ı etkilediğini söylemek mümkündür. Milton Erickson danışanların problem odaklı söylemleri ile ilerleyen danışma oturumlarının çözüm odaklı konuşmalara doğru ilerlemesi hakkında çalışmalar

yapan bir ruh sağlığı uzmanıdır ve bu çalışmalarından hareketle çözüm odaklı yaklaşımın kurucusu olarak kabul görmektedir. Milton Erickson ayrıca danışanlarını biricik görmenin yanında zamanı hem ekonomik hem de verimli kullanmaya dikkat çekmiştir. Zamanı verimli ve ekonomik kullanırken danışanının attığı küçük ama etkili adımlara odaklanır. Bu küçük ama etkili adımlar danışanı çözümüne götüreren büyük farklılıklara da kapı açar. Milton Erickson ayrıca danışanın günlük hayatında farklı durumlarda kullandığı ve sonuç aldığı eylemleri danışma oturumunun konusu haline getirir. Bunun yanında danışanın oturuma getirdiği problemin temelini inmenin zaman ve enerji kaybına neden olduğunun altını çizer. Erickson'a göre verimli bir yardım süreci mutlaka kısa sürede anlamlı değişiklikler ortaya çıkarmalıdır (Murphy, 2008). Buna bağlı olarak danışmanlar psikolojik yardım sürecini teşhis koymaya dayanan bir süreçten çıkarmalıdır (Rossi, 1980).

Milton Erikson özüm odaklı kuramın geliştirilme aşamasında De Shazer'ı etkilediği gibi 1959 yılında kurulan Mental Research Institute (Ruhsal Araştırmalar Enstitüsü) kısaltılmış adıyla MRI ve kurucularını da etkilemiştir. MRI terapistleri Milton Erikson'ın çözüm odaklı bakışı ile danışanların 'ne yaparsam yapayım sonuç değişmiyor' sendromu konusunda fikir birliğine varmıştır. MRI terapistleri ve Erickson'un fikir birliğine vardığı bir diğer konu ise problem odaklı düşüncelerin günlük hayatta farklı konulara yayılarak danışanı sonu gelmeyen sorunlar döngüsüne sokmasıdır. De Shazer ve Insoo Kim Berg MRI'da görev aldıkları sürede bu fikirlerden etkilendiklerini söylemek mümkündür.

Tüm bu süreçlerin sonunda çözüm odaklı ekol De Shazer ve Insoo Kim Berg tarafından Aile Terapi Merkezi'nde yıllar süren çalışmalar ve tartışmalar sonucunda sistemli bir biçimde ortaya konmuştur. De Shazer (1991), özüm odaklı ekolü 20 yıldan uzun bir zamanda uygulanan yüzlerce oturumluk danışma oturumlarındaki başarılı olan uygulamaların toplamıyla oluşturulduğunu belirtmektedir.

2.2.1. Felsefi Temelleri

özüm odaklı kısa süreli terapi kuramının temelinde yatan düşünce bireyin danışma ortamına getirdiği çözümsüz kalan problemleri ve probleme dayalı bakış açısını uzun olmayan ve danışanın faydasına olacak bir yaklaşım ile çözmektir. özüm odaklı yaklaşımı benimseyen ruh sağlığı uzmanları danışanın problemlerini derinlemesine incelemeyen

kuramın kendisine has yöntem ve tekniklerini kullanarak çözüme giden adımlar atması için danışanı cesaretlendirir. Kuramın en temel düşüncelerinden biri danışanı sorunlar içinde boğulmuş olarak görmemesidir. Danışan belirlenen hedefe ulaşmak için istekli adımlar atma potansiyeline sahip olarak görülür ve “müşteri” olarak adlandırılır. Çözüm odaklı yaklaşımı benimseyen ruh sağlığı uzmanları danışanın oturuma getirdiği problemleri “şikayet” olarak adlandırır ve şikayetin ortadan kalkması için danışana zaman tanımakla birlikte çok fazla sayıda seansa gerek duymaz. Şikayetin ortadan kalkması ve çözümlerin bulunması noktasında adımlar atılması danışanın sorumluluğundadır. “Çalışan çözümlere odaklanmak” gibi anlaşılır bir perspektife dayanan çözüm odaklı ekol, 1970 yılından başlayarak bu güne kadar birbirinden farklı bireylere ve gruplara uygulanarak değişmiş ve gelişmiştir (Doğasal ve Karakartal, 2021).

Sklare (2010) çözüm odaklı kuramın temel felsefesini bozulmamış olanı onarma, işleyen çözüm yollarını yinele ve işe yaramayanı tekrar etmeme olmak üzere üç temel kurala dayandırmaktadır;

Bozulmamış olanı onarmaya çalışmamak; Danışan hayatında şikayet olarak kabul ettiği durumları belirleme noktasında serbest olmalıdır (De Shazer, 1985). Doğan (1999)’a göre danışman danışma ortamında kişilerin işlevde bulunduğu alanlara karışmamalıdır. Danışman danışanın içinde bulunduğu durumu kendi perspektifinde problem olarak görse dahi müdahale etmez, ek sorunlar oluşturmaz, danışma ortamının gündemini olası çözümlere odaklar. Çözüm odaklı kuram yapılan hatalar ve yaşanan problemlere odaklanmaz bunun yerine doğru yapıları odaklanır (Dölek ve Kurter, 2012).

İşleyen çözüm yollarını yinelemek; Danışman danışanın şikayetine dair kısa süreli de olsa çözüm bulduğu yöntemler, şikayetin yaşanmadığı anlara odaklanır. Danışan işe yaradığı kanıtlanan bu yolları diğer şikayetlerini çözüme kullanması için danışman tarafından cesaretlendirilir. Günlük hayatın içinde yaşadığı bir probleme odaklanan danışan baş edebildiği diğer durumları fark etmez fakat çözüm odaklı kuram baş edebildiği durumlara dikkat çeker. Çözüm odaklı kuram kendine özgü teknik ve yöntemlerle danışanın baş edebildiği anları fark ettirir ve bu anlardaki çözümleri diğer şikayet alanlarında uygulaması için cesaretlendirir.

İşe yaramayanı tekrar etmeme, farklı olanı deneme; Çözüm odaklı kuram danışanı işe yarayan yöntemleri bulmakta cesaretlendirirken işe yaramayan çözüm yollarında ısrarcı

olmamaya vurgu yapar. Danışanın, danışma ortamına getirdiği problemleri daha önce kullandığı yollar ile çözemediği durumlarda yeni yöntemler bulması konusunda cesaretlendirilmesi bu yaklaşımın temel düşüncelerindedir.

2.2.3. İnsan Doğasına Bakış Açısı

Corey'e (2008) göre psikolojik danışma ortamında terapötik işbirliği sağlamanın bir yolu da, danışanlara içsel kaynaklarını ortaya çıkararak şikayeti ortadan kaldıracabileceğini ve çözüm için adımlar atabileceğini göstermektir. Çözüm odaklı ekolün temel düşüncelerinden biri de danışanların mevcut baş edebilme gücüne olan inancıdır. Çünkü danışanlar danışma ortamına getirdikleri problem dışında günlük hayatlarında birçok problemle başa çıkmıştır ve danışma odasının kapısından girmesi ve yardım almak için başvurması bile çözüm için atılan büyük bir adımdır. Danışan bunun yanında ulaşmak istediği noktayı bilir ve danışmandan beklentilerinin farkındadır. Bu bağlamda ihtiyacı olan motivasyona da sahiptir. Çözüm odaklı yaklaşımı benimseyen danışmanlar danışanın potansiyeline içten bir inanç beslemekle birlikte bu potansiyeli çözüme giden adımlara kanalize etme konusunda sorumluluğu da danışana bırakır. Danışan bu noktada hem potansiyelini farkında olan hem de değişim için sorumluluk alan bir rodedir.

Danışanları doğada bulunan gerçekliğin yansıması olarak gören yapısalcı anlayışa dayanan çözüm odaklı kuram, danışanın gerçekten değişmek istediği varsayımını kabul eder ve değişimin kaçınılmaz olduğu düşüncesini temel alır (Gladding, 2013). Danışan değişim için danışma oturumlarına gelen ve problem hakkında en bilgili kişi durumundadır.

Walter ve Peller (1992), danışanların değişim yaşanması için çabaladıklarını ve değişim gösterecek kapasiteye sahip olduklarını kabul eder. Çözüm odaklı kuram bireyleri kendilerine has özellikleri olan biricik canlılar olarak görür ve bunun doğal bir sonucu olarak her şikayetin başa çıkma yolu da kişiye özgüdür. Bu duruma paralel olarak her danışan farklı bir perspektif ile değerlendirilir ve sahip olduğu kaynaklara değer verilir (Murphy, 2008). Danışan şikayetlerinin derinlemesine incelenmediği çözüm odaklı kuramda danışan geçmiş uzun oturumlar boyunca gündemde tutulmaz. Çözüm odaklı kuram bugün ve geleceği ön plana çıkarıp geçmiş yaşantılardan uzak duran tutumuyla kendinden önceki yöntemlerden farklılaşmaktadır (Corey, 2008). Danışan geçmişte ne yaşamış olursa olsun içinde bulunulan

ana ve yarına sahip kişi olarak görülür. Çözüm odaklı kurama göre yaşı ya da gelişim dönemi fark etmeksizin hiç kimse şikayetsiz bir yaşama sahip olamaz ve bu şikayetlerin altında yatan sebepleri bulmak kişiyi çözümden uzaklaştırır. Çözüm odaklı danışmanlar danışanların şikayete çözüm bulma kapasitesine inanır ve danışanın sahip olduğu kaynakları çözüm bulmada basamak olarak kullanır.

2.2.4. Temel Varsayımları

Çözüm odaklı kuram, felsefi alt yapısı ve insan doğasına bakış açısı temel alınarak oluşturulan bazı temel varsayımlara sahiptir. Berg ve Miller (1992), çözüm odaklı yaklaşımın en temel varsayımı olarak 3 basamaklı bir yapıya dikkat çekmektedir. Birincisi danışanın yaşamında şikayeti olmadığı kısımlara müdahale edilmemesi, ikincisi danışanın işlevde bulunduğu alanların arttırılması, üçüncüsü danışanın işlevde bulunup sonuç alamadığı yollara tekrar başvurmamasıdır (Berg ve Miller, 1992). Çözüm odaklı ekol danışanın şikayet etmediği anların altını çizer, geçmişi danışma ortamının konusu olarak görmez ve şikayetin var olmadığı dönemleri “istisna” olarak nitelendirip danışanın dikkatini bu dönemlere çeker.

Walter ve Peller (1992, 2000) çözüm odaklı ekolün danışanların geçirdiği değişimlere odaklandığı ve çözüme giden amaçlara ulaşmak için attıkları adımları temel alan varsayımları 8 yıl arayla yaptıkları iki çalışmada ele almıştır. Bu varsayımları şu şekilde özetlemek mümkündür (Walter ve Peller,1992; Walter ve Peller, 2000).

1. Danışan şikayetlerini danışma oturumunun gündemine getirmek süreci uzatacağı ve zorlaştıracağı için asıl gündem çözümler üzerine yoğunlaşmaktır. Danışman şikayeti konu alan konuşmaları farkındalığı yüksek bir çaba ile çözüme dayalı konuşmalara çevirir. Bunun için kuramın kendine özgü tekniklerinden yararlanır. Çözüm üzerine yapılan konuşmalar ne kadar etkili olursa süreç o kadar kısa sürecektir.

2. Danışanlar kendilerini danışma ortamına getiren süreçten bahsederken sorun olarak nitelendirdikleri yanlarından daha çok bahsetme eğilimi göstermektedir. Danışmanlar bilinçli olarak danışanların paylaştıkları kısımlarda güçlü yanlarını fark etme hususuna önem vermektedir.

3. Danışanların şikayetlerine son verme amacıyla yaptıkları küçük olarak nitelendirilebilecek değişiklikler çözüme yönelik atılacak büyük adımların önünü açmaktadır. Bazı durumlarda büyük bir problem çözüme yönelik olarak atılacak küçük bir adımla çözülebilir.

4. İnsan hayatında sorun yaşanması kaçınılmazdır fakat sorunlar olduğu gibi sorunların var olmadığı ve süreç içerisinde 'istisna' olarak nitelendirilen anlar da bulunmaktadır. Çözüm odaklı yaklaşım danışanlar hayatlarında büyük yer edinen ve çözülmesi imkansız görünen şikayetlerin çözülebileceği anlayışını geliştirmek için adımlar atar.

5. Çözüm odaklı ekolü benimseyen danışmanlar danışanlarının çözüme ulaşma konusundaki potansiyellerine güvenir. Kişiler biriciktir, bununla birlikte yaşadıkları sorunlar ve sahip oldukları şikayetler birbirinden farklıdır bu sebeple her sorunun belirli bir çözümü yoktur. Şikayetleri ortadan kaldıracak çözümler kişinin kendisine has özellikler taşır.

6. Çözüm odaklı ekol danışma ortamında direncin varlığını kabul etmez çünkü danışmanlar dirençle mücadele etmek yerine işbirliğine yatkın, danışanın kendi hayatı hakkında uzman kabul edildiği bir yaklaşımı benimser.

7. Çözüm odaklı ekolü benimseyen danışmanlar kişilerin davranışlarının altında yatan sebepleri ortaya çıkarmaya ve çözüm için iç görü geliştirmeye odaklanmaz. Bunun yerine çözüm hakkında düşünmeye ve çözüme giden somut eylemlere önem verir. Çözüm odaklı ekolün dayandığı temel varsayımlar kullanılan yöntem ve tekniklerin temelini oluşturmaktadır.

2.2.5. Danışman-Danışan İlişkisi

Çözüm odaklı ekol temelinde danışman danışanın sahip olduğu pozitif değişim gücüne ve çözümlere yönelik adım atma potansiyeline güvenme eğilimindedir. Bunun yanında danışan sorundan ibaret değildir. Danışanın hayatında sorunların yer almadığı anlar vardır ve bu anlara iş birliği kurarak dikkat çekmek danışmanın bilinçli çabasıyla ortaya çıkar. Sklare (1997) çözüm odaklı ekole göre 3 tip danışan tipi tanımlamaktadır;

Ziyaretçi tipi danışan; Bu tip danışan annesi, babası ya da arkadaşı gibi sosyal çevresinden birilerinin yardımıyla danışma ortamına yönlendirilmiştir. Ziyaretçi tipi danışan hayatında bir problemin var olduğuna inanmaz bu sebeple oturumlarda şikayet olarak kabul edilen ve değişmesi gereken bir durum belirtmez.

Şikayetçi tipi danışan; Danışan danışma ortamına şikayetle gelir. Çözümler bulmak ve değişim yaşamak için sorumluluk almayı istememektedir (Corey, 2008). Danışma ortamına getirdiği olumsuz durumlara başkalarını sebep olarak görmektedir ve kendisini çözüm için adım atması gereken kişi olarak görmemektedir.

Müşteri tipi danışan; Bu tip danışan danışman ile iş birliği kurar, hayatı hakkında en yetkili kişi kendisidir ve değişime açık bir tutuma sahiptir. Nichols (2013), danışan tiplerinin onların karakter yapısı ile ilgili olmadığını; danışanların danışmanları ile olan iletişimleri ve danışma ortamından beklentileri ile ilgili olduğunu, danışan-danışman ilişkisinin de dinamik bir yapıda olup değişim geçirebileceğini belirtir. Çözüm odaklı ekole dayanan yöntem ve teknikler kullanılarak şikayetçi ve ziyaretçi tipinde danışan değişime inançlı, çözüm için adımlar atmaya istekli ve amaçlar oluşturan müşteri tipi danışana dönüşebilmektedir (Corey, 2008).

2.2.6. Terapötik Süreç

Çözüm odaklı kuram danışana, danışan doğasına, danışmanın yaklaşım biçimine diğer yaklaşımlardan farklı bakış açıları getirdiği danışma ortamındaki terapötik süreci de diğer yaklaşımlardan farklı ele alır. Çözüm odaklı kuramın terapötik süreci içerisinde danışanın benliğinin, karakterinin ya da içsel süreçlerinin değiştirilmesi hedeflenmez; süreç, çözüme yönelik değişimleri kapsamaktadır (Doğasal ve Karakartal, 2021). Çözüme yönelik değişimlere kısa sürede ulaşmak adına danışma oturumu sayıları 1 ve 6 oturum arasında değişebilmektedir (Clarkin ve Hull, 1991). Clarkin ve Hull (1991) ayrıca danışma oturumu sayılarını 1 ve 25 olarak da sınıflamakta ve çözüm odaklı kuramın danışma oturumu sayılarının 40'a kadar ulaşabileceğinin altını çizmektedir. De Shazer (1985), danışma oturumlarının %80,37'sinin 4-5 oturumdan sonra çözüme yönelik belirledikleri somut amaçlara ulaştıklarını belirtmiştir. Çözüm odaklı kuram, amaçlara giden yolda açık ve anlaşılır yöntem ve teknikler kullandığı için danışma süreci basit gibi algılanabilmektedir

fakat tüm yaklaşımlarda olduğu gibi çözüm odaklı süreci yönetebilmek, büyük bir bilgi ve beceri birikimi gerektirmektedir (Doğasal ve Karakartal, 2021).

Çözüm odaklı kuram terapötik süreçlerde danışanın çözüme ulaşmak adına geçirdiği değişimlere önem verilmekte ve bu değişim danışanın, danışma ortamına gelme kararı vermesiyle başlamaktadır. Terapötik süreç içinde değişim danışan, danışma ortamına gelmeye karar verip kararını uygulamasından sonra başlar. Çözüm odaklı yaklaşımı benimseyen danışmanlar danışanlarının bu adımına dikkat çekmek için “danışma ortamına gelmeye karar verip, randevu oluşturduktan sonra hayatınızda ne gibi değişimler yaşadınız, şikayetinizde ne tür değişiklikler fark ettiniz?” sorusunu yöneltir (Corey, 2008). Süreç içerisinde danışanı oturuma getiren sebepler derinlemesine incelenmez fakat danışanın şikayeti tanımlaması için süre tanınır. Şikayet tanımlandıktan sonra süreç şikayetin ortadan kalkması için bir takım soruların sorulması ve danışanın cevaplarının alınması ile devam eder. Bu esnada çözüm odaklı kuram, şikayet yok olup ortadan kalktığında fark edilecek durumlara odaklanır. Sürecin ilerleyen zamanlarında danışman mevcut şikayetin henüz oluşmadığı ya da danışanın şikayeti çözebildiği anlara dikkat çeker. Sklare (2010)’nin değişim odaklı konuşmalar adımı verdiği bu teknikte “Bulduğun bu çözüm yöntemini daha sık nasıl kullanırsın?” gibi sorusu sorulur. Bu anlara ulaşmak için danışanın atabileceği somut adımlar hedeflere dönüşür ve bir numaralandırma skalası yardımıyla danışanın hedeflerine uzaklığı belirlenir. Bir sonraki oturuma kadar skalada hangi noktaya gelebileceği ve bu noktaya gelmek için yapabilecekleri konuşulur. Süreçte danışanın farkındalığına ve çözüme yönelik övgülerde bulunulur. Hedefe giden çözüm adımlarına ulaşmak için ev ödevleri verilir ve danışanın değişimi takip edilir. Süreç içerisinde danışman danışanı etkin bir merakla dinler ve danışana dair detaylara odaklanır. Danışman oturumlarda danışanın geçirdiği değişimlere ve hedefe yönelik davranışlarında yine danışandan aldığı bilgilere dayanarak gerçekçi iltifatlarla bulunur (Murdock, 2012). Çözüm odaklı kuramın önde gelen isimlerinden olan Insoo Kim Berg terapötik süreç içerisinde çözüme dayalı bir dil kullanmayı ayrı bir iletişim biçimi olarak kabul eder ve danışan çözüme dayalı kullanılan dil ile hedefe ulaşmak için atabileceği somut adımları görür (De Jong ve Berg, 1998). Danışanın danışma ortamına getirdiği şikayeti danışman, içten bir ilgi ile dinler ve daha sonra çözüme dayalı konuşma ile danışanın kaynaklarını görmesini sağlar. Çözüme dayalı dil sayesinde terapötik süreç içerisinde danışanın çözüme karşı olan motivasyonu artar. Sklare (2010)’e göre çözüme dayalı dil ile çözüm bireyselleştirilir ve bu bireyselleşme danışma süreci için ideal bir danışma sürecini beraberinde getirir.

Çözüm odaklı kurama dair terapötik süreçlerde danışman, danışanın mevcut potansiyeline güvenmektedir. Danışanın oturumlara getirdiği şikayetler yerine; hayatta başarılı hissettiği olaylar, kullandığı baş etme yöntemlerini, başvurduğu çözümleri en temelde danışanın kuvvetli yönlerini temel alır (O'Hanlon, 2000). Çözüm odaklı kuramın insan doğası görüşüne paralel olarak terapötik süreç içerisinde danışanlar hasta gözüyle görülmez.

