

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA TEZİ

**SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN KORUNMA İHTİYACI
OLAN ERGENLER VE ÇOCUK EVİ SORUMLULARI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

AYŞEGÜL ERÇEVİK

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. SERHAT ARMAĞAN KÖSEOĞLU**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI**

İSTANBUL-2018



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



DOKTORA TEZİ

**SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN KORUNMA İHTİYACI
OLAN ERGENLER VE ÇOCUK EVİ SORUMLULARI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

AYŞEGÜL ERÇEVİK

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ.DR. SERHAT ARMAĞAN KÖSEOĞLU**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI**

İSTANBUL-2018

Bu çalışma 15.11.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Doktora Programı Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ



Doç. Dr. Serhat Armağan KÖSEOĞLU
İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN
İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Serap EMİR
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi



Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi

ÖNSÖZ

Bu araştırmada korunma ihtiyacı olan ergenler ve çocuk evi sorumluları için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programları'nın etkililiği sınanmıştır. Korunma ihtiyacı olan ergenlerin olumsuz yaşantılarının sosyal yaşamlarına etkisini azaltmak amacıyla sosyal problem çözme becerisini geliştirmek hedeflenmiştir. Ayrıca yoğun çalışma temposu ve çalışma ortamının yarattığı olumsuz duygusal etkilerle baş etmek ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları problemlerle başa çıkma süreçlerine katkı sağlamak amacıyla çocuk evi sorumluları da çalışmaya dahil edilmiştir. Hazırlanan programların sosyal problem çözme becerisine etkisi tespit edilmiştir.

Öncelikle doktora yapmam konusunda beni teşvik eden, ders dönemi ve tez süreci dahil her zaman rehberim ve destekçim olmuş tez danışmanım Doç. Dr. Serhat Armağan KÖSEOğLU'na, kendisiyle çalışmanın benim için bir şans olduğunu belirtmek istiyorum ve teşekkürlerimi sunuyorum. Bilgi, görgüsü ve anlayışıyla benim için değerli bir öğretmen olan Prof. Dr. İrfan ERDOğAN'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum. Tez sürecim boyunca bana rehberlik eden ve bana zaman ayıran Sayın hocam Doç. Dr. Serap EMİR'e teşekkür ederim. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapan ve lisans eğitimimden bu yana üzerimde emeği olan hocalarıma teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca daha fazla tanıma imkanı bulduğum, her konuda bana desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Dr. Metin KOCATÜRK'e teşekkür ederim. Süreç içerisinde beni cesaretlendiren ve desteğini esirgemeyen çalışma arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Ayfer SU BERGİL'e teşekkür ederim. Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürü Sayın Mustafa ARSLAN'a, ÇEKOM Müdürü Sayın Yusuf ALADAğ'a, Çocuk Evleri Sitesi Müdürü Ahmet şİMŞEK ve Müdür Yardımcısı Semra GÜLER'e, Yeşilirmak Çocuk Evleri Sitesi Müdürü Zehra VAN'a uygulama sürecindeki desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Tez konusunda bana en büyük destek ve yardımı sağlayan çok değerli hocam Bülent CERİT'e teşekkür ederim. Elbette çalışmaya katılma nezaketi gösteren sevgili çocuk evi sorumlularına ve çocuklara teşekkürler.

Sevgili ailem her zaman yanımda ve destekçim olduğunuzu biliyorum. Özellikle sevgili kardeşlerim Fidan, Muhammet ve Emre ÇAY, bana olan desteğinizi hiçbir zaman unutmayacağım. Doktora sürecinin birçok katkısı yanında en kötü yanı sevdiklerinize ayırdığınız zamandaki düşüştür. Bu süreç ne kadar zorlayıcı geçmiş olsa da aklımdan hiç çıkmadığınızı bilmenizi istiyorum. Özellikle eşim MEHMET ve doktora sürecinde bana Tanrı'dan bir hediye olarak gelen kızım ASYA... Dünya sizinle güzel ve anlamlı.. Sizi çok seviyorum ve yanımda olduğunuz, beni desteklediğiniz, neşem olduğunuz için teşekkür ediyorum.

AYŞEGÜL ERÇEVİK

ÖZET

SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN KORUNMA İHTİYACI OLAN ERGENLER VE ÇOCUK EVİ SORUMLULARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı korunma ihtiyacı olan ergenlerin ve çocuk evi sorumlularının sosyal problem çözme düzeylerini geliştirmek amacıyla hazırlanan programların etkililiğini sınamaktır. Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda kalan korunma ihtiyacı olan ergenler ve çocuk evi sorumluları bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada verileri elde etmek amacıyla ön test ve son test uygulamalarında ölçüm aracı olarak Kişilerarası Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Korunma ihtiyacı olan ergenler çalışma grubu 6'sı deney ve 6'sı kontrol olmak üzere 12 katılımcıdan oluşmuştur. Korunma ihtiyacı olan ergenler için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı haftada bir gün 90 dakika olmak üzere 10 oturumda gerçekleştirilmiştir. Çocuk evi sorumlusu çalışma grubu ise 7'si deney ve 7'si kontrol olmak üzere toplam 14 katılımcıdan oluşmuştur. Çocuk evi sorumluları için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı haftada bir gün 120 dakika olmak üzere 10 oturumda gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Non-Parametrik Mann Whitney-U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Uygulanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın korunma ihtiyacı olan ergenlerden oluşan Deney₁ grubunun sosyal problem çözme becerilerine etkilerini tespit etmek üzere yapılan analizde, Deney₁ grubunun probleme olumsuz yaklaşımlarının uygulama sonrasında anlamlı derecede azaldığı, yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım puanlarının ise anlamlı derecede arttığı bulunmuştur. Bununla birlikte kendine güvensizlik ve sorumluluk almama boyutlarında herhangi bir etkiye rastlanmamıştır. Uygulanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın çocuk evi sorumlularından oluşan Deney₂ grubunun sosyal problem çözme becerilerine etkilerini tespit etmek üzere yapılan incelemede, Deney₂ grubunun probleme olumsuz yaklaşımı ve kendine güvensizlik düzeylerinin uygulama sonrasında anlamlı derecede azaldığı, yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım puanlarının ise anlamlı derecede arttığı görülmüştür. Bununla birlikte sorumluluk almama boyutunda herhangi bir etkiye rastlanmamıştır. Korunma ihtiyacı olan ergenler için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ve bu etkinin özellikle sosyal problem çözmenin probleme yönelim boyutları açısından gerçekleştiği görülmüştür. Çocuk evi sorumluları için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın, sosyal problem çözme becerisini geliştirmede etkili bulunmuş, bu etkinin özellikle probleme olumlu yönelim boyutunda gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Problem, Sosyal Problem Çözme, Korunma İhtiyacı Olan Ergenler, Çocuk Evi Sorumlusu

ABSTRACT

EFFECTS OF SOCIAL PROBLEM SOLVING PROGRAMME ON ADOLESCENTS IN NEED OF PROTECTION AND PERSONS IN CHARGE OF CHILD HOMES

The aim of this research is to test the effectiveness of programs designed to improve the level of social problem solving in adolescents in need of protection and persons in charge of child homes. The universe of this research is institutions affiliated to Amasya Family and Social Policies Provincial Directorate which adolescents in need of protection stay in and persons in charge of child homes. In order to obtain the data in the research, The Interpersonal Problem Solving Inventory was used as the measurement tool in the pre-test and post-test applications. The Sample of the adolescents in need of protection were composed of 12 participants 6 of whom are experiment and 6 of whom are control group. The developed Social Problem Solving Programme for adolescents was applied in 10 sessions, 90 minutes a day per week. The sample of persons in charge of child homes were consisted of 7 for the experiment and 7 for control, totaling 14 participants. The developed Social Problem Solving Programme for persons in charge of child homes applied in 10 sessions, 120 minutes a day per week. Non Parametric Mann Whitney U and Wilcoxon Sign-Rank Test were used for the analysis of data. In the analysis to identify the effects of the applied Social Problem Solving Programme for adolescents, it was found that Experiment₁ group's, which was composed of adolescents in need of protection, negative attitudes of problem decreased significantly, constructive problem solving and insistent-persistent approach scores increased significantly after the application. Nevertheless, there was no effect on self-insecurity and non-responsibility dimensions. In the analysis to identify the effects of the applied Social Problem Solving Programme for persons in charge of child homes, it was found that Experiment₂ group's, which was composed of persons in charge of child homes, levels of negative problem orientation and self-insecurity decreased significantly, constructive problem solving and insistent-persistent approach scores increased significantly after the application. Moreover, there was no effect on non-responsibility dimensions. Social Problem Solving Programme for adolescents in need of protection was found effective in order to develop social problem solving skills and that effect has been realized especially on problem orientation dimensions of social problem solving. Social Problem Solving Program for persons in charge of child homes was found effective in order to develop social problem solving skills, that effect has been realized especially on positive problem orientation dimension of social problem solving.

KeyWords: Problem, Social Problem Solving, Adolescents In Need Of Protection, Person In Charge Of Childs Home.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	İV
ÖZET.....	V
ABSTRACT	Vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. HİPOTEZLER	10
1.3.ÖNEM.....	11
1.4. SAYILTILAR	12
1.5. SINIRLILIKLAR.....	13
1.6. TANIMLAR	13
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1.KORUNMA İHTİYACI OLAN ÇOCUK	15
2.1.1. TÜRK KÜLTÜRÜNDE ÇOCUK KORUMANIN GEÇMİŞİ.....	17
2.1.2.ÇOCUK KORUMADA HİZMET MODELLERİ	19
2. 1.3. KORUNMA İHTİYACI OLAN ÇOCUKLAR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	24
2.2. ÇOCUK EVLERİ SORUMLUSU.....	41
2.2.1. ÇOCUK EVLERİ SORUMLULARINA İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR	43
2.3. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME	48

2.3.1. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNİN BOYUTLARI.....	51
2.3.2. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ	55
2.3.3. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR	59
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	79
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	79
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	80
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	85
3.3.1.KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ	85
3.3.2. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI	87
3.3.3. KORUNMA İHTİYACI OLAN ERGENLER İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN UYGULANMASI.....	87
3.3.3.1. KORUNMA İHTİYACI OLAN ERGENLER İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI	89
3.3.4. KORUNMA İHTİYACI OLAN ERGENLER İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN DEĞERLENDİRİLMESİ	109
3.3.5. ÇOCUK EVİ SORUMLULARI İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN UYGULANMASI	117
3.3.5.1. ÇOCUK EVİ SORUMLULARI İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI.....	118
3.3.6.ÇOCUK EVİ SORUMLULARI İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	138
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	145

BÖLÜM IV: BULGULAR	146
4.1.KORUNMA İHTİYACI OLAN ERGENLER İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN ETKİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	146
4.2.ÇOCUK EVİ SORUMLULARI İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMININ ETKİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	151
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	157
5.1. KORUNMA İHTİYACI OLAN ERGENLER İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN BULGULARINA İLİŞKİN TARTIŞMA...158	
5.2. ÇOCUK EVİ SORUMLULARI İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN BULGULARINA İLİŞKİN TARTIŞMA	164
5.3. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	169
KAYNAKLAR	174
EKLER.....	201
EK 1 AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI'NDAN ALINAN MAKAM ONAYI.....	201
EK 2 ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ.....	202
EK 3 KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ ÖRNEK MADDELER	203
EK 4 SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMLARINDA KULLANILAN FORMLAR VE ÇALIŞMA SAYFALARI	204
ÖZGEÇMİŞ.....	219

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2-1: Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2017 Aralık Ayı Verilerine Göre Kuruluş ve Bakılan Çocuk Sayıları.....	21
Tablo 3-1: Ergenler için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın araştırma modeli.....	80
Tablo 3-2: Çocuk evi sorumluları için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın araştırma modeli	80
Tablo 3-3: Deney ₁ ve Kontrol ₁ gruplarının cinsiyet değişkenine ilişkin frekans tablosu	82
Tablo 3-4: Deney ₁ ve Kontrol ₁ gruplarının sınıf düzeyi değişkenine ilişkin frekans tablosu	82
Tablo 3-5: Deney ₁ ve Kontrol ₁ gruplarının yaş ortalamalarına ilişkin tablo	82
Tablo 3-6: Deney ₂ ve Kontrol ₂ gruplarının cinsiyet değişkenine ilişkin frekans tablosu	83
Tablo 3-7: Deney ₂ ve Kontrol ₂ gruplarının çalıştıkları kurum değişkenine ilişkin frekans tablosu	84
Tablo 3-8: Deney ₂ ve Kontrol ₂ gruplarının yaş ortalamalarına ilişkin tablo	84
Tablo 3-9: Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Cronbach Alfa değerleri ve Test Tekrar Test katsayıları.....	86
Tablo 4-1: Deney ₁ ve Kontrol ₁ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nden elde ettiği ön test ve son test puanları.....	146
Tablo 4-2: Deney ₁ ve Kontrol ₁ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test puanları arasındaki farkı incelemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	147

Tablo 4-3: Deney ₁ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla uygulanan Non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	148
Tablo 4-4: Kontrol ₁ Grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla uygulanan Non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	149
Tablo 4-5: Deney ₁ ve Kontrol ₁ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları son test puanları arasındaki farkı incelemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	150
Tablo 4-6: Deney ₂ ve Kontrol ₂ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nden elde ettiği ön test ve son test puanları.....	151
Tablo 4-7: Deney ₂ ve Kontrol ₂ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test puanları arasındaki farkı incelemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	152
Tablo 4-8: Deney ₂ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Uygulanan Non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	153
Tablo 4-9: Kontrol ₂ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Uygulanan Non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	154
Tablo 4-10: Deney ₂ ve Kontrol ₂ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları son test puanları arasındaki farkı incelemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	155

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1:Problem yönelimi ve problem çözme stilleri arasındaki ilişkiler 53

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Gelişimde atılan her adımın bireyin geleceğine yaptığı önemli bir yatırım olduğu düşünülmektedir. Özellikle çocukluk ve ergenlikte bu adıma eşlik eden ailenin niteliği oldukça önemlidir. Aile kimi zaman adımların sağlam atılmasına, kimi zaman hızlanmasına katkılar sağlamaktadır, ancak ailenin niteliğindeki düşüşler adımları yavaşlatmakta bu da gelişim üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir.

Psikoloji alanında uzun yıllar odaklanılan bir konu olarak çocukluk ve ergenlik dönemine dair kümülatif bilgi oldukça kapsamlıdır. Bu bilgiler çocukluk ve ergenlik döneminin önemine vurgu yapmaktadır ve yaşamın bu dönemlerinin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimin yaşamın tümü için bir temel niteliği olduğu ifade edilmektedir. Bu dönemde olumsuz yaşantıların tüm gelişim görevlerine olumsuz etkilerinin söz konusu olduğu uzmanlarca vurgulanmıştır. Bu olumsuz yaşantılardan önemli düzeyde etkilenmek konusunda risk altında bulunan bir kesim olarak korunma ihtiyacı olan çocukların¹ sayıları günümüzde giderek artmaktadır. Bu durumun nedenleri olarak ekonomik faktörler, artan şiddet olayları, köylerden kente göç nedeniyle yaşanan sosyal problemler v.b. sayılabilir (Cebe, 2005; Kesen ve Deniz, 2005). Bu çocuklar önemli olumsuz yaşantılara maruz kalmış, gelişimde önemli bir kişi olan bakım veren kişi yani anneden mahrum kalarak büyümüşlerdir. Dolayısıyla birçok açıdan “risk altındaki öğrenciler” olarak değerlendirilmekte olan bir gruptur. Yapılan çalışmalarda aile yanında yaşamakta olan çocuklara göre birçok dezavantaja sahip oldukları ifade edilmektedir:

- Akademik başarı ortalamalarının daha düşük olduğu (Balcı, 1999; Yanbastı, 1971),

¹ *Korunmaya Muhtaç Çocuk kavramı, 6/2/2014 tarihli ve 6518 sayılı Kanununun 30 uncu maddesiyle, bu bentte yer alan “muhtaç” ibaresi “ihtiyacı olan” şeklinde değiştirilmiştir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2014).*

- Benlik algılarının ideal benlik algılarından düşük olduğu (Turan, 2003; Üstün ve Akman, 2002),
- Öz saygı düzeylerinin düşük olduğu (Cebe, 2005; Güçray, 1989; Kutlu, 1992; Pektaş, 2002; Üstün ve Akman, 2002,s. 232;Washington, 1989),
- Sosyal beceri düzeylerin düşük olduğu (Balcı, 1999; Gülay, 2004; Koşay, 2013),
- Geleceğe daha belirsiz, karamsar ve korkuyla baktıkları (Cılga, 1989; Yalçın, 2011),
- Sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu (Cebe, 2005),
- Depresyon (Cebe, 2005) ve umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğuna (Turan, 2003; Tümkaya, 2005) dair bulgular önem arz etmektedir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde yukarıda görüldüğü gibi daha çok korunma ihtiyacı olan çocuklar ile aile yanında kalan çocukların özelliklerinin karşılaştırıldığı araştırmaların varlığı göze çarpmaktadır (Bıyıklı, 1987; Cebe, 2005; Cılga, 1989; Erdener Gürbüz, 2002; Güçray, 1989; Gülay, 2004; Koşay, 2013; Pektaş, 2002; Turan, 2003; Tümkaya, 2005; Üstün ve Akman, 2002; Washington, 1989). Ayrıca korunma ihtiyacı olan çocukların mevcut davranış sorunlarının taranmasına yönelik çalışmalar da mevcuttur (Aslan, 1997; Yaşar, 1996). Bununla birlikte Levi Mizrahi (2008) tarafından yapılan bir çalışmada 12-36 aylık kurum bakımı altındaki çocukların gelişimleri incelenmiş ve gelişmelerini desteklemek amaçlı yapılan gönüllü destek programının etkililiği sınanmıştır.

Yapılan araştırmalarda korunmaya ihtiyacı olan çocukların birçok dezavantajının varlığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte, korunmaya ihtiyacı olan çocukların bu dezavantajlarını azaltmaya yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle korunmaya ihtiyacı olan bireylerin uyum düzeylerini arttıracak araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü’ne (DSÖ) göre yaşama uyum sağlamayı kolaylaştırıcı beceriler yaşam becerileri olarak ifade edilmektedir. Yaşam becerileri, bireyin günlük yaşamının gereklilikleri ve zorlukları ile etkili olarak başa çıkmaya yarayan olumlu ve uyum sağlayıcı becerilerdir. DSÖ tarafından yapılan sınıflandırmaya göre yaşam becerileri 3 grup altında ifade edilmektedir. Bunlar;

- Başı çıkma becerileri
- İletişim ve kişiler arası ilişkiler
- Problem çözme, karar verme ve çatışma çözme becerileridir (WHO, 2003, s. 9).

Bu becerilerin birbirleriyle ilişkili olduğu ifade edilmekte, çocuk ve gençleri yaşamın zorlukları karşısında etkili bir biçimde konumlanmalarını sağlayacak önemli beceriler olduğu belirtilmektedir (WHO, 2003). Korunmaya ihtiyacı olan çocukların günlük yaşamda karşılarına çıkan durumlara karşı daha dezavantajlı bir konumda oldukları araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Kurum bakımı altında kalmaya alışan çocuklar, ebeveynleriyle birlikte yaşayan çocuklardan farklı olarak kendileri gibi yaklaşık 10 çocukla ilgilenen öğretmenler ve 3-4 bakıcıyla iletişim kurmaktadır. Bu da sosyal yaşamda karşılaşılan problemlere dair model alma yaşantılarını kısıtlamakta, sosyal problemlerde ebeveyn yardımının sağladığı etkiyi yaratmamaktadır. Yaşam becerileri içerisinde sosyal problem çözmenin bu anlamda önemli bir ihtiyaç alanı olabileceği düşünülmektedir.

Problem çözme kavramı birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Problem Türk Dil Kurumu (2015) tarafından sorun olarak açıklanmış sorun ise; *“araştırılıp öğrenilmesi düşünülüp çözümlenmesi gereken durum, mesele”* olarak ifade edilmiştir. Problem bir kimsenin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel olarak da ifade edilmektedir (Dinçer, 1995; akt: Yıldız, 2003, s. 17). Problem, bireyin mevcut durumu ile istendik durumu arasındaki tutarsızlıktır. Bu tutarsızlık bireylerin hedeflerine ulaşmaya çalışırken yollarına çıkan çeşitli engellerin varlığından kaynaklanmaktadır (D’Zurilla ve Nezu, 2006, s. 4). Problem çözme ise; bilişsel bir beceri olarak görülmektedir. Karşılaşılan sorun ya da engelleri çözmek için önceki yaşantılar yoluyla öğrenilen kuralların uygulanmasını ve yeni çözüm yolları bulabilmeyi içermektedir (Korkut, 2002).

Problem çözüme becerisi, kişinin problemi daha fazla deneyimlememek için mevcut durumunu değiştirmesi yani; engellerin üstesinden gelmesi ya da durum değişmiyorsa o duruma dair negatif tepkilerini değiştirmesini içermektedir (D’Zurilla ve Nezu, 2006, s. 5). Sosyal problem çözüme ise; bireyin gerçek yaşamındaki sosyal çevresine adaptasyonu ile ilgilidir. Bireyin kişisel, kişilerarası ve toplumsal sorunların tamamından etkileneceği düşüncesinden hareketle problem çözüme sürecinde bu alanların dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Sosyal problem çözüme günlük yaşamda karşılaşılan problemlerde etkili başa çıkma yolunu bulmak için girişilen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Sosyal problem çözüme bilinçli, akılcı, çaba harcanması gereken ve kasıtlı bir eylemdir (D’Zurilla ve Nezu, 2006; D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Sosyal problem çözüme, problem çözüme sürecinin sosyal yaşam olaylarına uyarlanmış şekli olarak görülebilir. Problem çözüme basamakları araştırmacılar tarafından temelde şu basamaklar üzerinden ele alınmıştır:

- Bir problemin varlığının hissedilmesi ve problemin tanımlanması
- Problemin analiz edilmesi
- Alternatif çözümlerin geliştirilmesi
- Uygun bir çözümün seçilmesi ve uygulanması
- Sonucun değerlendirilmesi ve istenilen sonuca ulaşılamamışsa, yeni bir için bir önceki basamağa dönülmesi (Yıldız, 2003, ss. 29-31).

Yaşam problemlerini çözmek D’Zurilla ve Goldfried (1968, 1971) tarafından geliştirilen modelde yer alan 5 adımın mevcut problemleri bağımsız ve başarılı bir şekilde çözmeye katkı sağladığı ve problem sonucunda karşılaşılan stresle daha etkili başa çıkmaya yardım ettiği ifade edilmektedir. Bu adımlar:

- Tutum/yönelim: Problem çözüme girişiminde bulunulmadan önce bireyin probleme ve problem çözüme becerisine ilişkin olumlu ve iyimser bir tutum benimsemesini ifade eder.
- Problemin Tanımlanması: Olumlu bir tutum benimsendikten sonra, problemi çözmeye engel olabilecek faktörlerin ve amaçların gerçekçi bir şekilde ele alınarak, problemin doğru bir şekilde tanımlanmasını içerir.

- Alternatif üretimi: İyi tanımlanmış bir problemden sonra, mevcut engelleri aşmak ve amaca ulaşmak için bireyin çeşitli alternatif çözümler oluşturmasını içermektedir.
- Tahmin ve karar verme: Alternatif çözümlerin olası negatif ve pozitif sonuçlarını değerlendirmeyi ifade eder. Bu adımda en iyi alternatif seçilir.
- Deneme ve doğrulama: Seçilen alternatifin denenmesi ve işlevsel olup olmadığının anlaşılmasını içerir. Bu deneme sonucunda sonuç tatmin edici değilse tekrar alternatif çözümlere dönülerek süreç tekrarlanır.

Ancak daha sonra bu model revize edilmiştir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Nezu, 2004; Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013). Yeni oluşturulan modelde stresli durumlarda ortaya çıkan problemlerle başa çıkma girişimleri, iki genel, ancak birbirinden kısmen bağımsız boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar *problem yönelimi* ve *problem çözme stili* olarak ifade edilmiştir. *Problem yönelimi boyutu*, problem çözmeye tutumların önemine dikkat çekmektedir. Problem yönelimi, bireyin problemlere ve problem karşısındaki kendi becerilerine ilişkin fikirlerini içermektedir. Kimi bireyler problemle karşılaştıklarında probleme onu çözmeye yönelik olumlu ve yapıcı bir bakış açısına sahipken, kimi bireyler probleme olumsuz bir anlam yüklemektedir. Bu tutumlar bireyin problem çözmeye kullanacakları yöntemlere etki etmektedir. Probleme ve problem çözme becerilerine ilişkin olumlu bir tutuma sahip olan bireylerin akılcı ya da planlı problem çözme eğiliminde oldukları, probleme olumsuz yönelen bireylerin ise, içtepisel/ dikkatsiz ya da kaçınan stile sahip oldukları ifade edilmektedir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013).

Problem çözme stilleri ise bireyin bir problemi çözme ya da onunla başa çıkma girişiminde bulunduğu anda ortaya çıkan bilişsel-davranışsal aktivitelerdir. Bunlar *akılcı* ya da *planlı problem çözme*, *kaçınan problem çözme* ve *dürtüsel dikkatsiz problem çözme*dir (D’Zurilla ve Chang, 1995; D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Nezu, 2004; Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013) *Akılcı problem çözme stiline* sahip bireylerin etkili problem çözme becerilerini sistemli bir şekilde problem durumlarına uygulayabildikleri ifade edilmektedir. Bu kişiler problem çözme sürecinde yukarıda açıklanan *problemi tanımlama*, *alternatif çözümler üretme*, *karar verme* ile *deneme ve doğrulama* basamaklarını etkili bir şekilde kullanmaktadır.

Dürtüsel-dikkatsiz stile sahip bireyler ise problem çözerken fevri ve dikkatsizdirler. Problemin çözümü için sınırlı sayıda alternatif oluşturan bu bireyler, aklına ilk geleni uygulamaktadırlar. *Kaçınan problem çözme stiline* sahip bireyler ise, daha çok problemi çözmeyi erteler ve mümkün olduğunda problemlerin kendiliğinden ya da başkaları tarafından çözümlerini bekler (D’Zurilla ve Nezu,2006; D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Çam ve Tümkaya (2008a) sosyal problem çözme teorisine dayalı olarak yaptıkları çalışmada Türkiye örneklemini içerisinde teoriyi destekler nitelikte beş faktörlü yapıya ulaşmışlardır. Bu çalışmada probleme yönelim boyutları, probleme olumsuz yaklaşım ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım olarak ifade edilmiştir ve sırasıyla probleme olumsuz yönelim ve probleme olumlu yönelime karşılık geldiği ifade edilmiştir. Problem çözme stilleri ise, yapıcı problem çözme, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama şeklinde sıraladığı ifade edilmiştir.

Akılcı problem çözme stilinin problem çözme sürecinde daha tatmin edici sonuçlar doğurduğu ve yaşam olaylarında karşılaşılan stresin olumsuz etkisini azalttığı ifade edilmektedir (D’Zurilla ve Nezu,2006, s.9). Problem çözme stillerinde belirleyici olan bu tutumlar ruh sağlığı açısından önemli öğelerdir. Yapıcı problem çözme stili ile atılganlık (Koç ve Büyükgöze Kavas, 2015), ve iletişim becerileri (Koç ve Büyükgöze Kavas, 2015; Koç, Terzi ve Gül, 2015) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Probleme olumsuz yaklaşım ve kaçınan yaklaşımla ise, *yıkıcı saldırganlık* (Koç ve Büyükgöze Kavas, 2015), *özgüven eksikliği* (Bedel, 2015), *sorumluluktan kaçınma* (Bedel, 2015), *sürekli kaygı* (Bedel, 2015) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Karabulut ve Ulucan (2011,s.234) tarafından yapılan bir çalışmada kurum bakımı altında kalan çocukların en yüksek puan ortalamalarının aceleci (dikkatsiz dürtüsel) problem çözme yaklaşımına ait olduğu görülmüştür. Bedel ve Işık (2015) tarafından yapılan bir çalışmada da tek ebeveyni olma ve iki ebeveyni olma açısından sosyal problem çözme düzeylerinin farklılaştığı tespit edilmiş, tek ebeveyni olan bireylerin problem çözmede daha olumsuz bir yaklaşım benimsediği ifade edilmiştir. Ayrıca çocukluk döneminde yaşanan travmaların bireylerin problem çözme süreçlerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Dereli İman, 2015).

Sosyal problem çözüme eğitimlerinde amaç bireyin sosyal yaşamda karşılaştığı problemlere olumlu tepki verme düzeyini arttırmak ve bu anlamda kendini yetkin hissetmesini sağlamak temelinde oluşmaktadır (Korkut Owen, 2015). Örneğin; Bedel ve Arı (2011) tarafından yapılan bir çalışmada kurum bakımı altında kalan ergenlerden oluşturulan deney grubuna Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi uygulanmış, kontrol grubu olan ailesi yanında kalan gruba herhangi bir program uygulanmamıştır. Çalışmanın sonucunda Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi alan kurum bakımı altındaki ergenlerin yapıcı problem çözme puanlarının arttığı ve kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı derecede yükseldiği bulunmuştur.

Gençlerin eğitim yoluyla bilgi, tutum ve becerilerle donatılmasının sağlık tehditlerine karşı bir aşı sağladığı ifade edilmektedir (WHO, 2003, s.1). DSÖ' nün de ifade ettiği gibi sağlıklı bir yaşam için edilmesi gereken beceriler arasında sosyal problem çözme önemli bir yer tutmakta ve gelecekte oluşacak problemlere karşı koruyucu etki sağlamaktadır. Korunma ihtiyacı olan çocuklara sosyal problem çözme eğitimi düzenlemek, mevcut ilişkilerinde yaşadığı problemlerin çözümünde etkili olabileceği gibi kurum bakımından ayrıldıkları zaman da olası problemlere karşı koruyucu bir etki yaratacağı düşünülmektedir. Bu anlamda bu sosyal problem çözme eğitimi düzenlemek önleyici bir etkiye de sahip olabilir.

Önleyicilik çalışmalarında dikkat edilmesi gereken hususlar Baker ve Shaw'a göre (1987; akt: Korkut Owen, 2015, s.18) şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Risk altındaki çocukların tanımlanması
- Etkili olmayan yetişkin davranışlarının tanımlanması
- Geliştirici olmayan çevrenin tanımlanması

Kurum bakımı altındaki gençler boşanma, ölüm ya da istismar yaşantıları nedeniyle risk grubunun önemli özelliklerini taşımaktadır (Cebe, 2005; Kesen ve Deniz, 2005). Korunma ihtiyacı olan çocukların çoğu aile kavramından yoksun bir şekilde yetişmektedirler ve çevrelerindeki yetişkinler genellikle bakıcıları ve çocuk evi sorumlularıdır. Genel anlamda okul dışındaki saatlerinin tümünü bakım aldıkları kurum içerisinde bakıcılarıyla ve çocuk evi sorumlularıyla geçirmektedirler. Bu kişiler korunma ihtiyacı olan çocuklar için ebeveyn rolünü almaktadır (Başer, 2013; Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri

Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2008; Yaman, 2010; Yazıcı, 2012; Yetiştirme Yurtlarının Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönetmelik, 1995). Birçok çocuk okulda başarısızlık yaşamakta ve devamsızlık sorunları nedeniyle geliştirici olmayan bir çevreye maruz kalmaktadır (Balcı, 1999; Yanbastı, 1971), Tüm bu risk artırıcı faktörler düşünüldüğünde korunma ihtiyacı olan çocukların hem bireysel hem de çevresel anlamda kapsamlı bir programdan faydalanmalarının daha işlevsel olabileceği düşünülmektedir.

Önleyici çalışmalarda yalnızca birey ya da yalnızca çevre (ebeveynler, öğretmenler) bir hedef grup olarak alınabilir. Bununla birlikte, hem çevrenin hem de bireyin hedef grup olarak alabileceğinden söz edilmektedir. Özellikle bu çalışmalarda ebeveynlerin önleme programlarında önemli olmalarının nedeninin ailenin ilk sosyalleşme kaynağı olması ve programlarda verilen mesajların evde çocuklara verilmeye devam edilmesi ve pekiştirilmesi olduğu ifade edilmektedir. Benzer biçimde öğretmen rolündeki bireylerin model olma ve pekiştirme özellikleri vurgulanmaktadır (Korkut Owen, 2015, s.23).

Korunma ihtiyacı olan çocuklar için ebeveynlik görevini kurumdaki bakıcılar ve çocuk evi sorumluları üstlenmektedir. Ebeveynlerin üstlendiği bu görevleri kurum çalışanlarının üstlenmesi nedeniyle, programların düzenlenmesinde kurum çalışanlarının da katılımlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuk evi sorumluları il müdürlüğünün uygun bulduğu sosyal çalışmacı, psikolog, çocuk gelişimcisi, öğretmen, sosyolog gibi meslek elemanlarından seçilmektedir (Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2008; Yetiştirme Yurtlarının Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönetmelik, 1995).

Çocuk evi sorumluları korunma ihtiyacı olan çocuklar için ebeveyn rolünü üstlenmekte, hatta çocukların bu kişilere anne ya da baba olarak hitap ettikleri bilinmektedir. Bu kişilere yapılacak çalışmanın, korunma ihtiyacı olan çocuklar ile yaşadıkları problemlerin çözümünde işlevsel olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çocuklara verilen eğitimi destekleyip pekiştirecek bir etkisi olacağı düşünülmektedir. Bu da programın çevresel etkisini arttıracaktır. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada, korunma ihtiyacı olan ergenlerin ve ergenlerin kaldıkları evlerde çocuk evi sorumlusu olarak görev yapan bireylerin sosyal problem çözme becerilerini arttırmak amacıyla oluşturulan Sosyal Problem Çözme Programlarının etkililiği sınanmıştır.

1.2. HİPOTEZLER

Bu araştırmada korunma ihtiyacı olan ergenlerin ve çocuk evi sorumlularının sosyal problem çözüme düzeylerinin arttırmak amacıyla oluşturulan Sosyal Problem Çözme Programlarının etkililiği incelenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan hipotezler şunlardır:

1. Dene_{y1} ve Kontrol₁ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı fark yoktur.
2. Dene_{y1} grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı fark vardır.
3. Kontrol₁ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark yoktur.
4. Dene_{y1} ve Kontrol₁ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları son test puanları arasında Dene_{y1} grubu lehine anlamlı fark vardır.
5. Dene_{y2} ve Kontrol₂ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı fark yoktur.
6. Dene_{y2} grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı fark vardır.
7. Kontrol₂ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark yoktur.
8. Dene_{y2} ve Kontrol₂ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları son test puanları arasında Dene_{y2} grubu lehine anlamlı fark vardır.

1.3.ÖNEM

Giderek artan bir sayıya sahip olan korunma ihtiyacı olan çocuklar için Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nca geliştirilen modeller çocuklar üzerinde olumlu etkide bulunmuştur. Bu modellerin olumlu etkilerini toplu bakım kurumları olarak adlandırılan yetiştirme yurtlarından çocuk evleri modeline geçilmesinde ve kurum bakımında aileyi destekleyerek çocuğun aile yanında bakımını sağlamak gibi hizmetlerde görmek mümkündür. Bununla birlikte bir aileye sahip olmama, kurumda yaşatları arasında bulunma doğrultusunda aile eğitiminden yoksun kalma gibi durumlar çerçevesinde özellikle sosyal anlamda bazı becerilerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Ülkemizde korunma ihtiyacı olan çocukların sosyal alan becerilerinin geliştirilmelerine dair herhangi programın olmadığı görülmüştür.

Yaşama uyum sorunları tüm bireyler gibi korunma ihtiyacı olan çocuklar arasında da yaygın bir durumdur. Korunma ihtiyacı olma kavramı, risk içeren yaşantıları ifade etmektedir. Bu yaşantılar; vefat, boşanma, istismar ve ihmal gibi yaşama uyum açısından önemli riskler içeren durumlardır. Korunma ihtiyacı olan bireyler 18 yaşına kadar kurum içerisinde yaşamlarını sürdürmekte, uygun bulunduğu takdirde zaman zaman aile üyeleriyle vakit geçirebilmektedir. Kurum bakımındaki bireylerin aileleri yanında kalan bireylerden daha az sosyal öğrenme imkanları bulunduğu ya da geliş nedenleri gereği (anne babası tarafından terk edilme, suça yönelme, taciz v.b.) yanlış öğrenmelerinin olabileceği düşünülmektedir. Bu dezavantajlar, bu çocukların hem kurum dışındaki yaşamlarında hem de kurumdan ayrıldıktan sonraki iş ve sosyal yaşamında karşılaştıkları güçlüklerde daha fazla zorlanmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle yaşam becerileri olarak ifade edilen iletişim becerileri, problem çözme, çatışma çözme, stresle başa çıkabilme becerileri açısından güçlendirilmelerine ihtiyaç olabileceği düşünülmektedir.

Bireylerin yaşam doyumunun artırılmasında yaşam becerileri öğretiminin önemli bir yeri olduğu ifade edilmektedir. Özellikle sosyal problem çözme kavramının iletişim, çatışma çözme, başa çıkmanın çeşitli öğelerini içermesi açısından genel anlamda sosyal problem çözme eğitiminin korunma ihtiyacı olan bireyler için olumlu bir etki yaratacağı, gelecekte olası sorunlara karşı bireyleri güçlendireceği düşünülmektedir.

Ek olarak bu öğretimin gerçekleştirilmesi sürecine aile, öğretmen v.b. çocuk ve ergene yakın kişilerin de katılımının bu artışı olumlu bir şekilde etkileyeceği belirtilmektedir. Ailenin özellikle öğretici ve öğrenilen becerileri pekiştirici etkisi olduğu ifade edilmektedir. Korunma ihtiyacı olan çocuklar için aile görevini üstlenen kurum çalışanlarının da bu bağlamda etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Ancak çoğu çalışanın korunma ihtiyacı olan çocukların psikolojik uyumunu sağlama, ergenlik dönemi hakkında bilgi sahibi olma, doğru iletişim kurma, mevcut problemlerin çözümünde akılcı yöntemler kullanma konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri bilinmektedir.

Çocuk evi sorumluları, korunma ihtiyacı olan ergenlerin korunma altına alınma nedenleri ve ailelerinden ayrı kalmanın yarattığı etkilerle birebir ilgilenmek durumunda olan gruplardan biridir. Çocuk evi sorumluları travmatik yaşantıları olan bu çocuklarla çalışırken yaşantılardan etkilendiği gibi travmanın yarattığı duygusal, davranışsal ve bilişsel etkilerle de ilgilenmek durumundadır. Korunmaya ihtiyacı olan ergenlerin kaldıkları evlerin işleyişi, verilen hizmetler ve yapılan harcamalar yanında çocuk evi sorumlularının çocukların okulla ilişkisi, aile ile görüşme düzeni ve sosyal yaşamının da düzenlenmesine dair birçok görevleri bulunmaktadır. Bu durum çocuk evi sorumlularının birçok sorunla baş etmek zorunda kalmaları nedeniyle psikolojik olarak zorlanmalarına, günlük yaşamlarında farklı sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir.

Bu nedenle korunma ihtiyacı olan ergenlere verilecek eğitime ek olarak düzenlenecek çocuk evi sorumluları için Sosyal Problem Çözme Programı'nın öğrenmeyi artırıcı ve sosyal problemleri azaltıcı etkileri yanında çocuk evi sorumlularının bireysel yaşamlarına da önemli etkileri olacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada şu sayılıtlardan hareket edilmiştir:

1. Katılımcıların anket ve ölçeklere verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Deney ve kontrol grupları kontrol altına alınamayan değişkenlerden aynı oranda etkilenmiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda kalan korunma ihtiyacı olan ergenlerle ve bu ergenlerin kaldıkları evlerde çocuk evi sorumlusu olarak görev yapan bireylerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Sosyal problem çözme: Problem günlük yaşamda bireyin karşılaştığı engeller için olarak ifade edilen kavramdır. D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004, s. 11) sosyal problem çözmenin *bireyin gerçek yaşamındaki sosyal çevresine adaptasyonu*yla ilgili olduğunu belirtmektedir. Bireyin mali yetersizlik gibi *kişisel olmayan problemlerini*, duygusal, davranışsal ve sağlık problemleri gibi *kişisel* ya da *içsel problemlerini*, evlilik çatışması ve ailevi sorunları gibi *kişilerarası problemlerini* ve ırkçılık gibi *toplumsal sorunlarını* kapsayan ve işlevselliğini tehdit eden sorun alanlarını kapsadığını ifade etmektedir.

Korunma ihtiyacı olan çocuk: Çocuk Koruma Kanunu'nda (2005) “ ... *Madde 3/a/1 Korunma ihtiyacı olan çocuk: Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuğu... ifade eder...*” şeklinde ifade edilmiştir. Korunma ihtiyacı olan ergen anne ve/veya babası vefat etmiş, ailesi tarafından terk edilmiş, ihmal, istismar, kötü muameleye maruz kalmış ya da maddi yetersizlikler nedeniyle bakımı sağlanamamış ve devlet koruması altına alınmış buluş çağına gelmiş çocukları ifade etmektedir.

Çocuk evleri: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile Çocuk Koruma Kanunu kapsamında korunma ya da tedbir kararı verilen 0-18 yaş arası korunmaya muhtaç çocukları korumak, bir iş veya meslek sahibi yapmak, izlemek ve desteklemekle görevli ve yükümlü olan çocuk evlerini kapsamaktadır (Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2008). Çocuk evleri dört ila on çocuğa hizmet veren bir aile ortamının sağlanmaya çalışıldığı, bu ortam içerisinde çocukların evin çeşitli sorumluluklarını da üstlendiği barınma biçimidir.

Çocuk evi sorumlusu: Çocuk evlerinde verilecek hizmetin koordinasyon kurulunda alınacak kararlar doğrultusunda yürütülmesinden sorumlu kişidir. Çocuk evi sorumlusu görev tanımı gereğince harcama, çocukla ilgili mesleki çalışmalar yapma, çocukların izin sürelerini ayarlama ve takibi, çocuğun psikolojik, sosyal ve bedensel gelişimini desteklemek amacıyla yürütülen hizmetleri koordine etmek ve izlemektedir (Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2008).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle çalışma grubunda yer almakta olan korunma ihtiyacı olan ergenlere ve çocuk evi sorumlularına ilişkin bilgiler verilmiştir. Verilen bilgiler sonrasında korunma ihtiyacı olan ergenler ve çocuk evi sorumluları ile yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Son olarak hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programlarının dayandırıldığı Sosyal Problem Çözme Terapisi yaklaşımı ekseninde sosyal problem çözme becerisine ilişkin bilgilere ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.KORUNMA İHTİYACI OLAN ÇOCUK

Türk Medeni Kanunu'na göre “Madde 185: ... Eşler, bu birliğin mutluluğunu elbirliğiyle sağlamak ve çocukların bakımına, eğitim ve gözetimine beraberce özen göstermekle yükümlüdürler...”. Dolayısıyla çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması, eğitimi ve her türlü tehlikeye karşı korunması ebeveynlerin yükümlülüğündedir. Çocuğun bu haklarının ana rahmine düşmesiyle başladığı belirtilmektedir (Türk Medeni Kanunu, 2001, Madde 28).

Bu haklar Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de (2004) belirtildiği üzere yaşama, eğitim, anne babası tarafından bakılma, görüşlerini ifade etme, düşünce vicdan ve din özgürlüğü, tıbbi bakım hizmetlerinden yararlanma, sosyal güvenlikten yararlanma v.b. haklar şeklinde sıralanmaktadır. Bu sözleşmenin 27/1. Maddesinde “... Çocuğun gelişmesi için gerekli hayat şartlarının sağlanması sorumluluğu; sahip oldukları imkanlar ve mali güçleri çerçevesinde öncelikle çocuğun ana-babasına veya çocuğun bakımını üstlenen diğer kişilere düşer...”. Yani anne ve baba çocuğa bu koşulları sağlamakla yükümlüdür. Ancak bazı durumlarda anne ve baba bu koşulları sağlayamaz. Yine Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 20. Maddesinde belirtildiği üzere; ölüm, boşanma, terk edilme gibi nedenlerle “geçici ve sürekli olarak aile çevresinden yoksun kalan” veya çocuğun ekonomik, fiziksel, duygusal ve fiziksel ihmal ve istismarı gibi durumlar nedeniyle “kendi yararına bu ortamda bırakılması kabul edilmeyen” her çocuk devletten özel koruma ve yardım görme hakkı gereği devlet tarafından koruma altına alınmaktadır.

Anne ya da babanın vefatı, bakım verebilecek nitelikte akrabalarının bulunmamasının yanında anne ve babanın hayatta olduğu ancak ihmal, istismar, ekonomik sömürü gibi çocuğu gelişimsel olarak olumsuz etkileyecek ortamlarda yaşıyor olması korunma ihtiyacını doğurmaktadır. Korunma ihtiyacı geçmişte daha çok savaş, yoksulluk ve anne ve babanın ölümü nedeniyle ortaya çıkmaktayken günümüzde bu durum ailevi ve ekonomik nedenlerle ortaya çıkmaya başlamıştır (Ünal, 2015). Ailenin varlığı gelişim açısından temel bir ihtiyaç olmasına rağmen, aile birliğinin bozulması, ekonomik problemler gibi yaşanan toplumsal değişimler nedeniyle ve artan sosyal devlet anlayışıyla çocuk gelişiminde temel olan beslenme, güvende olma, sağlık, eğitim gibi temel gereksinimlere verilen önem artmıştır. Böylece sağlıklı olmayan ailelerde yetişmenin önüne geçilerek çocuğun bir birey olarak ihtiyaçları dikkate alınmaya başlanmıştır.

Korunma ihtiyacı olan çocuklar kavramının kapsamı geçmişten günümüze değişim göstermiştir. Korunma ihtiyacı olma durumu öncelikleri öksüz ve yetim olma ile sınırlandırılmış ve korunmaya muhtaç çocuklar olarak ifade edilmiştir. Günümüzde korunma ihtiyacı olma kapsamı genişleyerek gelişim ihtiyaçlarının karşılanma durumu, bedensel ve ruhsal zarar görme durumu değerlendirilecek biçimde geliştirilmiş ve *muhtaç* kavramının yerini *ihtiyacı olan* kavramı almıştır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2014).