De Jong ve Berg (1998) yaptıkları çalışmada en temelde oturumların başarısını etkileyen 4 etken tanımlamıştır. Bunlar danışanların sahip olduğu mizaç ve karakter, danışanların oturuma gelirken sahip oldukları beklenti düzeyleri, danışmanın kullandığı kurama ait yöntem ve teknikler, danışmanlar ve danışanların terapötik ilişkisidir (De Jong ve Berg, 1998). Danışanların sahip olduğu karakter ve mizacın oturumların başarısına etki oranı %40 olarak ortaya konmuştur. Danışanlar çözebildikleri ve çözemedikleri problemleri, pozitif ve negatif yanları, başarı ve başarısızlıkları, sahip oldukları kaynakları, yardım isteme ve yardım etme becerilerini beraberinde danışma ortamına getirmektedir. Danışanlar sahip oldukları karakter ve mizaç özelliklerinden ayrı düşünülememektedir. De Jong ve Berg (1998)'e göre bu durum oturumların başarısında en önemli etkidir. Danışanlar sahip oldukları karakter ve mizaç özelliklerinin yanında danışma ortamına getirdikleri beklenti düzeylerinin de başarı oranını %15 etkilediği belirlenmiştir. Danışmanlar danışanların potansiyeline güvenerek, değişim için cesaretlendirerek, danışanın hazır bulunuşluğuna uygun erişilebilir hedefler belirlemede yardımcı olarak beklentisini gerçekleştirebilmektedir. Danışma sürecinin başarısını etkileyen üçüncü faktör danışmanların tercih ettikleri yöntem ve tekniklerdir. Bu faktörün etki oranı De Jong ve Berg (1998) tarafından %15 olarak belirlenmiştir. Ekol tüm faktörler göz önünde bulundurulduğunda başarı oranı yüksek bir yaklaşım olarak literatürdeki yerini almaktadır (Sklare, 2010).

2.2.7. Temel Teknikler

Çözüm odaklı kuram danışma ortamına gelen her danışan için bireyselleştirilmiş hedeflerin gerekliliğini vurgulamakla beraber bu hedeflere giden belirli teknikler içermektedir. Çözüm odaklı kuramın kapsamında olan somut hedefler belirlemek ve bu

hedeflere ulaşmak için 0-10 arasında dereceleme ölçeği kullanmak danışanın mevcut durumunu fark etmesinde kullanışlı yöntemler olarak kabul edilmektedir (Sarıcı Bulut, 2008). Bu duruma ek olarak çözüm odaklı kuramın içeriğinde bulunan yöntem ve teknikler danışanı çözüme odaklamayı, danışanın kendisinde var olan potansiyeli ortaya çıkarmayı, mevcut başarılarına odaklanmayı sağlamaktadır. Danışan şikayetlerinin derinlemesine incelenmesinden çok şikayetlerin çözümüne giden basamaklara odaklanan çözüm odaklı kuram kapsadığı teknik ve yöntemlerle hem birebir danışmalarda hem de grupla yürütülen çalışmalarda etkilidir (Juhnke, 1996).

Çözüm odaklı kuramı benimseyen danışmanlar kişilerin randevu almaya karar vermesiyle başlayan danışma sürecinde mucize sorular tekniği yardımıyla hedef belirlemeyi, belirlenen hedeflere ulaşmak için somut adımlar atmayı sağlayan derecelendirme soruları tekniği, danışanın güçlü yanlarına odaklanan istisna sorular tekniği ve danışanı cesaretlendiren amigoluk tekniği ile terapötik süreci yürütmektedir. Bunun yanında Meydan (2013), çözüm odaklı kuramı benimseyen danışmanlar tarafından başlangıç oturumlarında danışana terapötik süreçleri içeren bilgiler verildiğini daha sonra danışan hedeflerinin belirlendiğini, bu hedefler belirlenirken kurama özgü tekniklerin kullanıldığını belirtmektedir.

Mucize Soru Tekniği; Mucize soru tekniği çözüm odaklı kuramı diğer kuramlardan ayıran, danışanı çözüm odaklı düşünmeye teşvik eden ve hedefleri ortaya çıkarmak için kullanılan önemli bir tekniktir. Çözüm odaklı yaklaşımı benimseyen danışmanlar danışanın oturuma getirdiği şikayeti betimlemesinden sonra mucize soru tekniğini kullanmakta ve çözüme dayalı düşünme eylemini başlatmaktadır. Mucize soru tekniği en temelde danışanın şikayeti çözülmüş olsaydı ya da hiç yaşanmasaydı nelerin farklı olduğunu sorulmasını kapsamaktadır. Bu teknik çözüm odaklı kuramın önde gelen isimlerinden olan De Shazer tarafından ortaya çıkarılmıştır ve şikayeti çözümlenmede hedef belirleme aşamasında yeterli olamayan danışanların olduğu danışma süreçlerinde tasarlanmıştır (Sklare, 2010). Bu teknikle birlikte danışan şikayetin ortadan kalktığı bir geleceği ve o geleceğin ayrıntılarını düşünmeye teşvik edilir (O'Connell ve Palmer, 2003). Berg (1994), mucize soru ile birlikte danışanın düşündüğü değişimleri ayrıntılarıyla anlatmasının gerekli olduğunu altını çizmektedir. Çünkü çözülmez sanılan bir şikayet ile danışma ortamına gelen danışan mucize soru tekniği ile bakış açısını sorulardan cevaplara doğru değiştirir ve çözüme olan motivasyonu artar.

Mucize soru tekniği farklı şekillerde kullanılabilir;

- Sklare (2010) mucize soruyu ‘Bir akşam yatağında uyuduğunda bir mucize yaşandığını ve senin fark etmediğini düşünelim. Bu mucize seni danışma ortamına gelmene sebep olan şikayetini ortadan kaldırdı. Sabah oldu, sen uyandın, sen bir mucize olduğunu fark edecek ne gibi değişiklikler görürsün?’ şeklinde ortaya koyar.
- Nelson (2010), ‘mucize soru yerine’ adını verdiği teknikte ‘Oturumlara geldiğin sürece hayatında nasıl değişikler yapmayı düşünüyorsun?’ sorusunu sorar ve danışanı değişim için harekete geçirmeyi planlar.
- Mucize sorunun daha soyut olan ‘mucize’ kısmını algılamakta güçlük çekebilecek küçük yaş gruplarında ise ‘Eğer her dileğini gerçekleştirebilecek sihirli bir değneğe sahip olsaydın ve onu kullandığında sorunun çözülsedydi hayatında ne değişirdi ve sen ne yapıyor olurdun?’ şeklinde sorulabilmektedir (De Shazer, 1985). Mucize ya da sihirli değnek ile ilgili soruyu yanıtlamakta güçlük çekenler için ise ‘6 ay ya da 1 yıl sonrasını düşünelim, burada olmana sebep olan sorunun çözülmüş olsun, senin bir daha buraya gelmene gerek kalmamış, neler değişmiş olurdu?’ şeklinde sormak da mümkündür.

Mucize soru tekniği danışma ortamında kullanıldıktan sonra danışman danışanın ifadelerini kullanarak net olarak tanımlanan amaçlar oluşturmasına yardımcı olur. Danışan şikayetin ortadan kalkması için gerekli olan net ve somut amaçlar oluşturana kadar mucize soru üzerinde çalışılır. Danışanlar danışmanlar tarafından sorulan mucize sorulara net ve açık olmayan yanıtlar verebilmektedir. Sklare (2010) bu durumda daha net davranışsal açıklamalar yardımıyla amaçları ayrıntılandırmanın önemine dikkat çekmektedir. Mucize soru sonrasında danışan “daha huzurlu olurdum” cevabını verdiğinde danışman “Bugün okuldan çıktığında daha huzurlu olduğunu düşün, diğer zamanlardan farklı olarak ne yapıyor olurdun?” şeklinde devam eder ve hedeflenen duygunun hissedilmesi için gereken eylemlere dikkat çeker.

Danışanların mucize sorulara gerçek olması ihtimali olmayan isteklerle yanıt vermesi durumunda danışman yardımcı sorular yardımcı ile danışanın altta yatan gereksinimini ortaya çıkarır ve o gereksinime göre açık ve danışanı somut hedefler belirlemeye teşvik eder. Mucize soruya “Eski eşim beni terk etmemiş olurdu.” şeklinde yanıt alan danışman “Eşin senin için neden bu kadar önem taşıyor?” sorusuyla altta yatan gereksinimi ortaya çıkarmak için adım atar. Danışan “Yalnız kalmamış olurdum.” yanıtını verdiğinde danışman “Yalnız

kalmamak senin için bir amaç olabilir mi?” sorusuyla daha net ve açık bir amaç belirlemenin yolunu açar.

Köktuna (2007), iyi yapılandırılmış ve anlaşılabilir bir mucize sorunun 4 temel ögesi bulunduğunun altını çizer; mucize yaşanır, yaşanan mucize şikayetleri ortadan kaldırır, danışan mucizenin farkında değildir ve son adımda bu mucize basamak basamak fark edilir.

Derecelendirme Sorusu Tekniği; Çözüm odaklı ekolün önemli adımlarından biri kabul edilen derecelendirme sorusu tekniği danışma ortamında danışanın fark etmede ve ölçmede zorlandığı duygu geçişleri ve davranış değişikliklerini saptamak için kullanılmaktadır (Corey, 2008). De Shazer’ın geliştirdiği çözüm odaklı yaklaşımda önemli yer tutmakla birlikte davranışsal ekollerden esinlenerek ortaya konmuştur (Lethem, 2002). Bu teknik danışanın danışma ortamına getirdiği şikayeti ortadan kaldırmak amacıyla içinde bulunduğu durumu ve varmak istediği noktayı sorgulamasına ve bu konuda farkındalık kazanmasına yardımcı olmak için danışman tarafından danışana yöneltilmektedir. Danışan danışmanın yönelttiği bu sorularla içinden çıkılmaz olarak gördüğü şikayetlere daha somut yaklaşım sergilemektedir (De Jong ve Miller, 1995). Derecelendirme sorusu tekniği ile danışanların, danışma sürecinde içinde bulunduğu duruma ait mevcut duygularını, düşüncelerini fark etmek ve ulaşmak istedikleri noktayı daha net görmelerini sağlamak için danışmanlarca kullanılmaktadır. Danışma ortamlarında danışanın sahip olduğu potansiyele güvenen çözüm odaklı ekol derecelendirme sorusu tekniği ile danışanın şikayetini ortadan kaldırma gücüne ve hedefi netleştirme becerisine güvenmektedir. Derecelendirme sorusu tekniği ile danışanlar şikayetin yaşanmadığı ve şikayetle baş edebildiği durumları fark etmektedir. Bu teknik danışanın daha önce mucize soru tekniğine verdiği cevaplarla ilişkilendirilir ve daha sonraki oturumlarda şikayetin ortadan kalkması için attığı adımlara dikkat çekmek amacıyla da kullanılmaktadır. Derecelendirme sorusunu farklı şekillerde sormak mümkündür. En temel olarak danışman danışanın içinde bulunduğu mevcut pozisyonu ve gelecek zamanda şikayetin çözüldüğü pozisyonu sıfır puan ile on puan arasında puanlamasını ister, sıfır puan olabilecek en kötü durumu, on puan ise şikayetin tamamen ortadan kalktığını gösterir (Iveson, 2002). De Shazer ve Dolan (2012), derecelendirme sorusu tekniğinde danışanı cesaretlendirmek için verdiği her yanıtın başarı olarak nitelendirilmesinin ve yanıtın odağını sorundan çözüme taşınması gerektiğinin altını çizer. Bu noktada danışan içinde bulunduğu mevcut duruma sıfır puan verdiğinde danışanın çözüm bulmak amacıyla danışma ortamına geldiğine ve bu durumun çözüm için atılan bir adım

olarak değerlendirilebileceğine vurgu yapılır. Danışman danışanın sabah uyanıp danışma ortamının kapısına kadar gelmeyi başardığına dair amigoluk yapar (Sklare, 2010). Bunun yanında danışanın güçlü yönlerine vurgu yapmak amacıyla kendisine eksi puan vermemesine dikkat çekilir. Danışanın kendisine bir puan verdiği durumlarda ise “Peki ailen (veya eşin) sana kaç puan verirdi?” gibi sorularla çevre desteğine dikkat çekmek önerilmektedir (Arslan ve Gümüşçağlayan, 2018). De Jong ve Berg (1998)’e göre derecelendirme sorusu tekniğinde danışman belirsiz zaman yerine daha sınırlı bir zamana vurgu yapar, “Danışma için randevu aldığında, bugün içerisinde, bir ay sonra vb.” Danışman danışanın kendisine skalada sıfırdan farklı puan verdiği durumlarda danışanın bu noktaya nasıl geldiğine vurgu yapar ve danışana bir adım ilerisi için neler yapabileceğine dair sorular yöneltilir. Derecelendirme tekniği sorusunu algılamakta güçlük çeken küçük yaş grubu için Sklare (2010), ölçeğin bir ucuna mutlu bir surat ifadesi diğer bir ucuna ise mutsuz bir surat ifadesi çizilebilir ve bu ifadelerin ölçek boyunca ilerletilmesinin süreci kolaylaştıracağına altını çizmektedir.

Derecelendirme sorusu tekniğini şu şekillerde kullanmak mümkündür;

- Ölçekte bir adım ilerlediğini düşünürsek neyi farklı yaptın, ilerlediğini nasıl anlardın?
- Şikayetin ortadan kalktığını ve on puana yaklaştığını düşündüğün zamanlar oldu mu? O zaman neleri farklı yaptın?
- Ölçekte aşama kaydettiğini ve hedefine yaklaştığını ilk kiminle paylaştın?
- Şikayeti ortadan kaldırma kararlılığınıza bir ile on arasında bir puan verecek olsanız kaç puan verirdiniz-(Dölek ve Kurter, 2012).

Derecelendirme sorusu tekniği hedefe giden süreci somutlaştırmayı, şikayeti ortadan kaldırma isteğini geliştirmeyi, zarar verme ve zarar görme ihtimalini ve kişinin sahip olduğu öz saygı düzeyini saptamayı kolaylaştırır (De Jong ve Miller, 1995).

Nadir Durumların Fark Edilmesi Tekniği; Çözüm odaklı ekolü benimseyen danışmanlar danışanın şikayeti ortadan kaldırma ve hedefe ulaşma potansiyeline güvendiği gibi danışma ortamına getirdiği şikayetin yaşanmadığı zamanların var olduğunu kabul etmektedir. Danışanlar şikayetin yaşanmadığı, yaşandığı durumlarda da baş edebildiği zamanları gözden kaçırabilmektedir. Çözüm odaklı ekol “nadir” ya da “istisna” olarak adlandırılan bu durumları danışma ortamının konusu haline getirmektedir.

Danışanlar danışma ortamına gelirken şikayetlerinin altında yatan sebepleri derinlemesine incelemek amacı güdebilmektedir. Çözüm odaklı ekole göre danışmanlar, çözüme değil danışanların gittikçe karmaşıklaşan ve içinden çıkılmaz bir durum alan şikayetine odaklandığında bu durum danışanın şikayetini güçlendirebilmektedir. Murphy (2015) çözüm odaklı ekolün bu anlayışını şöyle özetlemektedir “Şikayete merkeze alırsan şikayet büyür, çözümü merkeze alırsan çözüm büyür.”

Nadir durumların fark edilmesi tekniği iki şekilde kullanılmaktadır. İlk olarak danışman şikayetin var olduğu fakat baş edilemediği nadir (istisna) anlara odaklanır. Örneğin öfkelerini kontrol edemeyen danışana, danışman “Daha önce bu şekilde öfkelenip, öfkene hakim olabildiğin zaman oldu mu?” sorusu ile danışanın şikayetiyle baş edemediği anlara dikkat çeker. İkinci olarak ise danışanın baş edemediği nadir anlar olmadığı durumlarda danışmanlar şikayetin hiç var olmadığı anlara odaklanır. Öfke kontrol şikayeti ile oturumlara gelen ve öfkesiyle baş edemediği zamanlardan bahseden danışana danışman “O zaman öfkelenmediğin anlarda farklı neler oluyor?” sorusunu sorarak nadir anlara dikkat çeker. Çözüm odaklı ekole göre geçmiş yaşantılarda ve şu anda şikayetin yaşanmadığı anların olması ve bu esnada farklı olan durumların incelenmesi önemli bir noktadır (Sparrer, 2012). De Jong ve Berg (1998) alınan yanıtlara göre ‘Böyle zamanlarda neler yaptın?’, ‘Bunun gibi başka istisna durumlar oldu mu?’ sorularıyla da nadir durumların fark edilmesine odaklanmaktadır.

Danışanlar şikayetlerini tanımlarken danışmanlar şikayetin yaşanmadığı ya da baş edilemediği anlara odaklanarak danışanlarını etkin bir biçimde dinler. Oturum esnasında bu nadir (istisna) anlara dikkat çeker. O’Connell (2001)’e göre ise bu nadir durumlar danışana ait küçük birer mucizedir. Danışanlar nadir durumlar hakkında farkındalık kazandığında kendi potansiyellerinin farkına varabilmektedir, şu andaki ve ilerideki şikayetlerinde daha önceki çözümlerini hayata geçirmek için çaba göstereceklerdir (Sklare, 2010).

Övgüde Bulunma ve İltifat Etme; Çözüm odaklı ekole göre danışmanlar danışanların şikayetlerini ortadan kaldırabilme, hedeflenen duruma ulaşabilme becerisine güvenmektedir. Bu güveni danışana iletme ve onu hedeflenen duruma ulaşmak için motive etme amacıyla danışmanlar bir takım övgü ve iltifatta bulunurlar. De Jong ve Berg (1998)’e göre övgüler çoğu zaman danışanların kendilerini başarılı bulduğu ve şikayet ile baş edemediği zamanlara odaklanır. Çözüm odaklı ekolde danışmanlar, danışanların şikayetlerini betimlemelerini dikkatlice dinlerken kendilerini güçlü hissettikleri, çözüme yaklaştıkları, problemin

yaşanmadığı anları aramaktadır. Danışmanlar iltifatları bu anlardan elde edilen somut anlara dayandırır. İltifatlar ve övgülerde danışma ortamında danışanın bakış açısı göz önünde bulundurulur ve onun konuşma şekline yakın bir dil yapısı kullanılır. Danışma ortamında kullanılan iltifat ve övgüler samimi olmalıdır ve yerinde kullanılmalıdır (Köktuna, 2007). Yerinde kullanılmayan ve içten olmayan övgüler terapötik sürece zarar verebilmektedir. Murdock (2012)'e göre iltifatlar ve övgüler danışanın kendisi tarafından anlatılan öykülere dayanmalı ve gerçekçi bir temele dayanmalıdır. Danışma ortamında övgü ve iltifat danışana pozitif duygular hissettirir (Quick,2008).

Ev Ödevleri; Çözüm odaklı ekol her danışan için bireysel hedefler belirleme, belirlenen hedeflere giden danışana özgü yollar bulma, danışanın dil örüntüsünü danışma ortamlarında kullanma ve danışanın şikayetlerini çözme becerisine olan inancı sebebiyle sınırları danışman tarafından belirlenmiş ev ödevlerini oturum gündemine almamaktadır. Çözüm odaklı danışmanlar diğer teorik yaklaşımlarda olduğu gibi sınırları kesin olmayan ev ödevlerinin danışanların yaratıcılıklarını geliştirmeye katkıda bulunacağına inanmaktadır. Ev ödevleri danışman ve danışan tarafından tartışılır ve iki tarafın katkısıyla şekillenir. Danışmanlar bu noktada ev ödevlerinin danışanların gelişim dönemlerine, hazır bulunuşluklarına, motivasyon düzeylerine uygun olmasına dikkat eder. Danışmanlar ek olarak ev ödevlerinin önceki seanslar ile paralel olmasını, danışanlarına sağlayacağı faydayı, diğer teknikler ile elde edilen bilgilerle uyumunu göz önünde bulundurmalıdır (O'Connell, 2001). Çözüm odaklı ekolde kullanılan diğer tekniklerin geliştirilmesi ve günlük hayatta bu tekniklere verilen cevapların araştırılması amaçlı ev ödevleri verilebilmektedir. Terapötik sürece katkı yapacak nitelikte bir ev ödevi danışan ve danışmanın ilişki örüntüsüne göre eyleme geçme ödevleri, gözlemlerde bulunma ödevi gibi oturumun devamı niteliğinde ödevler verilebilmektedir (Sparrer, 2012). Örneğin derecelendirme sorusu tekniğinde danışanı bir derece ilerletecek adımlar ev ödevi olarak verilebilirken, şikayetin bulunmadığı istisna anlarını fark etmeye dayalı bir ev ödevi de verilebilmektedir. Bunun yanında danışanın mucize soru cevabına istinaden yalnızca bir günlüğüne mucizesi gerçek olmuş gibi rol yapma ödevi de verilebilmektedir. Sklare (2010), danışanların şikayetleri olmadığını belirttiği durumlarda ev ödevi yerine olumlu durumları için övgüde bulunma tekniğinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. De Shazer (1985), ev ödevlerini 'oturumlar arasında yapabileceklerini fark etme' olarak tanımlamaktadır. Böylelikle danışanlar danışma ortamının etkisini günlük hayatlarına da taşımaktadır.

İlk Oturum Sonu Formülasyonu; Çözüm odaklı ekolde şikayetlerin giderilmesi için danışanların iki oturum arasında atmaları gereken adımları içeren, danışanın çözüm odaklı sürecin basamaklarını danışma ortamından bağımsız günlük hayatta uygulamalarını kapsayan bir tür ev ödevi şeklindedir. Çözüm odaklı danışmanlar danışanlarından bir sonraki oturuma kadar günlük hayatlarında gözlemlerini ve iyi giden durumları bir sonraki oturumda anlatmalarını ister. Burada amaç danışanı pozitif olanı görmek için yönlendirerek, değişim için teşvik etmektir (Griffith, 2017). Yaşadıkları olumsuz durumlara odaklanan ve negatif bakış açısına sahip danışanlar bu teknik ile birlikte hayatlarında iyi giden noktaları görme konusunda beceri geliştirir. Presbury vd. (2002), ilk oturumdan itibaren danışanlarda %60 pozitif değişim tespit ederek ilk oturumu formüle etmenin ve danışana bu yönde görev vermenin danışma ortamına etkisini gözler önüne sermiştir. Danışanların danışma ortamındaki pozitif yönde gelişmeyi günlük hayata taşıdıklarında daha kısa sürede daha büyük değişimlerin kapısı aralanmaktadır. Güner (2011), tüm bu bilgiler ışığında oturum formülasyonlarının en temel iki işlevine dikkat çekmektedir; birincisi çözüm getiren yolların farklı sorun alanlarında kullanılması, ikincisi ise çözüm getirmeyen yolları denemeyi bırakıp, farklı yollara başvurulmasıdır.

Terapötik Ara Verme; Çözüm odaklı ekol seansın bitimine yakın danışanlarına özgü bir ileti hazırlamak amacı ile oturuma ara verebilmektedir (Corey, 2008). Danışmanlar bu terapötik arada geçen oturumu içsel bir biçimde değerlendirmekte ve bu esnada danışana bir ileti hazırlamaktadır. Eğer danışma oturumunu takip eden ve konsültasyon amacı güden bir grup bulunuyorsa danışman iletiyi bu ekiple birlikte hazırlamaktadır. Danışman danışana 5-10 dakikalık araya girmeden önce eklemek istediği bir husus olup olmadığını sorduktan sonra düşünmek ve bir ileti hazırlamak üzere danışandan süre ister. Bu ara danışmana oturum hakkında fikirlerini gözden geçirme imkanı sağlarken, oturumlar arası verilecek görevleri düzenleme olanağı da sağlar (Sparrer, 2012).

Terapiyi Sonlandırma; Çözüm odaklı ekol danışanları için anlaşılabilir, ulaşılabilir hedefler koyarken, bu hedeflere giden yol için danışanın kendisine özgü çözüm metodları üretmesine yardımcı olur. Corey (2008)'e göre çözüm odaklı ekol danışanı hedeflere ulaşma konusunda doyum hissi sağlayacak biçimde yapılandırıldığı zaman sonlandırılmaktadır. Bu görüşe göre danışanlar, danışma odalarının dışında da yaşadıkları şikayeti betimleyebilmekte

onu ortadan kaldırmak için çözümü basamaklandırıp hedefe ulaşabilmektedir. Çözüm odaklı ekolde sistematik ve yapılandırılmış hedeflere dayalı bir sonlandırma olmadığı durumlarda oturumlar uzun zaman alır. Oturumların uzun zaman alması çözüm odaklı ekolün yapısına aykırıdır. Bu sebeple yapılandırılmış bir sonlandırma diğer teknik ve yöntemler kadar önem taşımaktadır, demek mümkündür. Çözüm odaklı danışmanlar danışma oturumlarını sonlandırmayı her zaman gündemde tutmalı, danışanlarını danışma oturumları yardımıyla elde ettikleri olumlu değişiklikleri devam ettirebilmesi için atacağı adımları bulma konusunda cesaretlendirmelidir (Corey, 2005).

2.2.8.Kurama Gelen Eleştiriler

Çözüm odaklı ekol, psikoterapi alanına getirdiği pek çok yenilikle diğer kuramlardan ayrılmakla birlikte birçok eleştiriyi de beraberinde getirmiştir. Danışan problemlerini odağa alan ekoller ile karşılaştırıldığında çözüm odaklı ekolün problemlere gerektiği kadar önem vermemesi eleştirilerin temelini oluşturmaktadır. Bu duruma ek olarak danışmanların, danışan problemlerini odağa almaması ve danışanların problemlere ilişkin duygularını geri planda bırakması danışmanlarda profesyonel olarak yetersizlik hissi oluşturmaktadır ve bu durum oturumların başarısını düşürebilmektedir (Lipchik, 1994). Buna ek olarak Fraser (1995), danışanı oturumlara getiren şikayetin tam olarak anlaşılmasının terapötik ilişki için yıkıcı bir etki bıraktığını belirtmektedir. Fraser (1995)'e göre şikayetin nedenleri ve sonuçları tam olarak bilinmezse danışan şikayet ortadan kalkmaya başladığında bunu fark edemez. Clark-Stager (1999) ekolün bir diğer sınırlılığını, mevcut teknik ve yöntemler ile danışma oturumları yapmanın kolay olarak nitelendirilmesi olarak belirtmektedir. Danışmanlar çözüm odaklı ekolü kolay olarak nitelendirip, danışma oturumlarını kısa tutmayı hedeflediklerinde terapötik süreçten alınan verim düşürebilmektedir. Selekman (2001) tüm bu eleştirilere ek olarak çözüm odaklı ekolü sınırları keskin bir yapıya sahip olmasının küçük yaş grupları ile çalışırken sorun teşkil edeceğini savunmuştur. Çözüm odaklı ekolün danışan patolojilerine bakış açısı bir diğer eleştiri konusu olmuştur. Lipchik (1994)'a göre danışan patolojileri şikayetten daha fazlasıdır ve danışma ortamında üzerinde çalışılması gereken hususlardan biridir. Çözüm odaklı ekolün danışanların şikayetlerinin sebeplerini incelemekten yalnızca belirtilerini ortadan kaldırmaya odaklanması, bu durumun kalıcı etki yaratmayacağı da eleştiri aldığı noktalardan biridir (Doğan,1999; Fenell, 1997).

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu başlığın içerisinde özşefkat hakkında önce Türkiye’de daha sonra Dünya’da yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Daha sonra zm odaklı ekol hakkında Türkiye’de ve Dünya’da yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. zşefkat ile İlgili Türkiye’de Yapılan alışmalar

Bu başlık altında özşefkat konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Öncelikle zşefkat geliştirme konusunu ele alan deneysel çalışmalara yer verilmiş daha sonra özşefkatin farklı kavramlarla olan ilişkilerini inceleyen ilişkisel araştırmalara yer verilmiştir.

Türkçe literatür incelendiğinde farklı kademelerde öğrencileri örneklemler olarak kabul eden deneysel çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerini örneklemler olarak alan iki çalışma göze çarpmaktadır ve bu alışmalar Yetiz (2022) ve Sarıcaoğlu (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yetiz (2022) kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programının pandemi sürecinde niversite ğrencilerinin özşefkat düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında 2x3’lk desende öncelikle ilk adım olarak n-test uygulaması, programdan sonra son-test ve programın kalıcı etkisini ölçmek için son olarak da izleme testi ölçümlü deney-kontrol grubu içeren deneysel modeli kullanmıştır. Yetiz (2022), 19-28 yaşları arasında niversite öğrencisinden oluşan deney grubuna Zoom uygulaması üzerinden 8 oturumluk evrimii kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programı uygularken, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapmamıştır. Yetiz (2022), çalışmasının sonucunda deney grubunun özşefkat düzeylerinin arttığını ve bu etkinin bir ay sonrasında yapılan izleme testlerinde de gözlendiğini ortaya koymuştur. Sarıcaoğlu (2015), sekiz oturumluk deney-kontrol gruplu Bilinçli z Anlayış Programı’nın gönüllü niversite öğrencileri üzerinde uyguladığı çalışmasında 3 veri toplama işlemi yapmıştır. Bu veri toplama işleminde ilk adım olarak n test, programın uygulanmasından sonra son test, son adım olarak da izleme testi yapılmıştır. Hayata geçirilen programda üyelerin özşefkat düzeylerinde anlamlı artış tespit edilmiş ve 1 ay sonra yapılan izleme testinde bu artışın devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Lise kademesindeki öğrencileri örneklemler olarak kabul eden alışma Sarıgl (2021)’e aittir. Sarıgl (2021), Mill Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir

lisede eğitim hayatına devam eden ve özşefkat ölçeği kısa formundan düşük, riskli davranışlar ölçeğinden yüksek puan alan 39 öğrenciyi basit seçkisiz örnekleme yoluyla deney, kontrol ve plasebo grubu olarak ayırmıştır. Program sonucunda lise öğrencilerinin özşefkat düzeylerinde artış tespit edilmiş olup, riskli davranışlarda ise azalma tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerini kapsayan özşefkat hakkındaki deneysel çalışma Yıldırım (2018)'a aittir. Yıldırım (2018), özşefkat geliştirme programını ergenler üzerinde uyguladığı özşefkat, kendine şefkat vermekten korkma ve öznel iyi oluş üzerinde etkililiğini incelediği çalışmasında 2016-2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda eğitim hayatını sürdüren 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan 18 öğrenci ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Programda özşefkat ölçeği kısa formundan yararlanılmıştır (Yıldırım, 2018). Çalışmada deney grubuna ait özşefkat ön test puanları ile son test puanlarında anlamlı düzeyde yükseklik tespit edilmiştir.

Özşefkat hakkında ebeveynlerle yapılan tek çalışma Duran ve Barlas (2014)'a aittir. Duran ve Barlas (2014), zihinsel yetersizliğe sahip özel eğitim gereksinimli çocuklara sahip ebeveynlerin özşefkatlerini arttırmaya yönelik hazırladıkları psikoeğitim programının etkililiğini sınıadıkları çalışmalarında bir deney ve bir kontrol grubu kurmuşlardır. Programa katılan gruptan ön test, son test, izleme 1 ve izleme 2 testleriyle veri toplanmıştır. Uygulanan programın özşefkat ile öznel iyi oluş puanlarında artma olduğu ve yaşanan artmanın yapılan izleme testlerinde de devam ettiği tespit edilmiştir.

Bu çalışmalardan hareketle Türkiye'de ortaokul öğrencilerinin özşefkat düzeylerini arttırmayı hedefleyen çözüm odaklı kurama dayalı deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan mevcut çalışma Türkçe literatüre bu konuda katkı yapmayı hedeflemektedir. Ek olarak ortaokul öğrencilerinin özşefkat düzeylerini incelemeyi amaçlayan bir çalışmaya da Türkçe literatürde rastlanmadığından üniversite ve lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Özşefkat hakkında yapılan ilişkisel araştırmalara bakıldığında lise öğrencileriyle yapılan çalışmalar göze çarpmaktadır. Akkaya (2011) ve Akyol (2011) tarafından yapılan çalışmalarda lise öğrencileri arasında özşefkat düzeylerinin cinsiyet bakımından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Akkaya (2011), 400 lise öğrencisinden veri topladığı araştırmasında özşefkat düzeyinin cinsiyet bakımından farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada ayrıca öğrencinin sahip olduğu aile bireyleri arasındaki sosyal destek düzeyi, arkadaş ilişkilerinde sahip olduğu sosyal destek düzeyi ve öğretmenlerinden aldığı sosyal

destek düzeyi arttıkça sahip olduğu özşefkat düzeyinin arttığını tespit etmiştir. Akyol (2011), 762 lise öğrencisinden veri topladığı çalışmada Akkaya (2011)'nin elde ettiği bilgiye paralel olarak özşefkatin cinsiyete göre farklılaşmadığı bilgisine ulaşmıştır ve bunun yanında özşefkatin sahip olunan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı bilgisine ulaşmıştır. Bunun yanında aynı çalışmada iletişim becerilerinin özşefkat ile ilişkisi incelenmiştir ve özşefkatin olumlu alt boyutları ile zihinsel duygusal ve davranışsal iletişim becerileri arttıkça özşefkat düzeyinin arttığı tespit edilmiştir (Akyol, 2011). Lise öğrencileri arasında özşefkatin depresyon, anksiyete ile ilişkisini inceleyen çalışmalar Temel (2015) ve Andiç (2013)'e aittir. Temel (2015), çalışmada özşefkatin depresyon, anksiyete ve stres düzeyini yordadığını tespit etmiştir. Temel (2015), çalışmada ayrıca lise öğrencileri arasında yaptığı çalışmada ebeveyn tutumlarından biri olan ebeveynin çocuğa karşı duygusal sıcaklığının özşefkati yordayıcı bir değişken olduğu bilgisine ulaşmıştır. Andiç (2013) 490 ergenin katıldığı araştırmasında ergenlerin özşefkat düzeyi arttıkça depresyon, anksiyete, somatizasyon ve öfke-düşmanlık düzeylerinin düştüğünü tespit etmiştir. Pamuk ve Bavlı (2013) tarafından lise öğrencileri baz alınan başka bir çalışmada ise özşefkat ile sanal zorbalık arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada özşefkat ile sanal zorbalık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yapılan tüm çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda özşefkat lise öğrencilerinin sahip olduğu olumsuz yaşam olaylarında (depresyon, kaygı düzeyi) koruyucu rol üstlenirken, sosyal ilişkilerden (aile, akran, öğretmen) etkilenmektedir. Sosyal ilişkiler arttıkça özşefkat düzeyinin artmasının yanında iletişim becerileri arttıkça da özşefkat düzeyi artmaktadır ve lise öğrencileri özşefkat düzeyi yüksek bir yaşam sürebilmektedir (Akkaya, 2011; Temel, 2015).

Özşefkat hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaların yoğunlukta olduğunu söylemek mümkündür. Özşefkat ile ilgili Türkçe alanyazın incelendiğinde en erken tarihli çalışmanın Öveç (2007) tarafından yapıldığı görülmektedir. Ek olarak özşefkatin alt boyutları ile farklı değişkenlerin incelenmesini kapsayan çalışmalar Akın (2010a, 2010b) ve Öveç (2007)'e aittir. Öveç (2007), 668 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada öz-şefkatin alt boyutları ve cinsiyet ilişkisini konu almış ve erkek öğrencilerin kendisini yargılama, sosyalliğe karşı izolasyon ve aşırı özdeşleşme alt boyutlarında kız öğrencilere oranla daha yüksek puanlar aldığını ve ortak yaşantıların farkına varma, mindfulness ve kendine karşı sevecenlik alt boyutlarında ise kız

öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde puanlar aldığını bulmuştur. Türkçe alanyazında üniversite öğrencilerine yönelik özşefkat çalışmaları incelendiğinde Akın (2010a) ve Akın (2010b) olmak üzere Akın'a ait iki çalışma göze çarpmaktadır. Akın (2010a), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında ilişkiler ile ilgili bilişsel çarpıtmalar ile öz efkat arasında ilişkiyi incelemiştir. Akın (2010a) bu çalışmada kişilerin sosyal ilişkileri ve bu ilişkiler hakkında sahip olduğu bilişsel çarpıtmaların düzeyi artarken özşefkatin alt boyutlarından olan öz-sevecenlik, farkındalık (mindfulness) ve ortak paylaşımların bilincinde olma düzeyinin azalmakta olduğunu ve yine ilişkiler hakkında sahip olunan bilişsel çarpıtmaların düzeyi artarken aşırı özdeşleşme, izolasyon ve öz-yargılamanın arttığını belirlemiştir. Akın (2010b), aynı yıl yaptığı bir diğer çalışmasında yalnızlık düzeyi artarken özşefkatin alt boyutlarından olan kendine karşı sevecenlik, mindfulness ve evrensel paylaşımların bilincinde olma düzeyinin azaldığını ve aşırı özdeşleşme, sosyal izolasyon ve kendini yargılama düzeyinin arttığını saptamıştır. Üniversite öğrencileri örnekleminde özşefkat depresyon ilişkisini inceleyen iki çalışma mevcuttur (Kıcalı, 2015; Deniz ve Sümer, 2010). Kıcalı (2015), 250 üniversite öğrencisinden veri toplayarak yaptığı çalışmasında özşefkat düzeyi arttıkça depresyonun azaldığını, olumsuz duygulanım ve tekrarlayıcı düşünce düzeyi arttıkça özşefkat düzeyinin arttığı bilgisine ulaşmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada lise öğrencilerinde olduğu gibi üniversite öğrencilerinde de özşefkatin cinsiyet açısından farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır (Kıcalı, 2015). Deniz ve Sümer'in (2010) yapmış oldukları çalışmaya 523 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu çalışmada Deniz ve Sümer (2010), katılımcıların özşefkat düzeyini yüksek-orta-düşük olarak gruplamış depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri yüksek olan katılımcıların özşefkat düzeylerin düşük olduğu bilgisine ulaşmıştır. Yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinde lise öğrencilerinde olduğu gibi özşefkat düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı (Kıcalı, 2015), özşefkat düzeyi arttıkça depresyon, stres ve anksiyete düzeyinin düştüğü (Kıcalı, 2015; Deniz ve Sümer, 2010) bilgisine ulaşılmıştır.

Toprak (2017), öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin duygusal tükenme seviyeleri azaldıkça öz-şefkatin alt boyutlarında kendine yönelik sevecenlik ve mindfulness seviyelerinin arttığı; öz-yargılama, aşırı özdeşleşme ve izolasyon düzeylerinin ise azaldığını tespit etmiştir.

Akkuş (2022), kişilerin sahip olduğu mükemmelliyetçilik ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide özşefkatin aracı rolünü incelediği çalışmasını genç yetişkinler üzerinde

yürütmüştür. Bu çalışmada düşük mükemmeliyetçilik seviyesine sahip genç yetişkinlerin yüksek özşefkat ve yüksek öznel iyi oluş seviyesine sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu çalışmadan hareketle özşefkatin mükemmeliyetçilik ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir aracı role sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Taçkın (2022), özşefkat, beden memnuniyeti ve yeme bozukluğu belirtileri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında yaş ortalaması 22.79 olan erkek ve kadın üniversite öğrencisinden veri toplamıştır. Taçkın (2022) çalışmasında özşefkat ve beden memnuniyetiyle yeme bozukluğu semptomları arasında negatif korelasyonlar olduğunu tespit etmiştir.

Atay (2021), reddedilme duyarlılığı, bağlanma stilleri ve özşefkatin, psikolojik saldırganlığı ne ölçüde yordadığını tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında yaş ve özşefkatin saldırganlığa başvurmada önemli bir yordayıcı olduğunu tespit etmiştir. Atay (2021) aynı çalışmada kişilerin yaşları ilerledikçe ve özşefkat düzeyi arttıkça psikolojik saldırganlığa başvurma düzeyinde azalma yaşandığı bilgisine ulaşmıştır.

Karataş (2021), özşefkatin hem erkeklerin sahip olduğu toplumsal cinsiyet rolü kaynaklı stresin yakın ilişkilerde kadınlara uyguladıkları psikolojik şiddet eğilimi ile negatif ilişkili olduğunu yaptığı çalışmasında tespit etmiştir. Bu çalışmada ek olarak özşefkat ile romantik ilişkilerde kadınlara psikolojik şiddet eğilimi arasındaki ilişkide erkek toplumsal cinsiyet rolü kaynaklı stresin aracı rolü sunulmuştur.

Özşefkat hakkında Türkçe literatür incelendiğinde deneysel çalışmalardan daha çok ilişkisel çalışmaların yapıldığını söylemek mümkündür. Yapılan ilişkisel çalışmalar özşefkatin temel yaşam becerisi sayılabilecek birtakım yeterliliklerle ve ruh sağlığı ile doğrudan ilişkili olduğuna dikkat çekerken yapılan deneysel çalışmalar ise özşefkat düzeyinin farklı kuramlara dayanan uygulamalarla arttırılabileceğine dikkat çekmektedir.