Korunma ihtiyacı olan çocuk kavramı Çocuk Koruma Kanunu'nda (2005, Madde 3/a/1) “ ... *Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuğu...* ifade eder...” şeklinde ifade edilmiştir. Sosyal Hizmetler Kanunu'nda (1983, Madde 3/b) ise daha geniş bir biçimde tanımlanmış olan bu kavram şu şekilde ifade edilmiştir:

“ ... “*Korunmaya ihtiyacı olan çocuk*”; *beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup;*

1. *Ana veya babasız, ana ve babasız,*
2. *Ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan,*
3. *Ana ve babası veya her ikisi tarafından terk edilen,*

4. *Ana veya babası tarafından ihmal edilip; fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen, Çocuğu ... ifade eder...”*

2.1.1. TÜRK KÜLTÜRÜNDE ÇOCUK KORUMANIN GEÇMİŞİ

Gökçearslan Çiftci (2009, s. 54) korunma ihtiyacı olan çocuklara verilen hizmetlerin üç aşamadan geçtiğini ifade etmektedir:

- Korunmaya ihtiyacı olan çocukların büyük gruplar halinde bakımı
- Büyük grup bakımının zararlarının anlaşılması üzerine koruyucu aile hizmetlerinin ve daha küçük gruplarla bakımının gelişimi ve uygulanması
- Çocuğun öz ailesinde bakımının sağlanmasına yönelik destekleyici çalışmaların yapılması ve en kötü ailenin en iyi kurumdan daha iyi hizmet vereceğine ilişkin bakış açısının gelişmesi

Gökçearslan Çiftci (2009) verilen hizmetlere dair bu sınıflamasının tersine milattan önceki yıllardan itibaren bireyin öncelikle yakın çevresi tarafından koruma altına alındığı bilinmektedir. Çok eski zamanlardan günümüze toplumsal yardımlaşma bireyin yakın çevresinde gerçekleşmiştir. İhtiyacı olan kişilere yapılan yardımlar daha çok bireyin aile, arkadaş ve komşular gibi yakın ilişkilerin olduğu bir çerçevede sağlanmaktadır (Türkoğlu, 2013). Örneğin; Osmanlı toplumunda çocukların öncelikle aile içerisinde korunmasına öncelik verilmektedir (Ortaylı, 2000; 111; akt: Karataş, 2015, s.3). Bununla birlikte değişen sosyal koşullar, yoksulluk, hastalıklar ve savaşlar gibi nedenlerle artan öksüz ve yetimlerin sayısı giderek bir kurumsallaşma ihtiyacını doğurmuştur.

Korunma ihtiyacı olan çocuklar için *kurum bakımı* çok eski dönemlere dayanmaktadır. Geçmişte Türk kültüründe yetim ve öksüzlerin korunması ve desteklenmesi önemli görülen bir konu olmuştur. Özellikle İslam geleneğinin getirdiği öğretiler nedeniyle korunma ihtiyacı olan çocuklar ve aileleri desteklenmiştir. Türk kültüründe çocukların bakımı daha çok vakıf ve geniş aile içerisinde karşılanmıştır (Ünal, 2015). Daha sonraları kimsesiz çocuk ve şimdiki korunma ihtiyacı niteliklerini karşılayan suçla karışmış çocukların sayılarındaki artış nedeniyle çeşitli kuruluşlar oluşturulmaya başlanmıştır. 13. yy'da Gazan Mahmut

Han tarafından Tebriz’de kurulan bir vakıf bünyesinde kimsesiz ve terk edilmiş çocuklar için bir kurum oluşturulmuştur. Bu vakıf bünyesinde koruyucu ailelere verilen çocukların mevcut ailesine çocukların tüm giderleri için yardım edildiği ifade edilmektedir (Yörükoğlu, 2007, s. 196). Bunun dışında şifahaneler, kervansaraylar, imarethaneler, yetim evleri yine vakıfların gelirleriyle oluşturulmuş kurumlardır. İslamiyet’in kabulünün de öksüz ve yetim çocukların toplum tarafından bakımı ve desteklenmesine önemli bir etkisi olduğu ve yetimlere yardım etmenin önemli bir hayır olduğu bildirilmektedir (Ünal, 2015).

Osmanlılar döneminde kimsesiz çocukların korunması dini, ahlaki ve ailevi bir yükümlülük olarak görülmektedir. Çocukların öncelikle aile içerisinde; özel olarak korunmaya ihtiyaç duyulduğunda ise yine geniş aile çevresine öncelik verilmiştir (Ortaylı, 2000; s. 111). Özellikle bu dönemde savaşlar, afetler ve ölümler nedeniyle kimsesiz kalan çocuklar aile ortamında (geniş aile), koruyucu ailelerde, geçici evlatlık ya da besleme gibi çeşitli biçimlerde bakımları sürdürülmektedir. 19. yy. kadar sosyal sorunların çözümünde aile, geniş aile ve ailenin vakıflar yoluyla desteklenmesi durumu görülürken; modernleşmenin etkisiyle Tanzimat’la birlikte devlet temelli çocuk koruma sistemine öncelik verilmiştir. Dolayısıyla aile, ailenin vakıflar yoluyla desteklenmesi, geniş aile desteği gibi hizmetlerin yerini kurum bakımının alması yönünde adımlar atılmıştır. Özellikle savaşlarda ölen askerlerin, felaketlerde ölen ailelerin çocukları ve sokak çocukları için ıslahhaneler, Darülaceze, Darulhayr-ı Ali, Hamidiye Etfal Hastanesi, eytamhane (yetimler evi) devlet himayesindeki kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kurumlar padişahın önemli bir bağışçı olduğu hem devletin hem de halkın imkanlarının seferber olduğu kurumlardır. Bunun dışında ihtiyaç duyan ailelere “muhtacın maaşı” bağlanmakta ve aile ekonomik olarak desteklenmeye çalışılmaktadır. 1920 yılında çıkarılan bir kanunla maaş uygulamasının bürokratik bir yapı kazanması da sağlanmıştır (Özbek, 2011,s. 276). Özetle, Osmanlı korunma ihtiyacı olan çocuklara yardım ve yetiştirme faaliyetlerinde daha çok sosyal çevre içerisinde çözüme eğilimindeyken, modernleşme ve artan ihtiyaç nedeniyle kurum bakımına doğru bir geçiş yapmıştır. Dolayısıyla günümüze benzer kurum bakımı uygulamaları Osmanlı’nın son dönemlerine rastlamaktadır.

Bir aile ortamında bulunamayan çocukların yatılı olarak, kendileriyle bir kan bağı olmayan diğer çocuklarla birlikte gruplar halinde ya da topluca yaşamaları ve kendileriyle kan bağı olmayan ve biyolojik ebeveynlerin yerini alan yetişkinlerce bakılmaları, kurum bakımı olarak tanımlanabilir (Koşar, 1992, s. 111). Kurum bakımının mevcut çocuklar için birçok zararı beraberinde getirdiğinin anlaşılması üzerine çeşitli bakım modellerine geçilmeye çalışılmıştır. Özellikle Avrupa ülkelerinde ve Amerika'da çocuğun ailede kalması ve ailenin maddi olarak desteklendiği, çocuğun koruyucu ailede kalması gibi bakım veren yoksunluğunun daha az hissedileceği sistemlere geçtikleri görülmektedir. Ülkemizde de bu bağlamda çalışmalar mevcuttur. 2005 yılında *Aileye Dönüş Projesi*, koruyucu aile hizmetlerinin yaygınlaştırılması, evlat edinmeye dair değişimler oldukça etkili olmuştur (Özateş ve Atauz, 2011).

Bu gelişmelere rağmen kurum bakımı altında kalan çocuk sayılarının da oldukça fazla olduğu görülmektedir. Günümüzde kurum bakımına alternatifler geliştirilerek kışla tipi bakım yerini çocuk evlerine, çocuk evleri sitelerine ve sevgi evlerine bırakmaya başlamıştır. Ailenin maddi olarak desteklendiği, geniş aile üyelerinin bakımı üstlendiği, koruyucu aile hizmetinin sürdürülmesi giderek yaygınlaşmakta, kışla bakımına alternatif olarak çocukların ev ve aile ortamlarında desteklenmesine ağırlık verilmektedir. Çocuk evleri ve sevgi evleri evlat edinilmemiş, akrabaları yanında kalması uygun bulunmamış çocuklar için bir aile ortamı sağlanması açısından önemli yere sahiptir. Bu evlerde çocuk evi sorumluları yanında nöbet usulü gözetilerek bakıcı annelere ve babalara yer verilmektedir (Şenocak, 2006; Yazıcı, 2012).

2.1.2.ÇOCUK KORUMADA HİZMET MODELLERİ

Türkiye'de ve Dünya'da çocuk koruma sistemindeki çocuklara yönelik çeşitli hizmet modelleri mevcuttur. Bu modeller kurum bakımı, koruyucu aile hizmetleri, evlat edinme ve çocuğun aile içinde bakımı ve korunması şeklindedir.

Bu hizmet modelleri içerisinde çocuğun yüksek yararını en üst düzeyde sağlayacak olan modelin çocuğun aile içinde bakımı ve korunması olduğu belirtilmektedir. Çocukların yaşam koşulları nedeniyle ihtiyaçlarının ihmal edilmesi nedeniyle aileden alınarak kurum bakımına geçişi yapılmaktansa, ailenin çocuğun

ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde ayni ve nakti yardım almasıyla gerçekleştirilen bir hizmet modelidir. Bu model Türkiye’de yeni yeni yaygınlaşmakla birlikte, gelişmiş ülkeler tarafından uzun yıllardır benimsenmiş bir modeldir. İngiltere ve ABD’de yaygın olarak aile ortamının devamı sağlanarak, çocuğun kurum bakımının yaratacağı zarardan etkilenmesinin önüne geçildiği ifade edilmektedir (Kortenkamp ve Ehrle, 2002).

Türkiye’de kurum bakımının çocuklar üzerindeki zararlarına dair elde edilen bilimsel veriler sonrasında çocukların aileleri veya akrabaları yanına döndürülmesi ve ailelerin yeniden bir araya getirilmesiyle ilgili çalışmalar yapılmıştır (zateş ve Atauz, 2011). 2005 yılında başlatılan bir projeyle birçok çocuğun aile yanına dönmesi sağlanmış ve 2010 yılında projenin sonlandırılmasından sonra Sosyal ve Ekonomik Destek Uygulamaları konulu genelgeyle (2011) yeniden gözden geçirilmiştir. Bu genelge kurum bakımının son are olduğu, sadece ihmal, fiziksel, duygusal ile cinsel istismar, cinsel taciz, kötü muamele, rehabilitasyon ihtiyacı ve çeşitli nedenlerle aile ve yakınları yanında bakılamayacak çocukları için uygulanacağı belirtilmektedir. Ayrıca kurum bakımına alınan çocukların kurum bakımında kalma sürelerinin düşürülmesi ve olabildiğince çabuk ailesine döndürülmesi çalışmalarına öncelik verileceği bildirilmektedir (Yıldırım, 2018).

Kışla tipi kurum bakımı; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’ nın ocuk hizmetleri genel mdrlğine bağlı olarak oluşturulan 12 yaş altı çocuklar için ocuk yuvalarını, 13 yaş ve üzeri çocuklar için ise yetiştirme yurtlarını kapsamaktadır. Bu kışla tipi bakım modelleri dışında, sevgi evleri, ocuk evleri gibi daha modern modellerde kurum bakımı altında yer almaktadır. Bu tür kurumlarda çocuğun kendi evinden uzakta 24 saatlik tam zamanlı bakımı söz konusudur. Bu bakım modelinin amacı çocukları bedensel, psikolojik, sosyal ve duygusal gelişimleri sağlıklı, topluma faydalı bireyler olarak yetiştirmektir (Başer, 2013). Sosyoekonomik düzeyleri düşük ya da gelişmekte olan ülkelerde yaygın olarak kullanılan bir bakım tipidir. Bu kurumlar gelişmiş ülkelerde yerini koruyucu aile, evlat edinme ve çocuğun aile ve akraba yanında bakımına bırakmıştır. 2017 yılında ülkemizde bu bakım biçimi yerini ocuk evleri, ocuk evleri sitesi ve ocuk destek merkezlerine bırakmıştır. 2017 yılına ait veriler Tablo 2-1’ de sunulmuştur (ocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2017).

Tablo 2-1: Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2017 Aralık Ayı Verilerine Göre Kuruluş ve Bakılan Çocuk Sayıları

	Bakım Türü	Kuruluş sayısı	Bakılan çocuk sayısı
Kuruluş Bakımı Altında Bulunan	Çocuk evleri sitesi	108	6 208
	Çocuk evleri	1 195	6 341
	Çocuk Destek merkezi	65	1 640
	Toplam	1 368	14 189
Diğer Hizmetler	Aile yanında destek verilen		104 729
	Aileye döndürülen (2005-2017)		11 342
	Toplam evlat edindirilen		16 171
	Koruyucu aile yanında bakımı sağlanan		5 642
	Koruyucu aile sayısı		4 654
	Özel kreş ve gündüz bakım evlerinde ücretsiz bakılan		2 400
	Toplam		144 938
	Genel Toplam	1368	159 127

Çocuk evleri; 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'nda (1983) "... 0-18 yaşlar arasındaki korunmaya ihtiyacı olan çocukların kaldığı ev birimleri.." olarak ifade edilmektedir. Çocuk evleri sitesi ise; " Korunma ihtiyacı olan çocukların bakımlarının sağlandığı aynı yerleşkede bulunan birden fazla ev tipi sosyal hizmet biriminden oluşan kuruluşu..." ifade etmektedir (Madde 3).

Çocuk evleri, her ilin sosyo-kültürel ve fiziksel yapısı, çocuk yetiştirmeye uygun bölgelerinde, tercihen il merkezinde, okullara ve hastanelere yakın apartman dairesi veya müstakil evlerde 0-18 yaş grubunda 5-8 çocuğun yaşadığı yeni hizmet modelidir. Çocuk evlerinde kalmakta olan korunma ihtiyacı olan çocuklar, arkadaşlık komşuluk ve mahalle gibi kavramları yaşayarak öğrenebilecektir. Toplumla iç içe yaşayacak ve toplumun değerlerini, kültürünü benimseyecektir. Kendi ayakları üstünde durabilen bir gençlik yetiştirmek amaçlayan bu bakım modeli yaygınlaştırılmaya devam edilmektedir (Başer, 2013, s. 45).

Kurum bakımının zararları anlaşıldıktan sonra oluşturulan sosyal politikalarla çocukların aile yanında desteklenmesine öncelik verilmektedir. Bu imkan yoksa yurtda kalış sürelerinin azaltılarak ailenin kalkındırılması ya da koruyucu aile hizmetinden yararlanması sağlanmaktadır. Bu nedeni çocuğun aile ortamının ve ilişki sisteminin içerisinde bulunmasına öncelik verilmesidir.

Ailenin desteklenmesi, çocuğun temel hak ve hürriyetlerini destekleyici ortamın yaratılması için ailenin maddi ve manevi olarak devlet tarafından desteklenmesini içermektedir. Bu bağlamda 2005 yapılan Aileye Dönüş Projesi'nin öncü olduğu ve bu yolla birçok çocuğun yurtdışında kalma süresinin azaltıldığı ifade edilmektedir. Bu destek sadece anne ve babaya değil, çocuk yakın akrabasının yanında kalıyorsa onlara verilen desteği de içermektedir. Ailenin desteklenmesi çocuğa aile yoksunluğu yaşatmaması anlamında olumlu bulunurken, bu durumda bulunan ailelerin eğitim durumlarının düşük oluşu, çeşitli iletişim sorunları yaşamaları ve olumsuz çevre koşullarında yaşamaları nedeniyle çocuğun geliştirici olmayan bir ortamda büyümesinin önemli bir problem olduğu ifade edilmektedir (Özateş ve Atauz, 2011).

Koruyucu aile hizmeti; kan bağı bulunmayan bir ailede çocuğun devlet tarafından bazı maddi ihtiyaçları için ilgili aileyi desteklediği ve çocuğun zamanının büyük bir kısmını bu ailenin yanında geçirdiği bir modeldir. Bu model evlat edinmeden farklıdır. Koruyucu aileleriyle yaşayan çocuklar çeşitli nesnelere çevrili ve onlara keşfetme olanağına sahip olduğu, yetimhanede bu keşfetme davranışları keskin bir biçimde engellendiği ifade edilmektedir. Aileleri yanında kalan çocuklar ev içinde ve ev dışında keşiflerde bulunabilme imkanına sahiptir. Yetimhanelerde ise; çocukların kendilerine ve kuruma zarar vermemeleri için keşfetmeleri reddedilmektedir. Oyun aktiviteleri, sosyal aktiviteleri ve boş zamanları özellikle gelişimlerinin ilk zamanlarında kontrollü ve güdümlüdür. Bu kontrol tipi gelişim ve öğrenme süreci için gerekli olan bilişsel aktiviteyi bloke edebilir (Sloutsky, 1997, s.149).

Aileleri yanında kalan çocuklar çeşitli insanlarda çeşitli bağlamlarda çok çeşitli davranışlara tanık olurken, yetimhanelerde çocuklar elemanların katı biçimde güdümlü ve standartlaştırılmış davranışlarına maruz kalmaktadır. Çocuklar yetişkinlerle yalnızca bir bağlamda iletişim kurmakta ve genellikle çocuklar üzerinde güçlü konumda bulunmaktadır. Dolayısıyla yetişkinlerin fikirlerine evde kalan çocuklardan daha fazla uyum sağlama eğilimindedirler. Kurum bakımındaki çocuklar diğer çocuklardan farklı olarak ifadelerin kültürel etkisi ve insan duygularını anlayamamakta ve duygularını ifade etmemektedir. Aile bakımındakiler ise aile üyeleriyle çeşitli sosyal ilişkiler içerisinde buldukları için müzakereye, işbirliğine,

empatiye diğerk süreçlere daha fazla tanıklık etme imkanına sahip olmaktadır (Sloutsky, 1997, s.149).

Goffman (1962; akt: Yang, Ullrich, Roberts ve Coid, 2007,s. 67) tarafından toplu kurumlar olarak adlandırılan yetimhanelerin korunma ihtiyacı olan çocuklar ve çalışanlar açısından özellikleri Şu Şekilde ifade edilmektedir:

- Toplu kurumlar dış dũnya ile sosyal ilişki engelleri kurar.
- Bir toplu kurumu terk etmek zordur.
- Bir toplu kurumda hayatın tũm yŕnleri aynı yerde ve aynı tek otorite altında gerçekleŐmektedir.
- Herkes birlikte yaşadığı kişilerle aynı Şekilde hareket etmek ve yaŐamak zorundadır.
- Toplu kurumlardaki yetkililer birlikte yaşayanların aktivitelerinin tũm aŐamalarını programlar ve kontrol eder.
- Geniş bir yŕnetilen (birlikte yaşayan) grup ve kũçũk bir denetim personeli arasında bazı temel bŕlũnmeler vardır.
- Birlikte yaşayanların dıŐarıdaki dũnyayla temasları kısıtlı iken, personeller dıŐarıdaki dũnyaya sosyal olarak entegredir (Webster-Stratton, 1998; akt: Yang, Ullrich, Roberts ve Coid, 2007, s. 67)

Hizmet tũrleri genel olarak değerlendirildiğinde; çocuğun aile yanında desteklenmesinin ve koruyucu aile sisteminin çocuğun bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimine katkı sağlayacağı dũŐũnũlmektedir. Aileye DŕnũŐ Projesi'nde olduğu gibi çocuğun aile yanında desteklenmesinin olası risklerini azaltmak amacıyla maddi destek yanında ebeveynlik becerilerinin kalitesini arttırmak çocuklarda problem davranış riskini azaltabilir (Webster-Stratton, 1998; akt: Yang, Ullrich, Roberts ve Coid, 2007,s. 67) ve çocukların bilişsel gelişimini zenginleŐtirebilir (Loeb, Fuller, Kagan ve Carrol, 2004). Diğer bir seçenek olarak koruyucu aile bakımı da bilişsel ve sosyal gelişimi destekleyebilir olduğu dũŐũnũlmektedir (Sloutsky, 1997). Bununla birlikte koruyucu ailede kalmanın psikopatolojik etkilerine ilişkin çalışmaların kısıtlı olduğu ifade edilmektedir (Roy, Rutter, ve Pickles, 2000).

2. 1.3. KORUNMA İHTİYACI OLAN ÇOCUKLAR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Korunma ihtiyacı olan çocuklar ilgili literatürde genellikle tarama modeline dayalı araştırmaların yaygın olduğu görülmektedir. Özellikle korunma ihtiyacı olan çocuklar ve ailesi yanında kalan çocuklar arasındaki psikolojik süreçler açısından farklılıklar incelenmiş ve korunma ihtiyacı olan çocukların ailesi yanında kalanlara göre dezavantajlarının olduğu vurgulanmıştır. Ancak araştırmacılar bunun kurumda kalmaktan mı, yoksa kuruma gelme yaşantılarından mı kaynaklandığı konusunda tartışmaktadır. Yapılan çalışmalarda genel olarak korunmaya muhtaç çocukların psikolojik süreçler, akademik yaşantılar, sosyal beceriler açısından ailesinin yanında kalanlara göre dezavantajlı olduğunu vurgulamaktadır.

Korunmaya ihtiyacı olan çocuklara ilişkin demografik incelemeleri içeren çalışmalar bulunmaktadır. Şenocak (2005) korunma altındaki çocukların sosyo-demografik özelliklerini incelediği çalışmasında kurum bakımı alan çocukların %70'inin 4- 15 yıl arasında kurum bakımında kalmış olduğunu belirlemiştir. Çocukların % 64'ünün eğitim sürecinde sınıf tekrarı yaptığı belirlenmiştir. Katıldıkları sosyal ve kültürel etkinlikler % 67 oranında sinema-tiyatro, % 61 oranında ev ziyareti, %38 maç (spor faaliyeti) iken; kütüphaneye gitme oranı % 6 olarak bulunmuştur. Çocukların % 35'i boşanmış aile çocuklarından oluşmaktadır. Anne ve babasından en az birini kaybetmişlerin oranı % 50'dir. Ailenin ekonomik durumuna dayalı incelemede çocukların % 45 yoksul, % 31 orta gelir grubundan geldiği öğrenilmiştir. Ebeveynlerle ilişkinin devam edip etmediğine ilişkin inceleme anne ile ilişkinin olmama durumu % 47 iken düzenli bir ilişkinin olma oranı % 29 ve ilişkinin var olduğu, ancak düzenli olmadığı grup ise % 24 ünü oluşturmaktadır. Baba ile ilişkinin olmama durumu ise; % 44, ilişkinin düzenli olma durumu % 36 ve ilişkinin olma, ancak düzenli olmama durumu % 20 olarak belirtilmiştir. Çocukların yaşadıkları yurttan memnun olma durumları ise % 60'tır. Kısmen memnun olanlar % 20 iken, memnun olmayanlar da % 20 lik bir grubu oluşturmaktadır. Çocuklardan alınan bilgilere göre korunma ihtiyacı olan çocuklar için en iyi bakım yöntemi % 51 oranında kurum bakımındır, bunu % 29 ile aile yanına verilmek ve % 20 ile evlatlık verilmek takip etmektedir. Çocukların % 53'ü yurttan ayrıldıklarında hayata hazır

olacaklarını % 27'si hayata hazır olmayacaklarını ve % 20'si kısmen hazır olacaklarını ifade etmiştir.

Kurum bakımına alınmakla ilgili olarak birçok çalışma verisi mevcuttur. Erol, Şimşek ve Münir (2010) korunma altına alınma nedenlerine ilişkin olarak katılımcıların % 69 ailenin parçalanması, % 16 fakirlik, %8 terk edilme ve % 5 fiziksel ve cinsel istismar olduğu ifade edilmiştir. Çocukların % 31'inin en az bir ebeveynini kaybetmesi nedeniyle kurumda kaldığını belirtmişlerdir. Kemer kaya (2012) çalışmasında anne ve babanın ikisinin de ölmüş olma oranının %5 olduğunu ve ikisinin de sağ olma oranının %67 olduğunu belirtmiştir. Yurda yerleşme nedenlerine dayalı incelemede ise; % 31 anne ve babanın boşanması, % 13 maddi durum yetersizliği ve ailevi nedenlerin etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Bir başka çalışmada ise Koşay (2013) çocuk yuvasında kalmakta olan çocukların korunma alınma nedenlerini sırasıyla istismar (% 20), sosyoekonomik yoksunluk (% 18), ihmal (%18), aile birliğinin bozulması (% 14), anne baba terk (%11) ve ebeveynin cezaevinde olması (%11) şeklinde sıralandığını tespit etmiştir. Dikkat çekici biçimde yalnızca 1 (%2) çocuğun geliş nedeni ebeveyn ölümüdür. Anne ve babaların % 87'sinin yaşadığı ve % 78'sinin ayrı olduğu öğrenilmiştir. Çocuk evlerinde kalan çocukların koruma altına alınma nedenleri % 41 aile birliğinin bozulması, % 13 istismar, % 12 anne baba terki, % 11 ihmal şeklinde sıralanmaktadır. Yine benzer biçimde ebeveyn ölümü düşük bir orandadır (% 6). Çocuk evlerinde yaşayan çocukların % 92'sinin annesi, % 90'ının babası hayattadır (ölü anne % 6, baba % 6) ve % 90'ı ayrıdır.

Cebe (2005)'de korunma altına alınmanın en önemli dört nedenin anne baba terki, boşanma, terk/bulunma ve ekonomik yetersizlik olduğunu tespit etmiştir. Yine anne babasından en az biri yaşayan çocuk oranı %90 iken; annesi ve babası ölmüş olan çocuk oranı % 5 ve bilinmeyen % 5'tir. Türkmen (2012) çalışmaya katılan çocukların %80'nin öz annesinin % 78'inin öz babasının yaşadığını belirtmiştir. Benzer biçimde Şahan (2009) çalışmasında çocukların % 73 ünün anne ya da babasından birinin yaşadığını ifade etmektedir. Saral (2013) ise bu bulgulardan farklı olarak örneklemde yer alan korunma ihtiyacı olan çocukların anne ve babası ölmüş olanlarının oranını % 65 olarak ifade etmiştir.

Korunma ihtiyacı olan çocukların ruh sağlıklarına ilişkin incelemelere bakıldığında Yılmaz'ın (2005), çalışmasında çocukların genel ruh sağlıkları incelendiğinde % 57'sinin risk grubunda olduğu görülmüş, ruh sağlığı açısından kızların erkeklerden daha çok risk taşıdığı tespit edilmiştir. Ayrıca ğrenim durumu arttıka risklerin arttığı, lise öğreniminin daha riskli bir dönem olduğu ifade edilmiştir. Sigara kullanan çocukların genel ruh sağlığı risklerinin artarken, akranlarla ilişkilerinin kalitesi riski azaltıcı bulunmuştur. Çocukların % 71 inin annesi ve % 53'ünün babası sağdır. Aile iletişimlerine bakıldığında % 14' kötü, % 40'ı orta ve % 46'sının iyi bulduğu belirlenmiştir. Arkadaşlarla ilişkileri % 8 kötü, % 29 orta ve % 63 iyidir. Çocukların % 25'i sigara kullanmaktadır. Okul başarisına bakıldığında çocukların karne notlarına ilişkin bilgilerde geçme oranı % 6, orta % 27, % 42 iyi ve % 24 pekiyi olduğu belirlenmiştir.

Korunma ihtiyacı olan çocukların ruhsal belirtilere ilişkin bir çalışma da Karadağ aman ve Özcebe (2011) tarafından yapılmıştır. Yetiştirme yurdundaki ergenlerin ruhsal belirtileri, fiziksel etkinlik düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, yetiştirme yurtlarında kalan kız ergenlerin % 75, erkeklerin % 84'ünün beden eğitimi derslerine katıldığı, ders dışı spor aktivitelerine katılım oranının ise erkeklerde %84 iken kızlarda % 59 olduğu öğrenilmiştir. Kısa semptomlara ilişkin yapılan değerlendirmede kızların depresyon, anksiyete, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite puanlarının erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu bulunmuştur. Risk değerlendirmesi açısından yapılan incelemede ergenlerin % 18'inin yüksek riskli olduğu grlmştir. Spor yapan ergenlerin sigara, alkol, madde ve ilaç kullanma sıklıkları yapmayanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Spor yapan ergenlerin toplam yaşam kalitesi puanları daha yüksek iken; depresyon puanları anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Ergenlerin çoğu okula devam etmekte (% 92) ve çalışmamaktadır (%98). Yetiştirme yurdunda kalan çocukların % 52 si boşanmış aileden gelmekte iken %8' inin anne babası birlikte yaşamaktadır. Kalan %40'ın anne veya babasından en az biri vefat etmiştir. Çocukların % 76'sı yakınlarıyla görüştüğünü belirtmiştir.

Pekcanlar Akay, Miral, Baykara ve Yemez (2006) yetiştirme yurdunda kalan genç kızların ruhsal belirtilerini inceledikleri çalışmalarında, yaş arttıkça anksiyete-depresyon, agresyon, içe yönelim ve dışa yönelim puanlarının azaldığı tespit etmişlerdir. Yaşla ilişkili olarak eğitim düzeyi daha yüksek olanların anksiyete-depresyon puanları daha düşük bulunmuştur. Eğitim sürecinde başarılı olan genç kızlar diğerlerine göre daha az dikkat sorunu yaşamakta ve suça yatkınlık düzeyleri düşük olmaktadır. Birinci derecede yakınıyla görüşmeyen genç kızlar ve kurumda kardeşi kalanların içe kapanma düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Yazarlar eğitimin koruyucu etkisini vurgulamışlardır.

Ruhsal belirtilere ilişkin diğer bir çalışmada kurumda kalan çocuklarda somatizasyon, obsesif kompulsif belirtiler, depresyon, anksiyet, öfke-düşmanlık, fobik anksiyete, paranoide düşüncelere rastlanmıştır. Bir süre kurumda kalan ve aile yanında kalan çocukların ise; benzer ruhsal belirtiler açısından orta düzeyde sorun yaşadıkları bulunmuştur. Çalışmaya katılan çocuklarının çocuğunun anne ve babalarının sağ olduğu tespit edilmiştir. Kurumda kalan çocukların kuruma bakışlarına dayalı incelemede %82 sinin gelecekte çocuklarının kurum bakımında kalmasını istemedikleri, %72 ‘sinin kurumda kişiliklerini geliştirme imkanı sunulduğunu düşündüğü, % 68’inin kurumda kalan diğer arkadaşlarından memnun olduğu, % 66’sının toplumun kurum bakımındaki çocuklara önyargılı baktığını düşündüğü görülmüştür. Yapılan karşılaştırmalı çalışmada, kurumda kalıp ayrılan çocukların % 50 sinin “gelecek umut dolu endişe taşıyorum”, derken bu oran kurumda kalan çocuklarda %26 ve ailesinin yanında kalanlarda %12’dir. Kurumda kalıp ayrılan çocukların % 42 sinin “gelecekte umutluyum, fakat endişelerim var” derken bu oran kurumda kalanlarda % 58 ve ailesinin yanında kalanlarda %55’tir. Kurumda kalıp ayrılan çocuklardan “gelecekte ümitsiz ve endişeli olanların oranı % 2 iken; bu oran ailesinin yanında kalanlarda % 23, kurumda kalanlarda % 6 dır. Özetle, gençlerin kurumla ilgili çoğunlukla olumlu görüşlere sahip olduğu gelecekle ilgili ümit ve endişe düzeylerinin aileleri yanında kalanlardan düşük olduğu bulunmuştur. Çocukların gelecekle ilgili ümit ve endişeye ilişkin olumlu düşünceleri kurumdan ayrıldıktan sonra devlet tarafından korunmaya ihtiyacı olan gençlere verilen haklarla ilişkilendirilmiş, özellikle iş garantisinin etkili olacağı ifade edilmiştir (Kocaoğlu, 2010).

Öfke duygusuna ilişkin yapılan bir çalışmada öfke ifade biçimlerinin korunma ihtiyacı olan ergenler ve aileleri yanında kalanlar arasındaki farklılıklara odaklanılmıştır. Tambağ (2004) bu çalışmada öfke ifade biçimleri alt boyutlarından eleştiriye, haksızlığa uğrama ve ciddiye alınmama ve kaygılı davranışlar alt boyutlarında aile yanında kalanlar aleyhine sonuçlar tespit etmiştir. Diğerlerine yönelik ve dünyaya yönelik öfkeye ilişkin elde edilen sonuçlar ise; yetiştirme yurdunda kalanlar aleyhine yüksek bulunmuştur.

Ayvalı (1997) çalışmasında kurumda ve ailesi yanında büyüyen 7-11 yaş çocuk çizimlerini inceleyerek ruhsal uyum düzeylerini değerlendirdiği çalışmada çocukların anne ve baba figürü çizimlerine göre ailesi yanında kalan çocukların ruhsal uyum düzeylerinin kurumda kalanlardan yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak ruhsal uyumun yaşla birlikte her iki grupta düştüğü bulunmuştur. Anne ve baba figürü çizimlerinde ruhsal uyumun dürtüsellik, yetersizlik, utangaçlık alt boyutlarında kurumda kalan çocukların aleyhine anlamlı farklara rastlanmıştır. Kaygı alt boyutunda anne figürü çiziminde erkeklerde 10-11 yaş grubunda, baba figürü çiziminde ise kızlarda 6-7 yaş döneminde kurumda kalanlar aleyhine anlamlı farklara rastlanmıştır. Kızgınlık/saldırganlık alt boyutunda anne figürü açısından erkeklerde ve baba figürü açısından yine erkeklerde 8-9 yaş döneminde anlamlı farklara rastlanmıştır. Yine elde edilen diğer bir bulgu kurumda büyüyen çocukların % 56,5'inin anne ve babasının hayatta olduğu, en az biri hayatta olan grubun ise % 38 olduğu şeklindedir.

Korunma ihtiyacı olan çocukların aldıkları hizmete göre duygusal ve davranışsal sorunlarını inceleyen Özen Uslu (2011) kız yetiştirme yurdunda kalanların sosyal içe dönüklük/depresyon, içe yönelim, kurallara karşı gelme, saldırgan davranışlar, dışa yönelim, sosyal sorunlar, dikkat sorunları, diğer problemler boyutlarında ve toplam problem puanlarının diğer gruplardan yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çocuk evlerinde kalan çocukların duygusal ve davranışsal problemler açısından daha avantajlı olduğu bulunmuştur. Davranış sorunlarında yaş dönemlerine göre bir farklılığa rastlanmazken; cinsiyete ilişkin incelemede kızların somatik yakınmalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anne ve babasının yaşayıp yaşamadığı konusunda bilgisi olmayan çocukların anksiyete/depresyon puanları diğer çocuklardan yüksek bulunmuştur. Yaş dönemlerine dayalı incelemede

7-12 yaş döneminde koruma altına alınan çocukların sosyal içe dönüklük/depresyon puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu ve bu grubu 13 yaş ve üzeri grubun takip ettiği görülmüştür. Somatik yakınmalar ve içe yönelim alt boyutunda ise 13 yaş ve üzeri çocukların ve 7-12 yaş çocukların puanları diğer gruplardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Koruma altına alınma nedeni üzerinde yapılan incelemede cinsel istismar nedeniyle koruma altına alınan çocukların saldırgan davranışlar, dışa yönelim, dikkat sorunları, diğer problemler boyutlarının ve toplam problem puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Rol Mollamehmetoğlu (2011), aile yanında ve yetiştirme yurtlarında kalan erkek ergenlerin depresyon düzeylerini incelemiştir. Yurtta kalan erkek ergenlerle aile yanında kalan erkek ergenlerin depresyon düzeyleri arasında evde kalanlar lehine anlamlı farklara rastlanmıştır. Sınıf düzeyine dayalı incelemede 7. Sınıfa devam edenlerin depresyon düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Yurtta kalmaktan memnun olanların olmayanlara göre depresyon düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Yurtta kalanların % 80'inin yurtta kalmaktan memnun olduğu, % 20'inin ise memnun olmadığı görülmüştür.

Erol, Şimşek ve Münir (2010) tarafından yapılan çalışmada ise; kurum bakımı alan ve aileleriyle yaşayan 11-18 yaş arasındaki ergenlerin duygusal/davranışsal problemleri ve onlarla ilişkili riskleri ve koruyucu faktörleri karşılaştırılmıştır. Bu amaçla ergenlerin kendisinden, bakım verenler kişilerden ve öğretmenlerden bilgi toplanmıştır. Kurum bakımında kalan ergenlerin sosyal, düşünce ve dikkat problemleri, evde kalanlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Elde edilen bilgiler sonucunda algılanan sosyal destek, yüksek kendinden memnuniyet (competency), destekleyici bakım verme, akranlarla ve akrabalarla pozitif ilişki ve problem çözme becerisi ruh sağlığı için koruyucu faktörler olarak tespit edilmiştir. Diğer yandan; kaderciler, inançlar, sigara ve alkol kullanımı problem davranışlarla ilişkili bulunmuştur.

Hodges ve Tizard (1989) kurum bakımından ve koruyucu aileden gelen çocukların zeka düzeyleri ve davranışsal sorunları arasında farklılaşma olup olmadığını incelemiştir. İki grup arasında zeka düzeyleri açısından anlamlı farklara rastlanmadığı ifade edilmiştir. Kurum bakımındaki çocukların bakıcılarıyla ve akranlarıyla seçici bağlanma düzeyleri, koruyucu aile yanında kalan gruba göre

anlamli derecede düşük bulunmuştur. Seçici ilişkinin eksikliği dikkat eksikliği ve aşırı hareketle (overactivity) ile ilişkili bulunmuştur. Dikkatsizlik/aşırı hareketlilik, seçici bir ilişkinin olmayışı ve bunların kombinasyonunun kurum bakımındaki erkek çocuklarda grldğu ifade edilmiştir.

Akgün (2006) yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin anksiyete düzeylerini incelediği çalışmasında, durumluluk ve sürekli anksiyete düzeylerinin orta düzeyde olduğu grlmtur. Kurumda kalma süresi 12 yıl ve üzerinde olanların durumluluk ve 4-7 yıl kalanların sürekli anksiyete puanları diğerlerinden anlamli derecede yüksek bulunmuştur. Gençlerin % 50'si anksiyeteye ba etmek için çevresindekilerle konumakta, % 33' madde kullanmakta, % 14' içine atmakta/ortamdan uzaklamakta, % 6'sı kendisine kesici cisimle zarar vermekte ve % 5'i çevresindeki bireylere bağırmakta, %5 i ağlama, zlme tepkileri göstermektedir. Çocukların % 70'inin i bulmak,% 70 'inin okumak, %43'ünün evlenmek ve % 30'unun ailesiyle bir araya gelmek gibi gelecek beklentileri olduğu bulunmuştur. Geleceğe ilişkin anksiyete yaşayanların oranı % 78'dir ve % 64 oranında i bulamama, % 51 oranında kendi seçtiği mesleği yapamama, % 39 oranında kurumdan ayrılma ve % 39 oranında aile kuramama konularında anksiyete yaşamaktadırlar.

Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin eğitim ğretim yaşantılarında stresle başa çıkma ve sosyal karşılaştırma düzeylerini incelendiği bir çalışmada, kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlik testlerinde elde edilen puanlarla yetiştirme yurdunda kalan ergenlerden elde edilen puan ortalamalarını karılatırmıtır. Elde edilen bulgulara göre, eğitim ğretim ortamlarında baa çıkma alanlarında yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin aleyhine bir farklılaşma grlmtur. Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin benlik algılarının daha olumsuz olduğu, bu farklılaşmanın kızlarda daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Saral, 2013).

Cebe (2005) korunma ihtiyacı olan ve ailesi yanında kalan çocukların benlik saygıları, depresyon ve kaygı düzeylerini karılatırdığı çalışmasında elde edilen sonuçların beklendiği üzere korunma ihtiyacı olmanın dezavantajlarını vurgulamaktadır. Yetiştirme yurtlarında kalan grubun evde kalan gruba göre benlik saygılarının düşük olduğu, sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve depresyon

düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak durumluluk kaygısı açısından anlamlı farklara ulaşamamıştır.

Korunma ihtiyacı olan çocukların benlik kavramlarına ilişkin Erikçi (2005) tarafından yapılan çalışmada, 9-15 yaşlar arasındaki çocuklardan en düşük benlik saygısı düzeyine sahip grubun anne ve babanın ölmüş olduğu grup olduğu tespit edilmiştir. Anne babanın ayrılması durumu ise, en yüksek benlik saygısı puanı alan gruptur. Anne baba yoksunluğu yaşayan ancak bir aile yanında kalan grubun benlik saygısı ortalamaları diğer gruplardan anlamlı derecede farklıken; akraba yanında kalanların da benlik saygısı düzeyi yurttaki kalanlardan yüksek bulunmuştur.

Diğer bir çalışmada korunma ihtiyacı olan küçük yaş grubunda benlik algısını incelemek üzere Üstün ve Akman (2002) Lipsitt Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği kullanmışlardır. Bu ölçeğin birinci bölümünde çocukların kendi kişilik özelliklerini içeren ifadeler bulunmaktayken, ikinci bölümde çocukların kendilerinde bulunmalarını istedikleri kişilik özellikleri yer almaktadır. Tüm yaş gruplarında yapılan incelemede ideal benlik ile benlik arasındaki özellikler açısından anlamlı farklara rastlanmıştır. Bu fark sağlıklı benlik oluşturulması konusunda bir dezavantaj olarak ifade edilmiş, yapılacak çevresel düzenlemelerle bu dezavantajın etkisinin düzeltilebileceğinden söz edilmiştir.

Türkmen (2012) yetiştirme yurtlarında kalan gençlerin kendi kaderini tayin ve öz saygı düzeylerini incelediği araştırmasında, gençlerin öz saygı düzeylerinin yüksek olduğunu, ancak % 44 oranında önemli bir grubunun öz saygı düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Kendi kaderini tayin kavramı “yaptığım şeyler”, “nasıl hissederim”, “okulda neler olur” ve “yurtta neler olur” boyutları olarak alınmış ve incelenmiştir. Gençlerin kendi kaderini tayin hakları açısından yaptıkları şeylere ilişkin eylem, düşünce ve davranışları düzenlemeye ilişkin ifadelerine göre, en çok istedikleri şey için hedef belirledikleri, hedef belirlerken hangi konuda iyi olduklarını düşündüklerini, plan yapmaktan hoşlandıklarını, ancak planları üzerinde bir an önce çalışmaktan daha az düzeyde hoşlandıkları görülmüştür. Gençlerin kendi kaderini tayin hakkı açısından nasıl hissettikleri ile ilgili olarak farkındalıklarının bu konuda yüksek olduğu, ancak planları üzerinde çalışırken nasıl yaptıklarını daha az düzeyde kontrol ettiklerini, nasıl yaptıkları konusunda başkalarına ne düşündüklerini daha az düzeyde sordukları, ancak hoşlandıkları şeyleri yaparken kendilerini iyi hissettikleri

öğrenilmiştir. Kendi kaderini tayin açısından okul faktörü incelendiğinde okuldaki insanların gençlerin istedikleri konular hakkında konuşmalarına fırsat verdikleri, ancak planlar konusunda çalışmaya başlamaları için daha az düzeyde destek verdikleri öğrenilmiştir.

Korunma ihtiyacı olan çocukların sosyal becerilerine ilişkin araştırmalardan biri Koşay (2013) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada korunma ihtiyacı olan çocuklar ve ailesi yanında kalan çocuklar sosyal beceriler bakımından karşılaştırılmış ve sonucunda aile yanında kalan grubun lehine anlamlı farklar elde edilmiştir. Çocuk evleri ve çocuk yuvası arasında yapılan incelemede ise, çocuk evlerinde yaşayan çocuklar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Sosyal beceri değerlendirme ölçeği alt boyutları temel sosyal beceriler, temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, grupla iş yapma becerileri, duygusal beceriler, kendini kontrol etme becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, bilişsel beceriler açısından yapılan incelemede de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak boyutlardan saldırgan davranışlarla başa çıkma ve yönerge verme becerileri açısından yapılan değerlendirmede aile yanında kalan çocuklar lehine anlamlı farklara rastlanırken, çocuk evi ve çocuk yuvasında kalan çocuklar açısından bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Sosyal beceri düzeyleri açısından yapılan incelemede aile yanında kalan çocuklar ile çocuk evi ve çocuk yuvasından kalan çocuklar karşılaştırıldığında, aile yanında kalanlar lehine anlamlı farklara rastlanmıştır.

Diğer bir çalışmada Kemerkaya (2012) korunmaya muhtaç 6-8. Sınıf öğrencilerinin sosyalleşme becerilerini incelediği çalışmasında çocukların sosyal beceri düzeylerine ilişkin olumlu sonuçlar elde edildiği belirtilmiştir. Yapılan görüşmelerde bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara rastlanmıştır. Çocuklar yetiştirme yurdunda kalıyor olmanın diğer arkadaşları tarafından olumlu algılandığını, bu durumun arkadaşlarıyla iletişimini etkilemediğini ifade etmişlerdir. Çocukların kaldıkları yetiştirme yurdunun ihtiyaçlarına yönelik fikirlerine bakıldığında öğrencilerin % 66 oranında yurtla ilgili (öğretmenlerin değişmesi, mekanın kalitesinin artırılması gibi) istekleri, % 20 oranında öznel istekleri (yetiştirme yurdu yerine sevgi evleri kurardım), % 8'i maddi (harçlıkların artması) istekleri, % 6'sı ise duyuşsal (çocukları dinleyip anlamak, sık ziyaret etmek) istekleri olduğu öğrenilmiştir. Çocukların toplumun faydalı bir üyesi olmak için ortaya

koymak istedikleri değerler % 24 oranında alışkanlık ve sorumluluk, % 12 oranında temizlik, % 9 oranında yardımseverlik şeklinde sıralanmaktadır.

Eryılmaz (2010) ocuk yuvasında ve ailesi yanında kalan 6 yaş çocuklarının duygusal becerilerini karşılaştırdığı çalışmasında, genel olarak ailesi yanında kalan çocuklar lehine duygusal beceriler açısından anlamlı farklar elde edilmiştir. Bu farklar duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme alt boyutlarında da görülmüştür.