2.3.2.Özşefkat ile İlgili Dünya’da Yapılan Çalışmalar

Özşefkat konusunda yurtdışında yapılan çalışmaların derlendiği bu bölümde ilk olarak ilişkisel çalışmalara yer verilmiş, daha sonra deneysel çalışmalar derlenmiştir. Özşefkatin kişiler için anlamı ve özşefkat deneyimlerini incelemek için Pauley ve McPherson (2010)’ın yaptıkları çalışma dikkat çekmektedir. Pauley ve McPherson (2010)

katılımcıların özşefkati anlamlı bir kavram olarak değerlendirdiği bilgisine ulaşmıştır. Ayrıca katılımcılar depresyonda ve kaygılı hissedilen anlar ile baş etmede yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıları cevapları ile özşefkatin en temelde iki özelliğine vurgu yapmıştır. Bu özellikler nazik olmak ve eyleme geçmektir. Bu özellikleri şefkatin nazik bir biçimde ifade edildiği eylemler olarak tanımlamışlardır. Ek olarak bu çalışmada katılımcılar kendilerine şefkatli davranmanın zorlayıcı olduğunu belirtmiştir.

Neff ve McGehee (2010)'in genç yetişkinler ve ergenleri örneklem olarak yaptıkları çalışmada özşefkat düzeyinin ergenler ve genç yetişkinler arasında farklılaşmadığı bilgisine ulaşmışlardır. Bu çalışmada ayrıca kadınların erkeklere oranla daha düşük özşefkat puanına sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu noktada bu çalışmanın Türkçe literatür ile farklılaştığını söylemek mümkündür. Türkçe literatürde lise ve üniversite öğrencilerinde özşefkat düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermediği bilgisi mevcutken (Kıcalı, 2015; Akyol, 2011; Akkaya, 2011) Neff ve McGehee (2010), yaptıkları çalışmada kadınların erkeklere oranla özşefkat düzeylerinin daha yüksek olduğu bilgisine ulaşmıştır. Neff ve McGehee (2010) aynı çalışmada, sosyal bağlılık, güvenli bağlanma stili, aile işlevselliği ve anne desteği ile özşefkat arasında pozitif ilişki olduğunu tespit ederken; depresyon, anksiyete, kaygılı bağlanma stili arasında negatif ilişkinin varlığını tespit etmiştir.

Neff, Rude ve Kirkpatrick (2007), özşefkatin mutluluk, pozitiflik, olumlu duygular besleme, uyumlu olma ve dışa dönük olma ile pozitif ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada ek olarak Neff, Rude ve Kirkpatrick (2007), özşefkatin olumsuz duygular ve nörotisizm ile negatif ilişki gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Neff, Hsieh ve Dejitterat (2005), özşefkatin eğitim psikolojisine uyarlanabilirliğini sınamayı amaçladıkları çalışmalarında üniversite öğrencilerinin akademik başarı hedefleri ile özşefkatin ilişkisini incelemiştir. Neff, Hsieh ve Dejitterat (2005), bu çalışmalarında dikkate değer bulgular elde etmişlerdir. Bu bulgulardan ilki özşefkat düzeyi yüksek öğrenciler günlük hayatta işlerine yarayacak eylemleri yapmak için daha fazla motivasyona sahiptir, ikinci bulgu ise özşefkat düzeyi yüksek öğrencilerin akademik performans ve akademik başarıları anlamlı düzeyde daha yüksektir. Özşefkat düzeyi yüksek öğrenciler öğrenmeye dayalı haz ile akademik başarılarını arttırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamlı çalışmada ayrıca yüksek özşefkat seviyesine sahip öğrencilerin özşefkat seviyesi düşük öğrencilere göre daha işlevsel baş etme yöntemleri kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Özşefkat hakkında üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer çalışma da Raes'a (2010)

aittir. Raes (2010), üniversite öğrencilerinde özşefkat ile ilgili yaptığı çalışmasında özşefkat ile anksiyete arasında var olan ilişkide tekrarlayıcı düşünme ile endişenin kısmi aracı rolleri bulunduğunu tespit etmiştir. Terry vd.'nin (2013) yürüttüğü çalışmada bir grup üniversite öğrencisinin üniversiteye gitmeden önce özşefkat düzeyleri, üniversitenin birinci yarıyılından sonra aynı öğrencilerin memnuniyet, evi özleme, depresyon düzeyleri ölçülmüştür. Çalışmada Terry vd. (2013), özşefkat düzeyi yüksek olan bireylerin olumsuz deneyimlerle başa çıkmada daha etkili olduklarını, aynı zamanda yaşamdan ve ortamdan memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve ailelerinin evini özleme düzeylerinin daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Yaşanan olumsuz deneyimler ile baş etme yöntemleri ve özşefkat ilişkisini inceleyen bir diğer çalışma Allen ve Leary (2010) tarafından yapılmıştır. Allen ve Leary (2010), özşefkat düzeyi düşük olmayan bireylerin sıklıkla kullandığı becerinin olumlu bilişsel yapılandırma kavramı olduğunu ortaya koymuştur. Yine aynı çalışmada Allen ve Leary (2010), özşefkat düzeyi düşük olmayan bireylerin mevcut durumlarda daha az felaketleştirme eğilimine sahip olduklarını ve bu mevcut durumları ortak insanlık penceresinden değerlendirebildiklerini tespit etmiştir.

Özşefkat geliştirme konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Neff ve Germer (2013), 21 yetişkin ile 8 hafta süren bilinçli özşefkat programı yürütmüştür. Programa katılan 21 yetişkinin katılmayan gruba kıyasla başkalarına şefkat verme, farkındalık, iyi oluş ve özşefkat seviyelerinde artış sağlanmakla birlikte; kaygı, depresyon, stres ve kaçınma seviyelerinde azalma sağlanmıştır (Neff ve Germer, 2013). Programdan 6 ay sonra ve 1 yıl sonra yapılan 2 izleme testinde de programın etkilerinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Özşefkat geliştirme çalışmalarının nitelikleri hem teknolojiden hem de dünyanın içinde bulunduğu mevcut durumlardan etkilenmektedir. Başka bir özşefkat geliştirme programı pandemi sürecinde çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Finlay-Jones vd. (2017) stajına devam eden 37 psikolog 6 oturumluk çevrimiçi özşefkat programı yürütmüştür. Bu program sonucunda katılımcıların stres düzeylerinin, depresyon düzeylerinin ve duygu düzenleme güçlüklerinin azaldığı bu azalmanın yanında özşefkat ve mutluluk seviyelerinin arttığı tespit edilmiştir (Finlay-Jones vd., 2017). Bu artış izleme testlerinde de kendini göstermiştir. Linardon (2020), yaptığı meta-analiz çalışmasında akıllı telefon uygulaması kullanılarak 27 randomize kontrollü araştırma sonuçlarını incelemiştir. Uygulamayı kullanan katılımcıların

özşefkat düzeylerinde belirgin şekilde artış tespit edilmiştir. Bunun yanında katılımcıların kabul düzeyleri ve farkındalık beceri düzeyleri belirgin şekilde artmıştır.

Yurtdışı literatür incelendiğinde özşefkat araştırmalarının hem deneysel hem ilişkisel çalışmalarla yürütüldüğünü, özşefkat geliştirme programlarının hem yüz yüze hem çevrimiçi hem de teknolojik uygulamalar yoluyla gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür.

2.3.3. Çözüm Odaklı Kuram ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Kurama dair Türkiye’de yapılan ilk çalışmalar Süleyman Doğan’a aittir, demek mümkündür. Doğan (1999) ve Doğan (2000) olmak üzere çözüm odaklı ekolü kuramsal olarak iki ayrı çalışmada incelemiştir. 1999 yılında yayınlanan ilk çalışmasında çözüm odaklı ekole kuramsal bir çerçeve çizerken, 2000 yılında yayınlanan çalışmasında okul psikolojik danışmanları için çözüm odaklı ekolün pratik yönlerini ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmalar çözüm odaklı ekol hakkında ileride yapılacak çalışmalar için kaynak oluşturmuş ve yeni çalışmaların önünü açmıştır (Doğan, 1999; Doğan, 2000).

Çözüm odaklı ekolün üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda sağlıklı internet kullanımını anlamlı biçimde arttırdığı (Sağar, 2020), tükenmişlik (İlbağ, 2014) ve ruminasyon düzeylerini anlamlı biçimde düşürdüğü (Sarıçam, 2014), sosyal fobi ile baş etmede olumlu rol oynadığı tespit edilmiştir (Ateş, 2014).

Sağar (2020), üniversite öğrencileri üzerinde sağlıklı internet kullanımını artırma amacı ile hayata geçirdiği çözüm odaklı grupların etkililiğini incelediği çalışmasında deney1, deney2, kontrol odaklı grup ve ön test, son test, izleme testine dayanan 3x3’lük modeli kullanmıştır. Deney1 grubuna sağlıklı internet kullanımını arttırmaya yönelik grupla psikolojik danışma programı, deney2 grubuna sağlıklı internet kullanımını arttırmaya yönelik grup rehberliği programı uygulanmıştır. Kontrol odaklı gruba ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Bu çalışmada her grupta 13 toplamda 39 öğrenci yer almaktadır. Çalışma, yarı deneysel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Çalışmanın sonucunda çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın çözüm odaklı grup rehberliği çalışmalarından anlamlı düzeyde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Sarıçam (2014), çözüm odaklı ekole dayanan bir müdahale programının üniversite öğrencilerinin ruminasyonu üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında 901 öğrenciden veri toplamıştır. Bu veri toplama işleminden sonra Self-Ruminasyon ölçeğinden alınan toplam

puanlar yüksekten düşüğe göre sıralanmış ve düşük puana sahip 104 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrenciler rastgele örneklem yoluyla deney, plasebo ve kontrol gruplarına yerleştirilmiştir. Müdahale programı deney grubu öğrencilerine uygulanmış ve deney grubu öğrencilerinin ruminasyon düzeylerinin azaldığı ve bu azalmanın izleme testlerinde de korunduğu görülmüştür.

İlbay (2014), çözüm odaklı ekole dayanan grupla psikolojik danışmanın tükenmişlik düzeylerine etkisinin incelediği çalışmasında 461 üniversite öğrencisinden veri toplamıştır. Bir takım ön görüşmeler ile tükenmişlik yaşayan 24 öğrenci deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak ayrılmıştır. Deney grubuna çalışmaya konu olan program uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Çalışmanın sonunda ilgili programın öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini anlamlı biçimde düşürdüğü tespit edilmiştir. Bu anlamlı düşüş düzeyi izleme testlerinde de korunmuştur.

Ateş (2014), çözüm odaklı ekol ile sosyal fobiyle başa çıkmanın etkisini incelediği çalışmasında çalışma topluluğunu duyuru yoluyla yaptığı görüşmeler ile belirlemiştir. Bu şekilde belirlenen 32 üniversite öğrencisi 8’li olarak seçkisiz yöntemle ayrılmıştır. Çalışmada solomon dört grup modeli kullanılmıştır. Deney grubuna konu olan çalışma uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Bu çalışmanın sonucunda çözüm odaklı ekole dayalı grupla psikolojik danışmanın sosyal fobiyi anlamlı düzeyde azalttığı tespit edilmiştir. Bunun yanında sosyal kaçınma ile baş etmede çözüm odaklı ekolün etkili olduğu belirtilmiştir.

Çözüm odaklı kuramın etkililiğinin incelendiği çalışmalarda lise öğrencileri ile hayata geçirilen çalışmaların önemli yer tuttuğu görülmektedir. Çözüm odaklı ekolün lise öğrencilerinin örneklem olarak alındığı çalışmalarda öfke kontrolü (Tuna, 2012), ruminatif düşünce (Ünal, 2020), zorbalık türlerinden sanal zorbalık (Özbay, 2017), akran zorbalığı (Çitemel, 2014) ve özgüven (Bilgin, 2016) ele alınmıştır.

Tuna (2012), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öfke kontrol düzeylerini arttırmak ve iletişim becerilerini geliştirmek amaçlı çözüm odaklı ekole dayanan eğitim programını hayata geçirdiği çalışmasında 30 öğrenciyi deney grubu, plasebo grubu ve kontrol grubu olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Deney grubuna 45-50 dakikalık hazırlanan 10 oturum süren program uygulanmıştır. Plasebo grubuna ise meslekler ile ilgili tanıtıcı bir çalışma yapılmıştır. Kontrol grubundan yalnızca veri toplanmış, herhangi bir çalışma yapılmamıştır. İlgili programa katılan öğrencilerin içe ve dışa yönelik öfke düzeylerinde

anlamli düşüş saptanmakla birlikte öfke kontrol düzeylerinde anlamli bir artış tespit edilmiştir.

Ünal (2020), lise öğrencilerine yönelik olarak ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizliği azaltmaya yönelik hazırladığı çözüm odaklı ekole dayanan 6 oturumluk müdahale çalışmasının ilk adımı olarak 8 öğrenci ile pilot uygulamaları hayata geçirmiştir. Bu pilot uygulamalar sonrasında müdahale programına son şekli verilmiştir. Çalışmada Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği ve Ruminasyon Ölçeği gönüllü olarak programa katılım sağlayan öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmada plasebo grubuna meslek seçimlerine ilişkin bilgilendirme yapılmış, kontrol grubuna herhangi bir etkinlik yapılmamış, deney grubuna ise ilgili müdahale programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda kontrol grubuna katılan öğrencilerin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik puanlarında anlamli bir düşüş tespit edilmiştir. Bu düşüş izleme testlerinde de kendisini göstermiştir.

Özby (2017), İstanbul-Ümraniye ilçesinde yürüttüğü çalışmasında sanal zorbalığa maruz kalan öğrencileri Siber Mağduriyet Ölçeği ve Kısa Semptom Ölçekleri aracılığı ile belirlemiştir. Bu ölçeklerden yüksek puan alan 28 öğrenci 2x3'lük split-pilot desenine göre iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna 8 oturumluk çözüm odaklı ekole dayalı psikoeğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Uygulama sonucunda deney grubunda sanal mağduriyet ve psikolojik belirtilerin azaldığı saptanmıştır. Kontrol grubunda ise sanal mağduriyet ve psikolojik belirti düzeylerinde herhangi bir değişim saptanmamıştır.

Çitemel (2014), çözüm odaklı ekolün temel felsefesine uygun olarak geliştirilen 6 oturumluk grupta psikolojik danışma programının lise öğrencilerinin yaşadığı akran zorbalığına etkisinin incelediği çalışmasında Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği'ni veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada 2x3'lük desen kullanılmış izleme testleri 2 ay sonra yapılmıştır. İlk oturumlarda çözüm odaklı felsefeye dayanan hedef belirleme çalışmaları yapılmış, sonraki haftalar mucize sorular ve derecelendirme ölçekleri üzerinden hedefe giden adımlar desteklenmiş ve son haftalarda katedilen aşamanın hayatın geri kalanınca kullanılması üzerinde durulmuştur. Çalışmada ilgili oturumların akran zorbalığını düşürdüğü saptanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişim saptanmamıştır.

Bilgin (2016), çözüm odaklı ekole dayanan grup çalışmasının ergenlerin özgüven düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında Özgüven Ölçeği aracılığı ile veri toplamıştır. Ölçekten alınan verilerle öğrenciler düşük özgüven, orta özgüven ve düşük özgüven olmak üzere gruplanmış ve düşük ve orta özgüven grubuna ait öğrenciler çalışmaya alınmıştır.

Çalışmaya alınan 24 düşük özgüven düzeyine sahip öğrenci 12 deney, 12 kontrol olmak üzere tesadüfi yolla iki gruba, yine çalışmaya alınan diğer 24 orta özgüven düzeyine sahip öğrenci 12 deney, 12 kontrol olmak üzere tesadüfi yolla iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu öğrencilerine 6 oturumluk ilgili program uygulanmış, kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir işlem yapılmamıştır. İki ay sonra ise izleme testleri aracılığı ile kalıcılık ile ilgili veri toplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda orta ya da düşük fark etmeksizin kontrol grubunda olan tüm öğrencilerin özgüven düzeyleri yükselmiştir bu yükseliş izleme testlerinde de kendisini göstermiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişim saptanmamıştır.

Çözüm odaklı ekolün literatürdeki etkililik çalışmalarına bakıldığında ortaokul öğrencileri ile ilgili yapılan çalışmaların lise ve üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalara oranla daha az sayıda olduğunu söylemek mümkündür. Ortaokul öğrencilerini örneklem olarak alan çalışmalarla çözüm odaklı ekolün sınav kaygısı, saldırganlık ve problem çözme üzerindeki etkisi (Sarıcı Bulut, 2008), öz yeterlik üzerindeki etkisi (Yılmaz-Bingöl, 2015), sosyal ve duygusal öğrenme becerisine etkisi (Ulaşan, 2018), akademik risk düzeyine etkisi (Akan, 2019) incelenmiştir.

Sarıcı Bulut (2008); saldırganlığa yatkın, sınavlara dair kaygı yaşayan ve sorun çözme konusunda kendisini yetersiz hissedilen ilköğretim 2. Kademe öğrencilerini deney ve kontrol gruplarına ayırmış ve deney grubu ile 7 hafta süren çözüm odaklı ekole dayanan grupla psikolojik danışma oturumları yürütmüştür. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yürütülmemiştir. Çalışma ön test ile veri toplama aşaması ile başlamış, son test uygulaması 7 oturum sonunda yapılmış, izleme testi ise 12 haftanın sonunda uygulayıcılara ulaştırılıp veriler toplanmıştır. Çalışmanın neticesinde deney grubu katılımcılarının saldırganlık düzeylerinde düşüş ve sorun çözme artış becerilerinde artış olduğu, sınavlara dair yaşanan kaygı düzeyinde de azalma olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın devamında yapılan izleme testlerinde yaşanan olumlu değişimlerden yalnızca saldırganlık düzeyinin etkisinin devam ettiği, sorun çözme ve sınava dair yaşanan kaygıda aynı etkinin devam etmediği bilgisine ulaşılmıştır.

Yılmaz-Bingöl (2015), çözüm odaklı ekole dayanan grup rehberliği programının öz-yeterlik inancına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında İstanbul-Bakırköy ilçesinde öğrenimine devam eden 145 öğrenciden oluşan bir gruba Öz Yeterlik Ölçeği uygulamıştır. Bu uygulamadan sonra öğrencilerin puanları sıralanmış ve 20 öğrenci 10 deney ve 10 kontrol olmak üzere gruplanmıştır. 6 oturumluk çözüm odaklı ekole dayanan programın uygulandığı deney grubuna oturumların bitişinden iki hafta sonra son test

uygulanması yapılmıştır. Çalışmanın kalıcılığını tespit etmek için ise 3 ay sonra izleme testi yapılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamış, deney grubu ile aynı zamanlarda son test ve izleme testleri uygulamaları yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda çözüm odaklı ekolün ergenlerin öz yeterlik düzeyini anlamlı biçimde arttırdığı ve bu artışın izleme testlerinde korunduğu tespit edilmiştir.

Ulaşan (2018), çözüm odaklı ekole dayanan psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında Konya il merkezinde okuyan 346 öğrenciden veri toplamıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Sosyometrik Statü Formu, sosyal- duygusal beceri ölçeği kullanılmıştır. Ölçek sonuçları analiz edildikten sonra öğretmen görüşleri de dikkate alınarak 32 öğrenci çalışmaya devam etmek için tesadüfi olarak deney ve kontrol gruplarına alınmıştır. Deney grubu herhangi bir çalışmaya katılmamakla birlikte deney grubu 8 oturum süren çözüm odaklı ekole dayalı psikoeğitim programına katılmıştır. Çalışmada öğrencilerdeki değişimi gözlemek için ek olarak Öğretmen Gözlem Formu ve Veli Görüşme Formu'ndan yararlanılmıştır. Gözlem formları aracılığı ile toplanan veriler ise nitel yöntemler aracılığı ile incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda deney grubunda alt ölçeklerden biri olan kendilik değeri dışında tüm alt ölçeklerde anlamlı bir artış saptanmıştır. Yine deney grubunda öğretmen ve veli görüşlerinden analiz edilen verilere göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Kontrol gruplarında herhangi bir artış saptanmamıştır.

Akan (2019), akademik risk taşıyan 18 öğrenciyi 9 kontrol, 9 deney grubu olmak üzere ikiye ayırarak çözüm odaklı ekolün etkisini incelediği çalışmasına dahil etmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Akan (2019) tarafından çözüm odaklı ekole uygun şekilde planlanan 6 oturumluk grupla psikolojik danışma oturumları deney grubuna haftada bir oturum olacak şekilde uygulanmış deney grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Çalışmanın analizi Mann-Whitney U ve Wilcoxon Sıralı Testler yöntemleri ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda çözüm odaklı ekole dayanan grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde etkiye sahip olmadığı fakat akademik başarı düzeylerinde artış yaşandığı tespit edilmiştir.

2.3.4. Çözüm Odaklı Kuram ile İlgili Dünya'da Yapılan Çalışmalar

Ekolün çeşitli örneklemeler ve çeşitli alanlar ile ilgili etkililiğini inceleme çalışmaları literatürde yer almaktadır. Çözüm odaklı ekolün yurt dışında ortaokul öğrencilerini kapsayan

etkililik çalışmaları incelendiğinde W. Sean Newsome'a ait iki çalışma göze çarpmaktadır (Newsome 2004; Newsome 2005). Newsome (2004) çözüm odaklı ekolün ergenlerin akademik başarıları düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında örneklem grubu olarak ortaokul öğrencilerini tercih etmiştir. Çalışmanın sonucunda çözüm odaklı ekol grup uygulamasına katılan ergenlerin akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Newsome (2005), lise öğrencilerini örneklem alan ikinci çalışmasında 8 oturumluk çözüm odaklı ekole dayanan grup çalışmasının risk altındaki öğrencilere etkisini incelemiştir. Bu çalışmada ek olarak veliler ve öğretmenlerden katılımcıların davranış değişikliklerini tespit etmek için nitel veri toplanmıştır. Sonuç olarak çözüm odaklı ekolün ergenlerin risk kabul edilen davranışlarını azaltmada etkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu azalma etkisi izleme testlerinde de kendisini göstermiştir.

Javanmiri, Kimiaee ve Abadi (2013), çözüm odaklı ekolün depresyona etkisini incelediği 20 ergenlik çağındaki kız öğrenci ile birlikte yürüttüğü deneysel çalışmasında katılımcılar deney ve kontrol gruplarına seçkisiz yöntemle ayrılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamış olup, deney grubuna ise çözüm odaklı ekole dayanan sekiz seanslık müdahale çalışması uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Beck Depresyon Ölçeği tercih edilmiştir. Çalışma sonucunda çözüm odaklı ekolün ergenlerin depresyon düzeylerinde anlamlı bir düşüş sağladığı tespit edilmiştir.

Franklin vd. (2008), okulda olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilere olumlu davranış becerisi kazandırmayı amaçlayan 5-7 oturum arasında çözüm odaklı ekole dayanan grupla müdahale programı uygulamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerine ise 3-4 seans arasında grupla psikolojik danışma uygulaması yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin olumsuz davranışlarında anlamlı düzeyde düşüş tespit edilmiştir. Çözüm odaklı ekolün olumsuz davranışları azaltmaya yönelik etkisinin incelendiği bir diğer çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülmüştür (Vallaire vd., 2011). Çalışmada risk grubu içinde olduğu tespit edilen 10 öğrenci çözüm odaklı ekole dayanan grupla psikolojik danışma oturumlarına katılmış, bunun yanında öğrencilerin velileri ve öğretmenleri ile de görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada çözüm odaklı ekolün çocukların aileleri ile etkileşiminde olumlu etkileri olduğu, öğrencilerin akademik performanslarında artış gözlemlendiği, olumlu olmayan davranışlarında azalma yaşandığı tespit edilmiştir.

Hendar ve Sunowan (2020), çözüm odaklı ekolün bir ortaokulda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin akademik dayanıklılıklarını arttırma ve öz yeterlik becerilerini geliştirmeyi hedefledikleri bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada akademik

dayanıklılığı ortalamanın altında ve öz yeterlik becerileri düşük 14 öğrenci seçkisiz yöntemle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda çözüm odaklı ekolün öğrencilerin akademik dayanıklılık seviyesini arttırdığını ve öz yeterlik becerilerini geliştirdiği bilgisine ulaşılmıştır.

Cepukiene ve Pakrosnis (2011), çözüm odaklı ekolün sevgi evlerinde kalan 12-18 yaş arası bireylerin problemleri algılama düzeyleri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarına deney ve kontrol grubundan toplam 46 birey katılmıştır. Çalışmada çözüm odaklı ekole uygun 5 oturum gruba psikolojik danışma programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda çözüm odaklı ekole dayalı grup oturumlarına katılan bireylerin problemleri algılama düzeylerinde anlamlı düşüş tespit edilmiştir.

İlgili literatürde çözüm odaklı ekol ile diğer kuramların karşılaştırılması çalışmaları da mevcuttur (Corcoran, 2006; Laaksonena, 2013; Ramezani, 2017). Corcoran (2006), çözüm odaklı ekolün bilişsel davranışçı terapi ekolüyle karşılaştırılmasına dayanan çalışmasında okulda olumsuz davranışlar sergileyen 239 çocuğu grup çalışmaları kapsamına almıştır. Çocukların bir bölümüne çözüm odaklı ekole dayanan grup çalışmaları uygulanırken diğer bölümüne bilişsel davranışçı ekole dayanan grup çalışmaları uygulanmıştır. Çözüm odaklı ekole dayanan gruplar oturum sayısı bakımından daha az sayıda olmasına rağmen bilişsel davranışçı ekole dayanan grup çalışmasına göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ramezani (2017) ise çözüm odaklı ekol ile bilişsel davranışçı terapi ekolünün kadınlarda doğum sonrasında ortaya çıkan depresyonu tedavi edici etkisini incelediği çalışmasında iki ekol arasında anlamlı bir fark tespit edememekle birlikte gruplara katılan bireylerin depresyon puanlarında anlamlı bir düşüş olduğunu belirlemiştir. Laaksonena (2013) da kısa süreli psikodinamik terapi ile çözüm odaklı ekolün kaygı bozuklukları tedavisinde kullanılmasına yönelik yaptığı karşılaştırma çalışmasında iki ekolün de kaygı bozukluğu tedavisinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. İki ekol arasında etkililik bazında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu çalışmalardan hareketle çözüm odaklı ekolün diğer ekoller kadar etkili olduğunu söylemek mümkündür. Kaygı bozukluğu konusunda çözüm odaklı ekolün etkililiğinin incelendiği bir diğer çalışma Taylor (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. 30 katılımcı ile yürütülen çalışmada çözüm odaklı ekolün etkili olduğu, katılımcıların kaygı puanlarında anlamlı bir düşüş yaşandığı tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu kısımda araştırma modeli, çalışma yapılan grubun özellikleri, veri toplama yöntemleri, çalışma gruplarının oluşturulması, deney grubuna uygulanan program ve veri analizi hakkında bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özşefkat düzeyine etkisi incelenmiştir. Bu inceleme aşamasında ön-test, son-test ve izleme testini kapsayan 2x3'lük deneysel desen tercih edilmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkeni "Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışma oturumları", bağımlı değişkeni ise özşefkat düzeyidir. Hovardaoğlu (2000), deneysel desene sahip çalışmalarda elde edilen sonuçların nedensellik ilkesine göre incelenmesi için bağımlı değişkene etkisi olan fakat çalışmada ele alınmayan faktörlerin etkilerine dikkat çekmektedir. Çalışmada incelenmeyen fakat sonuca etki eden bu faktörleri ortadan kaldırmaya yönelik olarak benzer özellikte (aynı okulda öğrenim görme, benzer özşefkat düzeylerine sahip olma) deney ve kontrol grubu ile çalışma yürütülmüştür.

Tablo 2

Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test	İzleme
Deney	Özşefkat Ölçeği kısa formu	6 oturum Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma	Özşefkat Ölçeği kısa formu	Özşefkat Ölçeği kısa formu
Kontrol	Özşefkat Ölçeği kısa formu	-	Özşefkat Ölçeği kısa formu	Özşefkat Ölçeği kısa formu

Tablo 2’de görüldüğü üzere kontrol ve deney grubuna özşefkat ölçeği kısa formu ön test amaçlı uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna 6 oturumdan oluşan çözüm odaklı ekole dayanan grupla psikolojik danışma oturumları uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. 6 oturum sonunda her iki gruba da özşefkat ölçeği kısa formu son test amaçlı uygulanmıştır. Çalışmanın kalıcılığını tespit etme amaçlı iki gruba da izleme testi uygulanmıştır.

3.2. Veri Toplama Araçları

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, kardeş sayısı ve akademik durumları hakkında bilgi elde etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Kişisel bilgi formunun doldurulması gönüllülük esasına dayanmaktadır.

3.2.1. Özşefkat Ölçeği Kısa Formu

Çalışma kapsamında hazırlanan programın etkililiğini tespit etmek amacıyla Özşefkat Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Özşefkat, 2011 yılına kadar olan çalışmalarda Neff tarafından hazırlanan “Self Compassion Scale” isimli ölçek ile ölçülmüştür (Neff, 2003a). Bu ölçek toplam 26 sorudan oluşmaktadır. Daha sonra özşefkatin daha kısa zamanda ölçülmesini ve toplam puan yöntemi ile incelenmesini amaçlayan “Özşefkat Ölçeği Kısa Formu” Raes, Pommier, Neff, Van Gucht (2011) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Ölçeğin bu şekilde alt boyutlardan her biri için iki maddeye yer verilmiştir. Ölçek, 3 olumlu ve 3 olumsuz alt boyuta sahiptir ve toplamda 12 sorudan oluşmaktadır. Olumlu alt boyutlar; özsevecenlik, ortak paylaşımların bilincinde olma, mindfulnes olarak ölçekte yer alırken olumsuz alt boyutlar; öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşim olarak ölçekte yer almaktadır.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Özşefkat Ölçeği Kısa Formu ise hem kullanım kolaylığı sağlamak hem de ergenlerin psikometrik özelliklerini ölçmek amacı ile orijinal metinden Türkçe’ye Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından uyarlanmıştır. Uyarlama

çalışması için 800 öğrenciden veri toplanmıştır. Test-tekrar-test yöntemi ile güvenilirliği test etmek için ise 154 öğrencilik bir topluluğa 17 gün ara vererek iki kez veri elde edilmiştir. Çalışmacılar daha sonra açımlayıcı faktör analizini kullanarak ölçeğin mevcut faktör yapısını incelemiştir. Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı incelemesi ve Barlett Küresellik Testi sonrasında mevcut verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçek bu şekliyle olumlu ve olumsuz olmak üzere iki faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır.

Ölçeğin geliştirilmesinde doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Bunun sonucunda ölçeğin mevcut şeklinde doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda olumlu maddelerin faktör yüklerinin 0,49-0,65 değerleri arasında değiştiği, olumsuz faktör yüklerinin ise 0,50-0,65 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Buradan mevcut şekilde ölçeğin açımlayıcı faktör analizini doğruladığı görülmüştür. İç tutarlılığın test edilmesi amacı ile yapılan analizde Cronbach Alpha katsayısı 0,75 olarak bulunmuştur. Ölçek bu şekliyle Türkiye’de ergenlerin özşefkat düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak literatürde yer almaktadır. Ölçek beşli likert tipi olarak geliştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 55, en düşük toplam puan ise 11’dir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması kişilerin özşefkatlerinin yüksek olduğunu gösterirken toplam puanların düşük olması özşefkatin düşük olduğunu göstermektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplanmasına dair ilk adım olarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu’ndan izin alınmıştır (17.03.2022-06/25 sayı). Sonrasında Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün izni (E-195990648-355.01-48384840) ile veri toplama aşamasına geçilmiştir. Çalışmada 2021-2022 yılında Çanakkale’de bir ortaokulda eğitimine devam eden 298 7. ve 8. Sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Veri toplanan öğrencilere dair bilgiler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3’de verildiği üzere araştırmaya katılan kız öğrencilerin %50,3’ü 7. sınıfta öğrenim görmekte, %49,7’si 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin %53,5’i 7.sınıfta öğrenim görmekte, %46,5’i ise 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %51,9’u 7. sınıf, %48,1’i 8. sınıftır.

Tablo 3

Cinsiyet ve Sınıf Dağılımına İlişkin Veriler

			7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Cinsiyet	Kadın	N	77	76	153
		%	50,3	49,7	100,0
	Erkek	N	77	67	144
		%	53,5	46,5	100,0
Toplam	N		154	143	297
	%		51,9	48,1	100,0

Çalışmanın deney ve kontrol gruplarına katılacak bireyleri tespit etmek amacıyla 298 öğrenciyle “Özşefkat Ölçeği Kısa Formu” uygulanmıştır. Öğrencilere bu aşama sonrasında toplanacak verilerin bilimsel özelliği olan bir araştırmada yer alacağı bildirilmiş ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı bilgisi verilmiştir. Öğrencilere ölçeğin yönergesi sesli bir biçimde okunmuş ve yaklaşık 15 dakika sürede uygulama tamamlanmıştır.

Tablo 4

Gruba Ait Betimsel İstatistikler

N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum Değer	Maksimum Değer
298	35,75	7,25	15,00	51,00

Tablo 4’te görüldüğü gibi veri toplanan grubun özşefkat puan ortalaması 35,75’tir. Ölçekten alınmış maksimum puan 51,00’dır. Ölçekten alınmış minimum puan ise 15,00’dır. Grubun Özşefkat Ölçeği Kısa Formu’na ait standart sapması ise 7,25’dir.

Uygulama neticesinde özşefkat toplam puanı düşük 40 öğrenci tespit edilmiş ve ön görüşme yapılarak çalışmaya davet edilmiştir. Ön görüşmede oturumların yeri ve zamanı, içerdiği kurallar, oturum sayısı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma davetini kabul eden 24 öğrencinin veli onamları alınıp, seçkisiz olarak kura yöntemi ile deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Çalışmaya, veri toplanması sonrasında oluşturulan deney ve kontrol grupları ile devam edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna katılan öğrencilerin ilk aşamada cevapladıkları

ölçek onların ön test puanlarını oluşturmuştur. Voltan-Acar'a (2014) göre grupla psikolojik danışma çalışmaları 8-12 kişi ile yürütülmektedir. Bu bilgi ışığında deney grubunda 12, kontrol grubunda 12 olmak üzere çalışmaya 24 öğrenci ile devam edilmiştir. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen 6 oturumdan oluşan çözüm odaklı kurama dayalı grupla psikolojik danışma programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Uygulamadan 2 hafta sonra öğrencilere öz-şefkat ölçeği uygulanarak son-test puanları elde edilmiştir. Eşzamanlı olarak kontrol grubuna da ölçek uygulanmış ve kontrol grubunun da son test puanları elde edilmiştir. Programın etkililiğini zamandan bağımsız olarak inceleme amacı ile yaklaşık 3 ay sonrasında ise iki gruba da ölçek tekrar uygulanarak izleme ölçümleri yapılmıştır.

3.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol gruplarını oluşturabilmek amacıyla ilk olarak çalışmacı tarafından 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden oluşan 298 kişilik bir gruba Özşefkat Ölçeği Kısa Formu uygulanmıştır. Katılımcıların veri toplama aracından aldıkları toplam puan hesaplanmıştır. Özşefkat toplam puanları düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Özşefkat toplam puanı düşük ve +1 standart sapma aralığında olan 40 öğrenci ile ön görüşme yapılmış; oturumların günü, saati ve kuralları hakkında bilgi verilmiştir (minimum değer=15, ss=7,25). 40 öğrenci arasında gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmayı kabul eden 24 öğrenci seçkisiz olarak deney ya da kontrol grubundan birine dahil edilmiştir. Programa başlamadan önce özşefkat puanları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmış ve grupların arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Deney grubunda 5 kız, 7 erkek öğrenci; kontrol grubunda 6 kız, 6 erkek öğrenci yer almaktadır. Çalışma grubunda toplam 11 kız, 13 erkek öğrenci bulunmaktadır (Tablo 5).

Deney ve kontrol grupları deneysel işlemten önce Özşefkat Ölçeği Kısa Formu ön test sonuçlarına göre gruplar arası anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyet ve Sınıf Dağılımına İlişkin Veriler

			Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Cinsiyet	Kadın	N	5	6	11
		%	45,46	54,54	100,0
	Erkek	N	7	6	13
		%	53,85	46,15	100,0
Toplam		N	12	12	24
		%	50,0	50,0	100,0

3.4. İşlem Yolu

Bu çalışmada kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmazken, deney grubu Çözüm Odaklı Ekole Dayalı Grupla Psikolojik Danışma uygulamasına katılmıştır. Oturumlar başlamadan önce öğrencilerden veli onamları yazılı biçimde alınmıştır. Çalışmanın devam ettiği 6 oturum boyunca gruba sonradan katılan üye olmamakla birlikte gruptan ayrılan bir üye de olmamıştır. Deney grubuna her hafta pazartesi günü saat 15:40'ta başlayacak şekilde 6 oturum süren grupla psikolojik danışma uygulaması yapılmıştır. Oturumlar okulun kütüphanesinde gerçekleşmiş ve yaklaşık 90 dakika sürmüştür.

Oturumların başlangıç saati okulun bitiş saatine göre ayarlanmıştır. Katılımcıların okul çıkışı aktivitesi olmadığı için pazartesi günü seçilmiştir ve 6 oturum boyunca belirlenen gün değişmemiştir. Katılımcıların tamamı oturumların tamamına katılmıştır.

3.5. Çalışmanın Geçerliğini Etkileyen Faktörler ve Alınan Önlemler

Deneysel çalışmalarda bağımlı ve bağımsız değişken arası ilişkinin açık olması ve farklı bir durumla ilişkisinin bulunmaması iç geçerlik olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). İç geçerlik düzeyinin yüksek olması deneysel işlemin sonucunun neden-sonuç bağlamında incelenmesini sağlamaktadır (Price, 2012). Bu çalışmada iç

geçerlik sağlanması için aynı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu şekilde ölçme aracından kaynaklanabilecek farklılığın ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Buna ek olarak ölçeğin ölçtüğü faktörler konusunda katılımcılara bilgi verilmemiştir. Burada amaç merkeze yönelme etkisinin giderilmesi ve katılımcıların ölçmeyi yanıltacak cevaplar vermesini engellemektir.

Arık'a (1998) göre dış geçerlik çalışmanın sonucunda tespit edilen neticenin reelde bir anlam taşıyıp taşımadığına bakılır; eğer anlam taşıyorsa anlamın altı çizilen kısmı düzeyi ve genellenme derecesidir. Dış geçerliğin sağlanması adına deney ya da kontrol gruplarına dahil olan katılımcılar tarafsız seçilmiş ve evreni temsil etmesine dikkat edilmiştir. Çalışmanın katılımcılarına denenceler hakkında bilgi paylaşımı yapılmamıştır. Bulduk (2003) deneysel çalışmalarda çevre hakkında geçerliğin sağlanması için 'Ölçüm Tepki Etkisi'ni ileri sürmektedir. Buna uygun olarak çalışmada uygulanan ön-test ile grupla psikolojik danışma oturumlarının başlama süresi arasında 14 gün (2 hafta), son test ve psikolojik danışma oturumlarının bitişi arasında 14 gün (2 hafta), son test ve izleme testi arasında 3 ay süre bulunmaktadır.

3.6.Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Oturumlarının Geliştirilmesi

Çalışmacı çözüm odaklı grupla psikolojik danışma oturumları geliştirilmeden önce kuramsal olarak çözüm odaklı kısa süreli terapi eğitimi almıştır. Çalışmacı çözüm odaklı kısa süreli terapi atölye çalışmasına katılmıştır. Hem lisans hem de yüksek lisans eğitiminde grupla psikolojik danışma dersi almıştır. Oturumların geliştirilme sürecinde çözüm odaklı kurama dayalı programlar incelenmiştir (Ör: Akan, 2019; Özkan, 2021; Sağar, 2020; Ünal, 2020; Özbay, 2017; Bilgin, 2016; Yılmaz-Bingöl; 2015). Yurt içinde yapılan çalışmaların incelenmesine ek olarak yurt dışı literatür de incelenmiş ve bu temellere dayanan oturum planları geliştirilmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkeni olan özşefkat kavramı ile ilgili kuramsal literatür taranmıştır. Oturumlar çözüm odaklı ekolün temel ilke ve tekniklerinden mucize sorular, derecelendirme ölçeği, amigoluk, övgü ve iltifatlar, istisnai durumlar gibi teknikleri içerecek şekilde hazırlanmıştır. Elde edilen bilgiler derlenerek çözüm odaklı ekolü temel alan 6 oturum geliştirilmiştir. Programın geliştirilmesi esnasında 3 akademisyenden uzman görüşü alınmış ve program son haline getirilmiştir.

3.6.1.Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Oturumları

Aşağıdaki tabloda deney grubuna uygulanan 6 oturumlu grup çalışmasının oturum planları verilmiştir.