Sloutsky (1997) 70 ve 88 ay arasındaki yetimhanede ve aileleri yanında yaşayan çocukların zeka, empati ve uyumluluk düzeylerini (level of conformity) karşılaştırdığı çalışmanın sonucunda, aileleri yanında kalan çocukların zeka puanlarının, empati düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve uyum düzeylerinin daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yetimhaneye girme yaşı yükseldikçe zeka skorlarının pozitif anlamlı ilişkili bir şekilde arttığı, yetimhanede kalış süresi arttıka zeka skorlarının negatif ilişkili bir şekilde azaldığı görülmüştür. Empati düzeylerine ilişkin olarak kızgınlık, üzüntü, sevgi, iğrenme, korku ve eğlenmek gibi duyguların tanınıp tanınmamasına dayalı inceleme yapılmıştır. Yetimhanedeki ocukların duyguları tanımlama düzeyleri evde kalanlardan anlamlı derece düşük bulunmuştur. Uyumluluk düzeylerini (level of conformity) tespit etmek amacıyla yetişkin baskısında fikirlerini değiştirip değiştirmediklerine odaklanılmıştır. Evde kalan çocukların, yetimhanede kalanlara göre uyumluluk düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Vorria, Papaligoura, Sarafidou, Kapakki, Dunn, VanIJzendoorn ve Kontopoulou (2006), kurum bakımında iki yıl kalmış ve 4 yaşında evlatlık verilmiş çocuklar ile kendi aileleriyle yaşayan çocuklar arasındaki gelişimsel farkları boylamsal olarak incelemişlerdir. Bilişsel gelişim, güvenli bağlanma, utangaçlık ve davranışsal problemleri iki grup açısından karşılaştırılmış ayrıca ebeveyn sağlığı ve stresi de değerlendirilmiştir. Çocukların boy ve kilo açısından yapılan incelemede gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır. Evlatlık edilen çocukların güvenli bağlanma puanları ailesiyle yaşayanlara göre daha düşük bulunmuştur. Bağlanma yk Tamamlama Testi sonucunda evlat edinilen çocukların öykülerinde daha az kararlılık, öyküsel bütünlük, olumlu sosyal davranış temaları olduğu ve daha fazla kaçınma teması içerdiği ancak negatif temalar açısından anlamlı farkların

görülmeyeceği bulunmuştur. Evlat edinilmiş çocukların diğer gruba göre bilişsel gelişimde daha düşük skorlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Evlat edinilen çocukların duyguları anlama düzeyleri daha düşük bulunurken, utangaçlık açısından farklar anlamlı bulunmamıştır. Ebeveynler üzerinde yapılan incelemede ebeveynlik stresi ve sosyal fonksiyonsuzluk açısından anlamlı farklılıklara rastlanmazken; evlatlık almış annelerin somatik semptomlar, kaygı-uykusuzluk ve ağır depresyon düzeylerinin diğer ebeveynlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Kurum bakımı alma ve koruyucu ailede kalmanın etkilerini inceledikleri çalışmalarında Roy, Rutter ve Pickles (2000) iki grup arasında aile geçmişi açısından yapılan incelemede anlamlı fark yaratan bir biyolojik dezavantaja ve riske rastlamadıklarını ifade etmişlerdir. Gruplarda yer alan çocuklardan kurumda kalanların doğum sonrasındaki ilk yıl içerisinde % 32 'si ve koruyucu ailede kalanları % 42'si biyolojik aileleriyle 3 ay ve daha az vakit geçirmişlerdir. Zeka, hiperaktivite, dikkatsizlik açısından yapılan inceleme iki grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıklara rastlanılmamıştır.

Julian (2013) evlat edinme yaşının bağlanmaya ve ebeveyn-çocuk ilişkilerine etkisine dair yaptığı meta analiz çalışmasında, daha geç evlat edilen (6 ay ve sonrası) çocuklar bağlanma ve ebeveyn çocuk ilişkisinde daha fazla zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Geç evlat edinilme ile tepkisel bağlanma bozuklukları (Reactive Attachment Disorder) ve Ayırt edici olmayan Sosyal davranış (Disinhibited) arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. 6 ay ve öncesinde evlat edinilmenin daha az problemle ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Baran (1995), çocuk yuvalarında kalmakta olan 7-11 yaş grubu çocukların cinsiyet rolleri ve özelliklerine ilişkin kalıp yargılarını incelemiştir. Ailesiyle kalan çocukların tüm alanlardaki kalıp yargı puanlarının yuvada kalanlara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukların cinsiyeti, ilgi alanına ait kalıp yargıları üzerinde, yaşları ve boş zaman değerlendirme faaliyetleri, cinsiyet özellikleri ve ilgi alanı, meslek ve oyunla ilgili kalıp yargılar üzerinde etkili olmuştur. Yazar, yuvada kalan çocukların cinsiyete ilişkin kalıpyargılar oluştururken aile ortamından yoksun kalmaları cinsiyete ait rol ve özellikleri sağlıklı bir şekilde edinebilmeleri için modellere ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir (s.139).

Kromolicka (1998; akt: Nowak- Fabrykowski,2004) çocuk evlerini terk eden 11-18 yaş arası 44 çocuk ve sosyal yetimhanede (ihmal edilme durumu yaşayan çocuklar için oluşturulmuş yetimhane) kalan 50 çocukla yaptıkları çalışmada kariyerlerinin ve yaşamlarını izlemek için yaptığı çalışmada çocukların çocuk evlerini terk etme nedenlerine odaklanmıştır. Çocukların terk nedeni olarak öğretmenlerin ve bakıcıların onları bir nesne olarak değerlendiren yanlış yaklaşımlarının, grupların çok büyük olmasının, finansman yetersizliğinin, iş yoluyla eğitim eksikliğinin ve okul ile çocuk evi arasında işbirliği sıkıntılarının gösterildiği bulunmuştur. Ayrıca çocuklar davranış sorunları olan çocukların sıklıkla çocuk evlerine gönderilmesini ve çocukların sıklıkla patolojik ailelerine gönderilmesini terk nedeni olarak ifade etmişlerdir.

Yazıcı (2013), İzmir Yetiştirme Yurtlarından Ayrılanlar Dayanışma Derneği üyeleriyle yaptığı çalışmada 5'i kadın 15 i erkek olmak üzere 20 katılımcıyla derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada katılımcıların % 90'ının lise ve üzeri eğitim gördüğü ifade edilmiştir. Kadınlardan 3'ü anne ve anne ve babasıyla görüşmekte (% 60), erkeklerden 4'ü anne ile görüşmektedir (% 27). Kardeşlerinin en az biriyle görüşenlerin oranı kadınlarda % 80 iken, erkeklerde % 86 dır. Katılımcıların yurda verilmelerinde aracı ola kişiler % 70 oranında katılımcıların yakınlarıdır. Kurum bakımına alınma nedenlerine dayalı incelemede kadınların %40'ı boşanma, % 10 yoksulluk, %10 nikahsız birliktelik, % 10 baba ölümü nedeniyle erkeklerin ise; % 40'ın ebeveynlerden en az birinin ölümü, % 33 boşanma ve % 27 yoksulluk nedeniyle kurum bakımına alınmıştır. Kurum bakımında adli bir olaya karışma durumu % 20 dir. Bu adli durumlar genellikle kendi aralarında kavga etmek, okul ve yurdun camlarının kırılması, yurda izinsiz girenlere müdahalede bulunma gibi nedenlerdir. Kurum bakımı altındayken kadınların % 40'ının şiddet gördüğü ve bu şiddetin sürekli olduğu, erkeklerin ise % 86'sının şiddet gördüğü ve sürekli şiddet görme durumunun ise % 50 oranında olduğu ifade edilmiştir. Özellikle kendilerinden büyüklerden, akranlarından, bakıcılardan ve yuva ve yurt idarecilerinden şiddet gördükleri belirtilmiştir. Yurtta kalma sürecinde arkadaşlarının cinsel taciz ve istismara maruz kalmalarının oranı kadınlarda % 20 iken erkeklerde %67'dir. Bir katılımcı kendisinin de bu istismara maruz kaldığını ifade etmiştir. Yurttaki yaşam koşullarına dayalı değerlendirmede katılımcıların % 80'i yurt koşullarını ve hizmet kalitesini iyi olarak değerlendirmiştir. Kurum bakımının

olumlu yönleri devletin barınma, beslenme ve güvenlik ihtiyaçlarını gideriyor olması, çeşitli sosyokültürel etkinliklerle gelen kişilerin arkadaşlıklarına imkan verilmesi, eğitimini devam edecek kişilere sağlanan olanaklar (kurs, dersane) ve işe yerleştirme hizmetleridir. Olumsuz yönleri ise; kurum dışında sıcak ilişki kuramama, dışa dönük olamama, kurumda çalışanlarla sıcak ilişki kuramama ve sevgi yoksunluğu, mutsuzluk hissi, bakım faaliyetleri nedeniyle mücadele ve kendini geliştirme çabasının olmayışı ve kişisel beceri ve sorumluluk duygusunun gelişmemesi şeklindedir. Kurumlardaki eksikliklerin giderilmesi için katılımcıların önerileri personelin hizmet içi eğitimden geçirilmesi (% 40), çocuk evlerinin yaygınlaşması ve çocukların sosyalleşmesi (%15), kurumların fiziki yapısının düzenlenmesi (% 15), çocukların fikirlerinin alınıp onlara şefkat gösterilmesi (% 10) ve çocuklara rehabilitasyon uygulanması (%5) şeklindedir. Kurum bakımı sonrasında karşılaşılan zorluklar ise; kalacak yer sıkıntısı (% 35), arkadaşlardan ayrılmak (%20), işsiz kalmak (%10) şeklinde sıralanmaktadır. Zorluk yaşamayanların oranı ise %15'tir.

Şahan (2009) yetiştirme yurdunda kalan gençler üzerinde yaptığı çalışmada, çocukların bir annenin nasıl olması gerektiğine ilişkin ifadeleri sırasıyla hoşgörülü/anlayışlı, arkadaş gibi, onunla ilgilenen ve şefkatli biri olması gerektiği şeklindedir. Bir babanın nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri ise; hoşgörülü/anlayışlı, onunla ilgilenen, arkadaş gibi ve güleryüzlü/canayakın olması yönündedir. Çocukların % 60' a yakını bir aileye ihtiyaç duyduklarını ve bu ihtiyacı % 60 oranında her zaman hissettiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların aile idealinde en büyük yüzdeliğin birlikte olmaya ait olduğu görülmüştür. Çocuklar bir sıkıntılarını olduğunda en çok arkadaşlarına, sonrasında ise öğretmenlerine açılmaktadır. Çocukların çoğunun yurttan kalmakla ilgili çoğunlukla üzüldükleri, ancak yurttan ilgi şefkat gördüklerini (% 64) ifade ettikleri belirtilmiştir. Ek olarak diğer araştırma bulgularına benzer şekilde elde edilen bilgilere göre; % 44'ünün yuvaya verilmesi nedeni anne baba terki, % 22 si babanın ölümü ve % 20'sinin annesinin ölümü şeklindedir.

Korunma ihtiyacı olan çocukların ruhsal belirtilerinin taranması ile bu belirtilerin aile yanında kalan çocuklarla karşılaştırılmasına dayalı birçok araştırma bulunmaktadır. Az sayıda olsa da korunma ihtiyacı olan çocuklara ilişkin düzenlenen programlar mevcuttur. Bu programlardan korunma ihtiyacı olan çocukların problem çözme becerilerine yönelik yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Bedel (2011) tarafından yapılan bu çalışmada iki deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuş, bu gruplardan birini yetiştirme yurdunda kalmakta olan erkek ergenler oluşturulurken, diğer gruplar aileleri yanında kalan ergenlerden belirlenmiştir. Yetiştirme yurdunda kalan ergenlere ve aile yanında kalan deney grubuna Kişilerarası Sorun Çözme Eğitimi verilerek yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda deney gruplarının yapıcı problem çözme beceri düzeylerinin arttığı ve sürekli öfke düzeyinin azaldığı bulunmuştur.

Öfkenin ele alındığı diğer bir çalışmada Şişek (2012) hazırladığı eğitim programının yurttan ve aileleri yanında kalan ergenler üzerinde etkilerini incelemiştir. Çalışmanın diğer bağımlı değişkenleri ise atılganlık ve benlik saygısıdır. Eğitimler arasında birer hafta ara verilerek altışar hafta halinde üç sette düzenlenmiştir (sırasıyla öfke, atılganlık, benlik saygısı). Eğitimler arasında verilen bir haftalık arada ilgili kısım ile ilgili ölçek uygulaması yapılmıştır. Son uygulamadan 1 ve 25 hafta sonra tüm ölçekler tekrar uygulanarak izleme yapılmıştır. Eğitim öncesinde yapılan ön test uygulamasında yurttan ve ailesi yanında kalan çocukların öfke puanları arasındaki farkın yurttan kalan ergenler aleyhine olduğu görülmüştür. Ancak eğitim sonrası gruplar arasında son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Eğitim sonrası yapılan ölçümde yurttan kalan ergenlerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklara rastlanmazken, ailesi yanında kalan grubun öfke puanının anlamlı derecede düştüğü görülmüştür. Ön test uygulamasında atılganlık puanları açısından yapılan incelemeye göre evde kalan çocuklar lehine anlamlı farklara rastlanmıştır. Eğitim sonrası yapılan ölçümlerde iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak iki grubun ön test ve son test puanları arasındaki farka bakıldığında eğitimin etkiliği görülmüş ve atılganlık puanlarının anlamlı derecede arttığı görülmüştür. Benlik saygısı açısından yapılan ön test ve son test uygulamasında evde kalan gençler lehine anlamlı farklara rastlanmıştır. Her iki grubun da eğitim sonrasında benlik saygısı puanlarının anlamlı derecede arttığı bulunmuştur. Ancak 6 ay sonra yapılan ölçümlerde elde edilen düzeyin ailesi

yanında kalanlar açısından devam ettiği ancak yurtda kalanlar açısından bir düşüşün gerçekleştiği ifade edilmektedir.

Ivanova (2004) 60 yetimhane çocuğu üzerinde yaptıkları terapötik sanat çalışmasında sanat tarihi, seramik, boyama, yerleştirme sanatı ve moda tasarımı alanlarında atölye çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmada 7-10 yaş, 11-12 yaş ve 13-15 yaş ve 16-20 yaş grupları oluşturulmuş ve yaş düzeylerine özel ödevler belirlenmiştir. Çalışma sonucunda çocuklar arasında daha az çatışma olduğu, diğerlerinin çalışmalarına ilgilerinin ve işbirliğine istekliliğin arttığı görülmüştür. Daha yüksek benlik saygısı, bağımsızlık ve konsantrasyon göstermişlerdir. Çocuklar atölye çalışmalarına katılmak için daha istekli hale gelmişlerdir. Ayrıca ürettikleri çalışmalarını sözel olarak ifade etme konusunda ve problemlerini sanat terapistiyle paylaşma konusunda daha istekli olmuşlardır.

Bir başka çalışmada yetiştirme yurdunda kalan ergenlere yapılandırılmış bir eğitim programı uygulanmış ve ergenlerin umutsuzluk, benlik saygısı ile intihar olasılığı düzeylerine etkisini incelenmiştir (Akpınar, 2013). Eğitim programının benlik saygısı düzeyini arttırdığı ve izleme testinde eğitim etkisinin sürdüğü bulunmuştur. Umutsuzluk üzerindeki etkisine dayalı incelemede toplam umutsuzluk ve umutsuzluk alt boyutları olan gelecekle ilgili duygular/beklentiler, motivasyon kaybı, umut puanlarının anlamlı derecede düştüğü görülmüş ve bu etkinin izleme testinde sürdüğü tespit edilmiştir. İntihar olasılığı toplam puan ve olumsuz benlik ve tükenme, hayata bağlılıktan kopma ve öfke alt boyutları açısından yapılan incelemede de programın etkili olduğu ve bu etkinin sürdüğü belirtilmiştir (Akpınar, 2013).

Coholic, Eys ve Lougheed (2011) tarafından Sanat Temelli Bütüncül Grup Programının (Holistic Arts-Based Group Program) korunma ihtiyacı olan çocukların psikolojik sağlık ve benlik kavramları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu program sanat temelli metotları kullanarak bilinçli farkındalığı (mindfulness), duygularını fark etmeyi ve sahip oldukları güçleri geliştirmeyi öğretmeyi hedeflemiştir. Deney grubuna Sanat Temelli Bütüncül Grup Programı uygulanırken, diğer bir gruba Sanat ve El Sanatları çalışması uygulanmış ve kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Genel değerlendirmede dayanıklılık

açısından anlamlı farklara rastlanırken, benlik kavramında herhangi bir değişime rastlanmadığı bildirilmiştir.

Gallegos, Rodriguez, Gómez, Rabelo ve Gutiérrez (2012), Meksika yetimhanesinde kalmakta olan kız çocuklarına (9-10 yaş) anksiyete ve depresyonun önlenmesi ve erken müdahalesini içeren FRIENDS for Life programının etkililiğini sınamışlardır. Program bilişsel davranışçı teknikler içeren on oturumdan oluşturulmuş ve programın anksiyete, depresyon, benlik kavramı, benlik saygısı, başa çıkma becerileri ve umut düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda programın anksiyete, depresyon, benlik kavramı, benlik saygısı, başa çıkma becerileri ve umut düzeylerine pozitif etkileri olduğu, ancak bu değişimin yalnızca benlik kavramı ve umut düzeyleri açısından anlamlılık gösterdiği belirtilmiştir.

Hermenau, Hecker, Ruf, Schauer, Elbert ve Schauer (2011) Tanzanya' da yaptıkları çalışmada öncelikle şiddet deneyimin travmatik stres, ruh sağlığı ve agresyon ile ilişkini incelemişlerdir. Yetimhanede şiddet deneyimleme ile depresif semptomlar, agresyon, içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Daha sonra yetimhanede kalan çocuklarla ilgilenen bakıcılara şiddetsiz, pozitif ebeveynlik stratejilerine odaklanan güçlendirme eğitimi verilmiştir. Bu eğitim 2 hafta boyunca 1 saatlik 10 oturumda sunulmuştur. Diğer yandan katılımcı çocuklardan sadece travma sonrası stres bozukluğu yaşayanlara çocuklar için 90 dakikalık ve 5 ya da 6 oturumluk Anlatısal Keşif Terapisi (Narrative Exposure Therapy for Children, KIDNET) uygulanmıştır. Çalışma sonucunda yetimhanede deneyimlenen şiddet oranı anlamlı bir şekilde düşüş göstermiştir. Aynı şekilde travma sonrası stres bozukluğu semptomlarında anlamlı farklara rastlanırken, depresif semptomlarda ve içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerinde bu fark elde edilememiştir.

Korkut (1991) ise; Gestalt temelli bireysel danışma uygulamalarının yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma her ergen için yaklaşık 9-10 hafta süreyle sürdürülmüştür. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan ergenlerin sürekli kaygı düzeylerinin anlamlı derecede düştüğü bulunmuştur.

Sökezoğlu (2010), müzik eğitiminin 7-11 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisini incelediği çalışmada, sosyal becerinin temel beceri, ilişkiyi başlatma becerilerin, grupta iş yapma becerileri, kendini kontrol etme becerileri, sonuçları kabul etme becerileri boyutlarına odaklanmıştır. Verilen eğitim sonrası yapılan incelemede eğitimin sosyal becerinin grupta iş yapma becerisi dışında ele alınan tüm boyutlarında etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal çalışma uzmanı, sınıf öğretmenleri ve bakıcı annelerle yapılan mülakatlarda çocukların psikososyal özelliklerine ilişkin görüşler alınmıştır. Çocuk yuvasında kalmakta olan korunmaya ihtiyacı olan çocukların motivasyon eksikliği, özgüven yetersizliği, sorumluluk duygusunun zayıf olması, içe kapanıklık, bencillik, saldırganlık, fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişim geriliği gibi sorunlar yaşadığı belirtilmiştir. Düzenlenen eğitim sonrası uzmanlar, öğrencilerin özgüven duygularının geliştiğini, kendilerini daha iyi ifade edebilir hale geldiklerini, grup oyunlarına uyum sağladıklarını, daha disiplinli olduklarını, başarı duygusunun verdiği mutluluğu yansıttıklarını ve sosyal yönden geliştiklerini ifade etmişlerdir. Eğitim sonrası davranışlardaki olumlu değişimler ise; daha disiplinli, saygılı olma, verilen görevi yerine getirmede artış şeklinde ifade edilmiştir. Eğitimin akademik başarıya bir etkisi olup olmadığına ilişkin görüşler olumlu etki olduğu yönünde birleşirken, bir grup katılımcı herhangi bir değişim olmadığını ifade etmiştir.

Levi Mizrahi (2008) Koç Üniversitesi Minik Yürekler Projesi kapsamında yapılan haftalık gönüllü ziyaretlerinin 1-3 yaş çocuklarının sosyal, duygusal, motor ve dil gelişimine etkisini incelemiştir. Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri kullanılan araştırmada deney grubu (Bahçelievler Çocuk Yuvası) ve kontrol grubu (Kocaeli ve Bursa Çocuk Yuvaları) arasında farklar bulunmazken, her hafta ziyaret edilen çocukların genel gelişimlerinin ve sosyal gelişiminin anlamlı biçimde yükseldiği; ancak dil gelişimi, ince ve kaba motor gelişim açısından anlamlı farklara ulaşılmadığı görülmüştür.

Son olarak Demirtaş (2009) çocuk yuvasında kalan korunma ihtiyacı olan 9-10 yaş grubu çocuklara verilen yaratıcı drama temelli değer eğitiminin etkililiği incelenmiştir. Düzenlenen eğitim sonrası aile birliğine önem, dayanışma-yardımseverlik, duyarlılık, dürüstlük, hoşgörü, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, demokratik olma-özgürlük değerlerinde anlamlı sonuçlar elde edilmiş tüm değerler açısından artış gerçekleşmiştir.

Özetle korunma ihtiyacı olan çocuklar üzerinde yapılan çalışmalarda korunma altına alınma nedenlerinden boşanma ve yoksulluğun önemli yer tuttuğu görülmektedir. Korunma altına alınma durumunun ruh sağlığı açısından dezavantajlar taşıdığı karşılaştırmalı çalışmalarda vurgulanmıştır. Ayrıca düzenlenen psikoeğitim çalışmalarının ruh sağlığıyla ilişkili değişkenlere önemli etkileri olduğu bildirilmiştir.

2.2. ÇOCUK EVLERİ SORUMLUSU

Türkiye’de korunma ihtiyacı olan çocukların devlet tarafından himaye altına alınması ile birlikte gelişimlerinin aksamadan yürütülmesini sağlamada önemli görevlilerden birisi de çocuk evleri sorumlularıdır. Çocuk evi sorumlusu, korunma ihtiyacı olan bir çocuğun kaldığı evin gelir, gider, günlük rutin gibi eve dair ihtiyaçlar yanında, söz konusu çocuğun gelişim ihtiyacının dikkate alınıp giderilmesinde önemli bir anahtardır.

27015 sayılı yönetmelikte belirtildiği üzere, çocuk evi sorumluları, çocuk evleri koordinasyon merkezlerine bağlı olarak çalışmakta olan ve bağlı bulunduğu komisyonun kararlarını da dikkate alarak sorumlu bulunduğu evdeki sayıları beş ila sekiz arasında değişen çocukla ilgili mesleki çalışmalar yürüten görevli kişidir. Çocuk evi sorumluları il müdürlüğünün uygun bulduğu sosyal çalışmacı, psikolog, çocuk gelişimcisi, öğretmen, sosyolog gibi meslek elemanlarından seçilmektedir (Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2008).

Çocuk evi sorumlusunun çocukların kaldıkları eve ilişkin sorumlulukları çocuk evinde kalan çocukların eğitim malzemesi, giyim, yeme içme gibi ihtiyaçlarını gidermek, bu harcamaları düzenlemek ve çocuklara bakım veren personelin çalışma düzenini oluşturmaktadır. Çocuğun yakınlarıyla ilişkisinin niteliği ve süresini

ayarlamak, çocuğun gelişim ihtiyaçlarını dikkate alarak yaşamını planlamak, sosyal, psikolojik ve bedensel gelişimlerini destekleyici çalışmalar yapmak, çocuğun günlük yaşamda ihtiyaç duyacağı sorumluluk bilincini geliştirmek ve olumlu alışkanlıklar kazandırmak gibi çocuğa ilişkin önemli sorumlulukları da bulunmaktadır. Çocuk evi sorumluları yürüttükleri faaliyetlere ilişkin de koordinasyon merkezine aylık raporlar sunmaktadır (Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2008).

Aslan ve Erbay (2017) çocuk evi sorumlularının hem çocukları hem de bakım elemanlarını koordine etme görevlerinin hayatlarında önemli bir yoğunluk yarattığını belirtmektedir. Hatta bu görev yoğunluğunun mesai saatleri dışında da devam ettiği ifade edilmektedir. Korunma altına alınan çocuklar genellikle ihmal, istismar, boşanma, ölüm gibi travmatik yaşantılardan gelmektedir. Dolayısıyla psikolojik olarak zedelenmiş bir grupta tek tek ilgilenilmesi gereken bir çok yaşantıyı ve problemi barındırabilmektedir. Bu durumlar çocuk evi sorumlusunun mesleki anlamda zorladığı gibi psikolojik olarak da yıpratmaktadır.

Çocuk evi sorumlularının resmi olarak memuriyete özgü mesai düzenlemeleri olsa da bir ya da birkaç evin tüm işlerinden sorumlu olduğu için neredeyse 7 gün 24 saat çalışma durumu bulunmaktadır. Hafta sonu ya da hafta içi akşam saatlerinde bile çocuklarla, bakıcılarla, ihtiyaçlarla ilgili problemler yaşamlarında işin çok büyük bir alanı kapsamasına neden olmaktadır (Aslan ve Erbay, 2017; Başer, 2013). Çocuk evi sorumlularından beklenen görevler düşünüldüğünde kan bağı olmayan bireylere bir anne babanın rolünü üstlendiği, üstelik bunu 10 ya da daha fazla çocukla yürütmek zorunda oluşunun oldukça zorlayıcı bir yaşantı olduğu düşünülmektedir. Ek olarak mali ve idari yükümlülüklerin varlığı da bu çalışma ortamını zorlaştıran diğer öğeler olarak görülmektedir.

Literatür incelendiğinde çocuk evi sorumlularının geldikleri mesleklere ilişkin çalışmaların mevcut olduğu, ancak bu çalışmaların meslek özelinde gerçekleşip, çocuk koruma sisteminde bulunan çalışanlarla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Çocuk evi sorumluların sosyo-psikolojik özelliklerine ilişkin kısıtlı sayıda araştırma sonraki bölümde özetlenmiştir.

2.2.1. ÇOCUK EVLERİ SORUMLULARINA İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de çocuk evleri sorumlularına ilişkin incelenen araştırmaların çocuk evi sorumlularının çocuklarla ilişkisinde sağladığı sosyal destek, çocuk evi sorumlularının empati ve iletişim becerileri konularında yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların genellikle betimlemeye yönelik olduğu, müdahale programlarının kısıtlı olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, Dünya ülkelerindeki çocuk evi hizmet modellerinde Türkiye’de bulunan çocuk evi sorumlularının tam bir karşılığı bulunmamakla birlikte, görev alanındaki hizmetlerin bir çoğunun sosyal çalışmacılar tarafından yürütüldüğü görülmektedir (Gökçearslan Çiftci, 2009; Schmidt, 2009). Bu nedenle Türkiye’deki çalışmalara ek olarak incelenen birkaç çalışmada Dünya’daki çalışmalardan çocuk refah alanı sosyal çalışmacıları ve personeli ile yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Çocuk evi sorumlularıyla ilgili çalışmalardan ilki Şenel (2001) tarafından gerçekleştirilen ve yurttan kalan çocukların grup sorumlusu olarak görev yapan çocuk evi sorumlularıyla ilişkilerine ilişkin görüşlerini içeren bir çalışmadır. Bu çalışmada çocukların grup sorumlusu öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek düzeyinin cinsiyete, yalnızlık düzeyine, okul başarısına, etkinliklere katılma düzeyine, grup sorumlusundan memnuniyete, özel sorunları paylaşmaya diğer öğretmenlerle ilişkilerde rahatlık durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerin grup sorumlusundan algıladıkları sosyal destek düzeyi erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Kendilerini yalnız hissetme derecesine dayalı incelemede kısmen yalnız hisseden ya da hiç yalnız hissetmeyen grup lehine oldukça yalnız hissedenler arasında anlamlı farklara rastlanmıştır. Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre grup sorumlularından daha fazla sosyal destek algıladığı bulunmuştur. Grup sorumlularından memnuniyet düzeyi arttıkça algılanan sosyal desteğin de yükseldiği, özel sorunlarını paylaşma düzeyinde de benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür.

Biber ve Sezer (2011) çocuk yuvalarında ve yetiştirme yurtların görevli grup sorumlularının empati düzeylerini inceledikleri çalışmada, kadın grup sorumlularının empati puanlarının erkek grup sorumlularından yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Kurumlarda daha uzun süreli çalışan ve mesleki kıdemleri daha yüksek olan grup sorumlularının empati puanları yüksek bulunmuş ve grup sorumlularının sorumlu olduğu korunma ihtiyacı olan çocuk sayısına göre farklılaşmadığı ifade edilmiştir.

Atlı ve Kutlu (2012) tarafından yapılan çalışma ise; çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin tamamının empati düzeylerini incelenmektedir. Bu incelemede idari, uzman, eğitim ve yardımcı personel olma durumuna göre empati düzeylerinde herhangi bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuş, ancak uzman personelin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Pekcanlar Akay, Varol Taş, Baykara, Miral ve Yemez (2005) ruh sağlığı ve iletişim becerileri eğitiminin gençlerle çalışan grup sorumluları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Uyguladıkları eğitim programı sonucunda deney grubu ve kontrol grubu empati puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Deney grubu empati puanlarında da anlamlı bir artışa rastlanmamıştır. Bununla birlikte sorumlusu oldukları gruptaki çocukların anksiyete-depresyon düzeylerinde, içselleştirme ve dışsallaştırma davranış puanlarında anlamlı derecede düşüşler görülmüş ve bu durum yazarlar tarafından eğitimin etkililiğinin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Çocuk evi sorumlularının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin bir çalışmada, çocuk evi sorumlularının iş doyumları arttıkça tükenmişlik düzeylerinin düştüğü bulunmuştur. İş doyumu arttıkça duygusal tükenmenin, duyarsızlaşmanın ve kişisel başarıda noksanlık düşüncesinin azaldığı görülmüştür. Ek olarak, çocuk evi sorumlularının çalıştıkları çocuk sayılarının dört ila yirmi altı arasında değiştiği, sorumluların çocukların % 37' sinin davranış problemleriyle, çocukların % 16'sında aileye yönelik sorunlarıyla, % 21 inde okulla ilgili sorunlarıyla ve % 13.5'inde psikiyatrik sorunlarıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir (Aslan ve Erbay, 2007).

İngiltere’de yapılan bir çalışmada sosyal çalışmacıların ve yöneticilerin bağıllık, iş tatmini, iş kontrolü ve stres düzeyleri incelenmiştir. Sosyal refah alanında yönetici olarak çalışanların bağıllık düzeyleri sosyal çalışmacılardan daha yüksek bulunmuştur. İş tatmini yüksek düzeyde bağıllıkla ve iş kontrolü ile ve düşük düzeyde stres ile ilişkili bulunmuştur.(McLean ve Andrew, 1999).

Benzer bir çalışmada çocuk refah alanı çalışanlarının mesleki tatmin, tükenmişlik ve ikincil travmatik stres düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Mesleki tatmin düşük düzeyde tükenmişlik ve ikinci travmatik stresle ilişkili bulunmuştur. Tükenmişlik ve ikincil travmatik stresin özellikle daha genç yaşta sosyal refah çalışanlarında ve daha zedeleyici durumlarla çalışanlarda daha yüksek olduğu görülmüştür (Van Hook ve Rothenberg, 2009).

Gelen ve Çınar (2014)’ın Samsun’da yürüttükleri çalışmada Aile ve Sosyal politikalar kurumundaki tüm personel araştırmaya dahil edilerek çalıştıkları birim ile ilgili problemlere ilişkin görüşleri alınmıştır. Grup sorumluları, yönetici ve sosyal servis görevlilerinin hizmet alan çocuklarla ilgili yaşadıkları sorunlar şu şekildedir: problemlili çocukların (öğrenme güçlüğü, istismara uğramış olan) normal çocuklarla bir arada olması, problemlilerine (psikolojik, çevresel) yeterli destek olunamaması, çocuk sayısının fazlalığı, okullarda çocukların istenmemesi, kurum etkinliklerinin fazla oluşu, akademik isteksizlik, farklı yaş gruplarının birarada olması gibi sorunlardan söz etmişlerdir. Personel hakkındaki sorunlar ise; çalışanlar arası çatışma, kaliteli eleman yetersizliği, kurum elemanlarının resmi işler nedeniyle çocuklarla ilgilenilememesi, kurum ile ilgili fiziki koşulların yetersizliği ve evlerin merkezden uzaklığı sorun olarak bildirilmiştir.

Dane (2000) çocuk ihmali ve istismarı ile çalışan çocuk refah alanı personeli ile yürüttüğü çalışmasında çalışanların çocuk ihmal ve istismarı ile çalışma, vakalardan etkilenme durumu, sosyal destek sistemine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışanların tümü vakaların yarattığı ikincil travmanın davranışsal değişiklikler yarattığından söz etmiştir. Çocuğun ihmal ya da istismar yüzünden hayatını kaybetmesinin uykusuzluk ve anksiyete gibi sorunlara neden olduğu görülmüştür. Bununla birlikte zor vakalara destek olabilmek ve ruhsal olarak işin anlamlı bulunuyor olması çalışanların kullandığı baş etme mekanizmalarındandır.

Son olarak iş stresinin yarattığı negatif etkilerin tükenmişlik duygusunu tetiklediği ifade edilmiştir.

Başer (2013) çocuk evlerinde çalışan personelin çalışma koşullarına ilişkin yaptığı incelemede çocuk sayısının ve sorumlu olunan ev sayısının tek olması gerektiğini düşündüğü, çoğunun oryantasyon eğitimleri aldığı öğrenilmiştir. Çalışan personel görevlerini yerine getirirken çocuk gelişimi, çocuk psikolojisi, ergenlik dönemi sorunları, çocuklar arası iletişim gibi konularda donanımlarını artırma ihtiyacı duyduklarını ifade etmişlerdir. Çocuk evlerine ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında 33'ü (%36,7) çocuklarla birebir ilgilenmeyi, 27'si (%30) çocukların ev ortamında büyümesini olumlu bulmaktadır. Ancak 7 gün 24 saat hizmete hazır olma durumunun kaygı yarattığından söz etmişleridir.

Çocuk refah alanı çalışanların işten ayrılma niyetlerini etkileyen faktörleri inceleyen Tham (2007), araştırmaya katılan personelin % 43'ünün işten ayrılma niyetinde olduğunu ifade etmiştir. Bu oranın özellikle 2 yıldan az çalışma deneyimi olan personel arasında yüksek olduğunu ifade edilmiştir. Ayrılma niyeti olan personelin olamayanlardan daha fazla rol çatışması, tehdit ve şiddete maruz kalma yaşadığı ifade edilmiştir. Ayrılma niyetiyle en ilişkili olan değişkenin kurumun insan kaynağı yöneliminin olduğu ve kurum tarafından değerli hissettirilmenin ayrılma niyetini azalttığı bulunmuştur.

Sosyal refah çalışanlarının işten ayrılma niyetleri ile ilişkili faktörlerin incelendiği bir diğer çalışma Nissly, Barak ve Levin (2005) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada stres ve sosyal desteğin işten ayrılma niyeti ile ilişkisi incelenmiştir. Stres düzeyleri yüksek olan çalışanların ayrılmayı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal destek düzeyi iş-aile çatışmasının etkilerini azaltmada etkili bulunurken, kurumsal stresin etkilerini azaltmada etkili bulunamamıştır.

Sarıaltın (2017) çocuklarla çalışan personelin çocuk koruma sistemiyle ilgili görüşlerini incelemiştir. Koruma altındaki çocukların aileleriyle yaşanan sorunların çocuğun gerçek ailesinin yanlış yönlendirmeleri, çocuklarına onları yanlarına almak istediklerini söyleyip aslında istememeleri, alabilecek ailelerin ise, kurum bakımının handikaplarına rağmen bunu kabul etmediği şeklinde ifade etmişlerdir. İdari sorunlar

yaşadıklarını, problemlerle karşılaştıklarında destek alamadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışanlar için özellikle özel eğitim alanında yeterli bilgi ve birikime sahip olmama durumunun problem olarak görüldüğü bulunmuştur. Çocuk Koruma Kanunu'na dayalı alınan tedbirlerin yetersiz olduğunu ve uygulanmasında sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Genel olarak personelin iş yükü, yoğun tempo gibi sorunlar nedeniyle tükenmişlik yaşadığı, özellikle zorlu vakalarda etkilendikleri tespit edilmiştir.

Bu bölümde ele alınan çalışmalar genel olarak incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla tarama modelinde gerçekleştirildiği görülmüştür. İncelenen araştırmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, çocuk evi sorumlularının ilgilendikleri çocuk sayılarındaki artışı, çalışma saatleri, ilgilenilen vakaların güçlüğü gibi faktörlerin stres, tükenmişlik ve iş tatminlerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çocuk evi sorumlularının çocuk ve ergen psikolojisi, iletişim gibi konularda ve çocuklarla yaşadıkları sorunların çözümünde destek almaya ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın bu ihtiyaçları karşılamak konusunda atılacak adımlara için bir basamak olacağı düşünülmektedir.

2.3. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME

Farkında olmadan çözülen birçok problem ya da çözümlenin bazen günlerce sürebildiği ciddi problemler günlük yaşamın önemli bir parçasıdır. Problemler günlük rutin içerisinde kimi zaman bir zorlanma yaşanmadan geçip giderken, kimi zamanda yıpratıcı olabilir. Hastalık, finansal sorunlar, iş değişiklikleri ve kişilerarası ilişkiler, üzerinde düşünülme ihtiyacı duyulan ve zaman alan problemlerdir.

Sosyal yaşam içerisinde bu tür problemler psikolojik olarak zorlayıcı, çözümünü için emek ve zaman gerektiren ve ulaşmak istenilen hedefler önünde kimi bireyden kimi çevreden kaynaklı engeller olan problemlerdir. Bu tür problemler karşısında problem çözme süreci daha fazla emek ve zaman gerektirir, aynı zamanda bilişsel olarak da önemli bir çabayı içerir (D’Zurilla ve Nezu, 2006; D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, Korkut, 2002).

Heppner ve Petersen (1982, ss. 580-581) problemin ilk olarak matematiksel teoremler ve kurallar yardımıyla çözülmesi istenen sorular olarak görüldüğünü ve önceden tanımlanmış laboratuvar problemleri olarak incelendiğini ifade etmiştir. Daha sonra araştırmacılar insanları etkileyen gerçek yaşamdaki kişisel problemleri nasıl çözdüklerini inceleyerek insanlar arasındaki problem çözme becerileri farklılıklarına odaklanmışlar. Laboratuvar problemleri gerçek yaşam problemlerinden oldukça farklı ve daha kolay çözümlenebilmektedir. Sosyal problem çözme yaşantısı ise, önceki yaşantılardan edinilen problem çözme yolları dışında yeni çözümler üretmeyi de içeren bir süreçtir (Korkut, 2002).

D’Zurilla ve Goldfried (1971) psikolojik danışmanlık sürecini bir sosyal problem çözme süreci olarak ele almış (Heppner, 1978) ve böylece problem çözme süreci danışanın yaşamına uygulanarak hem sorun çözümüne yönelik hem de problem çözme becerisinin öğrenilmesine yönelik bir süreç ortaya çıkmıştır (D’Zurilla ve Nezu, 2006; D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Araştırmacılar insanların problem karşısında verdikleri tepkisel farklılıkların çözümün etkisi kadar, problem çözme sürecinin bireyin psiko-sosyal özellikleri ile ilişkisine de dikkat çekmektedir. Problem çözme sürecine nasıl yaklaşıldığı *psikolojik uyum* (Heppner ve Anderson, 1985), *sosyal yeterlilik* (Çelikkaleli ve Gündüz, 2010, Kesgin, 2006; Rubin ve Rose-Krasnor, 1992), *iyi oluş* (Yiğit, 2013),

stres (Dixon, Heppner ve Anderson, 1991; D’Zurilla ve Sheedy, 1991, Fisher, Allen ve Kose, 1996) *umutsuzluk* (Dixon, Heppner ve Anderson, 1991, Oğuztürk, Akça ve Şahin, 2011, Vatan ve Dağ, 2009), *depresyon* (Tezel, Arslan, Topal, Aydoğan, Koç ve Şenlik, 2009; Vatan ve Dağ, 2009) ve *intihar düşüncesi* (Dixon, Heppner ve Anderson, 1991, Gustavson, Alexopoulos, Niu, McCulloch, Meade ve Arean, 2016) gibi değişkenlerle ilişkili bulunmuştur. Bu ilişkilerden hareketle problem çözmenin ruh sağlığı açısından önemli bir beceri olduğu söylenebilir.

Problem çözme modellerinde genel olarak beş aşamanın varlığından söz edilmektedir:

- Bir problemin varlığının hissedilmesi ve problemin tanımlanması
- Problemin analiz edilmesi
- Alternatif çözümlerin geliştirilmesi
- Uygun bir çözümün seçilmesi ve uygulanması
- Sonucun değerlendirilmesi ve istenilen sonuca ulaşılamamışsa, yeni bir için bir önceki basamağa dönülmesi (Yıldız, 2003, ss. 29-31).

Heppner ve Petersen (1982, s. 67), Heppner ve Anderson (1985), D’ Zurilla ve Nezu (2006) ve D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) gibi araştırmacılar ise problem çözmeye bireyin kendine ilişkin değerlendirmelerinin de önemli olduğunu vurgulayarak aşamaları şu şekilde ele almışlardır:

- Genel eğilim
- Problemin tanımlanması
- Alternatiflerin üretilmesi
- Karar verme
- Değerlendirme

Genel eğilim; kişinin problemler karşısında çözüm becerisine ilişkin kendisine ilişkin fikirlerinin olumlu ya da olumsuz oluşunu ifade etmektedir. Problemin tanımlanması aşaması, problemin tam olarak ne olduğu ve bireyi engelleyen şeyin neler olduğunun incelenmesini içerir. Problemin iyi biçimde tanımlanmış olmasının çözüm için önemli adımlardan birisi olduğu vurgulanmaktadır. Alternatiflerin üretilmesi aşaması problemin ortadan kalkması ve istenilen hedefe ulaşmak için ne gibi çözümlerin işe koşulabileceğinin

düşünülmesidir. Karar verme üretilen alternatiflerden birey için en işlevsel olana ilişkin akıl yürütmelerle birlikte en uygun seçeneğin seçilmesi aşamasıdır. Değerlendirme aşaması ise; uygulanan çözümün problemi çözüp çözmediği, istenilen hedefe ulaşmayı sağlayıp sağlamadığına ilişkin değerlendirmeleri içeren aşamasıdır (D’Zurilla ve Nezu, 2006).

Problem kavramı daha önce belirtildiği üzere sayısal bilimlerde laboratuvar problemleri olarak adlandırılan anagramlar ya da aritmetik problemler üzerinden incelenen, ancak günlük yaşamda bireyin karşılaştığı engeller için de kullanılan bir kavramdır. Problem ve problem çözme süreci psikoloji alanında *kişisel problem çözme* (Heppner ve Anderson, 1985), *kişilerarası problem çözme* (Barone, Aguirre-Deandreis, Trickett, 1991; Coleman, Wheeler ve Webber, 1993; Çam ve Tümkaya, 2006; Rubin ve Rose-Krasnor, 1992) *sosyal problem çözme* (Dubow, Tisak, Causey, Hryshko ve Reid, 1991; D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, Eskin ve Aycan, 2009) gibi kavramlar altında incelenmiştir. Bu kavramlar incelendiğinde sosyal problem çözme kavramının daha kapsayıcı olduğunu ifade edilmektedir. Sosyal problem çözüme *sosyal* sıfatının belirli bir problem alanını ifade etmediği, sosyal problem çözme yaklaşımında *bireyin gerçek yaşamındaki sosyal çevresine adaptasyonu*yla ilgilendiğini vurgulamaktadır. D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004, s. 11) bireyin *kişisel olmayan problemleri* (mali yetersizlik), *kişisel* ya da *içsel problemleri* (duygusal, davranışsal, bilişsel ya da sağlık problemleri), *kişilerarası problemleri* (evlilik çatışması, aile tartışması) kadar *toplumsal sorunların* da (suç ve ırkçılık) işlevselliğini etkileyebileceği için dikkate alınması gerektiğinden söz etmektedir.

Sosyal problem çözme kişinin günlük yaşamda karşılaştığı problemlerde etkili başa çıkma yolunu bulmak için giriştiği ve ürettiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreç olarak tanımlanmaktadır. Sosyal problem çözme bilinçli, akılcı, çaba harcanması gereken ve kasıtlı bir eylemdir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, ss. 11-12). Problemler bireyin mevcut durumu ile olmak istediği durum/hedef arasındaki tutarsızlıktan doğar ve tutarsızlık bireyin hedefleriyle arasındaki engellerden kaynaklanmaktadır. Birey günlük yaşamında ulaşmak istediği hedefe durumun karmaşık ya da yeni oluşu, başka bir hedefiyle çakışıyor oluşu, zaman ya da para gibi kaynak eksikliği, duygusal olarak yaşadığı güçlükler ya da

beceri eksiklikleri gibi engeller nedeniyle ulaşamadığında zorlayıcı olabilecek bir problemle karşılaşmaktadır (D’Zurilla ve Nezu, 2006, ss 1-4).

Sosyal problem çözme bilişsel, davranışsal ve duygusal bir eylem olarak incelendiğinde danışmanlık yaklaşımlarının bilişsel davranışçı ayağında yer alan bir terapi yaklaşımıdır (Dobson ve Dozois, 2010, s. 11). Bu yaklaşım sosyal problem çözme teorisine dayanmakta ve danışmanlık süreci problem çözme sürecinin ele alınıp öğretilmesini içermektedir (D’Zurilla ve Nezu, 2006, s.1; Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013, ss.73-74).