Oturum	Süreç
1. oturum	Grup ve grupla psikolojik danışma kavramını açıklama ve grubun genel hedeflerini açıklama Bireysel amaç belirleme Grup kurallarının belirlenmesi ve grup üyelerinin birbirini tanınması Özşefkat hakkında bilgilendirme yapma ve üyelerin fikirlerini alma Sonlandırma ve ödevlendirme
2.oturum	Önceki oturumun hatırlanması ve verilen ev ödevinin konuşulması Grup üyelerinin birbirini tanınması Mucize soruların sorulması ve değerlendirilmesi Derecelendirme sorularının kullanılması Üyelere özşefkat hakkında farkındalık kazandırılması Sonlandırma ve ödevlendirme
4.oturum	Önceki oturumun hatırlanması ve verilen ev ödevinin konuşulması Grubun yardım verme işlevine dikkat çekerek beyin fırtınası tekniği ile olası çözümler üzerine konuşma Bedensel özelliklere dikkat çekerek özşefkatin artırılması Sonlandırma ve ödevlendirme
5.oturum	Önceki oturumun hatırlanması ve verilen ev ödevinin konuşulması İstisna sorular aracılığı ile problem yaşanmayan anların özelliklerine dikkat çekerek danışanın sahip olduğu kaynakların ortaya çıkarılması Ortak paylaşımların bilince varılmasına dikkat çekerek özşefkatin artırılması Olumlu içsel ve dışsal konuşma yoluyla özşefkatin artırılması Sonlandırma ve ödevlendirme
6.oturum	Önceki oturumun hatırlanması ve verilen ev ödevinin konuşulması

Oturumlar boyunca ulaşılan ilerlemenin farkında varılması
Üyelerin pozitif ilerlemeleri hakkında geri bildirim verilmesi
Özşefkat konusunda edinilen kazanımlar hakkında paylaşımda bulunulması
İlerlemenin hayat boyunca devam etmesi için yapılabilecekleri tartışma ve
vedalaşma

1. Oturum: Oturum belirlenen saat ve belirlenen yerde başlar. Herkes yerini aldıktan ve kısa bir yoklama yapıldıktan sonra lider grup ve grupla psikolojik danışma kavramını anlatır. Üyelere bu gruba katılma ile ilgili düşünceleri sorulur. Üyelerin oturumlara katılımındaki bireysel amaçları belirlenir. Bireysel amaçlar belirlendikten sonra lider grup bilincini arttırmak amacıyla ortak amaçlara dikkat çeker. Lider amaçlara ulaşmak için derecelendirme sorusu sorar ve derecelendirme sorusunu açıklar. Burada üyelerin pozitif değerlendirmelerine dikkat çeker ve üyeleri cesaretlendirir. Burada verilen cevaplar derecelendirme skalasında ilerlemek için çözüm odaklı ekole uygun davranışsal hedeflere dönüştürülür. Lider üyelerden ‘şefkat’ denildiğinde akıllarına gelen ilk kelimeyi sırayla söylemelerini ister. Daha sonra ‘şefkat’ ve ‘özşefkat’ arasındaki farkı bilen olup olmadığı sorusunu yöneltir ve akıl yürütmeleri için üyeleri cesaretlendirir. Daha sonra lider şefkat ve özşefkat konusunda tanımsal bilgi verir. Lider oturum boyunca nelerin paylaşıldığına ve nelerin üyelerin akıllarında kaldığına yönelik soru yöneltir. Üyelerin düşünmesi için birkaç dakika zaman verir. Burada üyelerin pozitif paylaşımları pekiştirilir. Daha sonra üyelere oturumlar boyunca ev ödevi verilir ve lider üyelere ‘önümüzdeki oturuma kadar gün içinde etrafınızda olanlara odaklanmanızı ve iyi giden şeyleri not alıp haftaya bizimle paylaşmanızı istiyorum’ diyerek ev ödevini açıklar.

2. Oturum: Lider önceki oturumda üyelerin akıllarında kalanlar hakkında soru sorar daha sonra üyelerin yazdıkları cevaplara ‘o süreçte sen neler yapıyordun, ne hissediyordun?’ soruları sorar. Üyelerin ödevlerini yapmalarının çözümler için attıkları büyük adımlar olduğunun altını çizer. Üyelere ‘bu gece sen uyurken bir mucize olduğunu, sorununun çözüldüğünü ve amacına ulaştığını farz edelim (lider burada bir önceki hafta yapılan amacım etkinliğine de gönderme yapar). Sabah uyandığında ilk önce ne değişmiş olurdu? Neleri fark ederdin? soruları yöneltir. Lider cevapları dinler ve verilen cevapları ‘başka ne’ soruları ile alternatifleri çoğaltarak pozitif amaçlara döndürmelerine yardımcı olur. Lider üyelere özşefkat konusunda geçen haftaya dair hatırladıklarını sorar. Üyelerden gelen cevaplardan

sonra lider ‘en son üzülduğümde..... oldu ve ben diye düşündüm’ cümlesindeki boşlukları doldurmalarını ister. Üyelerden cevapları alır. Daha sonra ‘anlattığım olayı arkadaşım yaşasa ona söyledim’ cümlesindeki boşlukları doldurmalarını ister ve cevapları alır. Cevapları aldıktan sonra ‘kendime ise söyledim’ cümlesindeki boşluğu doldurmalarını ister ve cevapları alır. Lider geçen oturum yapılan özşefkat tanımlamasını tekrarlar. Bir önceki soruya verdikleri yanıt ile şimdiki yanıtı karşılaştırıp kendilerine olan özşefkatlerini sorgulamalarını ister. Gönüllü üyelere başlayarak cevapları dinler. Lider bu oturumda neler konuşulduğunu sorar ve üyelere oturumu özetlemelerini ister. Ev ödevleri hatırlatılır ve oturum sonlanır.

3. Oturum: Lider üyelere önceki oturumda akıllarında kalanları sorar. Daha sonra verilen ev ödevi hakkında konuşulur. Üyelere geçen hafta iyi giden neler oldu sorusu sorulur. Cevaplar alınır ve paylaşım yapan üyelere olumlu geri dönütler verilir. Bir diğer ödev olan derecelendirme sorusu sorulur. Amacınız için bu hafta neler yaptınız ve ne kadar ilerlediniz sorusu sorulur ve cevaplar alınır. Üyelere bir sonraki adıma gitmek için neler yapabilirsiniz sorusu sorulur. Cevaplar paylaşılır. Bu cevaplar aynı zamanda bir sonraki haftanın ev ödevini oluşturur. Lider burada ilerlemeye övgüde bulunur ve diğer üyelerin de olumlu geri bildirimler vermesi için cesaretlendirir. Lider üyelere özşefkat hakkında daha önceki oturumlarda konuşulanlardan hatırladıklarını grupla paylaşmalarını ister. Üyelere bu hafta yaşadıkları ile ilgili paylaşımında bulunmaları istenir ve bu yaşadıkları karşısında kendilerine özşefkatli davranıp davranmadıkları konusundaki düşünceleri sorulur. Cevaplar dinlenir. Lider grupta oturumun başından beri akıllarında neler kaldığını sorar ve oturumun özetlenmesini ister. Üyelere oturum özetlemeleri için cesaretlendirir. Ev ödevlerini hatırlatır, oturum sonlanır. Oturum kazanımlarına dikkat çeker. Üyelere bir sonraki oturum için bir adet tek başlarına olan bir fotoğraflarını getirmelerini ister ve oturum sonlanır.

4. Oturum: Lider üyelere önceki oturuma dair neler hatırladıklarını sorar ve cevapları alır. Üyelere daha önceki oturumlarda olduğu gibi geçen hafta iyi giden neler oldu sorusu sorulur. Bir diğer ödev olan derecelendirme sorusu sorulur. Amacınız için bu hafta başka neler yaptınız ve ne kadar ilerlediniz, çevrenizdekilerin tepkileri nasıl oldu sorusunun cevapları dinlenir. Üyelere bir sonraki adıma gitmek için neler yapabilirsiniz sorusu sorulur.

Bu cevaplar aynı zamanda diğer haftalardaki gibi bir sonraki haftanın ev ödevini oluşturur. Lider burada ilerlemeye iltifat ederek amigoluk yapar. Lider bu aşamada çözümler konusunda konuşmakta ve yeni çözümler üretmekte zorlanan üyelere birinden problemi hakkında kısaca bilgi vermesini ister ve üyeden bu konu ile ilgili bir amaç belirlemesini talep eder. Lider bu noktada ‘... ‘yı sağlamak için gruptan farklı fikirler almak ister misin?’ sorusunu üyeye yöneltir. Lider grubun yalnızca yardım alma değil yardım verme işlevine de dikkat çeker. Üyelerden gönüllü üyelere başlayarak tüm üyeleri dinler ve paylaşımlara övgüde bulunur. Lider burada çözümlerin varlığına dikkat çeker. Lider daha sonra üyelere ‘.....yım ve bu özelliğimi çok seviyorum’ cümlesindeki boşluğu bedensel özelliklerine dikkat ederek doldurmalarını ister. Gönüllü üyelere başlanarak söz verilir. Lider oturum hakkında üyelerin akıllarında kalanları paylaşmalarını ister ve grup birlikte oturumu özetler. Lider ev ödevlerini hatırlatır ve oturum sonlandırılır.

5. Oturum: Oturum belirlenen gün ve saatte başlar. Lider üyelere önceki oturumlara dair neler hatırladıklarına ilişkin üyelere soru yöneltir. Daha sonra diğer oturumlarda olduğu gibi bu oturumda da ‘geçen hafta iyi giden neler oldu’ sorusunu üyelere yöneltir ve cevaplar dinlenir. Diğer oturumlarda olduğu gibi bir diğer ödev olan derecelendirme sorusu sorulur. Amacınıza ulaşmak için bu hafta başka neler yaptınız ve ne kadar ilerlediniz, çevrenizdekilerin tepkileri nasıl oldu sorusunun cevapları üzerinden tahtada bulunan önceki haftalarda yapıştırılmış çıkartmalar (sticker) ilerletilir. Üyelere bir sonraki adıma gitmek için neler yapabilirsiniz sorusu sorulur. Beşinci oturum olduğu için ilk oturumdan itibaren gelen noktaya dikkat çekilir. Lider daha sonra üyeleri oturuma getiren sebeplerin diğer üyelerin sebepleriyle benzeyip benzemediği sorusunu yöneltir. Cevapları dinler. Daha sonra lider hayatta acı veren olayların birçok insan tarafından yaşandığını ve bu olayları yaşamda olmanın bir parçası olarak görmenin özşefkati arttıracığına dikkat çeker. Daha sonra tüm üyelerin yaşadıkları olumsuz bir deneyimden yola çıkarak özşefkat içeren bir tepki düşünmeleri ve bunu bir cümleye dönüştürmeleri için bir dakika süre verir. Süre dolduktan sonra gönüllü üyelere başlayarak tüm üyelere söz verir. Lider oturum boyunca hangi noktalara değinildiği sorusunu üyelere yöneltir, cevaplar dinlenir. Daha sonra oturum değerlendirmesi grup olarak yapılır, ev ödevleri hatırlatılır ve oturum sonlanır.

6. Oturum: Oturum belirlenen gün ve saatte başlar. Geçen oturum neler konuşulduğu, üyelerin aklında neler kaldığı sorusu yöneltilir. Lider daha önceki oturumlarda olduğu gibi üyelere ‘geçtiğimiz hafta iyi giden neler oldu’ sorusunu sorar ve cevapları dinler. Olumlu geri dönüt verilir ve iyi olana odaklanma becerileri konusunda üyelerin kat ettiği mesafeye dikkat çekilir. Lider bu noktada amigoluk yapar. Geçen oturum istisna anlarını fark etmeye dair verilen ev ödevleri konuşulur. Lider bu noktada aldığı cevaplara övgüde bulunur. Lider üyelere ilk oturuma geldikleri an ile şu an arasında ne tür bir fark olduğu sorusunu üyelere yöneltilir, cevapları dinler. Başlangıç noktası ile şu an bulunulan nokta arasındaki farka dikkat çekilir. Her üyenin ilerlemesine iltifat edilir.

Lider grup sürecinde elde edilen kazanımların hayat boyunca karşılaşılabilecek hangi tür problemlere uygulanabileceği konusunda üyelerin düşüncelerini sorar ve cevapları dinler. Üyelerden özşefkat konusunda grup sürecinin başından itibaren akıllarında kalan noktaları paylaşmaları istenir. Üyelerin ilk oturumdan itibaren özşefkat konusunda edindikleri bilgilerin tümüne dikkat çekilir. Oturumlar tüm katılımlar ve paylaşımlar için iltifatta bulunulur.

3.7.Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Özşefkat Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi IBM SPSS 22.0 programı ile yapılmıştır. İlk olarak 298 öğrenciden veri toplanmış ve sonrasında ters maddeler dikkate alınarak bilgisayara veri girişi yapılmıştır. Daha sonra ölçekten alınan toplam puanlara bakılarak özşefkat düzeyi düşük 24 öğrenci deney ve kontrol grubuna seçkisiz örneklem yoluyla atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi yapılarak gruplar karşılaştırılmıştır. Büyük olmayan örneklem gruplarında dağılım sağa ya da sola doğru yayılabilmektedir ve buradan hareketle büyük olmayan örneklemle yapılan analizlerde parametrik olmayan testlerin kullanılması önerilmektedir (Karasar, 2016). Bu çalışmada deney ve kontrol grubunda toplam 24 kişi yer aldığı için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Deney grubunun öz-şefkat ön-test, son-test ve izleme test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için Friedman Varyans Analizi testi yapılmıştır. Aynı analiz kontrol grubu için de yapılmıştır. Friedman Varyans Analizi sonucunun anlamlı

çıkıldığı durumlarda Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılarak farkın hangi iki ölçme arasında olduğu tespit edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde çalışmaya katılan deney ve kontrol gruplarının özşefkat ön test, son test, izleme testleri puanları arasında grup içi ve gruplar arası değişimlerinin analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz-Şefkat Ön-Test Puanları Arasında Farkın İncelenmesi

Kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin Özşefkat Ölçeği Kısa Formundan almış olduğu öz-test puanlarının arasında farklılık olup olmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun özşefkat ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -1.329$; $U = 49.500$; $p > .05$) (Tablo 6). Bu verilere dayanarak deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubunun özşefkat düzeylerinin benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 6

Deney ve kontrol gruplarının özşefkat ölçeği kısa formu ön test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	U	p
Deney	12	14,38	172,50	-1.329	49.500	0,184
Kontrol	12	10.63	127,50			

4.2. Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz-Şefkat Son-Test Puanları Arasında Farkın İncelenmesi

Deney ve kontrol grupları deneysel işlemten sonra Özşefkat Ölçeği Kısa Formu son test sonuçlarına göre gruplar arası anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu işlem sonucu ortaya çıkan veriler Tablo 7'de gösterilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunda yer alan bireylerin Özşefkat Ölçeği Kısa Formu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

olduğu görülmektedir ($z = -4.173$; $U=.00$; $p < .05$). Veriler incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin sıra ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir

Tablo 7

Deney ve kontrol gruplarının özşefkat ölçeği kısa formu son test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	U	p
Deney	12	18,50	222,00	-4.173	.000	.000
Kontrol	12	6,50	78,00			

4.3. Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Öz-Şefkat İzleme Testi Puanları Arasında Farkın İncelenmesi

Deney ve kontrol grupları deneysel işlemde sonra Özşefkat Ölçeği Kısa Formu izleme test sonuçlarına göre gruplar arası anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 8 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunda yer alan bireylerin Özşefkat Ölçeği Kısa Formu izleme test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($z = -4.172$; $U=.00$; $p < .05$). Veriler incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin sıra ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 8

Deney ve kontrol gruplarının özşefkat ölçeği kısa formu izleme test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	U	p
Deney	12	18,50	222,00	-4.172	.000	.000
Kontrol	12	6,50	78,00			

4.4. Deney Grubundaki Katılımcıların Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Arasında Özşefkat Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Deney grubundaki katılımcıların özşefkat ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması için Friedman Varyans analizi yapılmıştır. Tablo 9 incelendiğinde, deney grubunda yer alan katılımcıların özşefkat ön test, son test ve izleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark görülmektedir ($\chi^2= 20.311$; $p<.05$).

Tablo 9

Deney grubundaki katılımcıların özşefkat ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanlarının incelenmesi

Test	\bar{x}	SS	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ön test	22,17	2,623	1.00		
Son test	34,17	4,108	2.29	20.311	.000
İzleme testi	34,83	3,664	2.71		

Farkın hangi iki ölçüm arasında olduğunu tespit etmek için Wilcoxon İşaretleli Sıralar testi uygulanmıştır. Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunda yer alan katılımcıların özşefkat son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($z= -3.074$; $p<.05$).

Tablo 10

Deney grubundaki katılımcıların özşefkat ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Ön test - Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	.00	.00	-3.074	.002
Pozitif Sıralar	12	6.50	78.00		
Toplam	12				

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubunda yer alan katılımcıların özşefkat izleme test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($z = -3.55$; $p < .05$). Negatif sıra ifadesi ölçümler arasında düşüşü, pozitif sıralar ifadesi ise ölçümler arası yükselişi ifade etmektedir.

Tablo 11

Deney grubundaki katılımcıların ön test ve izleme testi arasında özşefkat ölçeği puanlarının karşılaştırılması

Ön test – İzleme testi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	3.50	7.50	-3.55	.000
Pozitif Sıralar	12	10.76	183.00		
Toplam	12				

Tablo 12 incelendiğinde, deney grubunda yer alan katılımcıların özşefkat izleme test puanlarının son test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olmadığı görülmektedir ($z = -1.090$; $p > .05$).

Tablo 12

Deney grubundaki katılımcıların son test ve izleme testi arasında özşefkat ölçeği puanlarının karşılaştırılması

Son test – İzleme testi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	8.30	41.50	-1.090	.276
Pozitif Sıralar	12	7.85	78.50		
Toplam	12				

4.5. Kontrol Grubundaki Katılımcıların Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Arasında Özşefkat Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Kontrol grubundaki katılımcıların özşefkat ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması için Friedman Varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde (Tablo 13), kontrol grubunda yer alan katılımcıların özşefkat ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($z = 3.063$; $p > .05$).

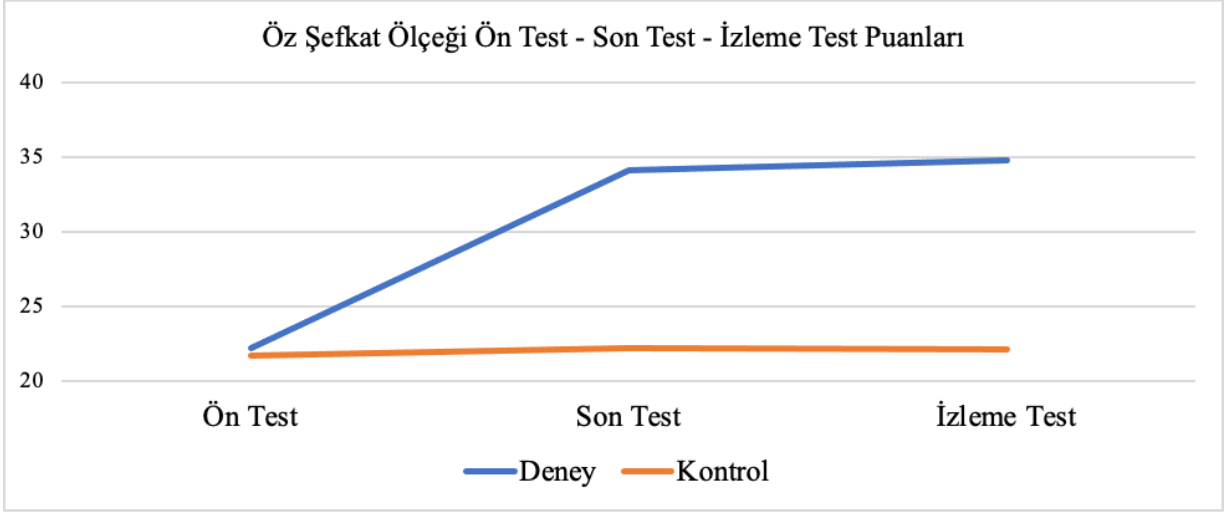
Tablo 13

Kontrol grubundaki katılımcıların ön test, son test ve izleme testi arasında özşefkat ölçeği puanlarının karşılaştırılması

Test	\bar{x}	SS	Sıra Ortalaması	x^2	p
Ön test	21,67	1,614	1.67		
Son test	22,17	1,642	2.21	3.063	.216
İzleme test	22,08	1,676	2.13		

4.6. Deney Grubundaki ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Özşefkat Ölçeği Puanlarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Test Arasındaki Değişiminin İncelenmesi

Deney grubundaki ve kontrol grubundaki katılımcıların Özşefkat Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanlarının değişimi Şekil 1’de gösterilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların puanlarının ön test ve son test arasında önemli bir artış gösterdiği, bu artışın izleme testine kadar düşük düzeyde devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise değişim olmadığı göze çarpmaktadır.



Şekil 1. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırma sonuçlarına yer verilmiş ve öneriler sunulmuştur.

5.1.Tartışma

Araştırmanın hipotezi ‘çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özşefkat düzeyini anlamlı biçimde arttıracaktır ve bu artış izleme testinde de değişmeyecektir’ şeklindedir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında çözüm odaklı ekole dayalı grupla psikolojik danışma oturumlarına katılan ergenlerin özşefkat düzeyleri anlamlı biçimde artmıştır ve bu artış izleme testlerinde görülmüştür. Grupla psikolojik danışma oturumlarına katılmayan ergenlerin ön test, son test ve izleme testleri sonuçları analiz edildiğinde sonuçlar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuca göre yapılan genel değerlendirmede ‘deney grubunda tespit edilen artış deneysel çalışmanın neticesinde ortaya çıkmıştır ve araştırmanın hipotezi doğrulanmıştır’ demek mümkündür. Çözüm odaklı kurama dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özşefkat düzeyini arttırmak için etkili bir adım olabileceği görülmektedir.