2.3.1. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNİN BOYUTLARI

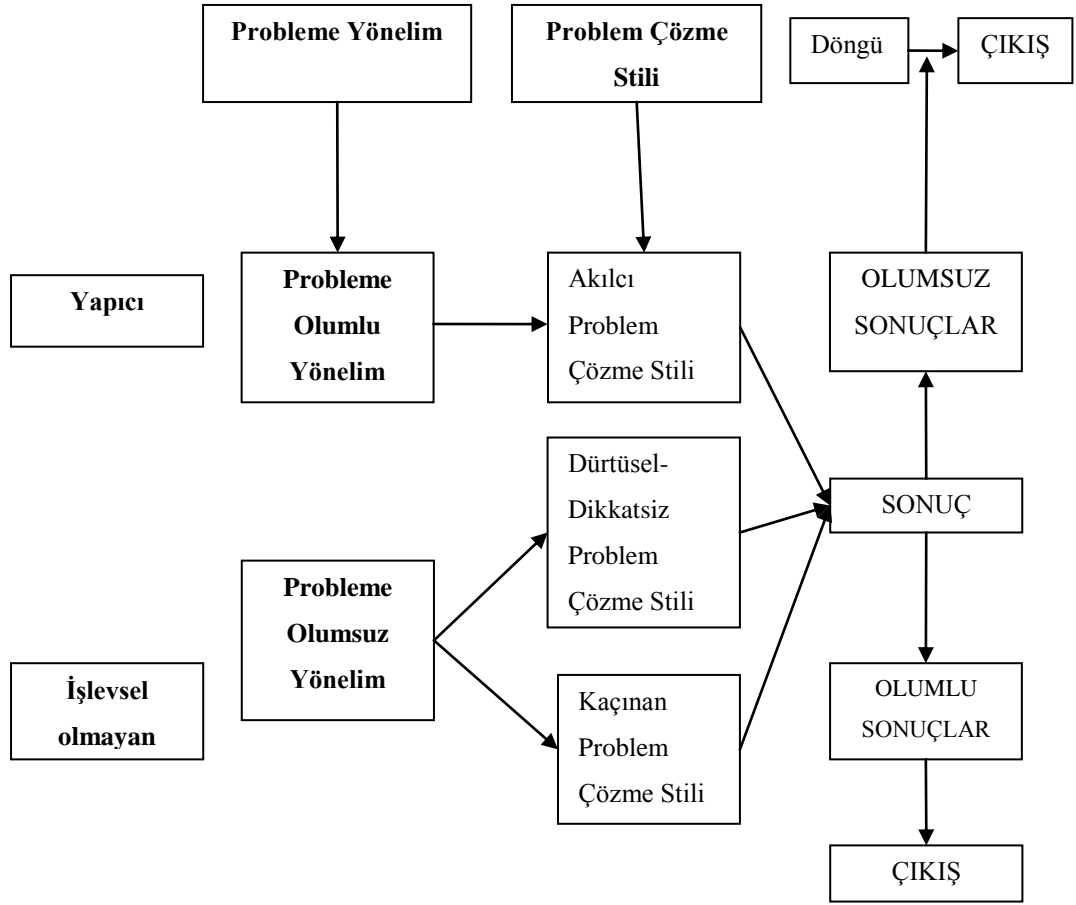
Sosyal problem çözme terapi anlayışında problem çözme sürecinde belirleyici olan iki ana boyuttan söz etmektedir: *Probleme yönelim* ve *problem çözme stili*. Bu boyutlar birbirinden kısmen bağımsız ancak birbiriyle ilişkili boyutlardır.

Probleme yönelim bireyin yaşam içerisinde karşısına çıkan problemlere genel olarak nasıl tepki verdiğini ve kendisinin problemleri aşip aşamayacağına dair düşüncelerini içeren üst bilişsel bir süreçtir (Bell ve D’Zurilla, 2009a). Diğer bir ifadeyle problem yönelimi, kişinin yaşamında karşılaştığı sorunlara ilişkin genelleştirilmiş inançlarını, tutumlarını ve duygusal tepkilerini ve bu tür sorunlarla başarılı bir şekilde başa çıkabilme yeteneğini temsil eden görece kararlı bilişsel duygusal şemalardır (Nezu, 2004; Venkatesh, 2018). Birey problemlerle karşılaştığında onların aşılabılır, çözülebilir ve yaşantılanması gereken bir yaşam olayı olduğunu düşünüyor ve problemi çözmek için kendi becerilerine güveniyorsa bu birey *problemle olumlu yönelim* göstermektedir denilebilir. Elliott, Grant ve Miller (2004, s. 126), etkili problem çözücülerin yetenekleri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğunu, iyi bir benlik kavramlarının olduğunu, küçük ya da büyük problemler karşısında motivasyonlarını kullanmakta sorun yaşamadıklarını ve problem çözerken kendine güven duygusu taşıdıklarını belirtmektedir.

Bazı bireyler problemlerle karşılaştığında problemi görmezden gelmek ya da sabırsızca aklına gelen ilk çözümü etraflıca değerlendirmeden uygulamak gibi tepkiler gösterebilirler. Bir problemle karşılaşmak onları diğer bireylerden daha fazla kaygılandırabilir hatta korkutabilir. Problem bir an önce çözülsün ya da birileri onlar için bu problemi çözsün isteğinde olabilirler. Bu gibi eğilimler *probleme olumsuz*

yönelim olarak adlandırılmakta ve işlevsel olmayan bir yaklaşım olarak görülmektedir (Bell ve D’Zurilla, 2009a; Nezu, 2004; Venkatesh, 2018) . Anderson, Goddard ve Powell (2011,s. 48) probleme olumsuz yönelimin zayıf problem çözme becerisine neden olduğunu ve zayıf problem çözme becerisi sonucunda elde edilen olumsuz sonuçların bireyin olumsuz duygusal tepki döngüsüne girmesi sonucunda duygusal güçlüklerle yakınlaşmasına ihtimalini arttırdığını ifade etmektedir. Probleme olumsuz yönelime sahip olan bireylerin depresyon gibi önemli sorunlar yaşamasında etkili olduğu belirtilmektedir.

Problem çözme stilleri ise; yukarıda bahsedilen probleme yönelimlerle ilişkilendirilmiş stillerdir. Bunlardan birisi uyumlu, ikisi ise uyumsuz olarak ifade edilmektedir. *Akılcı/planlı problem çözme stili*, probleme olumlu yönelim içerisinde değerlendirilen ve işlevsel bulunan bir stil iken; *dikkatsiz-dürtüsel stil* ve *kaçınan stil* olarak ifade edilen stiller probleme olumsuz yönelim içerisinde değerlendirilmektedir. Dolayısıyla sosyal problem çözme terapi yaklaşımında benimsenmesi istenen probleme olumlu yönelim ve akılcı problem çözme stiliyken, danışanlarda azaltması istenen ise probleme olumsuz yönelim ve dikkatsiz-dürtüsel stil ile kaçınan stildir. Sosyal problem çözme terapisi boyunca hedef; pozitif problem yönelimini attırmak, olumsuz problem yönelimini azaltmak, akılcı problem çözme becerisini geliştirmek, dürtüsellik-dikkatsizlik ve kaçınma eğilimlerini azaltmaktır (D’Zurilla ve Nezu, 2006; Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013). Bu boyutlar D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, (2004) tarafından Şekil 2’ de olduğu gibi şematize edilmiştir.



Şekil 2-1:Problem yönelimi ve problem çözme stilleri arasındaki ilişkiler (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2002; akt: D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, s. 17).

Akılcı/ planlı problem çözme stili, problemler karşısında bilinçli, planlı ve sistematik bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bilimsel bir metotla probleme yaklaşan bu bireyler, problemlerini doğru bir şekilde tanımlama, probleme ilişkin tüm gerçekleri varsayımlarından ayırma, gerçekçi hedefler belirleme, birçok alternatif çözüm üretebilme ve bunların kar ve zararlarını değerlendirebilme becerisine sahiptir. Bu stili kullanan bireylerin problem çözme süreçlerinin olumlu bir şekilde sonlandığı ifade edilmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 2006; D’Zurilla, Nezu, Maydeu-Olivares, 2004). Problemlere karşı olumlu bir tutum olan akılcı problem çözenin ruh sağlığı açısından önemli bir etkisi olduğu *atılgnlık* (Koç ve Büyükgöze Kavas, 2015), *iletişim becerileri* (Chang, Downey ve Salata; 2004; Koç, Terzi ve Gül, 2015; Koç ve Büyükgöze Kavas, 2015), *özerklik* (Chang, Downey ve Salata,2004) *kendini kabul* (Chang, Downey ve Salata,2004) *yaşam doyumu* (Chang, Downey ve Salata, 2004; Hamarta, 2009a), öznel iyi oluş (Yiğit, 2013) gibi pozitif bireysel özelliklerle ilişkili bulunması ile anlaşılabilir.

Akılcı problem çözme stili yapıcı bir problem çözme stildir. Bir problem durumu karşısında uygun çözümler ya da baş etme mekanizmaları geliştirebilen planlı ve sistemli girişimleri içermektedir. Akılcı problem çözme stili dört önemli beceriyi barındırmaktadır. Bunlar problemi tanımlama ve formüle etme, alternatif çözümler üretme, karar verme ve sonucu değerlendirme ve doğrulama şeklinde sıralanmaktadır.

- Problemi tanımlama ve formüle etmenin amacı, mevcut durumun neden bir problem olarak görülmesi gerektiğinin bilinmesinin yanında, problem çözmeye rehberlik edecek gerçekçi hedeflerin belirlenmesidir.
- Alternatif çözümler üretmenin amacı, beyin fırtınası tekniğinin prensiplerini kullanarak olabildiğince geniş bir çözüm havuzu oluşturmaktır. Böylece etkili olabilecek fikirlerin bulunma olasılığı artmaktadır.
- Karar verme üretilen çözümlerin olası olumlu ve olumsuz sonuçlarını değerlendirmeyi, kar zarar analizi yapmayı içerir. Bu süreç her alternatif için tekrarlanmaktadır.
- Sonucu değerlendirme ve doğrulama becerisi ise, çözümü uygulamak için bir hareket planı geliştirmeyi, bu plan doğrultusunda uygulamayı ve sonucu göz önüne alarak çözümün etkililiğini ya da ortaya çıkardığı sorunları değerlendirmeyi içerir. Bu aşamada bireyin sonuçtan tatmin olma düzeyini değerlendirmesi ve gerektiğinde diğer çözümlerini işe koşabilmesi önemlidir (Nezu, 2004).

Akılcı/planlı problem çözme becerisine sahip bireylerin problemlerini çözerken bu aşamalardan geçtiği böylece problemleri daha planlı ve sistemli bir şekilde çözdüğü ifade edilmektedir.

Probleme olumsuz yönelimi içeren stillerden *dikkatsiz-dürtüsel problem çözme stiline*, problem çözmeye aktif bir girişim mevcuttur, ancak bu girişimler acele, eksik, dürtüsel, dikkatsiz ve kısıtlıdır. Bu problem çözme stilineki bireyler çok fazla çözüm alternatifi üretemezler ve sıklıkla akıllarına ilk gelen çözümü uygulamaya geçerler. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar da hızlıca, dikkatsizce elde edilir, sistematik olmaz. Problem çözme sürecinde elde edilen sonuçlar da benzer şekilde değerlendirilme eğilimindedir (D’Zurilla, Nezu, Maydeu-Olivares, 2004, s. 16).

Probleme olumsuz yönelimi içeren diğer stil ise; *kaçınan problem çözme stilidir*. Bu stile sahip kişiler problem çözerken erteleme, pasif ya da hareketsiz kalma ve başkalarının çözümlerine bağımlı olma eğilimindedir. Problemlerle yüzleşmekten ve çözüm için harekete geçmektense, mümkün olduğu sürece bekleme eğilimi gösterir. Problemlerin kendi kendisine çözülmesini ya da bu çözüm girişimlerinin sorumluluğunu diğer insanların almasını tercih eder (D’Zurilla, Nezu, Maydeu-Olivares, 2004, s. 16).

Dikkatsiz-dürtüsel stil ve kaçınan problem çözme stili ile depresyon (Becker-Weidman, Jacops, Reinecke, Silva ve March, 2010), intihar düşüncesi (Becker-Weidman, v.d., 2010) ile doğrusal anlamlı ilişkilere rastlanırken; öznel iyi oluş (Yiğit, 2013) ile aralarında ters yönlü ilişkilere rastlanmıştır.

2.3.2. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ

Sosyal problem çözme bilişsel, davranışsal ve duygusal bir eylem olarak ifade edilmekte ve sosyal problem çözme terapisi içerisinde bu becerinin öğretimi önem arz etmektedir. Diğer bilişsel davranışçı psikoterapi yöntemlerinde olduğu gibi sosyal problem çözme terapisinde de öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesi etkililiği arttırmaktadır.

Sosyal problem çözme eğitimi için temelleri problem çözme, karar verme, üretici düşünme, yaratıcılık, öğrenme teorileri ve araştırmalarına dayandırılarak geliştirilen beş aşamanın takip edilmesi gerektiğinden söz edilmektedir (D’Zurilla ve Goldfried, 1968, s.2). Bu aşamalar yukarıda akılcı problem çözme stilinde sahip olunması gereken beceriler olarak söz edilen ve ADAPT kelimesiyle formülize edilen tutum (attitude), tanımlama (define), alternatifler (alternatives), tahmin (predict) ve deneme (try out) aşamalarıdır.

1. Tutum: Bu aşama problem çözme sürecine girmeden önce bireyin problemlerle karşılaştığındaki tepkilerine ve kendi problem çözme becerisine yönelik inancına işaret etmektedir. Bu aşamanın geliştirilmesi için bireyin problemlerle ilgili durum ortaya çıktığında fark etmesi ve durumu kabul etmesi gerekir. Bununla birlikte, problem karşısında ilk dürtüye yani aklına gelen ilk çözüme dayanarak otomatik tepkiler verme eğilimini ya da pasif bir şekilde hiçbir şey yapmadan problemi önlemeye çalışma eğilimini engellemesi

gerekir. Bunun için eğitim sürecinde talimatlar ve tartışmalar temel teknikler olarak kullanılabilir.

2. Tanımlama: Problemlere ve bireyin kendisinin sahip olduğu becerilere karşı olumlu tutumlar oluşmasından sonra problemin tanımlanması aşamasına geçilir. Bu aşamada yapılması gerekenler ulaşılabilir gerçekleri aramak, onları açık bir dille ifade etmek, gerçeklerle varsayımları ayırıştırabilmek, gerçekçi hedefler belirlemek ve hedeflere ulaşmayı engelleyebilecek çevresel ya da bireysel güçlükleri tanımlamak önemlidir D’Zurilla ve Nezu, 2006, s.43-44). Problemlerle ilgili gerçekler ve varsayımları ayırmak için bilim insanı ya da dedektifin yaptığı gibi sadece gerçeklere odaklanması, mevcut durumla ilgili duygu ve düşüncelerden arınması önemlidir. Gerçek çoğu insan tarafından doğruluğu kabul edilen nesnel gerçekler iken; varsayımlar insanların geçerliliği incelenmemiş düşüncelerini ve yorumlarını içermektedir. Araştırmacılar problemi tanımlama aşamasında özellikle vurgulanan gerçekleri varsayımlardan ayırma sürecinde bireyin bu sürecini baltalayan düşünme hatalarından söz etmektedir:

- Durumla ilgili olarak karşıdaki bireylerin düşünceleri, duyguları ve niyetleri hakkında varsayımda ve çıkarımda bulunmaya çalışmak ya da zihin okumak
- Bazı gerçekleri göz ardı etmek
- Yaşanılan tek bir olaya dayalı olarak insanlar ya da durumlar hakkında varsayımlarda bulunmak
- Yaşanılan olayı felaketleştirmek
- Olay ya da durumlarla ilgili kendisini ya da başkalarını suçlamak

Mevcut problemle ilgili gerçekleri varsayımlardan ayırabilmek için bu aşamada “*Ne oldu?, Bu olay kimler arasında geçti? Nerede ve ne zaman oldu? Problemi deneyimleyen birey bunu nasıl karşıladı? (davranış, düşünce ve duygu tepkileri)*” gibi sorulara yanıt aranması önerilmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 2006, s. 45).

Ayrıca bu süreçte varsayımlardan sıyrılmak için ve gerçek problemi doğru bir şekilde ele almak için bilişsel davranışçı terapistler tarafından sıklıkla kullanılan ABC modeli kullanılmaktadır. A, yaşanılan olayı, B kişinin

yaşanılan olayla (A) ilgili inançları ya da kendine neler söylediğini, C ise inançlarının (B) yarattığı duygusal sonuçları içermektedir. Sağlık düşünmenin ABC modeli olarak adlandırılan bu model, kişinin bir durum karşısında nasıl hissettiğinin duygularına nasıl yansıdığını ve bunun akılcı/ planlı problem çözme sürecini olumsuz bir şekilde nasıl etkileyebildiğini göstermektedir. ABC modeli için; çalışma kağıtları yaygın kullanılan araçlardır ve kişinin bu süreci kaydetmesi önemli görülmektedir (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013, s. 146-150) .

3. Alternatifler: Problem çözme süreci bir çözüm bulma sürecidir. Çözüm problemleri ortadan kaldırmak ya da azaltmak için mevcut durumu etkili bir biçimde değiştiren bir cevaptır (D’Zurilla ve Goldfried, 1968). Aynı problem karşısında birçok alternatif çözüm üretmenin amacı en iyi çözüme ulaşmaktır. Bununla birlikte birçok çözümün var olduğunu görmek birey için umut aşılabilir bir etkiye de sahiptir (D’Zurilla ve Nezu, 2006,s.29-30). Alternatif üretme süreci önceki olaylarda kullanılan çözümleri hatırlama ve geri çağırma süreci olduğu kadar aynı zamanda yaratıcı düşünmeyi ve hayal gücü kullanmayı gerektiren bir süreçtir. Alternatifler üretirken bireyin bulduğu çözümleri yargılamadan önce listelemesi gerekmektedir. Bu aşamada bireylerin öncelikle problemin çözüldüğünü düşünmeleri içeren *zihinde canlandırma tekniğini*, sonrasında ise çözüm üretmek için *beyin fırtınası tekniğini* kullanmaları önerilmektedir.

Zihinde canlandırma tekniği; geleceğin ya da problemin çözülmüş olduğu bir zamanın düşünülmesini içeren bir süreçtir. Bu teknik bireyin problem çözme sürecine motive olmasını, alternatif üretmesini kolaylaştırmayı, amaç oluşturmayı ve oluşturulan amaca yönelmesini sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Nefes egzersizleriyle başlayan bu süreç, hayal gücünü kullanarak gelecekteki bir zamanı (birkaç ay ya da yıl) gözünde canlandırmasıyla devam eder. Özellikle gelecekte bireyin kendisini nerede gördüğüne, hangi duygular içinde neler yaşıyor olduğuna odaklanılmakta ve bu olumlu yaşantıların teknik bitirildikten sonra sürerek problem çözme sürecine katkı sağlaması hedeflenmektedir (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013).

Beyin fırtınası tekniği: Sosyal problem çözüme sürecinde olabildiğince çok çözüm üretmek önerilmektedir. Beyin fırtınası tekniğinde mevcut problemle ilgili olarak bireyin aklına gelen her çözümü kaydetmesi istenir. Burada dikkat edilen nokta bulunan çözümlerin bu sırada yargılanmaması, iyi-kötü olarak değerlendirilmemesidir. Burada amaç miktar prensibini uygulamaktadır. Bu prensip; birçok fikir ve çözüm üretmeyi önerir ve alternatiflerin artırılmasının fikirlerin kalitesini arttıracığına dayanmaktadır (D’Zurilla ve Nezu, 2006). D’Zurilla ve Nezu (1980) tarafından yapılan bir çalışmada miktar prensibinin öğretiminin çözümün etkililiğini arttırdığı bulunmuştur.

4. Tahmin: Bu aşama temel olarak bir önceki aşamada bulunan çözümlerin değerlendirilmesini içermektedir. Bir karar verme sürecini içeren bu süreçte eyleme geçirilebilecek en iyi çözümün seçilir. Ancak bunu yapabilmek için bireyin her alternatifin olası sonuçlarını tahmin etmesi, tahmin edilen sonuçların ortaya çıkma olasılığını düşünmesini ve en olumlu sonuçları ortaya çıkaran, olumsuz sonuçları en az olan ve problemi tatmin edici bir şekilde çözebilecek alternatifi seçmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmeler yanında bireyin sonuçta tatmin olma miktarını etkileyebilecek olan bireyin kendisi için önemli kişiler için bu çözümün sonuçlarını değerlendirmesi de önemli görülmektedir. Çözümlerin kısa ve uzun vadede işlevsel olup olmayacağı da değerlendirilmesi gereken bir diğer koşuldur (D’Zurilla ve Goldfried, 1968; D’Zurilla ve Nezu, 2006).
5. Deneme: Bu aşama seçilen çözümün uygulanma basamağını oluşturmaktadır. Ancak uygulama yapmadan önce bir hareket planı oluşturarak çözümün nerede, ne zaman, nasıl uygulanın belirlenmesi önemli görülmektedir. Bunlara ek olarak zihinde canlandırmanın da çözümü uygulamayı kolaylaştırıp katkı sağladığı ifade edilmektedir. Çözüm uygulandıktan sonra süreç sona ermemekte, çözümün yarattığı sonuç olumlu dahi olsa bir izleme çalışması bireyin problem çözme becerisini değerlendirmesi ve ihtiyaç duyduğu alanları fark edip kendisini geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca çözümü uygularken motive olmak ve süreçteki gösterilen çabayı takdir etmek için bireyin kendini ödüllendirmesi de önemli görülmektedir (D’Zurilla ve Goldfried, 1968; D’Zurilla ve Nezu, 2006).

Bilişsel-davranışçı yaklaşımın bir özelliği olarak sosyal problem çözme basamaklarında da düşünce, davranış ve duygu vurgusunun yapıldığı, basamakların bu üç ögeyi içeren teknikleri barındırdığı görülmektedir. Tüm basamaklarda sürecin kayıt alınmasının ve uygulamaya dönük olarak sürdürülmesinin önemi vurgulanmakta, bunun etkililiği ve kalıcılığı arttırdığı ifade edilmektedir.

Sosyal problem çözme yaklaşımın ortaya koyduğu bilgi ve yöntemlerden hareketle bu yaklaşıma dayandırılan programların diğer bilişsel davranışçı yaklaşımlarda olduğu gibi psikoeğitim özelliği taşıdığı görülmektedir. Özellikle kazandırmayı hedeflediği bireyin kendi yeteneklerine güvenme ve problemler karşısında çözülebileceğini düşünme tutumunun (probleme olumlu yönelim) duygusal müdahale ve sağaltım için işlevsel olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir. Yaklaşımın sosyal problem çözme sürecine ilişkin adımlarının varlığı daha sistematik bir yol haritası sağlamaktadır. Ayrıca bu adımlarda kullanılacak tekniklere dair verilen bilgilerin (zihinde canlandırma, beyin fırtınası gibi) bireyin kendi kendine yardım alabilmesine kaynaklık edebilecek şekilde düzenlendiği düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle sosyal problem çözme yaklaşımına dayandırılmış grup çalışmalarının grup süreci sonrasında da kullanılacak öğrenmeler sağlayacağı düşünülmektedir.

2.3.3. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR

Sosyal problem çözme becerisini konu alan araştırmaların özellikle yurt dışında 1968 yılından bu yana yaygın olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Türkiye’de ise bu çalışmalar 2000’li yıllardan sonra yaygınlaşmıştır. Daha önceki çalışmalar sosyal problem çözme yerine problem çözme kavramını benimsemiş, Heppner (1978) ve Heppner ve Petersen’in (1982) teorilerini temele almıştır. Dolayısıyla alan yazında problem çözme çok geniş bir yere sahiptir. Bu kısımda kapsamı daraltmak ve sosyal problem çözme yaklaşımının önemini vurgulamak amacıyla sosyal problem çözme terapisine dayandırılmış çalışmalar ele alınmıştır.

Çam ve Tümkaya (2006) üniversite öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım ve

ısrarcı-sebatkar yaklaşım puanları erkek öğrencilerden, erkek öğrencilerin ise; kendine güvensizlik puanları kız öğrencilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Cinsiyetler arasında yapıcı problem çözme ve sorumluluk almama açısından anlamlı farklara rastlanmamıştır. Yaş gruplarına dayalı incelemede ise; yapıcı problem çözme ve sorumluluk almama boyutları arasında anlamlı farklara rastlanmıştır. 23-30 yaş arasındaki öğrencilerin yapıcı problem çözme puanları 18-20 yaşa arasındakilerden anlamlı derecede yüksek bulunurken sorumluluk almama puanları anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Kişilerarası problem çözme puanları öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar arasında anlamlı farklılaşmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal problem çözme stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, bilişsel esneklik düzeyi arttıkça sosyal problem çözme düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olanların sosyal problem çözme, probleme olumlu yönelim, rasyonel problem çözme düzeyleri, orta ve düşük bilişsel esnekliğe sahip olanlardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bilişsel esneklik düzeyi orta olanların sosyal problem çözme, probleme olumlu yönelim, rasyonel problem çözme düzeyleri, düşük bilişsel esnekliğe sahip olanlardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan grubun probleme olumsuz yönelim, dikkatsiz-dürtüsel stil ve kaçınan stil puanları orta ve düşük bilişsel esnekliğe sahip olanlardan anlamlı derecede düşüktür. Son olarak bilişsel esneklik düzeyi orta olan grubun probleme olumsuz yönelim düşük bilişsel esnekliğe sahip olanlardan anlamlı derecede düşük olduğu belirtilmiştir (Buğa, Özkamalı, Altunkol Wise ve Çekiç, 2018).

Psikolojik danışmaya ihtiyaç duyan bireylerin yaşamsal sorunlarıyla başa çıkmakta güçlük çektikleri fikrinden hareketle Çam ve Tümkaya (2008b), psikolojik danışma hizmeti alan ve almayan üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerilerini incelemişlerdir. Bu çalışmada psikolojik danışmaya başvuran öğrencilerin probleme olumsuz yönelim, kendine güvensizlik, sorumluluk almama puanları başvurmeyen gruptan anlamlı derecede yüksek bulunurken, yapıcı problem çözme ve ısrarcı- sebatkar yaklaşım düzeyleri anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

Güneş (2011), sosyal problem çözmenin sosyal yetkinlik ile ilişkisini incelediği çalışmasında, sosyal yetkinlik ile probleme olumlu yönelim ve akılcı problem çözme arasında pozitif yönlü, probleme olumsuz yönelim, dürtüsel-

dikkatsiz stil ve kaçınan stil arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Sosyal problem çözenin tüm alt boyutlarının birlikte sosyal yetkinliği açıklama gücü % 18 bulunmuştur. En önemli açıklayıcıların akılcı problem çözme ve probleme olumlu yönelim olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine ilişkin incelemelerde ise, probleme olumlu yönelim ve akılcı problem çözme stili açısından herhangi bir anlamlı farklılık bulunmazken, kız öğrencilerin problem olumsuz yönelim puanları erkek öğrencilerden, erkek öğrencilerin ise dürtüsel-dikkatsiz stil ve kaçınan stil puanları kızlardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyi, yaş, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine ilişkin yapılan incelemede sosyal problem çözme boyutları açısından anlamlı farklara rastlanmamıştır.

Izgar (2009) çalışmasında engelli çocuğa sahip ailelerin sosyal problem çözme becerileri ile umutsuzluk düzeylerini incelemiştir. Sosyal problem çözenin alt boyutlarının engelli çocuğun cinsiyeti açısından farklılaşmadığı, aile bireylerinin eğitim durumu açısından yalnızca kaçınan yaklaşımda ilköğretim ve yükseköğretim arasında ilköğretim aleyhine bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan bireylerin engelli çocuğa yakınlık derecesine dayalı yapılan incelemede ise, yakınlığı kardeş olanların probleme olumlu yaklaşım ve akılcı problem çözme düzeyleri yakınlık derecesi baba olanlardan anlamlı derecede yüksek iken, yakınlığı baba olanların kaçınan yaklaşım düzeyleri yakınlığı kardeş olanlardan yüksek bulunmuştur. Yakınlığı anne olanların ise, probleme olumsuz yaklaşım düzeyleri yakınlığı baba ve kardeş olan gruptan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. İçtepesel- dikkatsiz yaklaşım açısından herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde sosyal problem çözenin umutsuzluğun umut boyutunun % 14'ünü açıkladığı ve probleme olumlu yaklaşım boyutunun önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Sosyal problem çözenin umutsuzluğun motivasyon kaybı boyutunun ise, % 11'ini açıkladığı ve probleme olumlu ve olumsuz yönelim boyutlarının motivasyon kaybının önemli yordayıcıları olduğu belirtilmiştir. Sosyal problem çözenin umutsuzluğun geleceğe yönelik beklentilerle ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve negatif yaşam stresinin umutsuzluk düzeyleri üzerindeki rolünün incelendiği bir çalışmada ise; problem çözmeye ilişkin öz değerlendirme ve olumsuz yaşam stresinin etkileşiminin % 42

oranında umutsuzluğun bağımsız yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle problem çözme becerilerinin düşük olan bireylerin stresli yaşam olayları karşısında daha umutsuz olma riski olduğu, depresyon derecesi kontrol edildiğinde düşük problem çözme ve negatif yaşam stresinin ilişkisinin umutsuzluğun derecesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Bonner ve Rich, 1988).

Bir diğer çalışmada D’Zurilla, Chang, Nottingham IV ve Faccini (1998) tarafından üniversite öğrencileri, genel psikiyatrik hastalar ve intihar eğilimli psikiyatrik hastalarda problem çözme becerileri, umutsuzluk, depresyon ve intihar riski arasındaki ilişki incelenmiştir. Değişkenler arası ilişkiler öncelikle üniversite öğrencilerinde ele alınmış ve sonrasında bu bilgiler psikiyatrik örneklerle karşılaştırılmıştır. Değişkenler arası ilişkide sosyal problem çözme becerileriyle en güçlü ilişkiye sahip olan değişkenin intihar riski olduğu, onu umutsuzluk ve depresyonun takip ettiği görülmüştür. Cinsiyet kontrol edildiğinde, problem çözenin intihar riskindeki varyansın % 30’unu, problem çözme ve umutsuzluğun intihar riskindeki varyansın % 49’unu, problem çözme, umutsuzluk ve depresyonun ise intihar riskindeki varyansın % 56’sını açıkladığı bulunmuştur. Çalışmanın ikinci kısmında genel psikiyatrik hastalar üzerinde yapılan incelemede ise; cinsiyet kontrol edildiğinde, problem çözenin intihar riskindeki varyansın % 14’ünü, problem çözme ve umutsuzluğun intihar riskindeki varyansın % 24’unu, problem çözme, umutsuzluk ve depresyonun ise intihar riskindeki varyansın % 24’sini açıkladığı bulunmuştur. Çalışmanın üçüncü kısmında ise intihar eğilimli hastalar üzerinde yapılan incelemede ise; cinsiyet kontrol edildiğinde, problem çözenin intihar riskindeki varyansın % 56’sını, problem çözme ve umutsuzluğun intihar riskindeki varyansın % 70’ini açıkladığı bulunmuştur. Tüm gruplar için umutsuzluk, depresyon ve intihar riskiyle en yüksek ilişkili boyutun negatif problem yönelimi ve sonrasında ise pozitif problem yönelimi olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak tüm gruplarda intihar riskini açıklayan en önemli faktörün sosyal problem çözme becerisi olduğu ve bunu umutsuzluk düzeyinin takip ettiği görülmüştür.

Sharaf, Lachine ve Thompson (2018), intihar girişiminde bulunmuş bireylerde ruminasyon, sosyal problem çözme ve intihar niyetlerini incelemişlerdir. Çalışmada intihar niyeti ile sosyal problem çözme arasında negatif yönlü ilişkilere rastlanmıştır. Yüksek problem çözme becerisi ruminasyon boyutlarından düşük

düzyeyde intihar üzerinde düşünme (brooding) ve yansıma boyutlarıyla ile ilişkili bulunmuştur. Yüksek problem çözme düşük düzeyde depresyonla ilişkili bulunmuştur. Sosyal problem çözmenin ruminasyon boyutlarından yansıma varyansının % 16 sını, intihar niyetinin % 8'ini açıkladığı görülmüştür. Sosyal problem çözme kontrol edildiğinde intihar niyetinde intihar üzerine düşünmenin anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ve sosyal problem çözme intihar üzerine düşünme ve intihar niyeti arasındaki ilişkide önemli bir aracı olarak bulunmuştur. Ek olarak sosyal problem çözmenin depresyon üzerindeki koruyucu etkileri tespit edilmiştir.

Nock ve Mendes (2008) ergenlerde kendine zarar verme (nonsuicidal self injury) davranışının fiziksel acı, stres toleransı ve sosyal problem çözmeyi açıklama düzeyini incelemişlerdir. Kendilerine zarar veren grubun stresli bir görev sırasında daha yüksek fizyolojik etkilenme ve daha düşük stresi tolere etme becerisi gösterdiği bulunmuştur. Kendine zarar veren grup ile kendine zarar vermeyen grup arasında zorlu durumlarla karşılaşıldığında üretilen çözümlerin sayısında ve kalitesinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak kendine zarar veren grubun çözümler arasından daha fazla olumsuz çözümler seçtiği ve uygun çözümleri uygulanmada daha düşük öz yeterlilikleri olduğu bulunmuştur. Son olarak, kendine zarar verme davranışı ile sosyal problem çözme becerisi arasındaki bu istatistiksel ilişkinin etki büyüklüğüne ilişkin incelemede orta büyüklükte bir etkinin varlığı tespit edilmiştir.

Bir başka çalışmada ise genç yetişkinlerde kendine zarar verme (non-suicidal self-injury) ve intihar davranışı arasındaki ilişkide sosyal problem çözmenin düzenleyici rolü incelenmiştir. Genç yetişkinlerin depresif semptomları, kendine zarar verme ve intihar davranışları arasında negatif yönlü güçlü ilişkilere rastlanmıştır. Sosyal problem çözme becerisinin kendine zarar verme ve intihar davranışı arasındaki ilişkide düzenleyici bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Yüksek sosyal problem çözme becerisine sahip bireylerin, düşük sosyal problem çözme becerisine sahip bireylerle karşılaştırıldıklarında, kendine zarar verme davranışı ile ilişkili intihar davranışı risklerinin daha düşük ifade edilmiştir (Walker, Hirsch, Chang ve Jeglic, 2017).

Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ve birincil basamak psikiyatrik tedavi alan bireylerin nörotizm ve intihar davranışları arasındaki ilişkide sosyal problem çözme ve umutsuzluğun rolünün incelendiği çalışmada sosyal problem çözme düzeyi ile nörotizm, umutsuzluk ve intihar davranışı arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İntihar davranışında umutsuzluk yoluyla nörotizmin dolaylı etkisi anlamlı bulunmuş, bu etkide sosyal problem çözme becerisinin düzenleyici etkisi tespit edilmiştir. Bu bulgu yüksek nörotizm ve daha yüksek umutsuzluk düzeyine sahip hastaların ve daha fazla intihar davranışı gösterdiği ve bu ilişkilerin sosyal problem çözme beceri düzeyindeki düşüklük nedeniyle güçlendiği şeklinde açıklanmıştır. Yazarlar sosyal problem çözme becerisini arttırmaya ve umutsuzluğu azaltmaya yönelik müdahalelerin intihar riskini azaltabileceğini ifade etmiştir (Walker, Chang ve Hirsch, 2017).

Klinik örneklem ve normal örneklem karşılaştırıldığı bir başka çalışmada ise; intihar girişimi öyküsü bulunan psikiyatrik vakalar, intihar öyküsü bulunmayan psikiyatrik vakalar ve psikolojik yakınması bulunmayan kişilerden oluşan üç grubun depresyon ve kaygı belirtilerinin problem çözme ve sosyal destekle ilişkisini incelenmiştir. Özgüven, Soykan, Haran ve Gençöz (2003) tarafından yapılan bu çalışmada problem çözme becerileri açısından intihar öyküsü bulunmayan grup ve psikolojik yakınması bulunmayan grup arasında fark bulunamamış, intihar öyküsü olan grubun ise, diğer gruplardan daha düşük problem çözme becerisine sahip olduğu bulunmuştur. İntihar girişimi olan grubun intihar girişimlerini açıklamada grubun yüksek anksiyete belirtilerinin, aile desteğinin düşüklüğünün ve aceleci problem çözme yaklaşımı önemli faktörler olduğu bulunmuştur.

Orta (40-55 yaş) ve ileri yaşlardaki (60-80yaş) bireylerde sosyal problem çözme becerisi, depresyon ve anksiyete arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada Sosyal problem çözme becerisinin düşük oluşu ile depresyon ve anksiyete arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Orta ve ileri yaş grubunda günlük problemler ve psikolojik stres arasındaki ilişkide sosyal problem çözme becerisinin aracılığının anlamlı olduğu bulunmuştur. Sosyal problem çözmenin beş alt boyutunun hem depresyon hem de anksiyete ile ilişkili bulunduğu, ancak bu boyutlar arasında en güçlü aracılık değerine sahip boyutun negatif problem yönelimi olarak bulunmuştur (Kant, D'Zurilla ve Maydeu-Olivares (1997).

Hamarta (2009b) ergenlerin sosyal kaygılarında kişilerarası problem çözenin ve mükemmeliyetçiliğin rolünü incelediği çalışmasında, sosyal kaygıyı yordamada kişilerarası problem çözenin anlamlı katkıları olduğunu ifade etmiştir. Sosyal kaygının boyutlarından olumsuz değerlendirilme korkusunu açıklama düzeyine ilişkin incelemede kişilerarası problem çözenin toplam varyansın %34'ünü açıkladığı, boyutların açıklama güçlerinin sırasıyla probleme olumsuz yönelim, yapıcı problem çözme, kendine güvensizlik, sorumluluk almama ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım olduğu ifade edilmiştir. Kişilerarası problem çözenin genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma boyutlarını % 22 oranında açıkladığı ve boyutların açıklama güçlerinin sırasıyla probleme olumsuz yönelim, kendine güvensizlik ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım olduğu belirtilmiştir. Son olarak Kişilerarası problem çözenin yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma boyutlarını % 20 oranında açıkladığı ve boyutların açıklama güçlerinin sırasıyla probleme olumsuz yönelim, kendine güvensizlik, sorumluluk almama ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım olduğu belirtilmiştir.

Sosyal problem çözme açıklayan değişkenleri incelemek üzere Saracaloğlu, Altay ve Eken (2016) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerileri ve akademik kontrol odağı ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri ve probleme olumsuz yönelim düzeyleri arasında negatif ilişkilere rastlanırken, akademik başarı düzeyleri ve toplam sosyal problem çözme düzeyleri arasında pozitif anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. İçsel akademik kontrol odağı ve kaçınan stil ile dürtüsel-dikkatsiz stil arasında negatif yönlü, problemle pozitif yönelim ve akılcı problem çözme tarzı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Dışsal akademik kontrol odağı ile probleme olumsuz yönelim, kaçınan stil ve dürtüsel- dikkatsiz stil arasında pozitif yönlü, probleme pozitif yönelim ve akılcı problem çözme stili arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Mükemmeliyetçilik ile sosyal problem çözme, probleme pozitif yönelim ve akılcı problem çözme arasında pozitif yönlü ilişkilere rastlanırken, dürtüsel- dikkatsiz stil arasında negatif yönlü ilişkilere rastlanmıştır. Sosyal problem çözmeyi yordayan değişkenleri tespit etmek amacıyla yapılan analizde dışsal akademik kontrol odağı, kendine odaklı mükemmeliyetçilik, içsel akademik kontrol odağı, başkaları ve sosyal odaklı mükemmeliyetçiliğin toplam varyansın % 35'ini açıkladığı bulunmuştur.

Cinsiyete ilişkin incelemede erkek öğretmen adaylarının kaçınan ve dikkatsiz-dürtüsel boyutlarından aldıkları puanları kadın öğretmen adaylarının anlamlı derecede yüksek iken, kadın öğretmen adaylarının probleme olumsuz yönelim düzeyleri erkeklerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Ergin ve Dağ (2013), yetişkin bireylerin kişilerarası problem çözme becerileri, bağlanma yönelimleri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Kişilerarası problem çözmenin boyutlarından probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama boyutları ile kaçınmacı ve kaygılı bağlanma, anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Yapıcı problem çözme ile kaçınmacı ve kaygılı bağlanma, anksiyete ve hostilite arasında negatif yönlü ilişkilere rastlanırken; ısrarcı- sebatkar yaklaşım ile kaçınmacı bağlanma arasında negatif yönlü ilişkilere rastlanmıştır. Yapılan regresyon analizinde kaygılı bağlanmanın probleme olumsuz yönelimdeki varyansın % 32 sini açıkladığı görülmüştür. Kaygılı ve kaçınmacı bağlanmanın birlikte kendine güvensizlikteki toplam varyansın % 15'ini, sorumluluk almamanın ise % 11'ini açıklamaktadır. Ruhsal belirtilere ilişkin yapılan incelemede ise; probleme olumsuz yönelimin ruhsal belirtileri açıklama düzeyi % 34 olarak bulunmuştur. Cinsiyete dayalı incelemede kadınların probleme olumsuz yaklaşım, yapıcı problem çözme, ısrarcı- sebatkar yaklaşım puanları erkeklerden, erkeklerin ise kendine güvensizlik puanları kadınlardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

McMurrin, Blair ve Egan (2002), saldırganlık/ agresyon, dürtüsellik, sosyal problem çözme ve alkol kullanımı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yazarlar saldırganlık ve alkole bağlı saldırganlığın erkeklerde daha yaygın olduğunu belirterek çalışmayı erkeklerle yürütmüşlerdir. Saldırganlık ve dürtüsellik ile problem çözme düzeyi arasında ters yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Alkol bağımlılığı ile problem çözme, saldırganlık ve dürtüsellik arasında anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır. Problem çözme becerisinin dürtüsellik ve saldırganlık arasındaki ilişkide önemli bir aracı olduğu bulunmuştur. Dürtüsellik düzeyi yüksek ve düşük problem çözme becerisine sahip olmanın saldırganlıkla ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Saldırganlık ve kişilerarası problem çözüme arasındaki ilişkiyi ergen örneklemde inceleyen Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın (2010), saldırganlık ile probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım ve sorumluluk almama arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu, yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkar yaklaşım ile negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Kişilerarası problem çözmenin tüm alt boyutları ele alındığında saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı, yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkar yaklaşım saldırganlığın önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur. Ek olarak kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım, yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkar yaklaşım düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu, erkeklerin ise kendine güvensiz yaklaşım düzeylerinin kız öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Benzer bir çalışmada ise; Albayrak Sargın (2008) ergenlik dönemindeki bireylerin öfkeyi ifade etme biçimleri ve sosyal problem çözme becerilerinin saldırganlıkla ilişkisini incelemiştir. Saldırganlık ve sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Yapılan ek analizde probleme olumsuz yaklaşımın, içtepkisel dikkatsiz stilin, kaçınan stilin ve toplam problem çözmenin saldırganlığı açıklamadaki katkısı anlamlı bulunmuştur. Probleme olumsuz yaklaşım, içtepkisel dikkatsiz stil ve kaçınan stil düzeyleri arttıkça saldırganlığın arttığı ifade edilmektedir.

Chan, Gerstein, Kinsey ve Fung (2018) tarafından yapılan bir çalışmada ebeveynlerin yüksek rekabet ve stresleri arasındaki ilişkide probleme olumsuz yönelimin rolü incelenmiştir. Çalışma sonucunda probleme olumsuz yönelimin ebeveynlerin yüksek rekabetleri ile stres arasındaki ilişkide önemli bir aracı olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle, yüksek rekabet hissi taşıyan bireylerin düşük rekabet hissi taşıyanlara göre daha fazla stres deneyimlediği belirtilmiştir.

Nezu ve Ronan (1988), üniversite öğrencilerinde stresle ilişkili depresyon semptomlarında sosyal problem çözmenin aracılığını inceledikleri çalışmalarında, yüksek stres altında olan ve etkili problem çözen bireylerin aynı seviyede stres yaşayan ve etkili olmayan problem çözen bireylerden anlamlı derece daha düşük depresyon yaşadıklarını bulmuşlardır. Stresle başa çıkma ve depresyon arasındaki ilişkide sosyal problem çözme davranışının önemli bir aracı olduğu ifade edilmiştir.

Arslan (2010), öfkenin ifade edilme biçiminin, stresle başa çıkma ve kişilerarası problem çözme becerileriyle ilişkisini incelediği çalışmasında, öfke ve ifade ediliş biçimleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ifade etmiştir. Probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım, sorumluluk almama düzeyleriyle sürekli öfkenin varlığı, öfkenin içe yönelim ve öfkenin dışa yönelim düzeylerinin pozitif yönlü anlamlı ilişkilerinin olduğu; öfke kontrolü düzeyi ile negatif yönlü anlamlı ilişkileri olduğu görülmüştür. Yapıcı problem çözmenin sürekli öfke ve öfkenin içe yönelimi ile negatif yönlü ilişkili iken, öfke kontrolü ile pozitif ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Israrcı sebatkar yaklaşım ile öfkenin içe yönelimi ile negatif yönlü, öfkenin dışa yönelimi ve öfke kontrolü ile pozitif yönlü ilişkilerinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca yapılan analizde kişilerarası problem çözmenin boyutlarının sürekli öfkeyi, öfkenin içe ve dışa yönelimini ve öfke kontrolünü açıklama düzeyleri incelenmiştir. Kişilerarası problem çözmenin probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvenmeme, sorumluluk almama ve ısrarcı sebatkar alt boyutlarının sürekli öfke ve öfkenin dışa yönelimini açıklama düzeylerinin anlamlı olduğu ifade edilmiştir. Probleme olumsuz yönelim ve sorumluluk almama boyutlarının öfkenin içe yönelimini, probleme olumsuz yönelim, yapıcı problem çözme ve sorumluluk almamanın ise öfke kontrolünü açıklama düzeyleri anlamlı bulunmuştur.

Yiğit (2013), sınıf öğretmenliği adaylarının öznel iyi oluş düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öznel iyi oluş ile probleme olumlu yönelim, akılcı problem çözme arasında pozitif yönlü, probleme olumsuz yönelim, kaçınan stil ve dikkatsiz-dürtüsel stil arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilere rastladığı görülmüştür. Yapılan regresyon analizi ile öznel iyi oluşun sosyal problem çözme boyutlarını yordama düzeyleri incelenmiştir. Öznel iyi oluşun probleme olumlu yönelimin % 14'ünü, probleme olumsuz yönelimin % 11'ini, rasyonel problem çözmenin % 13'ünü, Kaçınan stilin %9'unu ve dikkatsiz-dürtüsel stilin % 9'unu açıkladığı bulunmuştur.

Atik Bilgenoğlu (2009) iş, aile ve özel yaşam çatışmaları ve psikolojik iyi oluş arasında ilişkide sosyal problem çözmenin düzenleyici etkisi incelemiştir. İş, aile ve özel yaşam çatışmaları ile akılcı problem çözme stili arasında bir ilişkiye rastlanmazken, kaçınan ve dürtüsel dikkatsiz stil arasında pozitif yönlü anlamlı

ilişkilere rastlanmıştır. Psikolojik iyi oluşun boyutlarından aksiyetenin, akılcı problem çözme stili ile negatif ve kaçınan stil ile pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Psikolojik iyi oluşun boyutlarından tükenmişlik ile kaçınan stil ve dürtüsel- dikkatsiz stil arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Psikolojik iyi oluşun boyutlarından depresyon ile akılcı problem çözme arasında pozitif yönlü, kaçınan ve dürtüsel-dikkatsiz stil ile negatif yönlü ilişkilere rastlanmıştır. Psikolojik iyi oluşun boyutlarından yaşam tatmini ile yalnızca akılcı problem çözme stili ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Akılcı problem çözenin iş, aile ve özel yaşam çatışması ile tükenmişlikle olan ilişkisinde düzenleyici bir rolü olduğu bulunmuştur. Yüksek iş, aile ve özel yaşam çatışması yaşayan ve yüksek akılcı problem çözme stili olan bireylerin, yüksek iş, aile ve özel yaşam çatışması yaşayıp akılcı problem çözme stili düşük olanlardan daha az tükenmişlik yaşadığı bulunmuştur. İş, aile ve özel yaşam çatışması ve anksiyete ilişkisinde dürtüsel-dikkatsiz stilin ise marjinal düzenleyici etkisi olduğu; yüksek iş, aile ve özel yaşam çatışması yaşayan ve yüksek dürtüsel dikkatsiz problem çözme stili gösteren bireylerin, yüksek iş, aile ve özel yaşam çatışması yaşayıp düşük dürtüsel dikkatsiz problem çözme stili gösteren bireylere göre daha yüksek anksiyete yaşadığı bulunmuştur.

Kişilik ve sosyal problem çözme arasındaki ilişkide öz saygının aracı rolünün incelendiği bir çalışmada sosyal problem çözenin öz saygı, dışadönüklük, deneyime açıklık, dürüstlük ve uyumluluk ile pozitif yönlü, nörotizm ile negatif yönlü anlamlı ilişkilere sahip olduğunu ifade edilmiştir. Ayrıca kişiliğin sosyal problem çözenin % 25 ini açıkladığı, kişilik ile birlikte öz saygının toplam varyansın % 32'sini açıkladığı bulunmuştur. Daha sonra kişilik ve sosyal problem çözme arasında öz saygının aracılık rolü test edilmiştir. Bulgular deneyime açıklık dışındaki kişilik boyutlarının ve sosyal problem çözme arasındaki ilişkide öz saygının anlamlı bir aracı olduğunu göstermiştir (Koruklu, 2015).

Bedel ve Hamarta (2014) kişilerarası sorun çözme ve akademik güdülenme arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım ile akademik güdülenme arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Kişilerarası problem çözenin akademik güdülemeyi yordama düzeyine ilişkin yapılan incelemede kişilerarası problem çözenin

akademik güdülenmedeki varyansın % 22 sini açıkladığı ve yapıcı problem çözme ve ısrarcı- sebatkar yaklaşımın akademik güdülenmenin önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Arslan (2009) lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında algıladıkları ebeveyn, öğretmen ve akran desteği ile probleme olumlu yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin algıladıkları ebeveyn, öğretmen ve akran desteği ile probleme olumsuz yönelim, kaçınan stil ve dikkatsiz-dürtüsel stil ile negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Sosyal problem çözme becerisinin cinsiyetler arasında farklılaştığını ifade eden Arslan (2009) erkeklerin kaçınan ve dikkatsiz-dürtüsel stil puan ortalamalarının kızlardan, kızların ise probleme olumsuz yönelim, akılcı problem çözme ve toplam problem çözme puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Nacar ve Tümkeya (2011), sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğretmen iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ifade etmişlerdir. İletişim becerileri boyutlarından empati, eşitlik, etkililik ve yeterlilik kişilerarası problem çözme boyutlarından yapıcı problem çözme ve ısrarcı –sebatkar yaklaşım arasında pozitif yönlü, probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. İletişim becerileri boyutlarından saydamlık ile kişilerarası problem çözmenin probleme olumsuz yaklaşım, yapıcı problem çözme kendine güvensizlik, sorumluluk almama ve ısrarcı –sebatkar yaklaşım arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin kendine güvensizlik puanları kadın öğretmenlerden, kadın öğretmenlerin ise ısrarcı- sebatkar yaklaşım puanları erkek öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek bulunurken, diğer boyutlar arasında cinsiyet açısından anlamlı farklara rastlanmamıştır. Yaş gruplarına dayalı incelemede 42-50 yaş arası ve 51 yaş ve üstü öğretmenlerin yapıcı problem çözme puanlarının 20-30 ve 31-40 yaşa arasındakilerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde 20 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin yapıcı problem çözme puanları 10 yıl ve altı ve 11-20 yıl arasındakilerden anlamlı derecede yüksektir. Bununla

birlikte 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin kendine güvensizlik puanları 41-50 yaş ve 51 ve üstü yaş arasındakilerden daha düşüktür. Benzer şekilde 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin kendine güvensizlik puanları 10yıl ve altı ve 11-20 yıl öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Erözkan (2013) çalışmasında lise öğrencilerinin iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinlikle ilişkisini incelemiştir. Sosyal yetkinliğin iletişim becerilerinin boyutları bilişsel duyuşsal ve davranışsal beceriler ve kişilerarası problem çözmenin boyutları yapıcı problem çözme ve ısrarcı- sebatkar yaklaşım ile pozitif ilişkili ve probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama ile negatif ilişkili bulunmuştur. Yapılan çoklu regresyon analizinde kişilerarası problem becerilerinin sosyal yetkinliği yordayan önemli bir değişken olduğu ifade edilmiştir.

Sosyal problem çözme becerisinin ruh sağlığı değişkenleriyle ilişkilerine dayalı araştırmaların yaygın olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar sosyal problem çözme becerisinin ruh sağlığındaki avantajlarını vurgulamaktadır. Sosyal problem çözme becerisinin öğretilabilir bir beceri olduğunu vurgulayan ve öğretiminin ruh sağlığı üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalar da oldukça yaygındır. Burada öncelikle sosyal problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik programlar ele alınmış olup, sonrasında sosyal problem çözme becerisini geliştirici programların ruh sağlığı üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalar incelenmiştir.

Arslan (2016), fiziksel engelli çocuğu olan annelere uyguladığı sosyal problem çözme beceri eğitiminin etkisini incelediği çalışmasında 15 anne deney ve 15 anne kontrol grubunu oluşturmuştur. Uygulanan program sonucunda elde edilen bulgularda, deney grubundaki annelerin problem olumlu yönelim ve akılcı problem çözme stilinde anlamlı biçimde artış yaşanmış ve izleme testinde bu artışın korunduğu görülmüştür. Probleme olumsuz yönelim, dürtüsel-dikkatsiz stil ve kaçınan stil puanlarında ise anlamlı düşüşler yaşandığı ve bu düşüşlerin izleme testinde de korunduğu bulunmuştur. Düzenlenen sosyal problem çözme beceri eğitiminin sosyal problem çözme becerisine anlamlı katkılarının olduğu görülmüştür.

D’Zurilla ve Nezu (1980), problem çözüme sürecinde alternatif çözümler üretimi aşamasının üç prensibi olarak ifade ettikleri miktar, yargılamanın ertelenmesi ve stratejilerin problem çözüme sürecindeki yeri incelenmiştir. Bu amaçla 100 kişilik gruptan 4 adet deney grubu ve 1 kontrol grubu oluşturulmuştur. Grup üyeleriyle yapılan bireysel görüşmeler sırasında eğitimler verilmiştir. Bu eğitimler, birinci gruba yargılamayı erteleme, miktar ve strateji eğitiminin, ikinci gruba yargılamayı erteleme ve miktar eğitiminin, üçüncü gruba miktar ve stratejiler eğitiminin ve 4. gruba yalnızca miktar eğitiminin verilmesi şeklinde düzenlenmiştir. Eğitim sonrasında iki adet sosyal problem verilerek çözmeleri istenmiş ve alınan yanıtların etkililiği klinik psikologlar tarafından 1 ve 9 arasında puanlanmıştır. Eğitim alan tüm deney gruplarının etkililik puanları kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Eğitim alan tüm grupların puan ortalamalarından grupların yüksek etkili çözümler bulduğu anlaşılmıştır. Ayrıca bu etkililiğin miktar prensibinin öğretiminden kaynaklandığı ifade edilmiş, problem çözüme sürecinde alternatif üretmede alternatiflerin miktarının etkililiği arttırdığı vurgulanmıştır.

Çekici ve Güçray (2012) üniversite öğrencilerine düzenledikleri sosyal problem çözüme terapisine dayalı beceri geliştirme programının sosyal problem çözüme becerilerine ve öfke düzeylerine etkisini incelemiştir. Programın üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözüme becerilerini ve dünyaya yönelik öfke düşüncelerini olumlu yönde ve kalıcı bir şekilde etkilediği; ancak öfke ile ilgili davranışlara ve öfke ile ilgili düşüncelere anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Bedel ve Arı (2011), düzenlenen kişilerarası problem çözüme eğitiminin yapıcı problem çözüme ve sürekli öfke üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında deney grubunu yetiştirme yurdunda kalan erkek ergenlerden, kontrol grubunu ise aileleri yanında kalan kız ve erkek ergenlerden oluşturmuşlardır. Deney ve kontrol gruplarının yapıcı problem çözüme ön test puanları arasında anlamlı farkların bulunmadığı, ancak son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkların bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca deney grubunun yapıcı problem çözüme ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farkların bulunduğu, kontrol grubunda ise puanlar arasında anlamlı farkların gözlenmediği ifade edilmiştir. Özetle düzenlenen kişilerarası problem çözüme eğitimi ergenlik dönemindeki bireylerin problem çözüme becerilerine ve sürekli öfke düzeylerine anlamlı katkılar sağlamıştır.

Ersan (2015), otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukları bulunan annelere düzenlenen sosyal problem çözme programının etkililiğini incelediği çalışmasında, deney grubunu oluşturan bireylerin toplam sosyal problem çözme puanlarının anlamlı biçimde arttığını ve bu artışın izleme testi sonrasında da sürdüğünü tespit etmiştir. Deney grubunun stres belirtilerinin anlamlı derece düştüğü ve bu düşüşün etkilerinin izleme sonrasında da devam ettiği görülmüştür. Durumluluk ve süreklilik kaygısına etkilerine ilişkin incelemede programın durumluluk ve süreklilik kaygısında anlamlı düşümler yarattığı ve bu etkinin sürdüğü bulunmuştur. Programın aile stresine etkisi incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklar bulunmazken, ön test ve izleme testi arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Son olarak annelerin depresyon düzeylerinde ilişkin incelemede depresyon puanlarında anlamlı bir düşüş yaşanmadığı bulunmuştur. Programın sosyal problem çözme, stres belirtileri, durumluluk ve süreklilik kaygısı ve aile stresi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, ancak depresyon üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı söylenebilir.

Sosyal problem çözmenin basamaklarını temele alarak oluşturulan Barış Eğitimi'nin ergenlik dönemindeki öğrencilerin şiddet eğilimleri, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla Sağkal (2015) deney grubuna 16 saatlik barış eğitimi, plasebo grubuna verimli ders çalışma eğitimi düzenlemiş ve kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Deney grubunun sosyal problem çözme ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılara rastlanmış, yapılan izleme testinde etkinin sürdüğü gözlenmiştir. Bununla birlikte kontrol ve plasebo gruplarının ön test, son test ve izleme testleri arasında anlamlı farklılara rastlanmamıştır. Ayrıca barış eğitiminin öğrencilerin şiddet eğilimlerinin azaltılmasında ve olumlu sınıf ikliminde anlamlı katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Sosyal problem çözme terapisinin ruh sağlığına etkilerine ilişkin çalışmaların özellikle depresyon üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri Arian, Perri, Nezu, Schein, Christopher ve Joseph (1993) tarafından major depresyon hastası yetmiş beş kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada tesadüfi olarak seçilen iki deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuş, bir deney grubuna problem çözme terapisi, diğer deney grubuna ise anımsatma terapisi (reminiscence

therapy) uygulanmıştır. Kontrol grubu bekleme listesine alınmıştır. Deney gruplarına 12 haftalık grup müdahalesi uygulanmış, ön test, son test ve izleme testleri hem kendini değerlendirme hem de gözlemci değerlendirmesine dayandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda deney gruplarının uygulanan terapiler sonrası depresyon puanlarının anlamlı bir şekilde düştüğü görülmüştür. Son test ve izleme testlerinde yapılan karşılaştırmada deney gruplarının depresyon puanları kontrol grubundan anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Bununla birlikte deney gruplarının son test ve izleme puanları karşılaştırıldığında problem çözme terapisi alan grubun depresyon puanlarının anımsatma terapisi alanlardan düşük olduğu görülmüştür. Çalışmada problem çözme terapisinin depresyonu azaltmada anımsatma terapisinden daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

Nezu ve Perri (1989) düzenledikleri depresyon programında bir deney grubuna problem çözme terapisi, diğer deney grubuna kısaltılmış problem çözme terapisi uygulamış ve kontrol grubunu bekleme listesine almışlardır. Çalışma içerisinde ön test, son test ve izleme testleri uygulanmış, ek olarak klinik değerlendirmeler yapılmıştır. Problem çözme terapisi uygulanan deneklerin tedavi sonrası depresyon düzeylerinin kısaltılmış problem çözme grubundan ve bekleme listesi grubundan anlamlı derece düşük bulunmuştur. Kısaltılmış problem çözme terapisi uygulanan grubun tedavi sonrası testleri bekleme listesindeki gruptan anlamlı derecede düşüktür. Problem çözme becerilerine ilişkin incelemede problem çözme terapisi uygulanan bireylerin toplam problem çözme puanları, kendine güven ve kişisel kontrol puanları hem kısaltılmış problem çözme terapisi uygulanan hem de bekleme listesi grubundan düşük çıkmıştır, ancak kısaltılmış problem çözme terapisi ve bekleme listesi grupları arasında son test puanları arasında anlamlı farklara rastlanmamıştır. Problem deneyimleme sıklığına ilişkin değerlendirmede, problem çözme terapisi grubunun diğer gruplardan daha az sıklıkta problem algıladığı, kısaltılmış problem çözme terapisi alan grubun da bekleme listesindeki gruptan daha az sıklıkta problem algıladığı bulunmuştur. Sonuç olarak uygulanan problem çözme terapisinin depresyon düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve yaşantılarında daha az problem algılamalarına yol açtığı söylenebilir.

Hoek, Schuurmans, Koot ve Cuijpers (2012), internet tabanlı problem çözme terapisi kendine yardım programının etkisini inceledikleri çalışmalarında, programı 5 haftalık ders şeklinde internet üzerinden uygulamışlardır. Katılımcıların depresyon ve anksiyetelerini azaltmada internet tabanlı problem çözme terapisinin anlamlı bir rolü olmadığı görülmüştür. Yazarlar düşen katılımcı sayısının ve küçük bir grupta çalışmanın etkililik düzeyini olumsuz etkilediğini ve programın çalışmaya katılan bireylerde olduğu gibi major depresyon, sosyal fobi, panik bozukluk gibi çoklu klinik rahatsızlıklarının bir arada bulunduğu durumlarda etkili bir program olmayabileceğini ifade etmişlerdir.

Sosyal problem çözme terapisinin ergenlik dönemindeki bireyler üzerinde etkilerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlardan biri Spence, Sheffield ve Donovan (2003) tarafından depresyon riski yüksek ve düşük olan ergen gruplarına uygulanan Yaşam için Problem Çözme programının depresyon ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini incelemek üzere yapılmıştır. Programa eğitim verecek öğretmenlerin eğitiminden sonra başlanmıştır. Programın ilk bileşeninin içeriği bilişsel teknikler ve düşüncelerin, duyguların ve problem durumlarının tanımlanmasından oluşturulurken, ikinci bileşeni ise problem çözme becerilerinin ve problem olumlu yönelimin öğretiminden oluşturulmuştur. Yapılan program sonrasında yüksek risk deney grubundaki öğrencilerin depresyon semptomlarının kontrol grubundakilere göre anlamlı bir şekilde düştüğü, semptomların klinik olmayan ranja ulaştığı bulunmuştur. Kontrol grubunda da anlamlı, ancak küçük bir düşüş yaşandığı bulunmuştur. Problem çözme becerileri ve yönelimlerine dair olumlu sonuçlar elde edilmiş yüksek riskli deney grubundaki öğrencilerin toplam problem çözme puanlarının arttığı, ancak kontrol grubunda anlamlı bir değişiklik olmadığı bulunmuştur. Bu değişim özellikle probleme olumsuz yönelim ve kaçınan stil puanların da düşüş olarak gerçekleşmiştir. Düşük risk grubundaki öğrencilerde yapılan incelemede deney grubunun problem çözme puanlarından kontrol grubuna göre önemli bir gelişme bulunmuştur. Ancak izleme çalışmalarında her iki grup için de deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklara rastlanmamıştır. Sonuç olarak düzenlenen programın etkili olduğu, ancak bu etkinin sürdürülemediği görülmüştür. Bu durumun ergenlik döneminin duygusal özelliklerinden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir.

Bir başka çalışmada ise; ergenlerde depresyonu azaltmada kendini kontrol terapisi, davranışçı problem çözme terapisinin etkisi karşılaştırılmıştır. Müdahale gruplarının ikisinde de depresyon puanlarının anlamlı bir şekilde düştüğü görülmüştür. Bu düşüşün izleme ölçümünde de korunduğu bulunmuştur. Depresyon açısından müdahale grupları arasında anlamlı farklara rastlanmamış, fakat davranışçı problem çözme terapisi alan gruptaki ergenlerin problemi içselleştirme puanlarında anlamlı derecede düşüş olduğu görülmüştür (Stark, Reynolds ve Kaslow, 1987).

Mufson, Weissman, Moreau ve Garfinkel (1999) yaşları 12-18 arasında değişmekte olan ve major depresyon belirtileri gösteren 48 ergen ile yapılan çalışmada deney grubundaki ergenlerde 12 haftalık Depresyonlu Ergenler İçin Kişilerarası Psikoterapi'nin etkisi sınanmıştır. Program sonucunda deney grubunun depresyon düzeyinin kontrol grubundan anlamlı derecede düştüğü, sosyal uyum puanlarının ise anlamlı derecede arttığı bulunmuştur. Son olarak deney grubundaki ergenlerin probleme olumlu yönelim ve akılcı problem düzeylerinde artışın anlamlı olduğu, ama diğer boyutlarda herhangi farkın bulunmadığı görülmüştür. Akılcı problem çözme boyutunun bileşenlerinden alternatiflerin üretimi ve çözümün uygulanması ve doğrulanması boyutlarında kontrol grubuna göre anlamlı farklara rastlanmıştır. Bu çalışmayla birlikte sosyal problem çözme terapisinin ergenlik dönemindeki depresyonu azaltmada da etkili olduğu araştırmacılar tarafından desteklenmiştir.

Eskin, Kurt ve Demirkıran (2012) tarafından yapılan bir çalışma sosyal problem çözme becerisi eğitiminin hemşirelerin psikolojik stresini azaltıp azaltmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna 6 oturumluk bir problem çözme beceri eğitimi uygulanmıştır. Bekleme listesi kontrol grubuna alınmıştır. Çalışma sonucunda depresyon, algılanan stres, negatif problem yönelimi düzeylerinin düştüğü, probleme olumlu yönelim, akılcı problem çözme, kaçınan ve dikkatsiz dürtüsel stilde bir değişim gerçekleşmediği bulunmuştur.

Kısa süreli ve yapılandırılmış bilişsel davranışçı problem çözme terapisinin ergenlik dönemindeki bireylerin depresyon ve intihar olasılıkları üzerindeki etkililiğinin sınındığı diğer bir çalışmada, deney grubuna 6 oturumluk problem çözme terapisi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarda depresyon düzeyinin, intihar

potansiyellerinin azaldığı, güvengenlik(assertiveness), benlik saygısı ve problem çözme beceri düzeylerinin arttığı bulunmuştur (Eskin, Ertekin ve Demir, 2008).

Kişilik bozukluğu tanısı almış bireylerde sosyal problem çözme terapisinin etkililiğinin incelendiği diğer bir çalışmada uygulamalar iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. . Sosyal problem çözme terapi oturumlarından önce bireyler her biri birer saatlik olmak üzere üç bireysel oturumda kişilik bozukluğu ve kendi tanılarını hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra oluşturulan en fazla sekiz kişilik gruplarda 16 oturumluk sosyal problem çözme terapisi uygulanmıştır. Terapinin sosyal problem çözme ve sosyal işlevselliğe etkilerinin sınıandığı bu çalışma sonucunda, deney grubunun sosyal problem çözme becerilerinin kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Deney grubunun öfkenin ifade edilmesi ve sosyal işlevsellik düzeyinde anlamlı derecede artış tespit edilmiştir (Hoband, McMurran, Evans ve Duggan, 2007).

Deneysel çalışmalar yanında, sosyal problem çözme terapisinin etkililiğinin metaanaliz çalışmalarıyla desteklendiği görülmektedir. Bunlardan biri Malouff, Thorsteinsson ve Schutte (2005) tarafından problem çözme terapisine dayalı oluşturulan programların etkililiklerinin sınıandığı deneysel çalışmalar üzerine yapılmıştır. Bu çalışmada problem çözme terapisinin anlamlı bir etki büyüklüğünün olduğunu, problem çözme terapisine katılan gruba müdahale uygulanmayan gruptan ve plasebo gruplarından ruh sağlığı açısından anlamlı katkıları olduğu bulunmuştur. Ancak diğer terapi yöntemleriyle karşılaştırıldığında problem çözme terapisinin katkıları açısından anlamlı farkların bulunmadığı görülmüştür.

Yapılan diğer bir metaanaliz çalışmasında problem çözme terapisinin depresif semptomları azaltmak için etkili bir terapi yöntemi olduğu bulunmuştur. 14 çalışmada problem çözme terapisinin etki büyüklüğü diğer terapi yöntemlerinden daha yüksekken, 7 çalışmada problem çözme terapisinin diğer yöntemlerden daha düşük etkiye sahip olduğu görülmüştür. İzleme çalışmalarına ilişkin incelemede neredeyse orta büyüklükte anlamlı bir etkiye rastlanmıştır. Ayrıca alternatif psiko-sosyal terapilerle ve ilaç terapisiyle karşılaştırıldığında problem çözme terapisinin eşit derecede etkili saptanmıştır(Bell ve D'Zurilla, 2009b).

Bir diğer metaanaliz çalışması da Cuijpers, Van Straten, Warmerdam (2007) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada problem çözme terapisinin yetişkin depresyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaların problem çözme becerisi üzerindeki etkileri yüksek bulunurken, major depresyon etki büyüklüğüne küçük olduğu bulunmuştur.

Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde sosyal problem çözme becerisinin ruh sağlığı açısından önemli bir değerşken olduğu görölmektedir. Depresyon, benlik saygısı, öznel iyi oluş, stresle başa çıkma, öfke ile ilişkili davranışlar gibi daha birçok değerşken sosyal problem çözme becerisi ile ilişkilidir. Ayrıca sosyal problem çözme becerisine dayalı olarak düzenlenen eğitimlerden etkili sonuçlar elde edilmiştir. Bu alışmalar problem çözme becerileri, depresyon, sosyal işlevsellik ve kayđı gibi bireylerin psikososyal süreçleri anlamlı katkıları sağlamıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde deneysel modelde tasarlanmış olan araştırmanın deney gruplarının oluşturulma sürecine, çalışma grubuna ve ön test ve son test ölçümlerini gerçekleştirirken kullanılan ölçüm aracına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra deney gruplarına uygulanan Sosyal Problem Çözme Programlarının oturumları tanıtılmış ve oturumlara ilişkin değerlendirmeler aktarılmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma korunma ihtiyacı olan ergenlere ve korunma ihtiyacı olan ergenlerin kaldıkları evlerde çocuk evi sorumlularına sosyal problem çözme düzeylerini geliştirmek amacıyla hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programları'nın etkililiğini sınamak üzere deneysel modelde tasarlanmıştır.

Deneysel modeller içerisinde öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen yaygın olarak kullanılan bir desendir. Bu desen X'in yani müdahalenin etkisini belirlemek amacıyla, X uygulanan grubun uygulanmayan gruba karşılaştırılmasını içerir (Campbell ve Stanley, 1963, s. 12; Ekiz, 2009, s. 109). Tüm yarı deneysel desen kullanılan çalışmalarının üç koşulu karşılaması gerektiği ifade edilmektedir: Bunlar; bir müdahale uygulanan grubun (deney) ve müdahale uygulanmayan (kontrol) grubun olması, ön test ve son test ölçümlerinin yapılmış olması ve müdahalenin zaman içinde deney ve kontrol grupları arasında bir fark oluşturmasıdır (Kenny, 1975, s. 345).

Bu desenin iki temel avantajından söz edilmektedir:

“(...) Birincisi, aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Bu da hata terimini düşürecek ve buna bağlı olarak istatistiksel güç artacaktır. İkinci avantaj ise; daha az denek gerektirir ve her bir işlemde aynı denekleri test etmeye bağlı olarak zaman ve sarfedilen çabada daha bir ekonomiklik sağlar. Bu iki avantaja bağlı olarak homojen gruplarda çalışma olanağı, deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesine katkı sağlar. (...)” (Ferguson ve Takane, 1989 ve Kirk, 1968'den aktaran, Büyüköztürk, 2011, s. 23).

Tablo 3-1: Ergenler için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın araştırma modeli

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney ₁	O ₁	X ₁	O ₃
Kontrol ₁	O ₂		O ₄

Tablo 3-2: Çocuk evi sorumluları için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın araştırma modeli

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney ₂	O ₅	X ₂	O ₇
Kontrol ₂	O ₆		O ₈

Öntest- sontest kontrol gruplu deneysel desen içerisinde deney ve kontrol gruplarına *grup eşleştirme* yapılmıştır. Grup eşleştirme tanımlanmış niteliklere sahip bireylerin seçilerek homojen bir grup oluşturulmasında kullanılır (Ekiz, 2009, s.105) ve ilgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından denk iki grup oluşturulmasını sağlar (Eckhardt ve Ermann, 1977; akt: Büyüköztürk, 2011, s.22). Ergenlerin grup eşleştirmesinde kullanılan değişkenler cinsiyet, kalınan yer ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nden (Çam ve Tümkaya, 2007) alınan puanlar iken; çocuk evi sorumlularının grup eşleştirilmesinde cinsiyet, çalışılan kurum ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nden (Çam ve Tümkaya, 2007) alınan puanlardır.

Gruplar oluşturulduktan sonra on oturum halinde hazırlanmış olan ergenler için hazırlanan *Sosyal Problem Çözme Programı* (X₁), Deney₁ grubuna 2018 yılı Nisan-Haziran ayları arasında uygulanmıştır. Eş zamanlı olarak çocuk evi sorumluları için hazırlanan *Sosyal Problem Çözme Programı* (X₂) da Deney₂ grubuna uygulanmıştır. Kapanış oturumu sonunda deney gruplarına son test olarak Kişilerarası Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Kontrol gruplarına da aynı hafta içerisinde kurumlar tek tek gezilerek son test uygulamaları yapılmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'ndan resmi izinler alındıktan sonra (EK 1) Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda kalan korunma ihtiyacı olan ergenler ve çocuk evi sorumlusu bu araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir.

Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü evreninde ergenler ve çocuk evi sorumluları için üç tür kurum bulunmaktadır: Amasya Çocuk Evleri Sitesi Müdürlüğü (erkek çocuk), Yeşilirmak Çocuk Evleri Sitesi Müdürlüğü (kız çocuk) Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü (kız ve erkek çocuklar için yaşa ve cinsiyete göre oluşturulmuştur).

Sosyal Problem Çözme Programı' nın uygulanacağı ergen grubu için kurumlardaki çocukların yaşamakta oldukları kurumlar ziyaret edilerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülükleri gözetilerek ölçek uygulaması yapılmıştır. Bu doğrultuda ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 38 öğrenciye ulaşılmıştır. Çocuk evi sorumlularıyla yapılan görüşmeler doğrultusunda özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden 4'ü değerlendirmeye alınmamıştır. Ek olarak 12.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınav hazırlıklarının grup çalışmasının yapılacağı günlere gelmesi nedeniyle gruplara alınmalarına karar verilmiştir. Bu öğrencilerin gruba alınmalarının bir diğer nedeni ise yurttan ayrılmalarının muhtemel olması ve son test uygulamalarında kendilerine ulaşmada güçlük yaşanması ihtimalidir. Uygulama sonrasında grupların oluşturulmasında sosyal problem çözme beceri düzeyi, cinsiyet ve yaşanan kurum kriterleri çerçevesinde seçilen kişilerden 10 Deney₁ ve 10 Kontrol₁ grubuna alınan toplam 20 çocuk, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturulmuştur. Ancak grup oturumlarının başlamasından sonra deney grubuna dahil edilen öğrencilerden bir öğrencinin zeka engeli olduğu ve bir öğrencinin de öğrenme güçlüğü olduğu öğrenilmiş, öğrenciler gruba devam etmiş ancak istatistiklere dahil edilmemiştir. Diğer grup üyelerinden ikisi ise oturumların çoğuna katılmamıştır. Bu nedenle bu üyeler de istatistiksel işlemlere dahil edilmemiştir. Çalışma grupları grup eşleştirme yoluyla oluşturulduğu için Deney₁ grubundan çıkarılan öğrencilerin Kontrol₁ grubundaki eşleri olarak belirlenen öğrenciler de çalışmadan çıkarılmış ve çalışma grubu 6 Deney₁ ve 6 Kontrol₁ grubuna alınan toplam 12 çocuktan oluşturulmuştur.

Tablo 3-3: Deney₁ ve Kontrol₁ gruplarının cinsiyet değişkenine ilişkin frekans tablosu

Grup	Cinsiyet	f	%
Deney ₁	Kız	3	50
	Erkek	3	50
	Toplam	6	100
Kontrol ₁	Kız	3	50
	Erkek	3	50
	Toplam	6	100

Tablo 3-3 incelendiğinde Deney₁ ve Kontrol₁ gruplarının kız (n=3, % 50) ve erkek (n=3,% 50) sayılarının birbirine benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 3-4: Deney₁ ve Kontrol₁ gruplarının sınıf düzeyi değişkenine ilişkin frekans tablosu

Grup	Sınıf Düzeyi	f	%
Deney ₁	9	2	33.3
	10	1	16.6
	11	3	50
	Toplam	6	100
Kontrol ₁	9	2	33.3
	10	4	66.6
	Toplam	6	100

Tablo 3-4 incelendiğinde Deney₁ grubunda yer alan öğrencilerden 2'sinin 9. Sınıfa (%33.3), 1'inin 10. Sınıfa (%16.6) ve 3'ünün 11. Sınıfa (%50) devam ettiği görülmektedir. Kontrol₁ grubundaki öğrencilerin ise 2'sinin 9. Sınıfa (%33.3), 4'ünün 10. Sınıfa (% 66.6) devam ettiği görülmektedir.

Tablo 3-5: Deney₁ ve Kontrol₁ gruplarının yaş ortalamalarına ilişkin tablo

Grup	Değişken	N	Min	Max	\bar{X}	ss
Deney ₁	Yaş	6	15	18	16.50	1.049
Kontrol ₁	Yaş	6	14	17	15.83	.983

Tablo 3-5 incelendiğinde Deney₁ grubunun yaş ortalamasının 16.50 ve Kontrol₁ grubunun yaş ortalamasının 15.83 olduğu görülmektedir.

Sosyal Problem Çözme Programı'nın uygulanacağı çocuk evi sorumluları grubunu belirlemek üzere kurumlar tek tek ziyaret edilerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülükleri gözetilerek ölçek uygulaması yapılmıştır. Toplam 16 çocuk evi sorumlusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, çalışılan kurum ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nden alınan puanlar dikkate alınarak 8 deney, 8 kontrol grubu olmak üzere toplam 16 kişi çocuk evi sorumlusu çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ancak deney grubundaki bir çocuk evi sorumlusu oturumlara devam etmemiştir. Çalışma grupları grup eşleştirme yoluyla oluşturulduğu için deney₂ grubundan çıkarılan çocuk evi sorumlusunun kontrol₂ grubundaki eşi olarak belirlenen çocuk evi sorumlusu da çalışmadan çıkarılmış ve bu çalışma grubu 7 deney ve 7 kontrol grubu olmak üzere 14 kişi olarak revize edilmiştir.

Tablo 3-6: Deney₂ ve Kontrol₂ gruplarının cinsiyet değişkenine ilişkin frekans tablosu

Grup	Cinsiyet	f	%
Deney ₂	Kadın	5	71.4
	Erkek	2	28.6
	Toplam	7	100
Kontrol ₂	Kadın	4	57.14
	Erkek	3	42.86
	Toplam	7	100

Tablo 3-6 incelendiğinde Deney₂ grubunda yer alan çocuk evi sorumlularından 5'inin kadın (% 71.4), 2'sinin erkek (% 28.6) olduğu görülmektedir. Kontrol₂ grubunda ise; çocuk evi sorumlularının 4'ü kadın (%57.17), 3'ü erkektir (% 42.86).

Tablo 3-7: Dene_{y2} ve Kontrol₂ gruplarının çalıştıkları kurum değişkenine ilişkin frekans tablosu

Grup	Kurum	f	%
Dene _{y2}	Çocuk Evleri Sitesi	2	28.6
	Yeşilirmak Çocuk Evleri Sitesi	2	28.6
	Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi	3	42.86
	Toplam	7	100
Kontrol ₂	Çocuk Evleri Sitesi	2	28.6
	Yeşilirmak Çocuk Evleri Sitesi	1	14.28
	Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi	4	57.14
	Toplam	7	100

Tablo 3-7 incelendiğinde Dene_{y2} grubunda yer alan çocuk evi sorumlularının 2'sinin Çocuk Evleri Sitesi'nde (% 28.6), 2'sinin Yeşilirmak Çocuk Evleri Sitesi'nde (% 28.6) ve 3'ünün Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi (% 42.86) çalıştığı görülmektedir. Kontrol₂ grubunda ise; çocuk evi sorumlularının 2'sinin Çocuk Evleri Sitesi'nde (% 28.6), 1'sinin Yeşilirmak Çocuk Evleri Sitesi'nde (% 14.28) ve 4'ünün Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi (% 57.14) çalıştığı görülmektedir.

Tablo 3-8: Dene_{y2} ve Kontrol₂ gruplarının yaş ortalamalarına ilişkin tablo

Grup	Değişken	N	Min	Max	\bar{X}	ss
Dene _{y2}	Yaş	7	29	54	38.14	8.315
Kontrol ₂	Yaş	7	27	62	43.00	13.515

Tablo 3-8 incelendiğinde Dene_{y2} grubunda yer alan çocuk evi sorumlularının 29-54 yaş arasında olduğu ve grubun yaş ortalamalarının 38.14 olduğu görülmektedir. Kontrol₂ grubunun ise yaş aralığı 27-62 arasında değişmekte olup, yaş ortalamalarının 43'tür.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Sosyal Problem Çözme Programı'nın ergen ve çocuk evi sorumluları üzerindeki etkililiğini sınamak amacıyla ön test ve son test uygulamalarında Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (Çam ve Tümkaya, 2007) kullanılmıştır. Ön test uygulamaları öncesinde gerekli izinler alınmıştır (EK 2). Veri toplama sürecinde Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı Amasya Çocuk Evleri Sitesi Müdürlüğü, Yeşilirmak Çocuk Evleri Sitesi Müdürlüğü ve Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü'nde barınan gönüllü ergenlere ve bu kurumlarda çalışan çocuk evi sorumlularına Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (Çam ve Tümkaya, 2007) ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

3.3.1.KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Çam ve Tümkaya (2007) tarafından bireylerin problem çözme becerilerini ölçmek için geliştirilmiştir. Daha sonra yine Çam ve Tümkaya (2008a) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinde geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Kişilerarası Problem Çözme Envanteri 50 madde ve 5 alt boyuttan oluşan beşli likert tipinde bir ölçektir. Alt boyutları ise; problem olumsuz yaklaşım, yapıcı problem çözme, kendine güvensizlik, sorumluluk almama ve ısrarcı-sebatkar yaklaşımdır.

Ölçeğin geçerlik çalışmalarında yetişkin örnekleme açıklayıcı faktör analizi ve ölçüt bağımlı geçerlik yapılırken; güvenilirlik için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test kararlılık katsayıları incelenmiştir (Çam ve Tümkaya, 2007). Ergen örnekleme ise, geçerlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağımlı geçerlik incelenirken, güvenilirlik çalışmalarında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test kararlılık katsayıları incelenmiştir (Çam ve Tümkaya, 2008a).

Çam ve Tümkaya (2007, ss.101-103) tarafından yapılan açıklayıcı faktör analizinde 5 faktörlü yapıya ulaşılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda problem olumsuz yaklaşımı boyutunun 16 maddeden, yapıcı problem çözme boyutunun 16 maddeden, kendine güvensizlik boyutunun 7 maddeden, sorumluluk almama boyutunun 5 maddeden ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım boyutunun 6 maddeden oluştuğu belirtilmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik için ise Problem Çözme Envanteri ve Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmış ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri ve test tekrar test kararlılık katsayıları Tablo 9’da verilmiştir.

Çam ve Tümkaya (2008a) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizinde 5 faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik için Problem Çözme Envanteri, Sürekli Kaygı Ölçeği, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği kullanılmış ve destekleyici bulgulara ulaşılmıştır. Ölçeğin ergen örneklemdaki güvenirlik çalışmalarına ilişkin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri ve test tekrar test kararlılık katsayıları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 3-9: Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Cronbach Alfa Değerleri ve Test Tekrar

Alt Boyutlar	Test katsayıları			
	Çam ve Tümkaya (2007)		Çam ve Tümkaya(2008a)	
	Alfa (2007)	r_{tt} (2007)	Alfa (2008)	r_{tt} (2008)
Problem Olumsuz Yaklaşım	.91	.89	.89	.84
Yapıcı Problem Çözme	.88	.82	.87	.78
Kendine Güvensizlik	.67	.69	.67	.68
Sorumluluk Almama	.74	.76	.68	.70
Israrcı-Sebatkar Yaklaşım	.70	.70	.70	.67

3.3.2. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI

Bireylerin sağlıklı bir yaşam sürmesinde önemli faktörlerden biri olarak ifade edilen sosyal problem çözme becerisinin öğretimine dair içerik hazırlanırken, araştırmacının 2016 yılında Şubat ve Mayıs ayları arasında gerçekleştirdiği yetiştirme yurdu, sevgi evleri ziyaretlerinde elde ettiği gözlem ve görüşmeye dayalı bilgilerden faydalanılmıştır. Bu görüşme ve gözlemlerde kurumda çalışmakta olan çocuk evi sorumlusu öğretmenlere, sosyal hizmet uzmanlarına, müdür ve müdür yardımcılara ve bakım elemanlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda ziyaretler sırasında kurumda kalan çocukların evlerine ziyaretlerde bulunulmuştur. Araştırmacı 27-29 Mayıs 2016 tarihinde Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'nde kurum çalışanlarının tamamına İletişim Becerileri Eğitimi vermek üzere görevlendirilmiştir. Bu eğitim sırasında bakım elemanlarının ve çocuk evi sorumlularının korunma ihtiyacı olan çocuklarla ilgili yaşantıları öğrenilmiştir.

Programın hazırlanma sürecinde literatür incelemesi yapılarak D'Zurilla ve Nezu (2006) ve D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) tarafından önerilen beş boyutlu sosyal problem çözme modeli temele alınarak ve Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü yönetici ve personelinden elde edilen bilgilerden faydalanılarak oturumlar oluşturulmuştur. Program daha sonra uzman değerlendirmesine tabi tutulmuş, öneriler sonrası son hali oluşturulmuştur.

3.3.3. KORUNMA İHTİYACI OLAN ERGENLER İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN UYGULANMASI

Sosyal Problem Çözme Programı' nın uygulanacağı ergen grubu için kurumlardaki çocukların yaşamakta oldukları kurumlar tek tek gezilerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülükleri gözetilerek ölçek uygulaması yapılmıştır. Elde edilen ölçekler puan sıralamaları dikkate alınarak sıralanmıştır. Daha sonra puanlar, cinsiyet ve yaş düzeyi dikkate alınarak eşleştirilmeye çalışılmıştır.

Yapılan eşleştirmeler sonucu oluşturulan deney grubu üyeleriyle bireysel olarak görüşülmüş ve program tanıtılmıştır. Ayrıca programın yeri, günleri ve saatlerini belirten bir davet mektubu hazırlanarak üyelere verilmiştir. Ergen

grubundaki tüm üyeler katılımı kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bir erkek öğrenci ilk oturumdan sonra devam etmemiş, kendisiyle yapılan görüşmede grup sürecinde kendisini rahat hissetmediği ve önemli sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bir kız öğrenci ise, grup oturumlarının çoğuna izin alamama ve hastalık nedenleriyle katılmamıştır. Gruba devam eden diğer iki öğrencinin çocuk evi sorumlusundan edinilen bilgi doğrultusunda zihinsel problemler yaşadığı öğrenilmiştir. Bu öğrenciler süreç başlatıldığı ve öğrencilerin bu durumdan duygusal olarak etkilenmemeleri için gruptan çıkarılmamıştır.

Oturumların 14 Nisan 2018- 14 Haziran 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmesi planlanmasına rağmen grup üyelerinin 4'ünün o tarihlerde ailelerinin yanlarına gitmek için izin alacaklarını belirtmeleri üzerine bitiş tarihi 6 Haziran 2018' e alınmıştır. Bu aksaklık nedeniyle uygulanması planlanan on oturumun son iki oturumu aynı haftada iki gün arayla uygulanmıştır.

Deney grubuna son oturumda Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (Çam ve Tümkaya (2007) son test olarak uygulanmıştır. Aynı hafta içinde kontrol grubu üyelerinin bulunduğu evler tek tek gezilerek Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (Çam ve Tümkaya (2007) son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

3.3.3.1. KORUNMA İHTİYACI OLAN ERGENLER İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI

1.Oturum: Tanışma ve Yapılandırma

Amaç: Grup üyelerini tanışması ve grup sürecinin işleyişi için kuralların belirlenmesi

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri kendilerini tanıtır.
- 2.Grup üyeleri diğer grup üyelerinin yaşamlarına ilişkin tahmin yürütür.
- 3.Grup üyeleri eş oldukları katılımcıya ilişkin bilgileri akıllarında tutar ve ifade eder.
- 4.Grup üyeleri grup kurallarını belirlemek için kural önerilerinde bulunur.

Materyal: Küçük kağıtlar (A5), kalemler, yazı tahtası ya da A3 boyutunda kağıt ve tahta kalem.

Süre: 90 dk

Süreç:

Lider süreç başında grup üyelerine kendisini tanıtmış ve programın amacını şu ifadelerle açıklamıştır.

“Merhaba arkadaşlar ben Ayşegül ERÇEVİK. Birlikte her hafta Cumartesi günleri bazı çalışmalar yapacağız. Bu çalışmalar eğlenceli, zaman zaman düşündürücü çalışmalar olacak. Amacımız birlikte yaşamımızdaki problemleri gözden geçirip, bu problemleri çözme yolunda daha doğru adımlarla ilerleyebilmek olacak.” Daha sonra tanışma etkinliğine geçilmiştir.

“Çoğunuz birbirinizi tanıyorsunuz, ancak ben sizinle ilgili birçok şeyi merak ediyorum. Öncelikle sizinle kısaca tanışalım. Dediğim gibi ben Ayşegül. 31 yaşındayım. Amasya Üniversitesi’nde çalışıyorum. Şimdi sırayla kendinizi kısaca tanıtmız.” diyerek sözü diğer üyelere bırakılmıştır.

Daha sonra diğer bir tanışma etkinliği olan tahmin oyununa geçilmiştir. Bu oyun için grup üyeleri eşleştirilmiş ve karşılıklı olarak oturmaları sağlanmıştır. Lider

grup üyelerine küçük kağıtlar ve kalemler dağıtmış ve üyelerden 3 dakika boyunca birbirleri hakkında tahminde bulunmaları istenmiştir. Süre sonunda lider üyelere tahminlerini birbirleriyle paylaşmalarını söylemiş ve 2 dakika süre tanınmıştır. Daha sonra herkes daire olmaya davet edilmiştir. Gönüllük sırasına göre tahminler hakkında düşünceler alınmıştır.

Sonrasında rol değişimi oyunu oynanmıştır. Bu oyun için grup üyeleri daha önce eşleşmedikleri üyelerle eşleştirilmiş, eşlerden biri A, diğeri B olarak seçilmiştir. Önce A'ların daha sonra B'lerin kendilerini tanıtmaları için süre verilmiştir. Sahne hazırlanarak ikişerli gruptaki üyelerin, diğeri üye yerine onu tanıtmaları istenmiştir (Altınay, 2017,ss.108-109; Tanımadığın kişiyle beş dakika konuşma oyunundan üretilmiştir).