Özşefkat kavramı ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında çözüm odaklı ekol ile ilgili herhangi deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çözüm odaklı ekolün ergenlerde öz yeterlik (Yılmaz-Bingöl, 2015), özgüven (Bilgin, 2016), öz saygı düzeyini (LaFountain vd., 1996) arttırdığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda çözüm odaklı ekolün istisna sorular, derecelendirme ölçeği, mucize soru, övgüde bulunma gibi teknikleri kullanılmıştır. Bu deneysel çalışmalardan hareketle çözüm odaklı ekolün ergenlerde benlik algısını olumlu yönde etki edebilecek yaklaşımlardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada çözüm odaklı ekolün ergenlerin benlik algısına olumlu yönde etki edebilecek bir diğer kavram olan özşefkati de arttırdığı bilgisine ulaşılmıştır.

Newsome (2004) çözüm odaklı ekole dayalı grup çalışmalarının her bir grup üyesi için faydalı olduğunu ileri sürmektedir. Yapılan çalışmalarda çözüm odaklı ekole dayalı grup çalışmasının ergenlerde yaşanan kaygının azalmasına etkide bulunduğu tespit edilmiştir (Eisengart ve Gingerich, 2000). Özşefkat ile kaygı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Raes, 2010), çözüm odaklı ekole dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özşefkat düzeyini arttırdığı yönündeki sonucu ile paralellik göstermektedir.

Gingerich ve Wabeke (2000) okul ortamlarında çözüm odaklı ekolün kullanılması ile ilgili yürüttükleri çalışmalarında, yaklaşımın okul çağı çocuklarının depresyon düzeyinin azaltılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Neff ve McGehee (2010), özşefkatin depresyon ile negatif ilişki içerisinde olduğunu ileri sürmüştür. Çözüm odaklı ekolün özşefkati arttırdığı bulgusuna ulaşan bu çalışma literatür ile paralellik göstermektedir.

Çözüm odaklı ekole dayalı 5 oturumluk müdahale programına katılan ergenlerin katılmayan ergenlere göre akademik başarılarında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir (Daki ve Savage, 2010). Ek olarak Akan (2019), çözüm odaklı ekole dayalı 6 oturumluk psikolojik danışma oturumuna katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış yaşadığı bilgisine ulaşmıştır. Neff, Hsieh ve Dejitterat (2005), özşefkatin eğitim ortamlarındaki rolünü inceledikleri çalışmalarında özşefkat düzeyi arttıkça öğrenme ile ilgili olumlu duyguların da arttığı bilgisine ulaşmıştır. Bu bulgular çözüm odaklı ekolün ergenlerin özşefkat düzeyini arttırdığı bilgisini destekler niteliktedir.

Sarıçam (2014), çözüm odaklı ekole dayalı olarak hazırlanan 6 oturumluk müdahale planı uygulamasına katılan bireylerin ruminasyon düzeylerinin azaldığını tespit etmiştir. Neff ve Vonk (2009), yürüttükleri çalışmada özşefkat ile ruminasyonun negatif ilişki içerisinde olduğu bilgisine ulaşmıştır. Bu iki çalışma çözüm odaklı ekole dayalı grupla psikolojik danışmanın özşefkat düzeyini yükselttiği ile ilgili sonuç ile paralellik göstermektedir.

Sarıcı Bulut (2008), saldırganlığa yatkın öğrenciler üzerinde yürüttüğü 7 oturumluk grupla psikolojik danışma oturumları sonucunda öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin düştüğünü tespit etmiştir. Buna ek olarak yapılan izleme testlerinde saldırganlık düzeyindeki düşüşün kalıcı etkisi olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Neff ve Vonk (2009) öfke ile özşefkat arasında negatif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmalar çözüm odaklı ekole dayalı

grupla psikolojik danışmanın özşefkat düzeyine olumlu anlamda etki ettiğine dair sonuçla örtüşmektedir.

Franklin ve arkadaşları (2007), çözüm odaklı müdahale gruplarına katılan ergenlerin tamamlanan ders saatleri, okul devamsızlığı, sene sonu notları gibi değişkenlerin katılmayan öğrencilere göre olumlu yönde olduğu bilgisine ulaşmıştır. Jiang ve arkadaşları (2016), özşefkatin okul çağı çocuklarının sahip olabileceği riskli davranışları önlemede etkili olduğunu ileri sürmektedir. Bu araştırmalardan hareketle çözüm odaklı ekole dayalı olarak yürütülen 6 oturumlu grupla psikolojik danışma çalışmasının ergenlerin özşefkat düzeyini arttırdığı bilgisinin diğer çalışmalar ile örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Yılmaz-Bingöl (2015), çözüm odaklı ekole dayalı 6 oturumlu grup çalışmasının ergenlerin öz yeterlik düzeyine etkisini incelediği çalışmada, grup çalışmasına katılan ergenlerin öz yeterlik düzeyini arttırdığını tespit etmiştir. Muris vd. (2016), yaptıkları çalışmada ergenlerin özşefkat düzeyleri arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de arttığı bilgisine ulaşmışlardır. Bu iki çalışma çözüm odaklı ekole dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özşefkat düzeylerini arttırdığına yönelik bulguyu desteklemektedir.

Sağar (2020), çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik sağlık üzerine etkisini incelediği çalışmada çözüm odaklı grupla psikolojik danışma çalışmasına katılan bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin arttığı bilgisine ulaşmıştır. Neff ve McGehee (2010), özşefkat ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında özşefkat düzeyi arttıkça psikolojik sağlık düzeyinin arttığı bilgisine ulaşmıştır. Bu iki bilgidен hareketle çözüm odaklı ekole dayanan grupla psikolojik danışma çalışmasına katılan bireylerin özşefkat düzeylerinin yükseldiği bilgisinin literatüre uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Köktuna (2007), 4-8 oturum arasında yürütülen çözüm odaklı tekniklerin kullanıldığı danışmanlık hizmetleri sonucunda, oturumlara katılan bireylerin geleceğe umutla bakma düzeylerinin arttığı bilgisine ulaşmıştır. Yang vd. (2016), yaptıkları çalışmada özşefkat ile umut arasında pozitif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Bu araştırmaların sonuçları çözüm odaklı ekolün teknikleri kullanılarak yapılandırılan oturumlara katılan bireylerin özşefkat düzeylerinin yükselmesi sonucu ile paralellik göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları çözüm odaklı ekol ile ilgili çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Çalışma deney grubunun katıldığı oturumlarda katılımcıların

şikayetlerinden ziyade güçlü hissettikleri taraflara odaklanılmış, grubun destekleyici etkisi göz önünde bulundurulmuş, şikayetin var olmadığı istisna zamanlara odaklanılmış ve bireysel amaçlara giden adımlar somutlaştırılmıştır. Tüm bu aşamaların sonuç olarak katılımcıların özşefkat düzeyini de yükselttiği bilgisine ulaşılmıştır. En temelde kişilerin sahip oldukları şefkat ve anlayışı benliklerine yönlendirmesi olarak tanımlanan özşefkat karşılaşılan zorlayıcı yaşam olaylarına karşı kişinin özünü yargılayıcı, eleştirici bir yapıya bürünmesini engellemektedir. İçinde bulunulan kötü deneyimi herkesin başına gelebilecek bir durum olarak değerlendirmeyi sağlar. Özşefkat düzeyi yüksek olan bireyler kendilerine karşı acımasız olmazlar, olumsuz yaşam olaylarını hayatta olmanın bir getirisi olarak görüp sahip oldukları duyguları abartma yoluna gitmezler, olduğu gibi kabul ederler (Neff, 2003b). Neff (2003a), özşefkati ergenlik döneminde karşılaşılan sorunları sağlıklı atlatabilmek için önemli bir kavram olarak görmektedir. Bu sebeple bu çalışmada özşefkat üzerinde durulmuştur.

Bu araştırmada çözüm odaklı grupla psikolojik danışma oturumları ile ergenlerin özşefkat düzeylerinin yükseltilmesi sağlanmıştır. Böylece depresyon, kaygı, ruminasyon, öfke ve saldırganlık düzeylerinin düştüğü; umut, öz yeterlik, psikolojik sağlamlık, akademik başarı düzeylerinin desteklendiği düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmanın hipotezi ‘çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özşefkat düzeyini yükseltecek ve bu artış etkisi izleme testlerinde de değişmeyecektir’ şeklindedir. Bu hipotezi paralel olarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

1. 6 oturumluk grupla psikolojik danışma uygulamasına katılan ergenlerin Özşefkat Ölçeği Kısa Formundan aldığı ön test ve son test puanları arasında artış olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiye paralel olarak çözüm odaklı ekole dayalı grupla psikolojik danışmanın özşefkat düzeyini yükselttiğini ortaya çıkarmıştır.

2. 6 oturumluk grupla psikolojik danışma uygulamasına katılmayan ergenlerin Özşefkat Ölçeği Kısa Formundan elde edilen ön test-son test-izleme testleri arasında anlamlı düzeyde değişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupla psikolojik danışma uygulamasına

katılan ergenlerin özşefkat düzeylerinde tespit edilen artış göz önünde bulundurulduğunda çözüm odaklı ekole dayalı grupla psikolojik danışmanın özşefkat düzeyini yükselttiğini ortaya çıkarmıştır.

3. 6 oturumluk grupla psikolojik danışma uygulamasına katılan ergenlerin ön test ve son test puanları arasında artış meydana gelmiş olup, bu artış izleme testlerinde de tespit edilmiştir. 6 oturumluk grupla psikolojik danışma uygulamasına katılmayan ergenlerin ise ön test ve son testler arası düşük düzeyde artış yaşanmış olup, son test ve izleme testleri arasında azalma ortaya çıkmıştır. Bu sonuç 6 oturumluk çözüm odaklı grupla psikolojik danışma uygulamasının etkili olduğu ortaya koymaktadır.

Tüm bulgulara bakıldığında özşefkat ile ilgili çalışmada yer verilen hipotezin doğrulandığını söylemek mümkündür. Bu duruma ek olarak çalışmanın alt hipotezi de aşağıda ayrı ayrı grup içi-gruplar arası olarak incelenmiş ve karşılaştırılmıştır;

Birinci hipotez ‘deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özşefkat ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur’ şeklindedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları özşefkat ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma çalışmasından önce her iki grupta özşefkat puanları açısından benzerdir, demek mümkündür.

İkinci hipotez ‘kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin özşefkat son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır’ şeklindedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma çalışması sonrasında gruplar arasında fark ortaya çıkmıştır, demek mümkündür.

Üçüncü hipotez ‘kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin özşefkat izleme testi puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır’ şeklindedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre izleme testi puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma çalışmasına katılan öğrenciler ile katılmayan öğrenciler arasındaki fark 3 ay sonra da devam etmektedir, demek mümkündür.

Dördüncü hipotez ‘deney grubundaki öğrencilerin özşefkat ön test-son test-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.’ şeklindedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından anlamlı

bir fark olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Son test puanları ön test puanlarından anlamlı biçimde yüksektir. İzleme testi puanları ile son test arasında anlamlı bir fark yok iken izleme testi puanları ön test puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma oturumlarına katılan öğrencilerin özşefkat düzeyleri yükselmiş, yaşanan yükselmenin 3 ay sonra da korunduğu tespit edilmiştir.

Beşinci hipotezde kontrol gruplarının öntest-son test, öntest-izleme testi, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmayacağı öngörülmüştür ve ön görüldüğü şekilde bu testler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak çalışmanın hipotezlerinin doğrulandığını söylemek mümkündür.

5.3. Öneriler

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular ışığında ileride yapılacak çalışmalara yardımcı olabilecek öneriler aşağıda sıralanmıştır;

5.3.1. Araştırma Sonuçları Kapsamındaki Öneriler;

Bu çalışma sonucunda 7. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin çözüm odaklı ekole dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasıyla özşefkat düzeyinin arttırılabileceğini ortaya koymuştur. İlgili literatür kişilerin şefkat duygusunu kendilerine yönelmeleri ile ilgili becerilerinin gelişimi için ergenlik dönemini işaret etmektedir. Ek olarak çözüm odaklı ekol ergenler üzerinde birçok alanda etkililiği kanıtlanmış bir yaklaşımdır. Alanda çalışan okul psikolojik danışmanlarına özşefkat kavramını ve uygulanan oturumları tanıtıcı (ifade düzenlenmeli) çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma uygulamaları kapsamında psikolojik danışmanlara hizmetiçi eğitimler yapılabilir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümlerinin programlarında yer alan derslerde özşefkati tanıtıcı başlıklar ele alınabilir ve öğrenciler özşefkati geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar için teşvik edilebilir.

Ergenler ile çalışan ruh sağlığı uzmanlarına özşefkati tanıtıcı çalışmalar yapılabilir ve uygulanan oturumlar ile ilgili bilgi verilebilir.

5.3.2. İleride Yürütülecek Çalışmalar Hakkında Öneriler;

Bu araştırma 7. Ve 8. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Aynı çalışma lise öğrencileri, ilkokul öğrencileri, üniversite öğrencileri ve yetişkinler gibi farklı yaş grupları ile gelişim dönemi özelliklerine uyarlanarak uygulanabilir ve ilgili literatür zenginleştirilebilir.

Bu araştırma deneysel modelde yürütülmüş olup elde edilen bulgular katılımcıların ölçeğe verdikleri puanlar ile sınırlı kalmıştır. İlerleyen çalışmalar katılımcıların oturumlar sonunda düşüncelerinin ve deneyimlerinin değerlendirilebileceği nitel yöntemle de desteklenebilir

Çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özşefkat düzeyine etkisinin incelendiği bu çalışma yüz yüze yürütülmüştür. Ergen bireylerin dijital uygulamalara olan ilgisi düşünülüdüğünde bu çalışma çevrimiçi şekilde de yürütülüp, sonuçlar incelenebilir.

Çözüm odaklı ekolün farklı kavramlara olan ilişkisi lise öğrencileri, üniversite öğrencileri gibi farklı yaş gruplarına uygulanarak incelenebilir.

Özşefkati arttırmayı hedefleyen çalışmalarda farklı psikolojik danışma kuramlarının etkililiği test edilebilir.

Bu çalışmada uygulanan oturumların kalıcılık etkisini tespit etmek için izleme testi üç ay sonra yapılmıştır. Neff (2019), özşefkat gösterme becerisinin farklı zaman aralıklarında de geliştiğini belirtmektedir. Farklı çalışmalarda uygulanan oturumların daha uzun süreli kalıcılık tespiti için uzun süreli izleme testleri uygulanabilir.

Bu çalışmada uygulanan oturumlar farklı bölgelerde farklı özelliklere sahip farklı okullarda uygulanarak değiştirilebilir ve geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akan, B. (2019). Risk Taşıyan Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonu Üzerinde Çözüm Odaklı Grupla Danışma Programının Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, A. (2009). "Self-compassion and submissive behavior". *Education and Science*, 34(152), 138 – 147.
- Akın, A. (2010a). "Self-compassion and interpersonal cognitive distortions". *Hacettepe University Journal of Education*, 39(39), 1-9.
- Akın, A. (2010b). "Self-compassion and loneliness". *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 702-718.
- Akkaya, Ç. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek ve Öz-Duyarlık Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akkuş, S. (2022). The Mediator Role of Self-Compassion on the Relationship Between Perfectionism and Subjective Well-Being in Young Adults. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, Ö. (2011). Ergenlerde İletişim Becerilerinin Yordayıcıları Olarak Öz-Duyarlık ve Mizah Tarzları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Allen, A. B. and Leary, M. R. (2010). "Self-compassion, stress and coping". *Social and Personal Psychology Compass*, 4(2), 107-118. doi:10.1111/j.1751-9004.2009.00246.x
- Allen, A. B., Goldwasser, E. R. and Leary, M. R. (2012). "Self-compassion and well-being among older adults". *Self and Identity*, 11(4), 428-453. doi:10.1080/15298868.2011.595082

- Andiç, S. (2013). Ergenlik Döneminde Zihni Meşgul Eden Konularla İlişkili Değişkenler: Bağlanma Tarzları, Öz-Şefkat ve Psikolojik Belirtiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arıca, O. T. (1999). Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik Saygısının Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arık, A. (1998). *Psikolojide Bilimsel Yöntem*. Çantay Kitabevi: İstanbul
- Arslan, Ü. ve Gümüşçağlayan, G. (2018). “Çözüm odaklı terapiye kısa bir bakış”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 491-507.
- Aslan Yılmaz, H. (2016). “Bir derleme: Benlik kavramına ilişkin bazı yaklaşımlar ve tanımlamalar”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 79-89.
- Aslan, S.A. (2005). Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Atalay, Z. (2019). *Şefkat*. İnkılap Kitabevi: İstanbul.
- Atay, Ş. (2021). Psychological Aggression Among Dating University Students: The Prediction of Attachment Styles, Rejection Sensitivity, and Self-Compassion. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, B. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Fobi ile Başa Çıkmalarında Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bandura, A. (1994). “Self efficacy.” V. S. Ramachandran (ed.). in: *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). Academic Press: New York.
- Barad, J. A. (2007). “The understanding and experience of compassion: Aquinas and the dalai lama”. *Buddhist-Christian Studies*, 27(1), 11-29.

- Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). “Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Berg, I. K. (1994). *Family Based Services: A Solution-Focused Approach*. W. W. Norton & Company: New York.
- Berg, I.K. and Miller, S.D. (1992). *Working with the Problem Drinker: A Solution – Focused Approach*. W. W. Norton Company: New York.
- Bilgin, O. (2016). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Özgüven Düzeyine Etkisi. Yayımlanmış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bluth, K. and Blanton, P. W. (2014). “Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being”. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1298- 1309. doi: 10.1007/s10826-013-9830-2
- Bluth, K., Gaylord, S. A., Campo, R. A., Mullarkey, M. C. and Hobbs, L. (2016). “Making friends with yourself: A mixed methods pilot study of a mindful self-compassion program for adolescents.” *Mindfulness*, 7(2), 479-492. doi: 10.1007/s12671-015-0476-6
- Brown, B. (1999). *Soul Without Shame: A Guide to Liberating Yourself from the Judge Within*. Shambhala Publications: Colorado.
- Bulduk, S. (2003). *Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri*. Çantay Kitabevi: İstanbul.
- Cepukiene, V. ve Pakrosnis, R. (2011). *The Outcome Of Solution-Focused Brief Therapy Among Foster Care Adolescents: The Changes Of Behavior And Perceived Somatic And Cognitive Difficulties*. *Children And Youth Services Review*, 33(6), 791-797.
- Clarkin, J.F. and J. W. Hull. (1991). *The Clinicial Psychology Handbook*. Pergamon Press Office: Oxford.
- Clark-Stager, W. (1999). “Using solution-focused therapy within an integrative behavioral couple therapy framework: An integrative model”. *Journal Of Family Psychotherapy*, 10, 27–47.

- Corcoran, J. (2006). "A comparison group study of solution- focused therapy versus treatment as usual for behavior problems in children". *Journal of Social Service Research*, 33(1), 69-81.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Tuncay Ergene (çev.). Mentis Yayıncılık: Ankara.
- Corey, G. (2008). *Theory & Practice of Group Counseling*. Brooks/Cole: Belmont, CA.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Çitemel, N. (2014). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Daki, J. and Savage, R. S. (2010). "Solution-focused brief therapy: Impacts on academic and emotional difficulties". *The Journal of Educational Research*, 103(5), 309-326.
- De Jong, P. and Berg, I.K. (1998). *Interviewing for Solutions*. Brooks/Cole: Monterey, CA.
- De Jong, P. and Miller, S.D. (1995). "How to interview for client strengths". *Social Work*, 40, 729-736.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to Solution in Brief Therapy*. Norton: New York.
- De Shazer, S. (1991). *Putting Difference to Work*. Norton: New York.
- De Shazer, S. and Dolan, Y. (2012). *More Than Miracles: The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy*. Routledge: United Kingdom.
- Deniz, M. E. ve Sümer, A. S. (2010). "Farklı öz anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi". *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 115-127.
- Doğan, S. (1999). "Çözüm-odaklı kısa süreli terapi: Kuramsal bir inceleme". *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 23-38.