Son aşamada grup çalışmasında tüm arkadaşların kendilerini grupta rahatça ifade edebilmesi, grubun etkili biçimde sürdürülebilmesi için grup kurallarının belirlenmesine geçilmiştir. Lider üyelerden örnek kurallar almıştır. Lider tarafından da bazı kurallar önerilmiş ve bu kurallar açıklanarak listeye eklenmiştir. Listelenen kuralların altına tüm grup üyelerinin imzalarını atmaları istenmiştir. Daha sonra, gruba bir sonraki hafta konuşulacaklarla ilgili kısa bir bilgilendirme yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

2.Oturum: Problemlerimiz

Amaç: Sosyal yaşamda karşılan problemlerin ifade edilmesi, ortak problemlerin olup olmadığının incelenmesi

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri problem kavramını bilir.
- 2.Grup üyeleri sosyal yaşamda karşılaştıkları problemleri ifade eder.
- 3.Grup üyeleri diğer üyelerin problemlerinin kendi yaşamındaki yerini değerlendirir.
- 4.Grup üyeleri problem çözme adımlarını bilir.

Materyal: Küçük kağıtlar (A5), kalemler, kavanoz, ip cetveli (0-100 arası),

Süre: 90 dk

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaşırlar daha sonra daire şeklinde oturulmuştur. Bir önceki haftanın özeti yapılarak oturuma başlanmıştır. Isınma etkinliğinde grup üyelerinden kendilerini bir heykeltıraş olarak hayal etmeleri ve bir eser ortaya çıkarmaları istenmiştir. Heykeller lider tarafından dağıtılan kağıtlara resmedilmiştir. Herkes heykelini paylaştıktan sonra problem kavramı üzerine konuşulmuştur.

Lider grup üyelerine problemlerin mevcut durumdan olmak istediğimiz duruma ulaşmamızı engelleyen durumlardan kaynaklandığını ifade etmiş ve üyelerin kendi problemlerinden ve engellerinden bahsetmelerini istemiştir. Daha sonra lider günlük yaşamda problem oluşturan engellerle ilgili açıklamalarda bulunmuştur.

Lider açıklamalardan sonra grup üyelerinin günlük yaşamda ne gibi problemler yaşadıklarını sormuş ve onlara bu problemleri düşünüp yazmaları için kağıtlar vermiştir. Kağıtlar grup üyeleri tarafından kavanoza konulmuştur. Lider üyeleri ayağa kalkmaya davet etmiştir. İp cetvelini etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlikte kavanozdan seçilen problem hakkında üyelerin kendi yaşamları düşünmeleri ve cetvelde bir konum almaları istenmiştir. Tekrar daire şeklinde oturduğunda, gönüllülerden başlanarak kendilerinin yazmadığı problemlerden yaşadıkları problemler olup olmadığı, kendi problemlerinde cetveldeki yerleri ve arkadaşlarının yerleri ile ilgili düşünceleri alınmıştır.

Oturumu sonlandırmadan önce lider üyeleri ayağa kalkmaya davet etmiş ve oturumla ilgili genel bir geribildirim aldıktan sonra herkesin alanda yavaşça yürümelerini istemiştir. Bu sırada bazı yönergelerle üyelerinin yürüyüş stillerini değiştirmelerini sağlamıştır (Altınay, 2017, s. 106, Duyguya uygun yürüme ve zıttı oyunundan üretilmiştir). Yürüyüş stillerinin sonunda vedalaşma ile ilgili bir yönerge vererek oturumu sonlandırmıştır.

3.Oturum: Problemlerimiz ve Çözüm İçin Kullandığımız Aşamalar

Amaç: Sosyal yaşamda karşılan problemlerin ifade edilmesi, ortak problemlerin olup olmadığının incelenmesi ve problem çözüme adımlarının kısaca tanıtılması

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri problem kavramını bilir.
- 2.Grup üyeleri sosyal yaşamda karşılaştıkları problemleri ifade eder.
- 3.Grup üyeleri diğer üyelerin problemlerinin kendi yaşamındaki yerini değerlendirir.
- 4.Grup üyeleri problem çözüme adımlarını bilir.

Materyal: Küçük kağıtlar (A5), kalemler, kavanoz, ip cetveli (0-100 arası),

Süre: 90 dk

Süreç:

Lider ve grup üyeleri selamlaştıktan sonra ısınma etkinliği yapılmıştır. Sayı sayma oyunu olan ısınma etkinliğinin tek kuralı hedeflenen sayıya ulaşmaya çalışırken tüm grup üyelerinin sayma sürecine katılması ve aynı anda aynı sayılar söylendiğinde saymanın yeniden başlaması olduğu şeklinde ifade edilmiştir. Daha sonra hedef sayı arttırılmıştır. Sonunda elde edilen başarı lider tarafından pekiştirilmiştir.

Lider problem konusuna geri dönerek, üyelere problemin ne olduğu ile ilgili görüşler almıştır. Bir önceki oturumda olduğu gibi lider açıklamalardan sonra grup üyelerinin günlük yaşamda ne gibi problemler yaşadıklarını sormuş ve onlara bu problemleri düşünüp yazmaları için kağıtlar vermiştir. Kağıtlar grup üyeleri tarafından kavanoza konulmuştur. Lider üyeleri ayağa kalkmaya davet etmiştir. İp cetvelini etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlikte kavanozdan seçilen problem hakkında üyelerin kendi yaşamları düşünmeleri ve cetvelde bir konum almaları istenmiştir. Tekrar daire şeklinde oturduğunda, gönüllülerden başlanarak kendilerinin yazmadığı problemlerden yaşadıkları problemler olup olmadığı, kendi problemlerinde cetveldeki yerleri ve arkadaşlarının yerleri ile ilgili düşünceleri alınmıştır.

Lider problem çözüme adımlarını anlatmıştır. Bu adımları anlatırken her bir adımı bir karton yazarak kalıcılığı arttırmaya çalışmıştır. Lider bu açıklamalardan sonra sonraki oturumlarda bu basamakları ele alacaklarını ifade etmiş ve kapanış etkinliğine geçmiştir. Kapanış etkinliği olarak ortak yönler oyunu oynanmıştır (Altınay, 2017, s. 119; Benzerlikler oyunundan üretilmiştir). Bu oyun ebe tarafından üyelerle arasında ortak olduğunu düşündüğü bir özelliğin söylenerek üyelerin kalktıkları yerlerden bir yere oturmaya çalışmasını içermektedir. Kapanış etkinliği sonrasında oturum ile ilgili dönüt alınarak oturum sonlandırılmıştır.

4.Oturum: Tutumlarımız

Amaç: Sosyal yaşamda deneyimlenen problemlere ilişkin tutumların belirlenmesi, avantaj ve dezavantajlarının fark edilmesi

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri sosyal yaşamda karşılaştıkları problemleri ifade eder.
- 2.Grup üyeleri sosyal yaşamda karşılaştıkları problemler karşısında nasıl davrandıklarını ifade ederler.
- 3.Grup üyeleri problem çözme yönelimlerini belirler.
- 4.Grup üyeleri problem çözme tarzlarını belirler.
- 5.Problem çözme tarzlarının avantaj ve dezavantajlarını ifade eder.

Materyal: A4 ve kalemler, skor tablosu için karton, Sosyal Problem Çözme Bilgilendirme Formu (EK 4)

Süre: 90 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaştıktan sonra ısınma etkinliğine geçilmiştir. Isınma etkinliğinde taş, kağıt, makas oyunu oynanmıştır. Bu oyun iki grup oluşturularak gruplar arası yarışma şeklinde oynanmaktadır. 10 defa kazanan grup şampiyon olarak ilan edilmiştir.

Önceki haftayı özetlemek isteyen olup olmadığı sorulmuş, özetleme yapan üyelere ek olarak lider eklemeler yapmıştır. Sonrasında önceki hafta boyunca kendilerini nasıl hissettikleri ve herhangi bir problem deneyimleyip deneyimlemedikleri üzerine konuşulmuştur.

Lider problemler karşısında tutumların önemine ilişkin açıklamalar yaptıktan sonra *“Yakın bir arkadaşınızı düşünün. Bu arkadaşınıza başarısız olduğunuz bir sınava birlikte çalışmayı teklif ediyorsunuz. Ancak arkadaşınız buna “olmaz” diyor.”* Örneği üzerinden duygu ve düşüncelerini dağıttığı kağıtlara yazmalarını istemiştir. Daha sonra problemler karşısında insanların ne gibi tutumları olduğu konusunda

açıklamalar yapmış ve bu açıklamaları desteklemek üzere Sosyal Problem Çözme Bilgilendirme Formu'nu (EK 4) dağıtmıştır.

Lider grup üyelerinden bir önceki uygulamadaki bir arkadaşlarına başarısız oldukları bir derse birlikte çalışmayı teklif edip olumsuz yanıt aldıklarında gösterecekleri tepkiler değerlendirmelerini ve kendi problem yönelimlerini yorumlamaları istenmiştir.

Daha sonra lider sayma yöntemiyle grubu 3'e ayırmış ve her bir gruba birer problem durumu ve problem çözme tarzını yazılı olarak vermiştir. Bu etkinlikte üyelerden problem çözme tarzına uygun çözümler üretmeleri istenmiştir.

Akılcı çözme tarzı=Ahmet genç bir futbolcudur. Ancak maç sırasında başına gelen sakatlık sonucu bir daha eskisi gibi futbol oynayamayacağını öğrenmiştir. Lise okuyan Ahmet geleceği ile ilgili düşüncelere kapılmıştır.

Dürtüsel-Dikkatsiz tarz= Esra son zamanlarda arkadaşlarıyla bazı sorunlar yaşamaktadır. Bu yüzden birkaç haftadır kimseyle görüşmemekte ve kendini yalnız hissetmektedir.

Kaçıman tarz= Selin İngilizceden sınav olacaktır. Ancak İngilizceden hiç anlamadığını ifade etmektedir. Sınava bir hafta vardır.

Yanıtlar sonrasında lider problem çözme tarzlarının avantaj ve dezavantajlarını vurgulamıştır. Daha sonra gönüllü üyelerden başlanılarak süreç ile ilgili değerlendirmeler alınmış ve oturum sonlandırılmıştır.

5.Oturum: Problemler, Düşünceler ve Duygular

Amaç: Sosyal yaşamda karşılaşılan problemlere dair duygu ve düşüncelerin incelenmesi, ABC modelinin ve sağlıklı düşünme kurallarının öğretilmesi

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri sosyal yaşamda karşılaştıkları problemleri ifade eder.
- 2.Grup üyeleri sosyal yaşamda karşılaştıkları problemlerin yarattığı düşünceleri fark eder ve ifade eder.
3. Grup üyeleri probleme ilişkin düşüncelerin duygulara etkisini ifade eder.
- 4.Grup üyeleri sosyal yaşamda karşılaştıkları problemlerin yarattığı düşüncelerin işlevsel ya da işlevsiz olduğunu değerlendirir.
- 5.Grup üyeleri sağlıklı düşünme kurallarını bilir.

Materyal: Sağlıklı Düşünme Kuralları Formu (EK 4), kalemler, ABC Modeli Çalışma Kağıdı 1 (EK 4), renkli kartonlar, boyalar

Süre: 90 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaştıktan sonra ısınma etkinliği geçilmiştir. Isınma etkinliği kurt, kuzu, avcı oyunudur. Bu oyunda üyelere biri ebe olmakta ve lider tarafından belirlenen kurdu bulmaya çalışılmaktadır.

Lider grup üyelerini tekrar daireye davet ettikten gönüllülerden başlanarak etkinlikle ilgili görüşleri almış ve bir önceki haftayı özetleyerek örnek üzerinde olay, düşünce ve duygular açıklamalar yapmıştır.

ARKADAŞIMLA ÇARŞIDA BULUŞACAĞIMIZ HALDE GELMEDİ

DÜŞÜNCE

DUYGU

DAVRANIŞ

Lider *ABC Modeli Çalışma Kağıdı 1* (EK 4) dağıtarak ve herkesin geçen hafta ya da diğer haftalarda yaşadığı bir problemi kaydetmesi istemiştir. Bu probleme ABC modelini uygulaması istenmiştir.

Daha sonra üyelere *Sağlıklı Düşünme Kuralları Formu*'ndan (EK 4) bahsedilmiş ve dağıtılmıştır. Kurallar EK 4 kullanılarak tek tek açıklanmıştır. Üyelerin bu kuralları incelemesi ve kendisinin en çok ihtiyaç duyduğundan bahsetmesi istenmiştir. Daha sonra her üyeden en çok ihtiyaç duyduğu kuralı seçmesi ve bu kuralları hatırlatan bir slogan oluşturması istenmiştir. Bu sloganlar lider tarafından getirilen renkli kartonlar ve kalemlerle oluşturulmuştur. Daha sonra üyeler bir sergi düzenlemiştir. Üyeler sergi sonrası gönüllerden başlayarak hazırladıkları slogan hakkında konuşmuşlardır. Lider bir sonraki oturuma kadar bu sloganın uygulanmasını istemiş ve oturum hakkında dönüt alındıktan sonra oturum sonlandırılmıştır.

6.Oturum: Gerçekleri Varsayımlardan Ayırma ve Duygu Yönetimi

Amaç: Sosyal yaşamda karşılaşılan problemlerde oluşan düşüncelerin gerçek ya da varsayım olup olmadığının incelenmesi, düşüncelerin yarattığı duygularla baş etmenin öğretilmesi

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri problemlerle karşılaştıklarında zihinlerinde oluşan düşünceleri ifade eder.
- 2.Grup üyeleri problemlerle karşılaştıklarında zihinlerinde oluşan düşüncelerdeki gerçekleri varsayımlardan ayırır.
- 3.Grup üyeleri problemlerde karşılaştıklarında oluşan duyguları ifade eder.
- 4.Grup üyeleri problemlerle karşılaştıklarında oluşan duyguların etkilerini fark eder.
- 5.Grup üyeleri problemlerle karşılaştıklarında oluşan duygularla baş etmek için nefes ve gevşeme egzersizlerini uygular.

Materyal: Fotoğraf (EK 4), Fotoğraf İnceleme Formu (EK 4), rahatlatıcı müzik

Süre: 90 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaştıktan sonra daire şeklinde oturulmuştur. Bir önceki hafta yapılanlar kısaca özetlenmiş ve üyelerin seçtikleri kuralın ne olduğunu ve kuralı uygulamakta zorlanıp zorlanmadıkları hakkında konuşulmuştur. Daha sonra ısınma etkinliğine geçilmiştir. Isınma etkinliği Türkçe'deki ilginç kelimeleri içeren bir bilmece oyunudur. Üyeler arasında seçilen ebe verilen kelimenin anlamını hangi üyenin doğru söylediğini bulmaya çalışması şeklindedir. Daha sonra lider grup üyelerine Fotoğraf İnceleme Formu (EK 4) ve Fotoğraf (EK 4) vermiş ve fotoğrafla ilgili gözlemlerini kaydetmelerini istemiştir. Üyeler gözlemlerini paylaştıktan sonra fotoğrafla ilgili açıklamayı yapmıştır.

“Bu fotoğraftaki kişi Rus matematikçi Doktor Grigori Yakovlevich Perelman’dır. 100 yıl boyunca çözülememiş bir matematik sorusunu (Poincare sanısı) 2002 yılında çözmüş, ancak çözümün doğruluğunun kanıtlanması 4 yıl sürmüştür. Daha sonra ödüle layık görülen Perelman bazı meslektaşlarının olumsuz davranışları nedeniyle bir milyon dolarlık ödülü reddetmiştir.”

Açıklama sonrası üyelerin çıkarımları ile fotoğraftaki kişinin gerçek hikayesini karşılaştırmalarını istemiştir. Fikirler alındıktan sonra lider gerçek ve varsayım kavramlarını örneklerle açıklamış ve problemlerle karşılaşıldığından gerçeklerden yola çıkmanın öneminden bahsetmiştir. Grup üyelerinden *“Bir arkadaşımızla çarşıda buluşmayı kararlaştırdığımızı, ancak arkadaşımızın yarım saat geçmesine rağmen hala gelmediğini düşünün. Üstelik telefonlarınızı da açmıyor. Aklınıza neler gelir? Ne hissedersiniz?”* örneği üzerinden tartışmalarını istemiş ve gelen fikirleri tahtaya kaydederek, hangilerinin gerçek hangilerinin varsayım olduğu konusunda bilgi vermiştir.

Lider varsayımların olumsuz duygulara neden olabildiğini vurgulamış ve olumsuz duygular karşısında kullanılabilecek nefes egzersizlerinden bahsetmiştir. Doğru nefes alma tekniğini öğrettikten sonra güvenli yer egzersizine geçilmiştir (MEB/UNICEF Psikososyal Okul Projesi Travma Sonrası Normal Tepkiler Psikoeğitim Uygulama El Kitabı, 2001, ss.23-24). Bu egzersiz yapılırken lider fonda rahatlatıcı bir müzik açmıştır.

Lider bu etkinlik sonrasında boya kalemleri ve kağıtlar çıkartarak ve herkesin hayallerindeki güvenli yeri çizmelerini istemiştir (MEB/UNICEF Psikososyal Okul Projesi Travma Sonrası Normal Tepkiler Psikoeğitim Uygulama El Kitabı, 2001, s. 31). Paylaşımlar alındıktan sonra oturuma ilişkin dönütler alınmış ve oturum sonlandırılmıştır.

7.Oturum: Problemi Tanımlama

Amaç: Problemi tanımlama, hedef belirleme

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri problemlerini tanımlar.
- 2.Grup üyeleri problem çözme sürecinde hedef belirler.
- 3.Grup üyeleri problem çözme konusunda kendi bilgi, beceri, kaynak ve duygusal güç ve güçlüklerini değerlendirir.

Materyal: Problem Tanımlama Çalışma Sayfası (EK 4), kalemler

Süre: 90 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaştıktan sonra daire şeklinde oturulmuştur. Bir önceki hafta yapılanlar kısaca özetlendikten sonra grup üyelerinden hafta boyunca olan yaşantılarına ilişkin paylaşım alınmıştır. Daha sonra ısınma etkinliğine geçilmiştir. Isınma etkinliği bilgi yarışmasıdır. Bu bilgi yarışması için sayı sayma yoluyla grup ikiye ayrılmıştır. Daha sonra lider tarafından sorulan ilginç sorulara cevaplamaları istenir. Takımlardan en yakın cevabı veren grup kazanmıştır.

Daha sonra lider üyelere *Problem Tanımlama Çalışma Sayfası*'nı (EK 4) dağıtmıştır. Burada bulunan basamakları tek tek açıklamıştır. Daha sonra her üyenin kendi problemlerini çalışma sayfası üzerinde değerlendirmesini istemiş, özellikle mevcut anda çözümlere değil, sadece problemi doğru tanımlamaya odaklanılması gerektiğini vurgulamıştır. Lider üyeleri ikiye ayrılmış ve *Problem Tanımlama Çalışma Sayfası*'nda (EK 4) tanımlama ölçütlerine göre değerlendirme yapmalarını istemiştir. 10 dk süre verilerek bu ölçütlerden yola çıkarak eşlerin, bir diğerinin problemini anlaşılır bir şekilde tanımlayıp tanımlamadığına dair sorular sormalarını istemiştir. İki üye birbirlerini değerlendirdikten sonra grup daire şeklini almıştır. Üyelerden çalışma sayfasında bahsettikleri problemi paylaşmaları istenmiştir.

Kapanış etkinliği için ise, ortak yönler oyunu oynanmıştır Bu oyun ebe tarafından üyelerle arasında ortak olduğunu düşündüğü bir özelliğin söylenerek üyelerin kalktıkları yerlerden bir yere oturmaya çalışmasını içermektedir (Altınay, 2017, s. 119; Benzerlikler oyunundan üretilmiştir). Kapanış etkinliği sonrasında oturum ile ilgili dönüt alınarak oturum sonlandırılmıştır.

8.Oturum: Çözüm Üretme

Amaç: Zihinde canlandırma yöntemiyle ulaşılması istenen hedefi hayal etme, beyin fırtınası yönteminin öğretilmesi ve çözüm üretiminde kullanılması

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri problemlerini ifade ederler.
- 2.Grup üyeleri problem çözme sürecinde hedef belirler.
- 3.Grup üyeleri zihinde canlandırma tekniğini bilir ve kullanır.
- 4.Grup üyeleri beyin fırtınası yöntemini kullanarak çözümler üretir.

Materyal: Yazı tahtası, kalemler, eğlenceli ve rahatlatıcı müzikler, Zihinde Canlandırma Çalışma Kağıdı (EK 4), plotter kağıdı, boyalar

Süre: 90 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaşmış, daire şeklinde oturulduktan sonra bir önceki hafta yapılanlar kısaca özetlenmiştir. Bir önceki hafta hangi problemleri tanımladıkları, problemin üye için önemi, ulaşmak istediği hedefler ve karşılaştığı güçlükler üzerine paylaşımlar alınmıştır.

Daha sonra ısınma etkinliğine geçilmiştir. Lider üyelerden ikişerli gruplar olmalarını istemiştir. Ayna oyunu oynanmıştır. Bu oyun üyelerin diğer üyeyi hareketleriyle yönlendirmesini içermektedir. İki üye için de süreç tekrarlanmıştır (Adıgüzel, 2014, s. 383). Daha sonra lider grup üyelerinin etkinlikle ilgili görüşlerini almıştır. Lider grup üyelerinden geçen hafta boyunca kendilerini rahatsız hissettiren bir problemi Zihinde Canlandırma Çalışma Kağıdı (EK 4) kaydetmelerini istemiştir. Lider rahatlatıcı bir müzik açarak zihinde canlandırma yönergesiyle etkinliği gerçekleştirmiştir. Lider yönergede problemin çözüldüğünü düşünmeyi ve çözüm sonrası duygu, düşünce ve davranışları fark etmeyi vurgulamıştır. Daha sonra ilgili düşünceleri Zihinde Canlandırma Çalışma Kağıdı'na (EK 4) kaydetmelerini istemiştir. Lider bu etkinliğin özellikle sporcular tarafından kullandığından söz etmiş ve problemleri çözmek amacıyla kullanılmasının faydalarını aktarmıştır.

Daha sonra Çözüm üretme basamağına geçilerek beyin fırtınası tekniğı paylaşılmasıdır. Verilen “*Ahmet lise öğrencisidir. Okulda spor paraları toplanacaktır. Ahmet ise, yanına aldığı parayı kaybetmiştir.*” problem durumu üzerinden üyelerin beyin fırtınası tekniğini kullanarak çözüm üretmelerini istemiştir.

Son olarak, kapanış etkinliğine geçilmiştir. Kapanış etkinliği hareketi başlatanı bul oyunudur. Bu oyunda ebe hareketi başlatan grup üyesini tahmin etmeye çalışmaktadır. 5-6 ebe değişiminden sonra oyun sonlandırılmıştır. Oturumla ilgili dönütler alınmak üzere daire şeklinde oturulmuş ve son iki oturum kaldığı hatırlatılarak oturum sonlandırılmıştır.

9.Oturum: Çözümlerin Değerlendirilmesi ve Hareket Planı Geliştirme

Amaç: Farklı problemler için çözümler üretilmesi, çözümlerin başarı olasılığının uygulanabilirliğinin, kişiler ve sosyal etkilerinin değerlendirilmesi ve seçilen çözümün uygulanmasına ilişkin hareket planının geliştirilmesi

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri beyin fırtınası yöntemini kullanarak çözümler üretir.
- 2.Grup üyeleri ürettikleri çözümlerin problemi çözme olasılığını değerlendirir.
- 3.Grup üyeleri ürettikleri çözümleri uygulanabilirliğini değerlendirir.
- 4.Grup üyeleri ürettikleri çözümlerin kişisel etkilerini değerlendirir.
- 5.Grup üyelerin ürettikleri çözümlerin sosyal etkilerini değerlendirir.
6. Grup üyeleri belirledikleri çözümler için hareket planı geliştirir.
- 7.Grup üyeleri alternatif çözümler için plan yapar.
- 8.Grup üyeleri elde edilen sonuçları değerlendirir.
- 9.Grup üyeleri kendileri için bir ödül belirler.
- 10.Grup üyeleri diğer üyeler için hediye belirler.

Materyal: Yazı tahtası, kalemler, Sosyal Problem Çözme Adımları Çalışma Sayfası (EK 4), Top, hareketli müzikler, kağıtlar, boya kalemleri

Süre: 90 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaşmış ve daire şeklinde oturulmuştur. Geçen haftanın kısa bir tekrarı yapılmıştır. Daha sonra çözümleri değerlendirme basamağına geçilmek üzere üyelere Sosyal Problem Çözme Adımları Çalışma Sayfası (EK 4) dağıtılmıştır. Problem çözme basamakları üyelerle eş güdüm içerisinde tekrar açıklandıktan sonra üyelere seçtikleri bir probleme basamakları uygulamaları istenmiştir. Çözümlerin değerlendirilmesi basamağına gelindiğinde çözümlerin nasıl değerlendirileceği form üzerinden anlatılmıştır. Lider üyelere 5 dakika süre vererek değerlendirme yapmalarını istemiştir. Herkes değerlendirmesini bitirdiğinde paylaşımları istenmiştir.

Çözümün uygulanması basamağına geçilerek hareket planı geliştirmenin öneminden bahsedilmiştir. Lider bir örnek üzerinden hareket planını anlatmış, sonrasında üyelerin hareket planlarını hazırlamaları istemiştir. Hareket planı zihinde canlandırma etkinliğiyle desteklenmiştir. Lider grup üyelerinin hareket planlarını paylaşımlarını istemiştir. Özellikle zihinde canlandırma yaparken zorlandıkları anlar olup olmadığına, değiştirmek istedikleri adımlar olup olmadığına odaklanmıştır.

Daha sonra lider hareket planını uygulamaya geçirmeleri halinde nasıl bir değerlendirme yapacakları hakkında bilgi vermiştir. Lider hareket planı uygulandıktan sonra problem çözülmediyse, sonuçlar problem çözen kişiyi tatmin etmediyse çözüm üretilen basamağına geri dönülmesinin öneminden bahsetmiştir. Ayrıca planı gerçekleştirmenin önemli bir adım olduğu ve bu adımın gerçekleştirilebilmesi sonrasında bireyin kendisini ödüllendirmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Lider üyelerden hedeflerine ulaştıklarında kendilerini ne ile ödüllendirmek istediklerini sormuştur. Daha sonra kapanış etkinliğine geçilmiştir. Lider plotter kağıdını çıkarmış ve üyelerden bir köy çizmelerini istemiştir (MEB/UNICEF Psikososyal Okul Projesi Travma Sonrası Normal Tepkiler Psikoeğitim Uygulama El Kitabı, 2001, s. 36). Bu köyde olmasını istedikleri ne varsa çizmeleri için süre verilmiştir. Çizimler bittikten sonra oturum ile ilgili görüşler alınmış ve bir sonraki oturumun veda oturumu olduğu hatırlatılarak sonlandırma yapılmıştır.

10.Oturum: Gelecekte Mektup ve Vedalaşma

Amaç: Programa ilişkin görüşlerin ifade edilmesi, geleceğe ilişkin umut aşılama, üyelerin olumlu özelliklerinin ifade edilmesi

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri problem çözme basamaklarını uygular.
- 2.Grup üyeleri program hakkında geribildirimlerini ifade eder.
- 3.Grup üyeleri zihinde canlandırma etkinliğine katılır.
- 4.Grup üyeleri diğer üyeler hakkında olumlu geribildirimlerini ifade eder.

Materyal: Renkli kağıtlar ve zarflar, kalemler

Süre: 90 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaştıktan sonra hafta içerisinde deneyimledikleri problem çözme uygulamalarına ilişkin dönütleri almıştır. Daha sonra programın değerlendirilmesine geçmiştir. Lider gönüllülerden başlayarak birlikte çalışma yaptıkları bu süre zarfında kendilerini nasıl hissettiklerini, özellikle kendileri için özel anlar olup olmadığını, bu programa ilişkin düşüncelerini dağıtılan kağıtlara yazmaları istemiştir. Üyeler daha sonra genel olarak görüşlerini paylaşmışlardır. Paylaşımlardan sonra lider genel bir özet yaptıktan sonra, kendisinin sürece dair duygu ve düşüncelerini ifade etmiştir.

Daha sonra zihinde canlandırma etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlikte üyelerin yurttan ayrıldıkları günü hayal etmelerine odaklanılmıştır. Lider üyelerin duygu ve düşüncelerini altıktan sonra üyelere mektup kağıtları dağıtmış ve hayal ettikleri günden bu güne kendilerine bir mektup yazmalarını istemiştir (Leahy, 2010; s.121-124). Herkes mektuplarını bitirdikten sonra zarflar dağıtılmış ve gönüllü üyelerden paylaşım alınmıştır.

Daha sonra üyelerin ayağa kalkarak tüm grup üyelerini dolaşmaları ve onlara süreçle ilgili geribildirim vermeleri istenmiştir. Lider de aynı şekilde tüm üyeleri dolaşmıştır. Grup üyelerinin bu şekilde vedalaşması sağlandıktan sonra son test uygulamaları yapılmıştır. Lider tarafından oluşturulan katılım sertifikaları üyelere dağıtılmış ve vedalaşarak program sonlandırılmıştır.

3.3.4. KORUNMA İHTİYACI OLAN ERGENLER İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Korunma ihtiyacı olan ergenler için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın uygulamaları Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'nün belirlediği üzere Amasya Çocuk Evleri Sitesi konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Bu mekanın belirlenme nedeni korunmaya ihtiyacı olan ergenlerin güvenliğini sağlamak olarak ifade edilmiştir.

Uygulama süreci genel olarak değerlendirildiğinde korunma ihtiyacı olan ergenlerin program başlangıcında gruba katılmak konusunda çekingen oldukları ancak süreç içerisinde bu sorunun giderek azaldığı gözlenmiştir. Program başında yaşanan çekingenlik nedeniyle bazı etkinlikler bireysel etkinliklere dönüştürülmüştür.

Süreç içerisinde grup üyelerinden bazılarının kurumun gözetiminde yarışma ve gezi gibi faaliyetlere katılmaları nedeniyle oturum planlarında değişiklik yapılmıştır. Örneğin; ikinci oturumda gerçekleştirilmesi planan etkinlikler yalnızca dört üye olduğu ve diğer üyelerin programı takibi eksik olmaması için üçüncü oturumda tekrarlanmıştır. Bu gibi durumlar özellikle son oturumların bilgi yoğunluğunun artmasına neden olmuştur. Bu sebeple bilişsel yoğunluğu olan oturumların sonraki çalışmalarda hafifletilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Grup üyelerinden iki üyenin öğrenme güçlüğü ve mental retardasyon sorunları zaman zaman olumsuz etkilemekle birlikte bu etki giderek azalmıştır.

Oturumlara ilişkin değerlendirmeler ise aşağıda verilmiştir:

1. Oturum

Oturum kurum içerisinde belirlenen mekanda yenileme çalışmaları nedeniyle başka bir mekanda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya başlanıldığında kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin ayrı yerlere oturduğu gözlenmiştir. Birbirlerini daha önceden tanımakta olan öğrenciler bir arada oturmuşlardır. Oturumun başında grup çalışmasına katılım için teşekkür edildikten sonra grup lideri kendisini ve çalışmayı

tanıtmıştır. Daha sonra etkinliklere geçilmiştir. İlk etkinlikte gönüllülerden başlanmaya çalışılmış, fakat grubun dirençli bir yapısı olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler kendilerini tanıtırken zorlanmışlardır. Açıcı sorularla destek olunmaya çalışılmıştır (okuduğu okul, sınıf, memleketi). Daha sonraki etkinliklerde ise, cinsiyetler arası iletişimde özellikle erkek üyelerin zorlandığı gözlemlenmiştir. İki eşleşmiş grubun birbirleriyle göz teması kurmaktan kaçındıkları ve etkinliklerden bazılarını gerçekleştiremedikleri görülmüştür.

Gruptan alınan dönütlere bakıldığında paylaşımda bulunmaları güç olsa da en çok birbirlerinin yerine geçerek konuşma etkinliğinde eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Son olarak grup kuralları üyelerin katılımıyla belirlenmiş ve bazı kurallar örnekler üzerinden anlatılarak öğrencilerin oylamasına sunulmuştur. Oturum ile ilgili genel dönütlerin iyi, güzel gibi kısa yanıtlarla verildiği gözlenmiştir. Ek olarak gruba davet etmek için yapılan görüşmelerde kızlarla iletişim kuramayacağını söyleyen öğrencilerin kendini ifade etmekte oldukça iyi oldukları ve aktif oldukları gözlenmiştir. Kız üyeler katılım konusunda genellikle isteklidir. Katılım konusunda endişe duyan erkeklerin ise oturum günü hazır buldukları görülmüştür.

Bu oturum sonrası deneyimler tez danışmanı ile paylaşılarak tavsiyeleri alınmıştır. Özellikle ilk oturumlarda grup etkinleri yerine bireysel etkinliklere yer verilmesine karar verilmiştir.

2. Oturum

Oturuma dört üyenin katıldığı görülmüştür. İki kız öğrenci halk oyunları gösterileri nedeniyle, iki erkek öğrenci ise bir sebep belirtmeden katılmamışlardır.

Birçok öğrencinin katılmamış olması nedeniyle etkinlerden bazılarının bir sonraki oturumda tekrarlanması planlanmıştır. Oturumda daha çok ısınma etkinliğine yer verilmiş ve genel olarak konuya giriş yapılmıştır. Bu oturumda yine kısa dönütler söz konusu olmakla birlikte, öğrencilerin biraz daha rahat olduğu gözlenmiştir. Grup üyeleri kişi sayısının az olmasının daha olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu oturumda öğrencileri cesaretlendirmek amacıyla ilk ısınma etkinliğine öğrencilerle birlikte katılım sağlanmaya çalışılmıştır. Bir öğrencinin yardım isteği üzerine çizimde yardım edilmeye çalışılmıştır.

3. Oturum

Oturuma üç üyenin katılmadığı görülmüştür. Bu öğrencilerden erkek öğrenci daha sonraki hiçbir oturuma katılmamıştır. Bunu dışında üyelerden biri sağlık sorunları diğeri de geziye katıldığı gerekçesiyle gelmemiştir. Isınma oyunuyla başlanmış, daha sonra bir önceki hafta birçok öğrenci olmadığından problem cetveli tekrar yapılmıştır. Öğrencilerden bir kaç liderlik özellikleri göstermiş, diğer öğrencilerin de onların görüşlerine uygun yanıtlar verdiği görülmüştür. Örneğin; problem derslerle ilgili ise; bir öğrenci “Dersler benim umurumda değil” dediğinde, bir önceki hafta benzer sorunla ilgili tepkisi farklı olmasına rağmen benzer tepki verdiği görülmüştür.

Problem çözme adımları tanıtılmış ve örnekle pekiştirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra bilgilendirme formu dağıtılmıştır. Problemler karşısında yaşanan duygular hakkında konuşmakta zorlandıkları gözlenmiştir. Kapanış etkinliğinden sonra oturum hakkında dönütleri alınmıştır. Süreç özetlenerek oturum sonlandırılmıştır. Bu oturumda genel olarak öğrencilerin birbirleriyle daha fazla iletişim kurduğu, özellikle problem cetvelinde kendilerini daha fazla ifade etme eğiliminde oldukları gözlenmiştir.

4. Oturum

Grubun bir üyesi dışında tüm öğrencilerin hazır bulunduğu görülmüştür. Isınma etkinliğinde gruba liderlik ettikleri düşünülen üyelerden ikisi belirlenmiş ve kendilerine takım kurmaları istenmiştir. Amaç bu üyelerin farklı cinsiyetten kişilerle de iletişim kurmalarını sağlamaktır. Isınma etkinliğinde bir grupta kızların liderlik özelliği gösterdiği, diğer grupta ise tüm üyelerin birbirleriyle iletişime geçmek konusunda rahat oldukları görülmüştür. Rekabet içeren bu oyunda eğlendikleri gözlenmiştir.

Daha sonra problem çözüme adımlarından ilki olan tutumlar hakkında konuşulmuştur. Sosyal problem çözüme bilgilendirme formu dağıtılarak öğrencilerden kendilerini genellikle hangi problem çözüme yaklaşımına yakın buldukları (olumlu-olumsuz) değerlendirmeleri istenmiştir. Sonrasında örnek olay kağıtları dağıtılmış ve verilen durumu ilgili problem çözüme tarzında incelemeleri istenmiştir. Öğrencilerin yorum yapmakta güçlük yaşadığı görülmüş, bu nedenle grupların yanlarına gidilerek destek olunmuştur.

5. Oturum

Oturuma iki üye katılmamıştır. Bir kız üye sağlık problemi nedeniyle, diğer üye ise ikinci oturumdan bu yana katılmayan erkek üyedir. Isınma etkinliklerinden sonra ABC modeli örnekler üzerinden anlatılmış, ama üyelerin anlamakta güçlük çekmeleri üzerine bir örnek daha verilmiş ve süreç tekrarlanmıştır. ABC modelinin üyelerin kendilerine uygulamaları için çalışma kağıtları dağıtıldıktan sonra değerlendirme yapmaları istenmiştir. Sonrasında sağlıklı düşünme kuralları dağıtılmış ve anlatılmıştır. Grup üyelerinden şu an problemlerini çözerken en çok ihtiyaç duydukları kuralları belirlemeleri istenmiştir. Bu kurallara slogan ve pankart oluşturmaları için boya ve kağıtlar kullanılmıştır. Paylaşım alınarak oturum sonlandırılmıştır.

Bu oturumda grup üyeleri sağlıklı düşünme kurallarına pankart hazırlama etkinliğine aktif olarak katılmıştır. Ayrıca bu etkinlik sırasında iki erkek üye kurumun düzenlendiği bir etkinlik nedeniyle oturumdan ayrılmıştır. Kalan erkek öğrenci ise oluşturduğu sloganı mekan dışında yazmayı istediğini ifade etmiş, yazdıktan sonra çalışmanın yapıldığı mekana geri dönmüştür. Bu üyenin paylaşımı diğer üyeler tarafından beğenilmiştir.

6. Oturum

Oturuma üç üye katılmamıştır. Üyelerden ikisi genellikle devam sorunu yaşanan kız ve erkek üyedir. Bir erkek üye ise ailesiyle görüşmeye gitmiştir. Isınma oyununda öğrencilerin ilk kelimelerde ilginç kelimelere yeni anlamlar türetmekte zorlandıkları gözlenmiştir. Ancak birkaç uygulama sonrasında daha kolay üretimde buldukları görülmüştür. Gerçek ve varsayım ayrımı paylaşıldıktan sonra nefes egzersizi anlatılmıştır. Güvenli yer egzersizinde ise, ilk denemede üyelerin

odaklanma problemi yaşadıkları gözlenmiştir. Ancak süreç tekrarlandığında ise, etkinliğe odaklanabildikleri ve faydalandıkları gözlemlenmiştir. Güvenli yer çiziminde üyelerin başta çekingen olmalarına rağmen sonrasında rahatladıkları ve malzeme kullanma oranının arttığı gözlemlenmiştir.

7. Oturum

Bu oturuma dört üye katılmamıştır. Bu üyelerden ikisi sürekli katılmayan kız ve erkek üyedir. Diğer iki üye ise izne ayrıldıkları gerekçesiyle katılmamışlardır.

Bu oturumda ısınma etkinliği rekabet içeren bir etkinliktir. Bu etkinlikte çekingenlik gösteren erkek üyenin daha aktif olduğu ve üyelerle iletişim kurduğu gözlenmiştir.

Problem tanımlama çalışma kağıdı verilerek doğru bir şekilde problemi tanımlamanın öneminden ve çalışma kağıdını nasıl dolduracaklarından bahsedildikten sonra, oluşturulan gruplarda birlikte çalışma kağıdını doldurmaları istenmiştir. Üyelerin gerçek ve varsayım ayırımında zorlandıkları ve hedef basamağına çözümler yazma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Açıklama tekrarlandıktan sonra gruplar tek tek gezilerek destek olunmuştur. Bilgi aktarımı açısından yoğun olan bu oturum hareket içeren bir oyunla sonlandırılmıştır.

8. Oturum

Bu oturumda ikinci oturumdan bu yana devam etmeyen erkek üye dışındaki üyeler bulunmaktadır. Üyelerin grup önünde rahatça hareket edip etmediklerini gözlemlemek ve rahatlamalarını sağlamak için müzik içeren bir etkinlik yapılmıştır. Oturumda bir üye eksik olduğundan bir öğrenciye eşlik edilmiştir. Buradaki amaç grubun rahatlayarak etkinliğe adapte olmalarını kolaylaştırmaktır.

Bir önceki oturum gelmeyen üyeler için tekrarlanmıştır. Sonrasında problem tanımlama çalışma kağıtları gelmeyen öğrenciler için tekrar edilmesi amacıyla tekrar dağıtılmış ve anlatılmıştır. Zihinde canlandırma etkiliği yapılarak problemlerinin çözülmüş olduğunu hayal etmeleri istenmiş ve alınan dönütlerde bu tekniğin kendilerine iyi geldiği öğrenilmiştir. Bir örnek olay üzerinden beyin fırtınası etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlik üçer kişilik gruplarda yapılmıştır. Üyelerin çözüm

üretmek konusunda zorlandıkları gözlemlenmiş ve özellikle erkek üyelere oluşan grupta öne çıkan çözümlerin şiddete ve zorbalığa dayalı çözümler olduğu görülmüştür. Üyeler beyin fırtınası tekniği kendi problemlerine uygularken de çözüm bulmakta zorlanmışlardır. Benzer şekilde diğer üyelere kısıtlı öneriler verdikleri gözlenmiştir. Buna rağmen üyelerin fikirlerini paylaşmak konusunda daha istekli oldukları, birbirlerine önerilerde bulunmak için de istekli oldukları gözlenmiştir. Kapanış etkinliği ile oturum sonlandırılmıştır. Bu sırada üyelerin karne sonrası izne ayrılacaklarının öğrenilmesi üzerinde etkinlerin tarihleri öne alınmıştır.

9. Oturum

Genellikle devam sorunu yaşamakta olan bir kız ve bir erkek üye oturuma katılmamıştır. Ek olarak bir üyenin de ailesiyle görüşmek üzere izne ayrıldığı öğrenilmiştir. Oturuma ısınma etkinliği ile başlanmış, sonrasında üyelerin kendileri için belirledikleri bir problem hazırlanan çalışma kağıdında tüm basamakları gerçekleştirecek biçimde çalışılmıştır. Bu etkinliğin bazı üyeler açısından bilişsel olarak zorlayıcı olduğu gözlenmiş, üyeler arasında yardımlaşma görülmüştür.

Oturum sonunda çizim etkinliği yapılmıştır. Bir köy çizimleri istenen grup üyelerinin kağıtta kendilerine ait bölümler oluşturdukları gözlenmiştir. Tek erkek üyenin diğer üyelere daha uzak bir konuma yerleştiği gözlenmiştir. Oturum özetleme, oturuma ilişkin görüşlerin alınması ve bir sonraki oturumun son oturum olduğunun hatırlatılmasıyla sonlandırılmıştır.

10. Oturum

Oturuma üyeler tarafından daha önce eğlenceli bulunan ve tekrar oynatılması istenen bir ısınma etkinliği ile başlanmıştır. Bu etkinlikte eğlendikleri görülmüştür.

Program sürecinde öğrendikleri aşamalar ve program hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri için üyelere boş kağıtlar dağıtılmıştır. Üyelerden değerlendirmelerini sözel olarak da ifade etmeleri istenmiştir:

- İyiydi. Güzeldi. Eğlenceliydi. Efsaneydi. Program güzeldi. İyi şeyler öğrendim. Oyunlar güzeldi. Arkadaşlığı öğrendim. Herkes iyiydi. Bu program devam etsin (17 yaş, erkek).

- Hoşuma gitmeyen hiçbir şey olmadı. Her şey çok güzeldi. Burada çok şey öğrendim. Sorunları nasıl çözebileceğimizi, sinirlenince falan kendimizi rahatlatmayı öğrendik. Çok güzel oyunlar oynadık, bayağı eğlendim. Problemlerimizi konuşunca az da olsa faydası oldu. Problem olduğunda sürekli kötü yanını düşünmemeyi, ön yargılı olmamayı öğrendik. Her şey çok güzeldi. İyi ki tanıdım sizi (16 yaş, kız).
- Her şey çok güzeldi. Hoşuma gitmeyen hiçbir şey yoktu. Her oynadığımız oyunda eğlendim. Kendimizi rahatlatmayı öğrendim. Problem çözmeyi öğrendim. Ön yargılı olmamayı öğrendim (15 yaş, kız).
- Güzeldi. Herkes aynı yani bir arada olmak çok iyi geldi. Güzeldi yani. Çok güzel oyunlar öğrendim. Nasıl problem çözülür, onu da öğrendim. Açıkçası ben her şeyi çok beğendim (15 yaş, kız).
- Efsaneydi. Özleyeceğiz. Açık havada olmaması kötü oldu. Oyunlar çok güzeldi (17 yaş, erkek).
- Başta erkek kız aynı alanda olduğumuz için çekinmiştim. Zaman ilerledikçe alıştım. Çok keyifli geçti. Sinirlenince kendimizi nasıl rahatlatacağımızı öğrendim. Problem nasıl çözülür, onu öğrendim. Çok eğlenceli ve eğitici oyunlar oynadık, beni çok mutlu etti. Burası bana çok iyi geldi (18 yaş, kız).
- Her şey güzeldi. Oyunlar çok eğlenceli ve güzeldi. Her şey çok güzeldi. Buradan çok şey öğrendim. Sinirlenince kendimizi nasıl rahatlatacağımızı öğrendim. Kısacası her şey çok güzeldi. Çok zevkli geçti oturumlar (17 yaş, kız).
- Eğlenceliydi. Benim için uyanmak çok zordu. Ama geldiğimde güzel geçti. Eğlendim. Burası bana sorunlarımı daha iyi bir yoldan çözmeyi öğretti. Fazla geledim ama geldiğimiz zaman oynadığımız oyunlar, yaptığımız etkinlikler güzel geçti. Her şey için teşekkürler (17 yaş, kız).
- Benim için çok verimli bir çalışma oldu. Çünkü sorunlara karşı nasıl hareket edileceğinizi tam olarak bilmiyorum. Buradan öğrendiklerimi hayatıma geçirmek için çabalayacağım. 2,5 ay boyunca arkadaşlarımla beraber sohbet

eder gibi çalışma yaptık. Ama hala çekingenlik, utangaçlık ve kendini ifade etme duygumu yenemedim. Bunun için de uğraşacağım. Her şey çok iyiydi (16 yaş, erkek).