- Doğan, S. (2000). “Okul psikolojik danışmanları için yeni ve pratik bir yaklaşım: özüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma”. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 59-64.
- Doğasal, O. ve Karakartal, D. (2021). “özüm odaklı kısa süreli terapiye kuramsal bir bakış.” *International Journal of Humanities and Education (IHJE)*, 7(15), 130 – 142.
- Dölek, N. ve Kurter, F. (2012). özüm Odaklı Kısa Süreli Danışmanlık Yaklaşımı, Seminer Notları, Bahçeşehir Üniversitesi Kariyer Merkezi, İstanbul.
- Duran, S. ve Barlas, G. (2014). “Zihinsel engelli bireylerin ebeveynlerinin öznel iyi oluş, öz duyarlılık ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi”. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 69-79.
- Ekşi, A. (1999). *Ben Hasta Değilim. ocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü*. Nobel Tıp Kitabevi: Ankara.
- Erkoç, R. (2017). Öz-Eleştirinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisinin Aracı Değişkenleri Olarak Farkındalık ve Öz-Duyarlılık. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eskin, M. (2007). “İntiharda bilişsel davranışçı sağaltım yaklaşımları”. *Kriz Dergisi*, 15(2), 15-35. doi: 10.1501/Kriz_0000000261.
- Fenell, D. L. (1997). *Counseling Families: An Introduction to Marriage and Family Therapy*. Love Publishing: Denver.
- Ferreira, C., Pinto-Gouveia, J. and Duarte, C. (2013). “Self-compassion in the face of shame and body image dissatisfaction: Implications for eating disorders”. *Eating Behaviors*, 14(2), 207-210. doi: 10.1016/j.eatbeh.2013.01.005
- Finlay-Jones, A., Kane, R. and Rees, C. (2017). “Self-compassion online: a pilot study of an internetbased self-compassion cultivation program for psychology trainees”. *Journal of Clinical Psychology*, 73(7), 797-816. <https://doi.org/10.1002/jclp.22375>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill: New York.

- Franklin, C., Moore, K. and Hopson, L. (2008). "Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting". *Children & Schools*, 30(1), 15-26.
- Franklin, C., Streeter, C. L., Kim, J. S. and Tripodi, S. J. (2007). "The effectiveness of a solution-focused, public alternative school for dropout prevention and retrieval". *Children & Schools*, 29(3), 133-144.
- Fraser, J. S. (1995). "Process, problems, and solutions in brief therapy". *Journal of Marital and Family Therapy*, 21(3), 265–279.
- Germer, C. (2009). *The Mindful Path to Self-Compassion: Freeing Yourself from Destructive Thoughts and Emotions*. The Guilford Press: New York.
- Germer, C. K. and Neff, K. (2019). *Özşefkatli Farkındalık Uygulama Rehberi: Duygusal İyileşmeye Giden Yol*. Feray Tarımtay (çev.). Diyojen Yayıncılık: İstanbul.
- Gilbert P. and Choden. (2013). *Mindful Compassion*. Constable & Robinson: London.
- Gilbert, P. (2009a). "Introducing compassion-focused therapy". *Advances in Psychiatric Treatment*, 15, 199-208. doi: 10.1192/apt.bp.107.005264
- Gilbert, P. (2009b). *The Compassionate Mind: A New Approach to the Challenge of Life*. Constable & Robinson: London.
- Gilbert, P. and Mascaro, J. (2017). "Compassion: Fears, blocks, and resistances: An evolutionary investigation." E.M. Seppälä, S. Simon-Thomas, S.L. Brown, M.C. Worline, C.D. Cameron and J.R. Doty (eds.), in: *The Oxford Handbook of Compassion Science*. (pp. 388- 418). Oxford University Press: Oxford.
- Gingerich, W. J. and Eisengart, S. (2000). "Solution-focused brief therapy: A review of the outcome research". *Family Process*, 39(4), 477-498. doi: 10.1111/j.1545-5300.2000.039408.x
- Gladding, S. T. (2013). *Counseling: A Comprehensive Profession*. Pearson: London.
- Goetz, J. L., Keltner, D. and Simon-Thomas, E. (2010). "Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374. doi:10.1037/a0018807

- Griffith, S., (2017). Exploring Solution Focused Brief Therapy from the Perspective of the Educational Psychologist and Young Person. Unpublished Doctoral Dissertation. Cardiff University, Cardiff.
- Güner, O. (2011). *Çözüm Bende Saklı! Çözüm Odaklı Terapi Yöntemi*. Efil Yayınevi: Ankara.
- Hendar, K. Sunowan, A. (2020). "Solution-focused brief therapy group counseling to increase academic resilience and self efficacy". *Jurnal Bimbingan Konseling*, 9(1), 1 –7.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri için Araştırma Teknikleri*. Hatiboğlu Yayıncılık: Ankara.
- Iveson, C. (2002). "Solution-focused brief therapy". *Advances in Psychiatric Treatment*, 8(2), 149-156.
- İlbay, A.B. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Javanmiri, L. Kimiaee, S. A. and Abadi, B. A. G. H. (2013). "The study of solution focused group counseling in decreasing depression among teenage girls". *International Journal of Psychological Studies*, 5(1), 105-111.
- Jiang, Y., You, J., Hou, Y., Du, C., Lin, M. P., Zheng, X. and Ma, C. (2016). "Buffering the effects of peer victimization on adolescent non-suicidal self-injury: The role of self-compassion and family cohesion". *Journal of Adolescence*, 53, 107-115.
- Jordan, J.V. (1989). "Relational development: therapeutic implications of empathy and shame". *Work in Progress*, 39.
- Juhnke, G. A. (1996). "Solution-focused supervision: Promoting supervisee skills and confidence through successful solutions". *Counselor Education and Supervision*, 36, 48-57.

- Kandil, S., Hocaoglu, Ç., Aksu, G., Aktepe, E. ve Yöntem, T. (2002). “Son dört yılda K.T.Ü. tıp çocuk psikiyatrisine başvuran adli olguların değerlendirilmesi”. *Klinik Adli Tıp*, 2(2), 1–6.
- Kararımkar Ö. ve Siviş, R. (2008). “Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.
- Karaşar, B. (2016). Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 1(49), 21-42
- Karataş, D. (2021). Relationships Between Self-Compassion, Masculine Gender Role Stress and Attitudes Toward Psychological Intimate Partner Violence Against Women. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, A. ve Saçkes, M. (2005). “Benlik Saygısı Geliştirme Programının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi”. S.Erkan ve A. Kaya (eds.). içinde *DeneySEL olarak sınılanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları* (s.1-41). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Kıcalı Ü. Ö. (2015). Öz-şefkat ve Tekrarlayıcı Düşünmenin Olumsuz Duygulanım ve Depresyon ile İlişkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, B. (2018). “Öz-duyarlılık: Psikolojik belirtiler ile ilişkisi ve psikoterapide kullanımı”. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 40-58. doi:10.1886 3/pgy.33648
- 9.
- Köknel, Ö. (1984). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. Altın Kitaplar: İstanbul.
- Köktuna, Z. S. (2007). Çözüm Odaklı Kısa Terapi Tekniğinin Alt Sosyo-Ekonomik Seviyedeki Kadınların Geleceğe Umut ile Bakabilme ve Boyun Eğici Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kress, V.E., Seligman, L.W. and Reichenberg, L. W. (2013). *Theories of Counseling and Psychotherapy: Systems, Strategies, and Skills*. Pearson: New Jersey.
- Kurtoğlu, M. ve Başgöl, ř.S. (2021). “Koruyucu faktör olarak öz-şefkat üzerine bir derleme çalışması”. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 56-65. doi: 10.5455/JCBPR.1930
- Kurtuldu, P. S. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Özgüven Düzeyleri ile Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun Meyvacıoğlu, Y. (1983). “Benlik ve ideal benlik kavramlarının tercih edilen meslek kavramı ile ilişkisi”. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16(1),1-10. doi:10.1501/Egifak_0000000918
- Laaksonena, M. A (2013). “Psychological predictors on the outcome of short-term psychodynamic psychotherapy and solution-focused therapy in the treatment of mood and anxiety disorder”. *European Psychiatry*, 28(2), 117-124. doi:10.1016/j.eurpsy.2011.12.002.
- LaFountain, R. M., Garner, N. E. and Eliason, G. T. (1996). “Solution-focused counseling groups: A key for school counselors”. *The School Counselor*, 43(4), 256-267.
- Lethem, J. (2002). “Brief solution focused therapy”. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(4), 189-192.
- Lines, D. (2006). *Brief Counselling in Schools: Working with Young People from 11 to 18*. Sage Publications: London.
- Lipchik, E. (1994). “The rush to be brief”. *Family Therapy Networker*, 18(2), 35-39.
- Lutz, A., Greischar, L.L., Rawlings, N.B., Ricard, M. and Davidson, R.J. (2004). “Long-term meditators self-induce high-amplitude gamma synchrony during mental practice”. *PNAS*, 101(46), 16369 – 16373. doi:10.1073/pnas.0407401101
- Macdonald, A. (2007). *Solution-Focused Therapy: Theory, Research and Practice*. Sage Publications: Los Angeles.

- MEB (2023). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim: 5 Şubat 2023, <https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar>
- Meydan, B. (2013). “Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma: Okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 120-129.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*. Füsün Akkoyun (çev). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Muris, P., Meesters, C., Pierik, A. and de Kock, B. (2016). “Good for the self: Self-compassion and other self-related constructs in relation to symptoms of anxiety and depression in non-clinical youths”. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 607-617.
- Murphy, J. J. (2008). *Solution-Focused Counseling in Schools*. American Counseling Association: Alexandria
- Murphy, J. J. (2015). *Solution-Focused Counseling in Schools*. John Wiley & Sons: New York.
- Mutluer, S. (2006). Özgüven Oluşmasında Manevi Değerlerin Rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Neff, K.D. (2003a) Öz-Şefkat: Kendine, ve Kimliğe Karşı Sağlıklı Bir Tutumun Alternatif Bir Kavramsallaştırılması, 2:2, 85-101.
- Neff, K. D. (2003b). “Development and validation of a scale to measure self-compassion”. *Self and Identity*, 2, 223-250. doi: 10.1080/15298860390209035
- Neff, K. D. (2009). “The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself”. *Human Development*, 52(4), 211-214. doi: 10.1159/000215071
- Neff, K. D. (2011). “Self-compassion, self-esteem, and well-being”. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x
- Neff, K. D. (2019). “Setting the record straight about the self-compassion scale”. *Mindfulness*, 10(1), 200-202.

- Neff, K. D. and Germer, C. K. (2013). "A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program". *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44. doi: 10.1002/jclp.21923
- Neff, K. D. and McGehee, P. (2010). "Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults". *Self and Identity*, 9(3), 225-240. doi:10.1080/152988 60902979307
- Neff, K. D. and Vonk, R. (2009). "Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself". *Journal of Personality*, 77(1), 23-50.
- Neff, K. D. Hsieh, Y. and Dejitterat, K. (2005). "Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure". *Self and Identity*, 4, 263-287. doi:10.1080/13576500444000317
- Neff, K. D., Rude, S. S. and Kirkpatrick, K. L. (2007). "An examination of selfcompassion in relation to positive psychological functioning and personality traits". *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908-916. doi: 10.1016/j.jrp.2006.08.002
- Nelson, T. S. (2010). *Doing Something Different. Solution-Focused Brief Therapy Practies*. Routledge: New York.
- Newsome, W. S. (2004). "Solution-focused brief therapy groupwork with at-risk junior high school students: enhancing the bottom line". *Research on Social Work Practice*, 14(5), 336-343.
- Newsome, W. S. (2005). "The impact of solution-focused brief therapy with at risk junior high school students". *Children & Schools*, 27(2), 83-90. doi: 10.1093/cs/27. 2.83
- Nichols, M. P. (2013). *Aile terapisi: Kavramlar ve Yöntemler*. Okhan Gündüz (çev.). Kaknüs Yayınları: İstanbul.
- O'Connell, B. (2001). *Solution-Focused Stress Counselling*. Continuum: London.
- O'Connell, B. and Palmer, S. (2003). *Handbook of Solution Focused Therapy*. Sage Publications: London.
- O'Hanlon, B. (2000). *Do One Thing Different: Ten Simple Ways to Change Your Life*. Harper Collins Publishers: New York.

- Öveç, Ü. (2007). Öz Duyarlık ile Öz Bilinç, Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özbay, A. (2017). Sanal Zorbalığa Maruz Kalan Ergenlerin Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yönelimli Psikoeğitim Programının Psikolojik Belirtiler ve Sanal Mağduriyete Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özkan, M. (2021). Grupla yapılan bilişsel davranışçı terapi ve çözüm odaklı kısa süreli terapinin lise öğrencilerinde sınav kaygısına etkisinin karşılaştırmalı incelenmesi . Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özoğlu, S. Ç. (2019). “Psikolojik danışmada benlik kavramı”. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 8(1), 93-111. doi:10.1501/Egifak0000001429
- Pamuk, M. ve Bavlı, B. (2013). “Ergenlerin sanal zorbalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 321-338.
- Patterson, J.M. and McCubbin, H.I. (1987). “Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement”. *Journal of Adolescence*, 10(2), 163–186. doi: 10.1016/S0140-1971(87)80086-6
- Pauley, G. and McPherson, S. (2010). “The experience and meaning of compassion and self-compassion for individuals with depression or anxiety”. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83, 129-143. doi:10.1348/147608309X471000
- Presbury, J. H., Echterling, L. G. and McKee, J. E. (2002). *Ideas and Tools for Brief Counseling*. Merrill Prentice Hall: New Jersey.
- Price, P. C. (2012). *Research Methods: Core Concepts and Skills for Psychology*. Flat World Knowledge Publisher: New York.
- Prochaska, J. O. and Norcross J. C. (2010). *Systems of Psychotherapy: A Transtheoretical Analysis*. Brooks/Cole: Monterey, CA.

- Quick, E. K. (2008). *Doing What Works in Brief Therapy: A Strategic Solution Focused Approach*. Academic Press: Cambridge.
- Raes, F. (2010). "Rumination and worry as mediators of the relationship between selfcompassion and depression and anxiety". *Personality and Individual Differences*, 48(6), 757-761. doi:10.1016/j.paid.2010.01.023
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D. and Van Gucht, D. (2011). "Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale". *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(3), 250-255.
- Ramezani, S (2017). "The effect of cognitive-behavioural and solution-focused counselling on prevention of postpartum depression in nulliparous pregnant women". *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 35(2), 172–182.
- Rogers, C. (1959). "A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework". S. Koch (ed.). in: *Psychology: A study of a Science. Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context*. (pp.184-256). McGraw-Hill: New York.
- Rossi, E. L. (1980). *The Nature of Hypnosis and Suggestion by Milton Erickson (Collected Papers)*. Irvington Publications: New York.
- Sağar, M. E. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Sağlıklı İnternet Kullanımını Arttırmaya Yönelik Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Programı ile Grup Rehberliği Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarıcaoğlu, H. (2015). Bilinçli Öz-Anlayış Programının Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sarıcı Bulut, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Sarıçam, H. (2014). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımına Dayalı Bir Müdahale Programının Ruminasyon Üzerinde Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sarıgül, N. (2021). Lise Öğrencilerine Yönelik Öz-Şefkat Geliştirme Programının Riskli Davranışlar Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Selekman, M. D. (2001). *Pathways to Change: Brief Therapy Solutions with Difficult Adolescents*. Guilford Publications: New York.
- Seligman, M. E. P. (1995). *The Optimistic Child*. Random House: Sydney.
- Seligman, M. E. P. (2002). "Positive psychology, positive prevention, and positive therapy". in: C. R. Snyder ve S. J. Lopez (eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). Oxford University Press: London.
- Sherif, M. and Sherif, C. W. (1956). *An outline of social psychology*. Harpers & Bros: New York.
- Siyez, D.M. (2010). *Ergenlerde Problem Davranışlar*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Sklare, B. G. (1997). *Brief Conseling That Works: A Solution Approach for School Counselors*. Corwin Press: California.
- Sklare, B. G. (2010). *Okul Danışmanları için Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma*. Diğdem Müge Siyez ve Alim Kaya (çev). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Sparrer, I. (2012). *Çözüm Odaklı Yaklaşım ve Sistemik Yapısal Dizime Giriş*. Esin Suvarierol (çev.). Pan Yayıncılık: İstanbul.
- Şekercioğlu, G. ve Güzeller, C. O. (2012). "Ergenler için benlik algısı profilinin faktör yapısının yeniden değerlendirilmesi". *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(60), 215- 236.
- Şimşek, N., Akça Kılıç, N. ve Şimşek, M. (2015). "Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve internet bağımlılığı". *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 14(1), 7-14.

- Taçkın, E. (2022). Associations Among Self-Compassion, Body Appreciation, and Eating Disorder Symptoms. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Tatlıoğlu, K. (2010). Farklı Öz-Anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz-Saygı, Karar Verme Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taylor, W. F. (2013). Effects of Solution-Focused Brief Therapy Group Counseling on Generalized Anxiety Disorder. Published PhD thesis. Walden University, Walden.
- Türk Dil Kurumu (2018). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim: 28.10.2018,
- Temel, M. (2015). The Relationship Between Perceived Maternal Parenting and Psychological Distress During Adolescence: Murhpyoderetor Effect of Self Compassion. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Terry, M. L., Leary, M. R. and Mehta, S. (2013). “Self-compassion as a buffer against homesickness, depression, and dissatisfaction in the transition to college”. *Self and Identity*, 12(3), 278–290. doi:10.1080/15298868.2012.667913
- Toprak, B. (2017). Öğretmenlerin Eşli Ruminasyon ve Öz-Duyarlık Düzeyleri ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Tuna, D. (2012). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Öfke Kontrolü Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü ve İletişim Becerileri Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ulaşan, H. (2018). Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uyanık, N. ve Çevik, Ö. (2020). “Öz-şefkat gelişiminde bilişsel formülasyonun rolü”. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(2), 660- 674. doi: 10.35452/caless.2020.35

- Ünal, M. (2020). Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vallaire, L.T., Hicks, J. and Growe, R. (2011). "Solution-focused brief therapy: An interventional approach to improving negative student behaviors". *Journal of Instructional Psychology*, 38(4), 224-234.
- Voltan-Acar, N. (2014). *Grupla psikolojik danışma: İlke ve teknikleri*. Nobel Yayın: Ankara.
- Wallace, B. A. and Shapiro, S. L. (2006). "Mental balance and well-being: Building bridges between buddhism and western psychology". *American Psychologist*, 61(7), 690- 701. doi: 10.1037/0003-066X.61.7.690
- Walter, J. L. and Peller, J. E. (1992). *Becoming Solution-Focused in Brief Therapy*. Brunner-Mazel.: New York.
- Walter, J. L. and Peller, J. E. (2000). *Recreating Brief Therapy: Preferences and Possibilities*. W.W. Norton Company.: New York.
- White, S. H. (2002). "G. Stanley Hall: From philosophy to developmental psychology". W.E. Pickren and D.A. Dewsbury (eds.). in: *Evolving perspectives on the history of psychology* (pp. 279–302). American Psychological Association: USA
- Xavier, A., Pinto Gouveia, J. and Cunha, M. (2016). "Non-suicidal self-injury in adolescence: The role of shame, self-criticism and fear of self-compassion". *Child & Youth Care Forum*, 45(4), 571-586. doi:10.1007/s10566-016-9346-1
- Yağbasanlar, O. (2017). "Kavramsal bir bakış: Öz-şefkat". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 88-101.
- Yang, Y., Zhang, M. and Kou, Y. (2016). "Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91-95.
- Yavuzer, H. (1988). *Ana-baba ve çocuk*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Yetiz, G. (2022) Kabul ve Kararlılık Terapisi Temelli Psikoeğitim Programının Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Özşefkat Düzeyleri Üzerindeki Etkisi.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Yıldırım, M. (2018). Ergenlere Yönelik Özşefkat Geliştirme Programının Öz-Şefkat, Kendine Şefkat Vermekten Korkma ve Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yıldırım, M. ve Sarı, T. (2018). “Özşefkat ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması.” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2502-2517.

Yılmaz-Bingöl, T. (2015). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programının Öz-Yeterlik İnancına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yüncü, Z., Saatçioğlu, H., Aydın, C., Özbaran, N. B., Altıntoprak, E. ve Köse, S. (2014). “Bir şehir efsanesi: Madde kullanmaya başlama yaşı düşüyor mu?”. *Literatür Sempozyum Dergisi*, 1(4), 43-50.

EKLER
EK 1
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaşınız: _____

2. Cinsiyetiniz: K () E ()

3.Sınıf Seviyeniz _____



EK 2
ÖZŞEFKAT ÖLÇEĞİ KISA FORMU

EK-3
ETİK KURUL İZİNİ



EK-4

İL MILLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİNİ



EK-5
ÖLÇEK İZİNİ



EK-6

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özşefkat düzeyine etkisi” adıyla, '25 Nisan 2022- 17 Haziran 2022' tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: çözüm odaklı grupla psikolojik danışma uygulamasıyla ergenlerin özşefkat düzeyini arttırmaktır.

Araştırma Uygulaması: ölçek uygulama ve grupla psikolojik danışma şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

İsim SOYİSİM :

Doğum Yeri :

Doğum Tarihi :

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar

1) SCI

2) Diğer

b) Bildiriler

1) Uluslararası

2) Ulusal

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl:

İLETİŞİM

E-posta Adresi :

ORCID :