Üyelerin programa ilişkin ve lidere ilişkin düşüncelerini ifade etmek konusunda istekli oldukları ve programın devam etmesini istedikleri belirtilmiştir. Daha sonra zihinde canlandırma etkinliğine geçilmiştir. Zihinde canlandırma etkinliğinden sonra üyelerin yurttaki yaşamlarını özleyeceklerini, ailevi sorunlarının onları yıprattığı ve yurttan çıkma hakkında endişeli oldukları öğrenilmiştir.

Daha sonra lider üyelerin birbirleriyle vedalaşmaları ve diğer üyeler hakkında fikirlerini ifade etmelerini istemiştir. Üyeler grup olarak daha sonra tekrar görüşmek istediklerini ve süreçten keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Son test uygulamasından sonra hazırlanan katılım belgeleri dağıtılmış ve vedalaşılarak program sonlandırılmıştır.

3.3.5. ÇOCUK EVİ SORUMLULARI İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN UYGULANMASI

Sosyal Problem Çözme Programı'nın uygulanacağı çocuk evi sorumluları grubunu belirlemek üzere kurumlar tek tek ziyaret edilerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülükleri gözetilerek ölçek uygulaması yapılmıştır. Ulaşılan çocuk evi sorumlularından gönüllülere öncelik tanınarak Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nden (Çam ve Tümkaya, 2007) alınan puanlarla birlikte cinsiyet ve çalışılan kurum ve dikkate alınarak çocuk evi sorumlusu çalışma grubu oluşmuştur.

Oturuşların uygulanma sürecinde üyelerin genel olarak istekli oldukları gözlenmiştir. Oturuşların 16 Nisan 2018- 14 Haziran 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmesi planlanmasına rağmen grup üyelerinin bayram öncesi izin planları nedeniyle son iki oturum aynı hafta üç gün ara ile uygulanarak süreç 7 Haziran 2018 tarihinde sonlandırılmıştır. Deney grubuna son oturumda Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (Çam ve Tümkaya, 2007) uygulanmıştır. Aynı hafta içinde kontrol grubu üyelerinin bulunduğu kurumlar ziyaret edilerek son test uygulamaları yapılmıştır.

3.3.5.1. ÇOCUK EVİ SORUMLULARI İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI

1.Oturum: Tanışma ve Yapılandırma

Amaç: Grup üyelerini tanışması ve grup sürecinin işleyişi için kuralların belirlenmesi

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri kendilerini tanıtır.
- 2.Grup üyeleri diğer grup üyelerinin yaşamlarına ilişkin tahmin yürütür.
- 3.Grup üyeleri eş oldukları katılımcıya ilişkin bilgileri akıllarında tutar ve ifade eder.
- 4.Grup üyeleri grup kurallarını belirlemek için kural önerilerinde bulunur.
5. Grup üyeleri problem kavramını bilir.

Materyal: Küçük kağıtlar (A5), kalemler, grup kurallarını yazmak için yazı tahtası ya da A3 boyutunda kağıt ve tahta kalemi, Problemlerim ve Engellerim Çalışma Sayfası (EK 4)

Süre: 120 dk

Süreç:

Lider süreç başında grup üyelerine kendisini tanıtmış ve programın amacını şu ifadelerle açıklamıştır:

“Merhaba arkadaşlar ben Ayşegül ERÇEVİK. Birlikte her hafta günleri bazı çalışmalar yapacağız. Bu çalışmalar eğlenceli, zaman zaman düşündürücü çalışmalar olacak. Amacımız çalıştığımız kurumlarda barınmakta olan gençlerle yaşadığımız sorunlara çözüm üretmek için problem çözme yollarını öğrenmek olacak. Ancak elde ettiğimiz bilgileri yaşamamızdaki tüm alanlardaki problemlere de uygulamamızın mümkün olacağını umuyorum.” Daha sonra tanışma etkinliğine geçilmiştir. *“Çoğunuz birbirinizi tanıyorsunuz, ancak ben sizinle ilgili birçok şeyi merak ediyorum. Öncelikle sizinle kısaca tanışalım. Dediğim gibi ben Ayşegül. 31 yaşındayım. Amasya Üniversitesi’nde çalışıyorum. Şimdi sırayla kendinizi kısaca*

tanıtınız.” Diyerek sözü diğer üyelere bırakmıştır. Üyeler kısaca kendilerini tanıttıktan sonra diğer etkinliğe geçilmiştir.

Daha sonra diğer bir tanışma etkinliği olan tahmin oyununa geçilmiştir. Bu oyun için grup üyeleri eşleştirilmiş ve karşılıklı olarak oturmaları sağlanmıştır. Lider grup üyelerine küçük kağıtlar ve kalemler dağıtmış ve üyelere 3 dakika boyunca birbirleri hakkında tahminde bulunmaları istenmiştir. Süre sonunda lider üyelere tahminlerini birbirleriyle paylaşmalarını söylemiş ve 2 dakika süre tanınmıştır. Daha sonra herkes daire olmaya davet edilmiştir. Gönüllük sırasına göre tahminler hakkında düşünceler alınmıştır.

Sonrasında rol değişimi oyunu oynanmıştır. Bu oyun için grup üyeleri daha önce eşleşmedikleri üyelere eşleştirilmiş, eşlerden biri A, diğeri B olarak seçilmiştir. Önce A'ların daha sonra B'lerin kendilerini tanıtmaları için süre verilmiştir. Sahne hazırlanarak ikişerli gruplardaki üyelerin, diğer üye yerine onu tanıtmaları istenmiştir (Altınay, 2017,ss.108-109; Tanımadığın kişiyle beş dakika konuşma oyunundan üretilmiştir). .

Son aşamada grup çalışmasında tüm arkadaşların kendilerini grupta rahatça ifade edebilmesi, grubun etkili biçimde sürdürülebilmesi için grup kurallarının belirlenmesine geçilmiştir. Lider üyelere örnek kurallar almıştır. Lider tarafından da bazı kurallar önerilmiş ve bu kurallar açıklanarak listeye eklenmiştir. Listelenen kuralların altına tüm grup üyelerinin imzalarını atmaları istenmiştir.

Lider daha sonra kısaca programın konusuna giriş yapmak için “*Sizce problem ya da sorun ne demektir?*” diye sormuştur. Gönüllüleri tek tek dinledikten sonra problem ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Problemin varılmak istenen hedef önündeki engellerden kaynaklandığını belirterek, grup üyelerinin bu engellerin ne olabileceği hakkında düşünmesini istemiş ve paylaşmalarını sağlamıştır. Ulaşılmak istenen hedefler önünde ne gibi engeller olabileceği lider tarafından örneklendirilerek açıklanmıştır.

Bu kısa girişten sonra lider bir sonraki oturuma kadar grup üyelerinin doldurması için Problemlerim ve Engellerim Çalışma Sayfası (EK 4) dağıtmış ve üyelerden bir sonraki oturuma kadar bu çalışma sayfasını doldurmalarını istemiştir. Grup üyelerinin oturuma ilişkin geribildirimleri alınarak, vedalaşarak oturum sonlandırılmıştır.

2.Oturum: Problemlerimiz ve Tutumlarımız

Amaç: Sosyal yaşamda karşılan problemlerin ifade edilmesi, ortak problemlerin olup olmadığının incelenmesi ve problem çözme adımlarının kısaca tanıtılması

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri problem kavramını bilir.
2. Grup üyeleri diğer üyelerin problemlerinin kendi yaşamındaki yerini değerlendirir.
- 3.Grup üyeleri problem çözme adımlarını bilir.
- 4.Grup üyeleri sosyal yaşamda karşılaştıkları problemler karşısında nasıl davrandıklarını ifade ederler.
- 5.Grup üyeleri problem çözme yönelimlerini belirler.
- 6.Grup üyeleri problem çözme tarzlarını belirler.
- 7.Problem çözme tarzlarının avantaj ve dezavantajlarını ifade eder.

Materyal: Küçük kağıtlar (A5), kalemler, kavanoz, İp cetveli (0-100 arası), Çalışma Kağıdı'nı (EK 4) , Sosyal Problem Çözme Bilgilendirme Formu (EK 4)

Süre:120 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaştıktan sonra daire şeklinde oturulmuştur. Isınma etkinliği olarak Taş, Kağıt, Makas oyunu oynanmıştır. Bu oyunda grup üyeleri önce ikişerli eşleşerek taş, kağıt makas oynanmış, daha sonra yenilenler yenenlerin amigosu olarak diğer yenenle eşleşmesinde tezahürat yapmıştır. Kazananlar kazanan kişilerle oynayarak şampiyon belirlenmiş ve şampiyon herkes tarafından tebrik edilmiştir.

Daha sonra ısınma etkinliği olarak ortak yönler oyunu oynanmıştır. Bu oyun ebe tarafından üyelerle arasında ortak olduğunu düşündüğü bir özelliğin söylenerek üyelerin kalktıkları yerlerden bir yere oturmaya çalışmasını içermektedir (Altınay, 2017, s. 119; Benzerlikler oyunundan üretilmiştir).

Lider bir önceki hafta konuşulan problem konusunu kısaca tekrar etmiştir. Açıklamalardan sonra grup üyelerinin günlük yaşamda ne gibi problemler

yaşadıklarını sormuş ve onlara bu problemleri düşünüp yazmaları için kağıtlar vermiştir. Kağıtlar grup üyeleri tarafından kavanoza konulmuştur. Lider üyeleri ayağa kalkmaya davet etmiştir. İp cetvelini etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlikte kavanozdan seçilen problem hakkında üyelerin kendi yaşamaları düşünmeleri ve cetvelde bir konum almaları istenmiştir. Tekrar daire şeklinde oturulduğunda, gönüllülerden başlanarak kendilerinin yazmadığı problemlerden yaşadıkları problemler olup olmadığı, kendi problemlerinde cetveldeki yerleri ve arkadaşlarının yerleri ile ilgili düşünceleri alınmıştır.

Lider problem çözme adımlarını anlatmıştır. Bu adımları anlatırken her bir adımı bir karton yazarak kalıcılığı arttırmaya çalışmıştır. Daha sonra lider problemlerin çözümünde önemli bir etkiye sahip olan problemlere ilişkin tutumlardan söz etmiştir.

“Bir iş arkadaşınızdan kurumda düzenlenecek bir evrakla ilgili yardım istediğinizi düşünün. Ancak arkadaşınız size yardım edemeyeceğini söylüyor.” Durumu üzerinde grup üyelerinin düşünce, duygu ve davranışlarını ele almaları ve dağıtılan Çalışma Kağıdı’na (EK 4) kaydetmeleri istenmiştir. Daha sonra problemler karşısında insanların ne gibi tutumları olduğu konusunda açıklamalar yapmış ve bu açıklamaları desteklemek üzere Sosyal Problem Çözme Bilgilendirme Formu’nu (EK 4) dağıtmıştır.

Oturumla ilgili genel bir geribildirim alındıktan sonra kapanış etkinliğinde grup üyelerini ayağa edilmiş ve herkesin alanda yavaşça yürümelerini istemiştir. Bu sırada bazı yönergelerle üyelerinin yürüyüş stillerini değiştirmelerini sağlamıştır (Altınay, 2017, s. 106, Duyguya uygun yürüme ve zıttı oyunundan üretilmiştir). Yürüyüş stillerinin sonunda vedalaşma ile ilgili bir yönerge vererek oturumu sonlandırmıştır.

3. Oturum: Problemler, Düşünceler ve Duygular

Amaç: Sosyal yaşamda karşılaşılan problemlere dair duygu ve düşüncelerin incelenmesi, ABC modelinin öğretilmesi

Kazanımlar:

1. Grup üyeleri sosyal yaşamda karşılaştıkları problemleri ifade eder.
2. Grup üyeleri sosyal yaşamda karşılaştıkları problemlerin yarattığı düşünceleri fark eder ve ifade eder.
3. Grup üyeleri probleme ilişkin düşüncelerin duygulara etkisini ifade eder.
4. Grup üyeleri sosyal yaşamda karşılaştıkları problemlerin yarattığı düşüncelerin işlevsel ya da işlevsiz olduğunu değerlendirir.

Materyal: Kalemler, ABC Modeli Çalışma Sayfası 1 (EK 4), ABC Modeli Çalışma Sayfası 2 (EK 4)

Süre: 120 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaştıktan sonra ısınma etkinliğine geçilmiştir. Isınma etkinliği hareketi başlatıcı bul oyunudur. Bu oyunda ebe hareketi başlatan grup üyesini tahmin etmeye çalışmaktadır. 5-6 ebe değişiminden sonra oyun sonlandırılmıştır ve daha sonra daire şeklinde oturulmuştur.

Bir önceki haftanın özeti yapılmıştır. Sonrasında “*Eşiniz ya da sevgiliniz attığınız mesaja karşılık vermedi.*” örneği üzerinden grup üyelerinin düşünce, duygu ve davranışları alınmış ve tahtaya kaydedilmiştir. Bu örnek üzerinden ABC Modeli anlatılmıştır.

EŞİNİZ YA DA SEVGİLİNİZ ATTIĞINIZ MESAJA KARŞILIK VERMEDİ.

DÜŞÜNCE

DUYGU

DAVRANIŞ

Daha sonra *ABC Modeli Çalışma Kağıdı 1* (EK 4) dağıtılmış ve önceki haftalarda yaşadıkları bir problemlerini kaydetmelerini istenmiştir. Daha sonra üyelerin kağıtları bir sonraki üyelere verilerek, ilgili durumlar hakkında düşünmeleri ve bir düşünce, duygu ve davranışla tabloyu doldurmaları istenmiştir. Bu etkinlik 3-4 üyenin görüşleri alınacak şekilde devam ettirilerek sonlandırılmıştır. Daha sonra kağıtlar ilgili kişilere ulaştırılmış ve farklı düşünce, duygu ve davranış örnekleri hakkındaki fikirleri alınmıştır.

Grup üyelerinden *ABC Modeli Çalışma Sayfası 2*'yi (EK 4) hafta boyunca doldurmaları istenmiştir. Daha sonra kapanış etkinliğinde geçilmiştir. Bu etkinlikte üyelerden kendileri için bir resim çizmeleri istenmiştir. Bu resimlerin paylaşılmasından ve oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerin alınmasından sonra oturum sonlandırılmıştır.

4.Oturum: Sağlıklı Düşünme Kuralları

Amaç: ABC modelinin tekrar edilmesi ve sağlıklı düşünme kurallarının öğretilmesi

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri problemlerle karşılaştıklarında zihinlerinde oluşan düşünceleri ifade eder.
- 2.Grup üyeleri problemlerde karşılaştıklarında oluşan duyguları ifade eder.
- 3.Grup üyeleri problemlerle karşılaştıklarında oluşan duyguların etkilerini fark eder.
- 4.Grup üyeleri sağlıklı düşünme kurallarını bilir.

Materyal: Kalemler, ABC Modeli Çalışma Sayfası (EK 4) Sağlıklı Düşünme Kuralları Formu (EK 4), renkli boyalar ve kartonlar.

Süre: 120 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaştıktan sonra ısınma etkinliğine geçilmiştir. Isınma etkinliği kurt, kuzu, avcı oyunudur. Bu oyun iki grup oluşturularak gruplar arası yarışma şeklinde oynanmaktadır. 10 defa kazanan grup şampiyon olarak ilan edilmiştir. Yarışmayı kazanan grup tebrik edilmiştir.

Isınma etkinliği sonrasında önceki hafta yapılanlar kısaca özetlenmiş ve uygulama ödevleri hakkında grup üyelerinden paylaşım alınmıştır. ABC modelini tekrar etmek için “*Arkadaşınızla buluşmak için karar verdiniz, onu çarşıda bekliyorsunuz ve telefonunu açmıyor.*” örneği üzerinden süreç tekrarlanmıştır.

Daha sonra üyelere *Sağlıklı Düşünme Kuralları Formu*’ndan (EK 4) bahsedilmiş ve dağıtılmıştır. Bu kuralları incelemesi ve üyelerin kendilerinin en çok ihtiyacı olanlardan bahsetmesi istenmiştir. Daha sonra her üyeye en çok ihtiyaç duyduğu 2 kuralı seçmesi istenmiştir. Grup üyelerinden seçtikleri kurallara renkli kartonlar ve kalemler kullanılarak iki slogan oluşturması istenmiştir. Sloganlar hazırlandıktan sonra bir sergi düzenlenmiştir. Daha sonra üyeler eserlerinin yanında durarak diğer üyelere seçtikleri kuralları ve eserlerini tanıtmıştır. Lider bir sonraki

oturuma kadar bu sloganın uygulanmasını istemiş ve üyelerden oturumla ilgili geribildirim olarak süreci sonlandırmıştır.

5.Oturum: Gerçekleri Varsayımlardan Ayırma ve Duygu Yönetimi

Amaç: Sosyal yaşamda karşılaşılan problemlerde oluşan düşüncelerin gerçek ya da varsayım olup olmadığının incelenmesi, düşüncelerin yarattığı duygularla baş etmenin öğretilmesi

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri problemlerle karşılaştıklarında zihinlerinde oluşan düşüncelerdeki gerçekleri varsayımlardan ayırır.
- 2.Grup üyeleri varsayımların ortaya çıkardığı duyguları ifade eder.
- 3.Grup üyeleri problemlerle karşılaştıklarında oluşan duygularla baş etmek için nefes ve gevşeme egzersizlerini uygular.

Materyal: Fotoğraf (EK 4), Fotoğraf İnceleme Formu (EK 4), rahatlatıcı müzik, kağıtlar, kalemler, renkli boyalar ve kartonlar

Süre: 120 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaştıktan sonra bir önceki haftanın özeti yapılarak oturuma başlanmıştır. Üyelerin uygulama ödevleri hakkında konuşulduktan sonra ısınma etkinliğine geçilmiştir. Isınma etkinliği sayı sayma oyunudur. Sayı sayma oyununun tek kuralı hedeflenen sayıya ulaşmaya çalışırken tüm grup üyelerinin sayma sürecine katılması gerektiği ve aynı anda aynı sayılar söylendiğinde saymanın yeniden başlaması olduğu açıklanmıştır. Daha sonra hedef sayı arttırılmıştır. Sonunda elde edilen başarı lider tarafından pekiştirilmiştir.

Daha sonra lider grup üyelerine Fotoğraf İnceleme Formu (EK 4) ve Fotoğraf (EK 4) verilmiş ve fotoğrafla ilgili gözlemlerini kaydetmelerini istemiştir. Üyeler gözlemlerini paylaştıktan sonra fotoğrafla ilgili açıklamayı yapmıştır.

“Bu fotoğraftaki kişi Rus matematikçi Doktor Grigori Yakovlevich Perelman’dır. 100 yıl boyunca çözülememiş bir matematik sorusunu (Poincare sanısı) 2002 yılında çözmüş, ancak çözümün doğruluğunun kanıtlanması 4 yıl

sürmüştür. Daha sonra ödüle layık görülen Perelman bazı meslektaşlarının olumsuz davranışları nedeniyle bir milyon dolarlık ödülü reddetmiştir.”

Açıklama sonrası üyelerin çıkarımları ile fotoğraftaki kişinin gerçek hikayesini karşılaştırmalarını istemiştir. Fikirler alındıktan sonra lider gerçek ve varsayım kavramlarını örneklerle açıklamış ve problemlerle karşılaşıldığından gerçeklerden yola çıkmanın öneminden bahsetmiştir. Grup üyelerinden *“Bir arkadaşımızla çarşıda buluşmayı kararlaştırdığımızı, ancak arkadaşımızın yarım saat geçmesine rağmen hala gelmediğini düşünün. Üstelik telefonlarınızı da açmıyor. Aklınıza neler gelir? Ne hissedersiniz?”* örneği üzerinden tartışmalarını istemiş ve gelen fikirleri tahtaya kaydederek, hangilerinin gerçek hangilerinin varsayım olduğu konusunda bilgi vermiştir.

Lider varsayımların olumsuz duygulara neden olabildiğini vurgulamış ve olumsuz duygular karşısında kullanılacak nefes egzersizlerinden bahsetmiştir. Doğru nefes alma tekniğini öğrettikten sonra güvenli yer egzersizine geçilmiştir (MEB/UNICEF Psikososyal Okul Projesi Travma Sonrası Normal Tepkiler Psikoeğitim Uygulama El Kitabı, 2001, ss.23-24). Bu egzersiz yapılırken lider fonda rahatlatıcı bir müzik açmıştır.

Lider bu etkinlik sonrasında boya kalemleri ve kağıtlar çıkartarak ve herkesin hayallerindeki güvenli yeri çizmelerini istemiştir (MEB/UNICEF Psikososyal Okul Projesi Travma Sonrası Normal Tepkiler Psikoeğitim Uygulama El Kitabı, 2001, ss. 30-31). Paylaşımlar alındıktan sonra oturuma ilişkin dönütler alınmış ve oturum sonlandırılmıştır.

6. Oturum: Problemi Tanımlama

Amaç: Problemi tanımlama, hedef belirleme

Kazanımlar:

1. Grup üyeleri problemlerini tanımlar.
2. Grup üyeleri problem çözüme sürecinde hedef belirler.
3. Grup üyeleri problem çözüme konusunda kendi bilgi, beceri, kaynak ve duygusal güç ve güçlüklerini değerlendirir.

Materyal: Problem Tanımlama Çalışma Sayfası (EK 4), kalemler

Süre: 120 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaştıktan sonra bir önceki haftanın özeti yapılmıştır. Daha sonra ısınma etkinliğine geçilmiştir. Isınma etkinliği Türkçe'deki ilginç kelimeleri içeren bir bilmece oyunudur. Üyeler arasında seçilen ebe verilen kelimenin anlamını hangi üyenin doğru söylediğini bulmaya çalışması şeklindedir.

Daha sonra lider üyelere Problem Tanımlama Çalışma Sayfasını (EK 4) dağıtmıştır. Burada bulunan basamakları tek tek açıklamıştır. Daha sonra her üyenin kendi problemlerini çalışma sayfası üzerinde değerlendirmesini istemiş, özellikle mevcut anda çözümlere değil, sadece problemi doğru tanımlamaya odaklanılması gerektiğini vurgulamıştır. Lider üyeleri ikişerli gruplara ayırmış ve *Problem Tanımlama Çalışma Sayfası*'nda (EK 4) tanımlama ölçütlerine göre değerlendirme yapmalarını istemiştir. 10 dk süre verilerek bu ölçütlerden yola çıkarak eşlerin, bir diğersinin problemini anlaşılır bir şekilde tanımlayıp tanımlamadığına dair sorular sormalarını istemiştir. İki üye birbirlerini değerlendirdikten sonra grup daire şeklini almıştır. Üyelerden çalışma sayfasında bahsettikleri problemi paylaşmaları istenmiştir. Daha sonra lider her üyeye iki ya da üç adet *Problem Tanımlama Çalışma Sayfası* (EK 4) dağıtılmış, bir sonraki oturuma kadar yaşanan problemler için doldurmalarını istenmiştir.

Oturum hakkında alınan geri bildirimler sonrasında kapanış etkinliğine geçilmiştir. Kapanış etkinliği için ise, lider üyeleri ayağa kalkmaya davet etmiş ve hep birlikte lider tarafından gösterilen hareketlerin senkronize bir şekilde yapılması istenmiştir. Etkinlik sonrası vedalaşarak oturum sonlandırılmıştır.

7.Oturum: Çözüm Üretme

Amaç: Zihinde canlandırma yöntemiyle ulaşılması istenen hedefi hayal etme, beyin fırtınası yönteminin öğretilmesi ve çözüm üretiminde kullanılması

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri problemlerini ifade ederler.
- 2.Grup üyeleri problem çözme sürecinde hedef belirler.
- 3.Grup üyeleri zihinde canlandırma tekniğini bilir ve kullanır.
- 4.Grup üyeleri beyin fırtınası yöntemini kullanarak çözümler üretir.

Materyal: Yazı tahtası, kalemler, rahatlatıcı müzik, Zihinde Canlandırma Çalışma Kağıdı (EK 4), plotter kağıdı, boyalar

Süre: 120 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaştıktan sonra daire şeklinde oturularak bir önceki haftanın özeti yapılmıştır. Lider üyelerden bir önceki hafta hangi problemleri tanımladıkları, problemin üye için önemi, ulaşmak istediği hedefler ve karşılaştığı güçlükler hakkında sorular sormuştur.

Daha sonra ısınma etkinliğine geçilmiştir. Lider üyelerden ikişerli gruplar olmalarını istemiştir. Ayna oyunu oynanmıştır. Bu oyun üyelerin diğer üyeyi hareketleriyle yönlendirmesini içermektedir (Adıgüzel, 2014,s. 383-384). İki üye için de süreç tekrarlanmıştır. Daha sonra lider grup üyelerinin etkinlikle ilgili görüşlerini almıştır.

Lider grup üyelerinden geçen hafta boyunca kendilerini rahatsız hissettiren bir problemi Zihinde Canlandırma Çalışma Kağıdı (EK 4) kaydetmelerini istemiştir. Lider rahatlatıcı bir müzik açarak zihinde canlandırma yönergesiyle etkinliği gerçekleştirmiştir. Lider yönergede problemin çözüldüğünü düşünmeyi ve çözüm sonrası duygu, düşünce ve davranışları fark etmeyi vurgulamıştır. Daha sonra ilgili düşünceleri Zihinde Canlandırma Çalışma Kağıdı'na (EK 4) kaydetmelerini

istemiştir. Lider bu etkinliğin özellikle sporcular tarafından kullandığından söz etmiş ve problemleri çözmek amacıyla kullanılmasının faydalarını aktarmıştır.

Daha sonra Çözüm üretme basamağına geçilerek beyin fırtınası tekniğı paylaşılmıştır. Beyin fırtınası tekniğinin uygulanması için grup 4'e ayrılmıştır. Verilen *“Zeynep çocuk evlerinde çalışmaktadır. Çalıştığı evde bakım altındaki çocuklardan birinin devamsızlık sayısı oldukça yüksektir.”* problem durumu üzerinden üyelerin beyin fırtınası tekniğini kullanarak çözüm üretmelerini istemiştir. En çok çözüm üreten grup tebrik edilmiştir. Daha sonra beyin fırtınası tekniğı üyelerin zihinde canlandırdıkları problem için tekrar uygulanmıştır. Ek olarak her üye ilgili problemini grupta paylaştıktan sonra diğer üyelerin çözüm önerilerini de not almıştır. Bir sonraki hafta bu çözüm önerilerinin değerlendirme basamağında ele alınacağı ifade edilmiştir.

Son olarak, kapanış etkinliğine geçilmiştir. Kapanış etkinliğinde plotter kağıdı yere serilerek üyelerin birlikte bir orman çizimleri istenmiştir (MEB/UNICEF Psikososyal Okul Projesi Travma Sonrası Normal Tepkiler Psikoeğitim Uygulama El Kitabı, 2001, s. 36). Çizimler sonrasında gruptan oturumla ilgili dönüt alınarak sonlandırma yapılmıştır.

8.Oturum Çözümlerin Değerlendirilmesi

Amaç: Farklı problemler için çözümler üretilmesi, çözümlerin başarı olasılığının uygulanabilirliğinin, kişiler ve sosyal etkilerinin değerlendirilmesi

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri beyin fırtınası yöntemini kullanarak çözümler üretir.
- 2.Grup üyeleri ürettikleri çözümlerin problemi çözme olasılığını değerlendirir.
- 3.Grup üyeleri ürettikleri çözümleri uygulanabilirliğini değerlendirir.
- 4.Grup üyeleri ürettikleri çözümlerin kişisel etkilerini değerlendirir.
- 5.Grup üyelerin ürettikleri çözümlerin sosyal etkilerini değerlendirir.

Materyal: Yazı tahtası, kalemler, Çözüm Değerlendirme Çalışma Sayfası (EK 4), Sosyal Problem Çözme Adımları Çalışma Sayfası (EK 4)

Süre: 120 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaştıktan sonra ısınma etkinliğine geçilmiştir. Isınma etkinliği kurt, kuzu, avcı oyunudur. Bu oyunda üyelere bir ebe olmakta ve lider tarafından belirlenen kurdu bulmaya çalışılmaktadır.

Daha sonra üyelere bir önceki oturumda ürettikleri çözümleri tekrar ele almaları istenmiştir. Bir önceki hafta verilen problem durumunda oluşturulan çözümleri değerlendirmek üzere aynı grup üyeleri bir araya gelmiştir. Çözümleri değerlendirmek için hazırlanan çalışma kağıdı (EK 4) üyelere verilmiş ve seçtikleri çözümleri değerlendirmeleri istenmiştir. Sonrasında üyelerin aynı uygulamayı kendi problemleri için ürettikleri çözümler üzerinde uygulamaları istenmiştir. Üyeler uygun buldukları çözüm seçeneklerini grupla paylaşmıştır.

Paylaşımlardan sonra oturumun genel özeti yapılmıştır. Grup üyeleri oturumun kendileri için nasıl geçtiği hakkında paylaşımda bulunmuştur. Sosyal Problem Çözme Adımları Çalışma Sayfası (EK 4) dağıtılmış ve bir sonraki oturuma kadar bu basamakları uygulamaları istenmiştir. Son 2 oturumun kaldığı hatırlatılarak oturum sonlandırılmıştır.

9.Oturum: Hareket Planı Geliştirme ve Uygulama

Amaç: Seçilen çözümlerin hareket planının oluşturmanın öğretimi, uygulama sonucunda elde edilen sonuçların değerlendirilmesi, kendini ödüllendirmenin öneminin fark edilmesi

Kazanımlar:

1. Grup üyeleri korunma ihtiyacı olan çocuklarla ilişkilerinde ortaya çıkabilecek problemleri ifade eder.
- 2.Grup üyeleri belirledikleri çözümler için hareket planı geliştirir.
- 3.Grup üyeleri alternatif çözümler için plan yapar.
- 4.Grup üyeleri elde edilen sonuçları değerlendirir.
- 5.Grup üyeleri kendileri için bir ödül belirler.

Materyal: Kalemler, Sosyal Problem Çözme Adımları Çalışma Sayfası (EK 12)

Süre:120 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaştıktan sonra üyelerden bir önceki oturumdan bu oturma kadar neler yaptıkları, bu süreçte öğrendiklerinden neleri uygulamaya koymaya çabaladıkları hakkında geri bildirim alınmıştır. Daha sonra ısınma etkinliğine geçilmiştir. Isınma etkinliği bilgi yarışmasıdır. Daha sonra lider tarafından sorulan ilginç sorulara cevaplamaları istenir. Takımlardan en yakın cevabı veren grup kazanmıştır.

Lider üyelerden bir önceki hafta boyunca doldurmalarını isteği Sosyal Problem Çözme Basamakları çalışma kağıdını çıkarmaları istemiştir Çözümün uygulanması basamağına geçilerek hareket planı geliştirmenin öneminden bahsedilmiştir. Lider bir örnek üzerinden hareket planını anlatmış, sonrasında üyelerin hareket planlarını hazırlamaları istemiştir. Hareket planı zihinde canlandırma etkinliğiyle desteklenmiştir. Lider grup üyelerinin hareket planlarını paylaşmalarını istemiştir. Özellikle zihinde canlandırma yaparken zorlandıkları anlar olup olmadığına, değiştirmek istedikleri adımlar olup olmadığına odaklanmıştır.

Daha sonra lider hareket planını uygulamaya geçirmeleri halinde nasıl bir değerlendirme yapacakları hakkında bilgi vermiştir. Lider hareket planı uygulandıktan sonra problem çözülmediyse, sonuçlar problem çözen kişiyi tatmin etmediyse çözüm üretilen basamağa geri dönülmesinin öneminden bahsetmiştir. Ayrıca planı gerçekleştirmenin önemli bir adım olduğu ve bu adımın gerçekleştirilebilmesi sonrasında bireyin kendisini ödüllendirmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Lider üyelerden hedeflerine ulaştıklarında kendilerini ne ile ödüllendirmek istediklerini sormuştur.

Daha sonra üyeler 3 gruba ayrılmış ve her gruba ergenlik dönemindeki korunmaya muhtaç çocuklarda en çok karşılatıkları bir sorun üzerinden Sosyal Problem Çözme Adımları Çalışma Sayfası'nı (EK 4) doldurmaları istenmiştir. Paylaşımlar alındıktan sonra lider bir sonraki oturumun son oturum olduğunu hatırlatmıştır. Sonraki oturuma kadar yaşadıkları herhangi bir probleme problem çözme basamaklarını uygulamalarını istenmiş ve vedalaşarak oturum sonlandırılmıştır.

10.Oturum: Vedalaşma

Amaç: Programa ilişkin görüşlerin ifade edilmesi, üyelerin güçlü yönlerinin vurgulanması

Kazanımlar:

- 1.Grup üyeleri problem çözüme basamaklarını uygular.
- 2.Grup üyeleri geçmişte çözdükleri problemleri çözmesine yardım eden güçlü yönlerini ifade eder.
- 3.Grup üyeleri gelecekteki olası problemler hakkında fikir yürütür ve ifade eder.
4. Grup üyeleri diğer üyelerin güçlü yönlerine ilişkin geribildirimde bulunur.
- 5.Grup üyeleri program hakkında geribildirimlerini ifade eder.

Materyal: A3 ve A4 boyutunda sayfalar, kalemler

Süre: 120 dk.

Süreç:

Grup üyeleri ve lider selamlaştıktan sonra hafta içerisinde deneyimledikleri problem çözüme uygulamalarına ilişkin dönütler alınmıştır. Daha sonra lider üyelere boş birer sayfa vermiştir (A3). Üyelerden bu sayfaya kendi yaşam çizgilerini çizmelerini ve bu yaşam çizgisinin şu an neresinde olduklarını belirlemelerini istenmiştir. Üyelerin geçmişten bugüne aşmış oldukları problemleri ve onları aşmasında etkili olan güçlü yönlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Sonrasında lider üyelerden gelecekte karşılarına çıkması olası problemleri kısaca düşünmeleri ve gelecekteki problemleri aşmalarında onları destekleyebilecek güçlü yönlerini düşünüp yazmalarını istemiştir.

Lider gönüllülerden başlayarak yaşam çizgisi etkinliklerini paylaşmalarını istemiş ve her gönüllüden kendisinin uygun bulduğu ölçüde paylaşım alınmıştır. Her gönüllü üye paylaşımdan bulduktan sonra diğer üyelerin o üyede gözlemledikleri güçlü yönleri düşünmeleri ve onların yaşam cetvellerine kaydetmeleri istenmiştir (Voltan Acar, 2012, s.57, Sevgi bombardımanı etkinliğinden üretilmiştir).

Daha sonra programın değerlendirilmesine geçilmiştir. Lider gönüllülerden başlayarak birlikte çalışma yaptıkları bu süre zarfında kendilerini nasıl hissettiklerini not almalarını ve paylaşmak istedikleri kısımlarını grupta paylaşmaları istemiştir. Paylaşımlardan sonra lider genel bir zet yapmış ve kendisinin sürece dair duygu ve düşüncelerini ifade etmiştir. Son test uygulaması gerçekleştirildikten sonra vedalaşılarak program sonlandırılmıştır.

3.3.6.ÇOCUK EVİ SORUMLULARI İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Çocuk evi sorumluları için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın uygulanma sürecinde grup üyelerinin aktif katılımları, sürece dahil olmaktan duydukları memnuniyet ve kendini açma konusunda istekli olmaları programın uygulama sürecinin olumlu yanlarındanadır.

Grup üyelerinin genel olarak oturumlara katılım oranı yüksektir. İş yoğunlukları sebebiyle devamsızlık ve geç kalma durumları yaşanmış olsa da bu durumun grup sürecine olumsuz yansımadağı düşünölmektedir. Grup üyelerinin ısınma etkinliklerine katılmak konusunda sıkıntılarının olmadığı, didaktik bilgi konusunda da zorlanılmadağı gözlenmiştir.

Oturumlara ilişkin değerlendirmeler aşağıda verilmiştir:

1. Oturum

Kurum tarafından uygun bulunan mekanda gerçekleştirilmiştir. Bir kadın ve bir erkek katılımcı oturum öncesi belirttikleri nedenler dolayısıyla oturuma katılmamıştır. Oturum iki erkek, dört kadın olmak üzere altı katılımcı ile sürdürölmüştür. Çocuk evi sorumluları etkinliklerdeki paylaşımlarında ve süreçle ilgili geri bildirim verirken aktif katılım göstermişlerdir. Kendilerini ifade etmekten memnun oldukları gözlenmiştir. Oturumda zaman zaman deneyimli bir grup üyesinin anlatımları uzun yer tutsa da üyeleri ve lideri sabote edici olmadığından dinlenmiş ve anlatılmak istenen konuya gönderme yapılacak şekilde özetlenmeye çalışılmıştır.

Grup sürecinde ele alınacak konulara kısa bir giriş yapılmıştır. Grup kurallarını belirleme sürecinde aktif bir şekilde önerilerde bulunulmuştur. Grup üyelerine gizlilik kuralı hakkında düşünceleri ve kendileri için önemi de sorularak kurallara eklenmesi sağlanmıştır. Üyeler gizlilik ilkesinin kendilerini iyi hissettirdiğini belirtmişlerdir. Ek olarak üyelerin kendi ifadesiyle "resmi izinle kendilerine zaman ayırmalarını sağlayan" bu çalışmadan memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Bu oturumda önceden belirlenen mekanın konumu ve bazı katılımcıların mevcut kurumda çalışıyor olması nedeniyle rahat hissedemediklerinin anlaşılmasıyla sonraki oturumların Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden izin alınarak çalışmanın ilgili kurumun uygun bulunduğu bir mekanda gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

2. Oturum

Bu oturum alınan izin sonrası Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi drama salonunda gerçekleştirilmiştir. Oturum üyelerin yaşadığı aksaklıklar nedeniyle bazı gecikmeler olmuştur ve oturumun birinci saatinde on beş dakika mola verilmiştir.

Isınma etkinliği grup küçük olduğu için kısa sürdüğünden lider tarafından süreç içerisinde bir ısınma etkinliği daha düzenlenmiştir. Bir önceki hafta problem konusuna yapılan giriş özetlenmiş, sonrasında problemleri ortaya çıkan engeller hakkında konuşulmuştur. Bir önceki hafta verilen ev ödevlerinin katılımcıların birçoğu tarafından iş yoğunluğu nedeniyle unutulduğu gözlemlenmiştir. Üyelerden hatırladıkları kadarıyla paylaşımlar alınmıştır. Daha sonra problem çözme sürecinden ve tutumların öneminden bahsedilmiştir. Kapanış etkinliği sonrasında alınan geribildirimlerle oturum sonlanmıştır. Oturumla ilgili dönüt alınarak oturum sonlandırılmıştır.

3. Oturum

Oturumda iki katılımcı hastalık, bir katılımcı iş nedeniyle katılamamış, bir katılımcı ise gecikmeli olarak oturuma dahil olmuştur.

Isınma etkinliğinden sonra problemler karşısında tutumumuzun olumlu ya da olumsuz olmasına etki eden düşüncelerden bahsetmek üzere ABC modeli paylaşılmıştır. Bu model bir örnek olay üzerinden paylaşıldıktan sonra çalışma kağıtları dağıtılarak herkesin bir problem yazması ve bu problemi ABC modeli ile incelemesi incelenmiştir. Daha sonra kağıtlar saat yönünde dolaştırılarak üyelerin diğer üyelerin problemleri karşısında alternatif düşünce ve duyguların neler olabileceğine dair fikir yürütüp yazmaları istenmiştir. İki üyenin bu modeli anlamakta güçlük çektiğinin gözlenmesi üzerinde model tekrarlanmıştır. Kapanış etkinliğinden kendileri için bir çizim yapmaları istenmiş, daha sonra resimler

hakkında konuşulmuştur. Üyeler uzun zamandır böyle bir etkinlik yapmadıklarını ve resim çizmenin onları mutlu ettiğini ifade etmişlerdir. Oturum hakkında geri bildirim alınarak oturum sonlandırılmıştır. Üyelerin kendi ifadeleriyle oturumlar üyelere “terapi gibi” gelmektedir.

4. Oturum

Oturuma tüm üyeler katılmıştır. Isınma etkinliğinde rekabet içeren bir oyunun varlığından eğlendikleri gözlemlenmiştir. Etkinlikte liderlik yerine işbirliğinin hakim olduğu gözlenmiştir.

Bir önceki hafta katılımcıların eksik olması nedeniyle ABC modeli tekrar edilmiş ve sonrasında probleme olumlu yaklaşımın öneminden bahsedilmiştir. Üyelere verilen örnek olay üzerinden yanıtları alınmış ve problem çözme stillerinin hangi problem çözme stiline dahil olduğunu belirlemeleri için formlar verilmiştir. Üyelerin paylaşımlarından problem yaşanan kişiyle yaşanan önceki deneyimlerin ön yargılı düşüncelerine neden olabildiği anlaşılmıştır. Kapanış etkinliği sonrasında oturum hakkında düşünceler alınarak oturum sonlandırılmıştır.

5. Oturum

Önceki oturum özetlenerek oturuma başlanmıştır. Oturuma bir kadın iki erkek olmak üzere üç üyenin katılmadığı görülmüştür. Gerçek ve varsayım ayrımı etkinlik üzerinden anlatılmıştır. Ancak yapılan etkinliğe konu olan fotoğrafa dair daha önce bilgisi olan bir üyenin konuya ilişkin paylaşımları kendisinin de onayı ile en son dinlenmiştir. Daha sonra varsayımlar ile gerçekleri ayırmanın problem çözmedeki öneminden bahsedilmiştir. Nefes egzersizi ve güvenli yer egzersizi paylaşılmış ve güvenli yer çizimlerinden sonra oturuma ilişkin görüşler alınarak sonlandırma yapılmıştır.

6. Oturum

Bu oturumda yalnızca kadın üyelerin katıldığı görülmüştür. Çalışmanın yapılacağı yerde tadilat olması nedeniyle koşulları uygun olan bir başka çalışma odasına (grupla danışma odası) geçilmiştir. Isınma etkinliği sonrasında problemi doğru tanımlamanın öneminden bahsedilerek çalışma kağıtları üzerinden

uygulamalar yapılmıştır. Üye sayısı az olmasına rağmen etkinliklerde paylaşımlar yoğun olarak gerçekleşmiştir. Oturuma ilişkin görüşler alınarak sonlandırma yapılmıştır.

7. Oturum

Oturuma tüm üyeler katılmıştır. Isınma oyunundan sonra bir önceki oturuma katılmayan üyeler için konu kısaca tekrar edilmiştir. Sonrasında zihinde canlandırma tekniğine geçilmiştir. Bir üye problemleri arasında seçim yapmakta güçlük çektiğini ifade etmiş, bu nedenle uygulamaya odaklanmakta zorlanmıştır. Zihinde canlandırma tekniğinin önemi anlatıldıktan sonra beyin fırtınası tekniği tanıtılmış ve bir örnek olay üzerinden uygulama yapılmıştır. Oluşturulan ikişer kişilik dört gruptan iki grubun sayıca az çözüm üretebildikleri gözlenmiştir. Daha sonra beyin fırtınası tekniğini kendi problemleri için uygulamaları istenmiştir. Üyelerden diğer üyelerin çözümlerine alternatif çözümler sunmaları istenmiştir. Lider tarafından ek çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Üyeler yeni ve etkili olabilecek öneriler olduğunu ifade etmişlerdir. Kapanış etkinliği olarak üyelere oluşturulan ortamda bir orman çizme etkinliği yapılmıştır. Üyelerin bu etkinlikte oldukça aktif ve işbirliği içinde olduğu gözlenmiştir. Sonrasında oturum hakkında yorumlar alınarak sonlandırma yapılmıştır.

8. Oturum

Bir üye oturuma hastalığı nedeniyle katılamamıştır. Ayrıca bu oturum üyelerin iş yoğunlukları nedeniyle seksen dakika ile sınırlanmıştır. Isınma etkinliği sonrasında bir önceki oturumdaki örnek olaya ilişkin üretilen alternatif çözümler oturuma getirilerek çözüm değerlendirme süreci hakkında bilgi verilmiştir. Aynı uygulama üyelerin kendi problemleri için de gerçekleştirildikten sonra oturumun genel özeti yapılmış ve oturum hakkında dönüt alınarak oturum sonlandırılmıştır. Üyelerin sosyal problem çözme sürecine ilişkin bilgi düzeyinin arttığı gözlenmiştir.

9. Oturum

Bu oturumda bir erkek üye vefat eden aile büyüğü nedeniyle ve bir kadın üye de hastalık nedeniyle katılamamıştır. Oturuma ısınma etkinliği sonrasında program aşamalarının tekrarı amacıyla dağıtılan çalışma sayfaları örnek olay üzerinden

oluşturulan ikişerli grupta değerlendirilmiştir. Daha sonra üyelerin kendi problemleri üzerinden değerlendirme yapması istenmiştir. Bu süreçte çözüm üretme aşamasında ara verilerek diğer üyelerin önerileri de alınmıştır. Sonra süreç devam ettirilmiş ve anlaşılabilirliği kontrol edilmeye çalışılmıştır. Üyelerin özellikle son aşama olan hareket planı geliştirme uygulama aşamasındaki kendisi için ödül belirleme aşamasında ödül belirlemede güçlük yaşadıkları daha çok çözümün vereceği içsel rahatlamanın ödül olarak görüldüğü gözlemlenmiştir. Bu durum karşısında üyelere uzun zamandır yapmayı isteyip yapamadıkları etkinlikler sorulmuş, bu etkinliklerin kendileri için ödül olup olamayacağı konusunda tartışılmıştır.

Oturum sonunda kapanış etkinliği yapılmış, oturuma ilişkin görüşler alınmış ve bir sonraki oturumun son oturum olacağı hatırlatılarak sonlandırma yapılmıştır.

10. Oturum

Veda oturumu olan bu oturuma bir üye iş nedeniyle, bir üye de geçen oturumdaki vefat olayının etkisiyle katılamamıştır. Oturumun başında problem çözme sürecine ilişkin deneyimleri hakkında konuşulmuştur. Sonrasında üyelere yaşam çizgisi etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinlikte üyelerin çoğu yaşam çizgisini yukarıdan aşağı çizerken, ikisinin aşağıdan yukarı çizdiği görülmüştür. Bu durum üyeler arasında yorumlanmıştır. Yaşam çizgilerine problem yerleştirirken açıklama kaygılarının olmaması adına o bölümlerin kendilerinin bilgisinde kalacağı hatırlatılmıştır. Yaşamın sonraki dönemlerinde olası problemler sözel olarak sorulmuştur. Üyelerden yaşam çizgisinin gelecek bölümünde kendilerine yardımcı olabilecek güçlü yönlerinin neler olduğunu düşünmeleri ve ilgili yere yazmaları istenmiştir. Üyelerin bir iki güçlü yön yazdığı görülmüştür. Bu etkinliğin devamı niteliğindeki etkinlikte ise gönüllü üyelere başlanılarak yaşam çizgisinin gelecek bölümünü gösterecekleri şekilde katlamaları ve güçlü yönlerini ifade etmeleri istenmiştir. Daha sonra bu üyenin kağıdı gönüllülerden başlanarak diğer üyeler ve lider tarafından alınmış ve gözlemler yoluyla edinilen güçlü yönlerin de yaşam çizgilerine eklenmesi sağlanmıştır. Bu etkinlik gelemeyen üyeler dahil tüm üyeler için tekrarlanmıştır. Etkinliğin üyelere iyi geldiği gözlemlenmiştir.

Daha sonra üyelerin programla ilgili görüşlerini ifade etmeleri için kağıtlar dağıtılmış, daha sonra sözel olarak ifade etmeleri sağlanmıştır:

- Problem çözüme konusunda olumlu ve olumsuz tüm çözümleri ortaya koyabilme becerisi benim için kazanımdı. Gelebilmek, zaman ayırmak iş anlamında zorladı. Oyunlar eğlenceli idi. Gülmek için sebep oldu (39 yaş, kadın).
- Benim için güzel geçti. Güzel vakit geçirdim. Sevdiğim bir ortamdı. Sorunları gözümde büyütüyorum. Her şeyi sorun olarak görmüyorum. Kendimi daha fazla tanımama vesile oldu (41 yaş, kadın).
- Çok eğlenceliydi. Samimi bir ortam. Terapi gibi geldi. Bana katkısı problem çözerken tüm olası ihtimalleri düşünüp, benim için en olumlu olanı seçmek oldu. Problemlerimi rahat bir şekilde ifade ettim. Kendimi rahatlamış hissettim. Problemlere bakış açım değişti. Gruptaki arkadaşlarımla sohbetimiz güzeldi. Benim yaşadığım problemleri arkadaşların da yaşadığını duymak beni bir nebze teselli etti. Kendimi tanımam, güçlü özelliklerimi düşünmem açısından yardımcı oldu. İşten mola verip biraz dinlenme fırsatımız oldu (29 yaş, kadın).
- Program güzel geçti. Burada güzel ve eğlenceli vakit geçirdim. Buraya gelirken “aaa... bugün eğitim var yine üff!!” hiçbir zaman demedim. Koşarak geldim. Burada kendime vakit ayırdığımın farkına vardım. Bazı yönlerimi gördüm. Bir problem ile karşılaştığım, karşılaşacağım zaman ilk başta neler yapmam gerektiğini öğrendim. Ben bu çalışmada yer aldığım için çok mutluyum. İlk başta “katılıyorum” demekle doğru karar verdiğimi düşünüyorum... Bazen problemlerimi tanımlamakta her ne kadar zorlansam da, yine de eğlenceli geçti. Sizi tanıdığım için çok mutlu ve memnunum. Her şey için teşekkürler (38 yaş, kadın).
- Program olumlu katkılar sağladı. Problem çözüme teknikleri konusunda kazanımlarımız oldu. Gelen arkadaşlarımızla birbirimizi daha iyi tanıma fırsatı bulduk, iyi vakit geçirdik. Olumsuz sayabileceğimiz bir durum olmadı. Sadece iş yerindeki işlerimizin bir miktar aksamasına neden oldu (54 yaş, erkek).

- Program genel anlamda eğlenceliydi. Oturumların başında ve sonunda yapılan oyunlar ısınma açısından önemliydi. Oturumları iyi yönettiğinizi düşünüyorum. Problem çözme davranışında yeni teknikler öğrendik. Bu teknikleri öğrenerek kişilerin problemlerine farkındalık sağladığını düşünüyorum. Oturum süreleri uzundu, dikkat dağınıklığı oldu. Son olarak iyi psikolog danışanını ağlatan psikologtur derler, ağılattınız (30 yaş, erkek).

Geribildirimler sonrasında Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (Çam ve Tümkaya, 2007) uygulanmıştır. Katılım belgeleri dağıtıldıktan sonra vedalaşmıştır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenmesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların sayıları sebebiyle nonparametrik teknikler kullanılmıştır.

Sosyal Problem Çözme Programı korunma ihtiyacı olan ergen örnekleme ilişkin işlem adımları şu şekilde sıralanmıştır:

- Deney₁ ve Kontrol₁ gruplarının ön test puanları arasındaki farkları incelemek üzere Mann Whitney U testi kullanılmıştır.
- Deney₁ grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkları incelemek üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.
- Kontrol₁ grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkları incelemek üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.
- Deney₁ ve Kontrol₁ gruplarının son test puanları arasındaki farkları incelemek üzere Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Sosyal Problem Çözme Programı çocuk evi sorumlusu örnekleme ilişkin işlem adımları şu şekilde sıralanmıştır:

- Deney₂ ve Kontrol₂ gruplarının ön test puanları arasındaki farkları incelemek üzere Mann Whitney U testi kullanılmıştır.
- Deney₂ grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkları incelemek üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.
- Kontrol₂ grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkları incelemek üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.
- Deney₂ ve Kontrol₂ gruplarının son test puanları arasındaki farkları incelemek üzere Mann Whitney U testi kullanılmıştır.
- Tüm analizlerde analiz sonuçları etki büyüklüğü tahminleriyle birlikte rapor edilmiştir. Etki büyüklüklerinin hesaplamasında Rosenthal (1991; akt: Field, 2005; s. 531) tarafından önerilen formül kullanılmıştır. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında ise; Cohen (1992) tarafından düşük ($r=.00-.29$), orta ($r=.30-.49$) ve yüksek ($r=.50$ ve üzeri) düzeyde etki büyüklükleri için önerilen sınıflandırma kullanılmıştır (Cohen, 1992).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde uygulanan Sosyal Problem Çözme Programlarının etkililiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen istatistiksel işlemlere yer verilmiştir. İstatistiksel işlemler iki çalışma grubu için ayrı ayrı ele alınmıştır. Öncelikle korunma ihtiyacı olan ergenlere ilişkin bulgular verilmiş, sonrasında ise çocuk evi sorumlularına ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Bu bölümde Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'ndeki alt boyutlardan elde edilen puanlar ve tablolar yorumlanırken “yapıcı problem çözme” ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” puanlarındaki artışın problem çözme becerisinde olumlu bir etkiyi ifade ettiği, “probleme olumsuz yaklaşım”, “kendine güvensizlik” ve “sorumluluk almama” boyutlarındaki artışın ise problem çözme becerisindeki olumsuz bir etkiyi ifade ettiği bilgisinden faydalanılmıştır.

4.1.KORUNMA İHTİYACI OLAN ERGENLER İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN ETKİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde öncelikle korunma ihtiyacı olan ergenlerin Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nden almış oldukları puanlara ilişkin minimum, maximum, ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur (Tablo 4-1).

Tablo 4-1: Deney₁ ve Kontrol₁ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nden elde ettiği ön test ve son test puanları

Alt Boyutlar	Ölçüm	N	Min	Max	\bar{X}	ss
Probleme Olumsuz Yaklaşım	Ön test	12	30.00	59.00	40.83	8.60
	Son test	12	24.00	55.00	35.33	9.62
Yapıcı Problem Çözme	Ön test	12	34.00	62.00	46.25	7.64
	Son test	12	34.00	75.00	53.58	12.30
Kendine Güvensizlik	Ön test	12	9.00	20.00	15.83	3.56
	Son test	12	10.00	27.00	16.25	4.37
Sorumluluk Almama	Ön test	12	10.00	25.00	14.67	3.82
	Son test	12	9.00	22.00	13.75	4.47
Israrcı Sebatkar	Ön test	12	14.00	23.00	17.67	2.50
	Son test	12	18.00	29.00	22.33	3.39

1. *Hipotez: Deney₁ ve Kontrol₁ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı fark yoktur.*

Tablo 4-2: Deney₁ ve Kontrol₁ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test puanları arasındaki farkı incelemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi

Sonuçları							
Alt Boyutlar	Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Probleme Olumsuz Yaklaşım	Deney ₁	6	6.92	51.5	15.5	.402	.687
	Kontrol ₁	6	6.08	36.5			
	Toplam	12					
Yapıcı Problem Çözme	Deney ₁	6	6.58	39.5	17.5	-.080	.936
	Kontrol ₁	6	6.42	38.5			
	Toplam	12					
Kendine Güvensizlik	Deney ₁	6	7.17	43	14	-.650	.516
	Kontrol ₁	6	5.83	35			
	Toplam	12					
Sorumluluk Almama	Deney ₁	6	6.5	39	18	.000	1
	Kontrol ₁	6	6.5	39			
	Toplam	12					
Israrcı-Sebatkar Yaklaşım	Deney ₁	6	4.58	27.50	6.5	-1.88	.059
	Kontrol ₁	6	8.42	50.50			
	Toplam	12					

Deney₁ ve Kontrol₁ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan değerlendirmeye ilişkin bulgular Tablo 4-2’de gösterilmiştir. Deney₁ ve Kontrol₁ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları “probleme olumsuz yaklaşım”, “yapıcı problem çözme”, “kendine güvensizlik”, “sorumluluk almama” ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” ön test puanları arasında anlamlı farklara rastlanmamıştır ($p > .05$).

2. *Hipotez: Deney₁ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı fark vardır.*

Tablo 4-3: Deney₁ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla uygulanan Non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p	r
Probleme Olumsuz yaklaşım	POY Son test	Negatif Sıralar	6	3.50	21.00	-2.201	.028	-.90
	deney ₁ -	Pozitif Sıralar	0	.00	.00			
	POY Ön test	Eşit	0					
	deney ₁	Toplam	6					
Yapıcı Problem Çözme	YPC Son test	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.201	.028	-.90
	deney ₁ -	Pozitif Sıralar	6	3.50	21.00			
	YPC ön test	Eşit	0					
	deney ₁	Toplam	6					
Kendine Güvensizlik	KG Son test	Negatif Sıralar	3	3.00	9.00	-.405	.686	-.17
	deney ₁ -	Pozitif Sıralar	2	3.00	6.00			
	KG ön test	Eşit	1					
	deney ₁	Toplam	6					
Sorumluluk Almama	SA Son test	Negatif Sıralar	2	2.50	5.00	.000	1.00	0
	deney ₁ -	Pozitif Sıralar	2	2.50	5.00			
	SA ön test	Eşit	2					
	deney ₁	Toplam	6					
Israrcı Sebatkar Yaklaşım	IS Son test	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.207	.027	-.90
	deney ₁ -	Pozitif Sıralar	6	3.50	21.00			
	IS ön test	Eşit	0					
	deney ₁	Toplam	6					

Tablo 4-3'te Deney₁ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere yapılan değerlendirmeye ilişkin bulgular verilmiştir. Deney₁ grubunun “probleme olumsuz yaklaşım”, “yapıcı problem çözme” ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklara rastlanırken; “kendine güvensizlik” ve “sorumluluk almama” boyutları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklara rastlanmamıştır. Buna göre; uygulanan Sosyal Problem Çözme Programı sonrasında Deney₁ grubunda yer alan korunma ihtiyacı olan ergenlerin “yapıcı problem çözme” ve probleme “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” düzeylerinin arttığı, “probleme olumsuz yaklaşım” düzeylerinin azaldığı söylenebilir ($p \leq .05$). Etki büyüklükleri incelendiğinde “probleme olumsuz yaklaşım” ($r = -.90$), “yapıcı problem çözme” ($r = -.90$) ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” ($r = -.90$) alt boyutlarının etki büyüklüğü yüksek bulunurken; “kendine güvensizlik” ($r = -.17$) ve “sorumluluk almama” ($r = 0$) alt boyutlarının etki büyüklükleri düşük bulunmuştur.

3. *Hipotez: Kontrol₁ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark yoktur.*

Tablo 4-4: Kontrol₁ Grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla uygulanan Non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Probleme Olumsuz yaklaşım	POY Son test	Negatif Sıralar	2	2.75	5.50	-.542	.588
	kontrol ₁ -	Pozitif Sıralar	3	3.17	9.50		
	POY Ön test	Eşit	1				
	kontrol ₁	Toplam	6				
Yapıcı Problem Çözme	YPÇ Son test	Negatif Sıralar	4	2.50	10.00	-.687	.492
	kontrol ₁ -	Pozitif Sıralar	1	5.00	5.00		
	YPÇ ön test	Eşit	1				
	kontrol ₁	Toplam	6				
Kendine Güvensizlik	KG Son test	Negatif Sıralar	3	2.00	6.00	-.406	.684
	kontrol ₁ -	Pozitif Sıralar	2	4.50	9.00		
	KG ön test	Eşit	1				
	kontrol ₁	Toplam	6				
Sorumluluk Almama	SA Son test	Negatif Sıralar	5	3.00	15.00	-.946	.344
	kontrol ₁ -	Pozitif Sıralar	1	6.00	6.00		
	SA ön test	Eşit	0				
	kontrol ₁	Toplam	6				
Israrcı Sebatkar Yaklaşım	IS Son test	Negatif Sıralar	1	2.00	2.00	-1.511	.131
	kontrol ₁ -	Pozitif Sıralar	4	3.25	13.00		
	IS ön test	Eşit	1				
	kontrol ₁	Toplam	6				

Tablo 4-4’te Kontrol₁ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını değerlendirilmiştir. Kontrol₁ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları “probleme olumsuz yaklaşım”, “yapıcı problem çözme”, “kendine güvensizlik”, “sorumluluk almama” ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılara rastlanmamıştır ($p > .05$).

4. *Hipotez: Dene₁ ve Kontrol₁ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları son test puanları arasında Dene₁ grubu lehine anlamlı fark vardır.*

Tablo 4-5: Dene₁ ve Kontrol₁ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları son test puanları arasındaki farkı incelemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi

Sonuçları								
Alt Boyutlar	Grup	N	S.O.	S.T.	U	Z	p	r
Probleme	Dene ₁	6	4.00	24.00	3.00	-2.423	.015	-.99
Olumsuz	Kontrol ₁	6	9.00	54.00				
Yaklaşım	Toplam	12						
Yapıcı Problem	Dene ₁	6	8.67	52.00	5.00	-2.089	.037	-.85
Çözme	Kontrol ₁	6	4.33	26.00				
	Toplam	12						
Kendine	Dene ₁	6	6.83	41.00	16.00	-.325	.745	-.13
Güvensizlik	Kontrol ₁	6	6.17	37.00				
	Toplam	12						
Sorumluluk	Dene ₁	6	7.33	44.00	13.00	-.808	.419	-.33
Almama	Kontrol ₁	6	5.67	34.00				
	Toplam	12						
Israrcı Sebatkar	Dene ₁	6	7.67	46.00	11.00	-1.129	.259	-.46
Yaklaşım	Kontrol ₁	6	5.33	32.00				
	Toplam	12						

Tablo 4-5'te Dene₁ ve Kontrol₁ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları son test puanları arasındaki farka ilişkin değerlendirmeye yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutlarından “probleme olumsuz yaklaşım” ve “yapıcı problem çözme” alt boyutlarında Dene₁ grubu son test puanları lehine anlamlı farklara rastlanırken ($p \leq .05$), “kendine güvensizlik”, “sorumluluk almama” ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” alt boyutlarında Dene₁ ve Kontrol₁ grupları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p > .05$). Uygulanan Sosyal Problem Çözme programının Dene₁ grubundaki korunma ihtiyacı olan ergenlerin, Kontrol₁ grubuyla karşılaştırıldığında, “probleme olumsuz yaklaşım” düzeylerinin düştüğü ve “yapıcı problem çözme” düzeylerinin arttığı söylenebilir. Etki büyüklükleri incelendiğinde “probleme olumsuz yaklaşım” ($r = -.99$) ve “yapıcı problem çözme” ($r = -.85$) alt boyutlarının etki büyüklüğü yüksek bulunurken; “sorumluluk almama” ($r = -.33$) ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” ($r = -.46$) alt boyutlarının etki büyüklüğü orta ve “kendine güvensizlik” ($r = -.13$) alt boyutunun etki büyüklüğü düşük bulunmuştur.

Özetle, korunma ihtiyacı olan ergenler için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı sonucunda, Dene_{y1} grubunda yer alan bireylerin “probleme olumsuz yaklaşım” düzeylerinin düştüğü, “yapıcı problem çözme” ve “ısrarcı- sebatkar yaklaşım” düzeylerinin yükseldiği bulunmuştur. Dene_{y1} ve Kontrol₁ gruplarının karşılaştırılmasına ilişkin verilerde de bu etki tespit edilmiştir (ısrarcı-sebatkar yaklaşım boyutu haricinde). Bu bilgilerden hareketle Sosyal Problem Çözme Programı’nın korunma ihtiyacı olan ergenlerin sosyal problem çözme becerisine etkileri olduğu söylenebilir.

4.2.ÇOCUK EVİ SORUMLULARI İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMININ ETKİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde öncelikle çocuk evi sorumlularının Kişilerarası Problem Çözme Envanterinden almış oldukları puanlara ilişkin minimum, maximum, ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 4-6: Dene_{y2} ve Kontrol₂ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri’nden elde ettiği ön test ve son test puanları

Alt Boyutlar	Ölçüm	N	Min	Max	\bar{X}	ss
Probleme Olumsuz Yaklaşım	Ön test	14	21.00	59.00	36.50	12.55
	Son test	14	21.00	55.00	31.28	9.90
Yapıcı Problem Çözme	Ön test	14	48.00	66.00	58.71	5.55
	Son test	14	52.00	70.00	63.50	4.98
Kendine Güvensizlik	Ön test	14	7.00	17.00	11.50	3.22
	Son test	14	7.00	19.00	10.78	3.84
Sorumluluk Almama	Ön test	14	5.00	16.00	9.35	3.07
	Son test	14	5.00	15.00	8.57	2.56
Israrcı Sebatkar	Ön test	14	15.00	25.00	21.00	3.03
	Son test	14	17.00	29.00	22.28	3.91

5. *Hipotez: Dene_{y2} ve Kontrol₂ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı fark yoktur.*

Tablo 4-7: Dene_{y2} ve Kontrol₂ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test puanları arasındaki farkı incelemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi

Sonuçları							
Alt Boyutlar	Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Probleme	Dene _{y2}	7	7.36	51.50	23.50	-.128	.898
Olumsuz	Kontrol ₂	7	7.64	53.50			
Yaklaşım	Toplam	14					
Yapıcı Problem	Dene _{y2}	7	5.71	40.00	12.00	-1.602	.109
Çözme	Kontrol ₂	7	9.39	65.00			
	Toplam	14					
Kendine	Dene _{y2}	7	7.29	51.00	23.00	-.194	.846
Güvensizlik	Kontrol ₂	7	7.71	54.00			
	Toplam	14					
Sorumluluk	Dene _{y2}	7	6.71	47.00	19.00	-.713	.476
Almama	Kontrol ₂	7	8.29	58.00			
	Toplam	14					
Israrcı Sebatkar	Dene _{y2}	7	7.43	52.00	24.00	-.064	.949
Yaklaşım	Kontrol ₂	7	7.57	53.00			
	Toplam	14					

Dene_{y2} ve Kontrol₂ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan değerlendirmeye ilişkin bulgular Tablo 4-7’de verilmiştir. Dene_{y2} ve Kontrol₂ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları “probleme olumsuz yaklaşım”, “yapıcı problem çözme”, “kendine güvensizlik”, “sorumluluk almama” ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” ön test puanları arasında anlamlı farklara rastlanmamıştır ($p > .05$).

6. *Hipotez: Dene_{y2} grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı fark vardır.*

Tablo 4-8: Dene_{y2} grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Uygulanan Non-parametrik Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p	r
Probleme Olumsuz yaklaşım	POY Son test	Negatif Sıralar	7	4.00	28.00	-2.366	.018	-.89
	deney ₂ - POY Ön test	Pozitif Sıralar	0	.00	.00			
	deney ₂	Eşit	0					
		Toplam	7					
Yapıcı Problem Çözme	YPÇ Son test	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.366	.018	-.89
	deney ₂ – YPÇ ön test	Pozitif Sıralar	7	4.00	28.00			
	deney ₂	Eşit	0					
		Toplam	7					
Kendine Güvensizlik	KG Son test	Negatif Sıralar	6	4.33	26.00	-2.047	.041	-.77
	deney ₂ – KG ön test	Pozitif Sıralar	1	2.00	2.00			
	deney ₂	Eşit	0					
		Toplam	7					
Sorumluluk Almama	SA Son test	Negatif Sıralar	6	3.83	23.00	-1.524	.128	-.58
	deney ₂ – SA ön test	Pozitif Sıralar	1	5.00	5.00			
	deney ₂	Eşit	0					
		Toplam	7					
Israrcı Sebatkar Yaklaşım	IS Son test	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.379	.017	-.90
	deney ₂ – IS ön test	Pozitif Sıralar	7	4.00	28.00			
	deney ₂	Eşit	0					
		Toplam	7					

Tablo 4-8’de Dene_{y2} grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere yapılan değerlendirmeye ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Dene_{y2} grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları “probleme olumsuz yaklaşım”, “yapıcı problem çözme”, “kendine güvensizlik” ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” alt boyutları ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanırken ($p \leq .05$), “sorumluluk almama” alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p > .05$). Buna göre; Çocuk evi sorumlularına uygulanan Sosyal Problem Çözme Programı sonrasında Dene_{y2} grubunun “probleme olumsuz yaklaşım” ve “kendine güvensizlik” düzeylerinin azaldığı, “yapıcı problem çözme” ve probleme “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” düzeylerinin arttığı söylenebilir. Etki büyüklükleri incelendiğinde “probleme olumsuz yaklaşım” ($r = -.89$), yapıcı problem çözme” ($r = -.89$) “kendine

güvensizlik” ($r = -.77$), “sorumluluk almama” ($r = -.58$) ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” ($r = -.90$) alt boyutlarının etki büyüklüğü yüksek bulunmuştur.

7. *Hipotez: Kontrol₂ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark yoktur.*

Tablo 4-9: Kontrol₂ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Uygulanan Non-parametrik Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Probleme Olumsuz yaklaşım	POY Son test	Negatif Sıralar	3	3.67	11.00	-.105	.916
	kontrol ₂ -	Pozitif Sıralar	3	3.33	10.00		
	POY Ön test	Eşit	1				
	kontrol ₂	Toplam	7				
Yapıcı Problem Çözme	YPC Son test	Negatif Sıralar	3	4.00	12.00	-.318	.750
	kontrol ₂ -	Pozitif Sıralar	3	3.00	9.00		
	YPC ön test	Eşit	1				
	kontrol ₂	Toplam	7				
Kendine Güvensizlik	KG Son test	Negatif Sıralar	2	2.00	4.00	-.962	.336
	kontrol ₂ -	Pozitif Sıralar	3	3.67	11.00		
	KG ön test	Eşit	2				
	kontrol ₂	Toplam	7				
Sorumluluk Almama	SA Son test	Negatif Sıralar	2	4.00	8.00	-.541	.589
	kontrol ₂ -	Pozitif Sıralar	4	3.25	13.00		
	SA ön test	Eşit	1				
	kontrol ₂	Toplam	7				
Israrcı Sebatkar Yaklaşım	IS Son test	Negatif Sıralar	4	2.75	11.00	-.948	.343
	kontrol ₂ -	Pozitif Sıralar	1	4.00	4.00		
	IS ön test	Eşit	2				
	kontrol ₂	Toplam	7				

Tablo 4-9’da Kontrol₂ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri “probleme olumsuz yaklaşım”, “yapıcı problem çözme”, “kendine güvensizlik”, “sorumluluk almama” ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere yapılan değerlendirmede, Kontrol₂ grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p > .05$).

8. *Hipotez: Deney₂ ve Kontrol₂ grubunun Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları son test puanları arasında Deney₂ grubu lehine anlamlı fark vardır.*

Tablo 4-10: Deney₂ ve Kontrol₂ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları son test puanları arasındaki farkı incelemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi

Sonuçları								
Alt Boyutlar	Grup	N	S.O.	S.T.	U	Z	p	r
Probleme	Deney ₂	7	5.86	41.00				
Olumsuz	Kontrol ₂	7	9.14	64.00	13.00	-1.473	.141	-.56
Yaklaşım	Toplam	14						
Yapıcı Problem	Deney ₂	7	10.00	70.00				
Çözme	Kontrol ₂	7	5.00	35.00	7.00	-2.246	.025	-.85
	Toplam	14						
Kendine	Deney ₂	7	5.43	38.00				
Güvensizlik	Kontrol ₂	7	9.57	67.00	10.00	-1.878	.060	-.71
	Toplam	14						
Sorumluluk	Deney ₂	7	5.43	38.00				
Almama	Kontrol ₂	7	9.57	67.00	10.00	-1.895	.058	-.72
	Toplam	14						
Israrcı Sebatkar	Deney ₂	7	9.79	68.50				
Yaklaşım	Kontrol ₂	7	5.21	36.50	8.50	-2.063	.039	-.78
	Toplam	14						

Tablo 4-10’da Deney₂ ve Kontrol₂ gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutları son test puanları arasındaki farka ilişkin değerlendirmeye dair bulgular sunulmuştur. Deney₂ ve Kontrol₂ grupları son test puanları arasında Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt boyutlarından “yapıcı problem çözme” ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanırken ($p \leq .05$); “probleme olumsuz yaklaşım”, “kendine güvensizlik” ve “sorumluluk almama” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p > .05$). Buna göre; Çocuk evi sorumlularına uygulanan Sosyal Problem Çözme Programı sonrasında Deney₂ grubunun, Kontrol₂ grubu ile karşılaştırıldığında, “probleme olumsuz yaklaşım” ve “kendine güvensizlik” düzeylerinin azaldığı, “yapıcı problem çözme” ve probleme “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” düzeylerinin arttığı söylenebilir. Etki büyüklükleri incelendiğinde “probleme olumsuz yaklaşım” ($r = -.56$), yapıcı problem çözme” ($r = -.85$) “kendine güvensizlik” ($r = -.71$), “sorumluluk almama” ($r = -.72$) ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” ($r = -.78$) boyutlarında etki büyüklüğü yüksek bulunmuştur.

Özetle, çocuk evi sorumluları için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı sonucunda, Deneş₂ grubunda yer alan bireylerin probleme olumsuz yaklaşım ve kendine güvensizlik düzeylerinin düştüğü, yapıcı problem çözme ve ısrarcı- sebatkar yaklaşım düzeylerinin yükseldiğı bulunmuştur. Bu etkilerin Kontrol₂ grubuyla yapılan karşılaştırmalı analizler sonucunda da desteklendiğı (probleme olumsuz yaklaşım boyutu haricinde) görülmüştür. Bu bilgilerden hareketle Sosyal Problem Çözme Programı'nın çocuk evi sorumlularının sosyal problem çözme becerilerine etkileri olduğı söylenebilir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, korunma ihtiyacı olan ergenlerin ve korunma ihtiyacı olan çocukların kaldıkları evlerde görev yapan çocuk evi sorumlularının sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programlarının etkililiğini sınamak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan çalışma gruplarından ilki Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü Çocuk Hizmetleri Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda korunma altına alınmış lise öğrenimi görmekte olan korunmaya muhtaç çocuklardan seçilmiş, 6 deney 6 kontrol grubu olmak üzere toplam 12 korunma ihtiyacı olan çocuktan oluşmuştur. Araştırmanın diğer çalışma grubu ise aynı kuruma bağlı olarak korunma ihtiyacı olan ergenlerin kaldıkları evlerden sorumlu olan 7 deney ve 7 kontrol olmak üzere 14 çocuk evi sorumlusundan oluşmuştur. Alınan izin sonrasında Sosyal Problem Çözme Programlarının uygulanacağı deney gruplarını ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü Çocuk Hizmetleri Müdürlüğü ve bu müdürlüğe bağlı çocuk evleri ziyaret edilerek Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (Çam ve Tümkaya, 2007) uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında envanterden alınan puanların eşleştirilmesine dikkat edilmiştir.

Ergenler için Sosyal Problem Çözme Programı ve Çocuk evi sorumluları için Sosyal Problem Çözme Programı haftada bir gün olmak üzere 10'ar oturum halinde uygulanmıştır. Ergenler için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı oturumları 90 dakika, çocuk evi sorumluları için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı oturumları ise 120 dakika süreyle uygulanmıştır. Oturumların sonunda deney gruplarına Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (Çam ve Tümkaya, 2007) son test olarak uygulanmıştır. Kontrol gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (Çam ve Tümkaya, 2007) son test uygulamaları için ise kurum ve ev ziyaretleri yapılmış ve uygulamalar tamamlanmıştır. Elde edilen veriler Non Parametrik istatistik tekniklerinden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Araştırmada iki ayrı deney grubu olması nedeniyle elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında tartışılmıştır. Daha sonra araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. KORUNMA İHTİYACI OLAN ERGENLER İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMI'NIN BULGULARINA İLİŞKİN TARTIŞMA

Korunma ihtiyacı olan ergenler için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın korunma ihtiyacı olan ergenlerin sosyal problem çözme becerilerine etkilerini tespit etmek üzere ön test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin incelemelerden elde edilen bulgulara göre, Sosyal Problem Çözme Programı'nın korunma ihtiyacı olan ergenlerin “probleme olumsuz yaklaşım”larının azalmasında, “yapıcı problem çözme” ve probleme “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” eğilimlerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür. Ancak “kendine güvensizlik” ve “sorumluluk almama” boyutlarında herhangi bir etkiye rastlanmamıştır.

Korunma ihtiyacı olan ergenlerden oluşan Deneysel grubu ve Kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farklar incelendiğinde ise; Sosyal Problem Çözme Programı uygulanan grubun, kontrol grubundaki korunma ihtiyacı olan ergenlerle karşılaştırıldığında, “probleme olumsuz yaklaşım”larının azaldığı, “yapıcı problem çözme” becerilerinin yükseldiği görülmüştür. Bununla birlikte, “kendine güvensizlik”, “sorumluluk almama” ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” açısından anlamlı gruplar arasındaki farkların anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Ergenlik dönemi depresyon, anksiyete, madde kullanımı gibi sorunların yaygın olarak görüldüğü, yaşam stresinin yoğun olarak deneyimlendiği bir dönem olarak görülmektedir. Bu dönemde ebeveynin destek ve kontrol davranışlarının problem davranışlarda koruyucu etkileri olduğu vurgulanmaktadır (Barnes ve Farrell, 1992; Fletcher, Steinberg ve Williams-Wheeler, 2004; Pettit, Laird, Dodge, Bates ve Criss, 2001). Ebeveynlerin destek ve kontrolünden yoksun bir şekilde büyümek zorunda kalan korunma ihtiyacı olan ergenler üzerinde yapılan çalışmalarda evde kalan yaşlılarıyla karşılaştırıldıklarında bu sorunları daha yüksek oranda yaşadığı bulunmuştur (Cebe, 2005; Karadağ, Caman ve Özcebe, 2011; Kocaoğlu, 2010, Kortenkamp ve Ehrle, 2002; Shin, 2005; Vorria, v.d., 2006). Bunun yanında korunmaya ihtiyacı olan ergenlerin birçoğu travmatik yaşantılardan gelmektedir. Anne babadan ayrı olmak başlıca bir travma sayılabileceği gibi, aile içi şiddet, boşanma, terk, maddi yetersizlikler, ihmal ve istismar gibi yaşantılar da çocuk üzerinde önemli etkiler bırakmaktadır (Akgün, 2006; Erol, Şimşek ve Münir, 2010;

Kalaycı, 2007; Karataş, 2007; Kromolicka, 1998; akt: Nowak- Fabrykowski, 2004; Şişek, 2012). Çocukluk döneminde bu gibi örseleyici yaşantıların, bireylerin problem çözme becerilerine olumsuz bir şekilde yansiyabildiği belirtilmektedir. Bu yaşantılar problem çözme basamaklarını olumsuz etkilemekte, dolayısıyla işlevsel olmayan problem çözme stillerinin kullanılmasına neden olmaktadır (Dereli- İman, 2015; Haskett, 1990; Özen, Subaşı, Yıldırım, Baştürk ve Bez, 2010).

Korunma ihtiyacı olan ergenlerin koruma altında alınma nedenleri dolayısıyla taşıdıkları dezavantajlar ve dezavantajların ruh sağlığına olan olumsuz etkileri nedeniyle, yaşam içerisinde deneyimledikleri problemler karşısında işlevsel olmayan problem çözme stillerini tercih etmelerinin olasılıklarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Sosyal problem çözme yaklaşımını temele alan psikoeğitim ve sağaltım çalışmalarında problem çözme sürecinde bilişsel yapılanmadaki sorunlar (bireyin kendisi, diğerleri ve yaşam hakkındaki düşünceleri) kadar problemlere pozitif bir bakışın önemli olduğu belirtilmektedir (Palermo, Law, Bromberg, Fales, Eccleston ve Wilson, 2016; s. 5). Probleme olumlu yaklaşım olarak adlandırılan bu tutumun kazandırılmasının bireyin akılcı/planlı problem çözme stillerini geliştirerek, probleme olumsuz tutumlarını, dürtüsel-dikkatsiz ve kaçınan stile başvurma eğilimlerini azaltacağı ifade edilmektedir (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013). Sosyal problem çözümede probleme olumsuz yönelimin ve dikkatsiz-dürtüsel ve kaçınan stillerin uyum, depresyon, anksiyete, alkol kullanımı, saldırganlık gibi değişkenlerinin önemli yordayıcıları olduğu ifade edilmektedir (Albayrak Sargın, 2008; Anderson, Goddard ve Powell, 2011; Bell ve D’Zurilla, 2009a; Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2009; Kant, D’Zurilla ve Maydeu-Olivares, 1997; McMurrin, Blair ve Egan, 2002). Probleme olumlu yönelim ise; öznel iyi oluş, sosyal yetkinlik ve işlevsel baş etme stratejilerinin önemli yordayıcılarından olduğu bulunmuştur (De la Fuente, Chang, Cardenoso ve Chang, 2018; Erözkan, 2013; Güneş, 2011). Dolayısıyla korunma ihtiyacı olan ergenlere uygulanan Sosyal Problem Çözme Programı’nın probleme olumlu yönelimi arttırması, “yapıcı problem çözme” stilini desteklemesi ve “probleme olumsuz yönelimi” azaltması gibi etkilerinin mevcut ya da gelecekte ortaya çıkabilecek olası risklere karşı koruyucu olabileceği düşünülmektedir.

Bedel (2011) tarafından yapılan bir çalışmada uygulanan sosyal problem çözme yaklaşımı temelli programın yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin “probleme olumsuz yaklaşım” düzeylerini azalttığı, “yapıcı problem çözme” ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” düzeylerini arttırdığı bulunmuştur. Ancak “kendine güvensizlik” ve “sorumluluk almama” boyutlarında herhangi bir farka rastlanmamıştır.

Korunma ihtiyacı olan ergenler üzerinde yapılan çalışmalarda “probleme olumsuz yönelim”in ve bu yönelimde kullanılan stillerin kaynaklarını görmek mümkündür. Korunma ihtiyacı olan ergenlerin benlik saygılarının aileleri yanında kalan ergenlerden düşük olduğu, olumsuz benlik düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca depresyon, anksiyete, somatizasyon ve öfke/saldırganlık gibi değişkenler açısından da dezavantajlı oldukları ifade edilmektedir (Çetin ve Çavuşoğlu, 2009; Karadağ Çaman ve Özcebe, 2011; Tambağ ve Öz, 2005). Korunma ihtiyacı olan çocuklar dış dünyaya endişeyle yaklaşmakta, kurum bakımının getirdiği bu durum akranlarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerine yansiyabilmektedir. Örneğin; çocukların çoğu yurtda kalmalarının diğer akranlarıyla ilişkisini etkilediği düşünülmektedir (Kemer kaya, 2012). Sloutsky’e göre (1997), koruma altındaki çocukların ailenin sağladığı çeşitli sosyal ilişkilerden mahrum kaldıkları, işbirliği ve empati gibi becerilere aşina olma ihtimallerinin az olduğu, duyguları anlamakta ve ifade etmekte güçlük yaşadıklarını bu durumda sosyal ilişkilerde zorlanmalarına neden olduğunu ifade etmektedir.

“Probleme olumsuz yaklaşım”ın bir boyutu olarak görülen “kendine güvensizlik” (Çam ve Tümkaya, 2007) boyutunda anlamlı bir etkinin olmadığı bulunmuştur. Korunmaya ihtiyacı olan ergenler üzerinde yapılan çalışmalarda bu bireylerin özgüvenlerinin akranlarına göre düşük olduğu bilinmektedir (Asif, 2017; Fawzy ve Fouad, 2010; Kools, 1997; Priyanka, Parasar ve Dewangan, 2018; Youngleson, 1973). Korunma ihtiyacı olan ergenlerin deneyimledikleri örseleyici yaşantıları nedeniyle kendilerine güven düzeyleri olumsuz bir şekilde etkilenmiş olabilir. Birçok araştırmada çocukluk çağındaki travmatik öykülerin bireylerin kendilerine güven düzeyleri ile önemli ilişkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Baydemir, Açıkgöz, Derince, Kaya, Ongun ve Kok, 2014; Karakuş, 2012; Toker, Tiryaki, Özçürümez ve İskender, 2011; Yumbul, Çavuşoğlu ve Geyimci, 2010). Duygusal ve fiziksel istismarın gelecekte düşük özgüvene neden olduğu, ruhsal

rahatsızlıklar kadar kişilerarası ilişkilerde derin problemlere yol açtığı ifade edilmektedir (Mullen, v.d. 1996; akt: Toker, Tiryaki, Özçürümez ve İskender, 2011). Cinsel istismar yaşantısı düşük özgüven, diğer insanlara güvenme problemleri, sosyal izolasyona neden olmaktadır (Browne ve Finkelhor, 1986). Aileleri tarafından fiziksel, cinsel, duygusal kötü muameleye maruz kalan çocukların sosyal yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu ve kendilerini ilişkin negatif duygulara sahip oldukları ifade edilmektedir. Kendileri için doğru ebeveyn modellerine sahip olmayan, ebeveynlerinin de sosyal izolasyon ve sosyal becerileri eksikliği yaşadığı ifade edilen korunma ihtiyacı olan çocukların akranları ya da diğerleriyle olan ilişkilerinde güçlük yaşamalarına neden olmaktadır (Bolger, Patterson ve Kupersmidt, 1998).

Şimşek, Erol, Öztop ve Özer Özcan (2008) tarafından yapılan çalışmaya göre korunma ihtiyacı olan çocuklar arasında dikkat sorunlarının oldukça yaygın olduğu ifade edilmektedir. Yine Durualp ve Çiçekoğlu (2013) tarafında belirtildiğine göre, akademik başarı düzeyi orta ve altında olan grubun yaklaşık % 45 olduğu, aynı zamanda okula devam etmeme oranının ise % 21 olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde, korunma ihtiyacı olan ergenlerin akademik başarıların aileleriyle yanında kalanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu (Balcı, 1999), ergenlerin yarısından fazlasının akademik yaşamlarında sınıf tekrarı bulunduğu görülmüştür (Çetin, 2004). Ayrıca sosyal kurallara ve okul kurallarına uymakta sorunlar yaşadıkları, devamsızlık ve ödev sorunlarının yaygın olduğu ifade edilmektedir (Elmacı, 2017; Gelen ve Çınar, 2014; İnce, Kasapoğlu ve Sezek, 2014; Kortenkamp ve Ehrle, 2002). Devletin sunduğu iş imkanlarının da korunmaya ihtiyacı olan ergenlerin akademik devamlılıklarını ve dolayısıyla başarılarını olumsuz etkilediği belirtilmektedir (İnce, Kasapoğlu ve Sezek, 2014, Kocaoğlu, 2010). Bu bulgular korunmaya ihtiyacı olan ergenlerin mevcut çalışmadaki ödevlere ilişkin tutumun doğrudan bir göstergesi olmasa da ev ödevlerine ilişkin olumsuz tutumlarını açıkladığı düşünülmektedir. Çalışma sırasında katılımcıların ele aldığı problemler arasında devam, başarı ve öğretmenlerle yaşanan sorunların önemli yer tuttuğu görülmüştür. Ayrıca ödevle ilişkin olumsuz tutumların çalışmaya katılan korunma ihtiyacı olan ergenlerin özellikle “sorumluluk almama” puanlarında değişim olmayışına ilişkin bir göstergesi olabileceği düşünülmektedir.

D’Zurilla ve Maydeu-Olivares (1995) ve Nezu, Nezu ve D’Zurilla (2013) tarafından belirtildiği üzere sosyal problem çözme becerisi eğitiminde odaklanılması gereken öncelikli hedef probleme ilişkin tutumlardır. Hatta terapi sürecinde 2-3 oturumun probleme olumlu tutum geliştirilmesine ayrılması gerektiğini ifade edilmektedir (Nezu ve Perri, 1989). Hazırlanan çalışmada özellikle 3-4 oturumun probleme negatif yönelimi azaltmaya ve pozitif yönelimi arttırmaya yönelik olarak düzenlenmiştir. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın probleme yönelim açısından işlevsel olduğu söylenebilir. Diğer oturumların her biri D’Zurilla ve Nezu (2006) ve Nezu, Nezu ve D’Zurilla (2013) tarafından belirlenen problem tanımlama, alternatif çözümler üretme, çözümleri değerlendirme/karar verme ile çözümün uygulanması ve doğrulanması basamaklarını ele alacak şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak Nezu ve Perri (1989) ‘nin önerdiği gibi problem çözme sürecinin uygulanmasını içeren ek oturumlara yer verilemediği gibi, ev ödevleri de sürece dahil edilememiştir. İlk oturumlarda verilen ödevlere ilişkin tutumlar sonrasında ödev içeriklerinin oturumlarda ele alınmasına karar verilmiştir. Sosyal problem çözme terapisi bilişsel davranışçı yaklaşımlardan biridir (Dobson ve Dozois, 2010, s. 11; Eskin, 2014, s.2), Bilişsel davranışçı terapi uygulamalarında ödev, hem bireysel hem de grupta danışma süreçlerinde kullanılan önemli bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır (Beck ve Tompkins, 2007; Soylu ve Topaloğlu, 2015). Ödevlerin özellikle probleme olumsuz yönelime neden olan bilişlerin incelenmesinde, bu bilişlerin değiştirilmesi için alternatiflerin oluşturulmasında kullanılması ile birlikte bireyin bu beceride ustalaşması yoluyla günlük yaşamda ödev olarak verilen formlara ihtiyaç duymaması sağlamaya yönelik olarak kullanılmaktadır (Akkoyunlu ve Türkçapar, 2013; Hackney ve Cormier, 2008; Türkçapar, 2009). Bilişsel davranışçı terapilerin önemli ve tamamlayıcı bir unsur sayılan psikoeğitsel gruplarda (Brown, 2013, s. 21-22) ödevler öğrenilenlerin gerçek hayatta deneyimlenmesi ve tekrarını amaçlamaktadır (Soylu ve Topaloğlu, 2015). Danışanların ödevler konusundaki istekliliğinin terapinin pozitif sonuçlarını artırıcı etkileri olduğu bulunmuştur (Neimeyer, Kazantzis, Kassler, Baker ve Fletcher, 2008). Dolayısıyla bu çalışma daha fazla deneyim elde edilmesi yoluyla “kendine güvensizlik” ve “sorumluluk almama” stillerinin azaltılması konusunda ödevlerin kullanılmamasının etkileri olabileceği düşünülmektedir.

Programın dönütlerinden elde edildiği üzere korunma ihtiyacı olan ergenler süreç içerisinde ısınma oyunlarına dair düşüncelerini özellikle vurgulamışlardır. Programda eğlenceli oyunlara yer verilmesinin grup üyeleri için gruba devam etmenin ve işlevselliğin bir göstergesi olarak görüldüğü program sonucunda elde edilen dönütlerden çıkarılmıştır.

Grup üyelerinin ilk oturumlarda kız ve erkek grupları şeklinde oturma eğiliminde olduğu, ısınma oyunlarındaki eşleştirmelerde de karşı cinsle eşleşenlerin paylaşımında bulunmakta zorlandığı gözlenmiştir. Cinsiyet açısından karma bir grup oluşturulmasının özellikle ilk oturumlarda problemlerini konuşmak konusunda çekingenlik yaşamalarına neden olmuş olabilir. Örneğin; üyelerden biri programa ilişkin verdiği dönütte, başlangıçta kız erkek aynı alanda olduğu için çekindiğini, ancak daha sonra alıştığını ifade etmiştir. Bunun yanında korunma altına alınmaları ve aileden görüşme izinleri dışında ayrı kalmaları gibi nedenlerle birçok ailevi sorunlar deneyimleyen grup üyeleri, bu problemleri oturumlarda paylaşmaktan çekinmiş olabilir. Yapılan bir çalışmada korunma ihtiyacı olan ergenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin değerlendirmede ailevi sorunların ilk sırada olduğu görülmüştür (Coşkunsever, 2016). Üyelerin birkaç oturum sonra kardeş ilişkilerinden, anne ve babalarıyla yaşadıkları sıkıntılardan bahsetmeye başladığı gözlenmiştir. Dolayısıyla programın korunma ihtiyacı olan ergenlerin sosyal problem çözme becerilerine katkılarının yanında sosyal gelişimlerine de katkıları olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak; korunmaya ihtiyacı olan ergenler için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın problemlere karşı tutumu ifade eden "probleme olumsuz yaklaşım"ın azaltılmasında, "ısrarcı-sebatkar yaklaşım"larının arttırılmasında ve bireyin yaşamı için işlevsel bir problem çözme stili olarak kabul edilen "akılcı problem çözme" becerilerinin geliştirilmesinde etkili bulunduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte korunma ihtiyacı olma durumunun yarattığı olumsuz etkiler nedeniyle "kendine güven" ve "sorumluluk almama" düzeylerine etki etmek için oturum sayısının ve sosyal problem çözme ilişkin deneyim imkanlarının arttırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

5.2. ÇOCUK EVİ SORUMLULARI İÇİN HAZIRLANAN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME PROGRAMININ BULGULARINA İLİŞKİN TARTIŞMA

Çocuk evi sorumlularına uygulanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın Deney₂ grubunun sosyal problem çözme becerilerine etkilerini tespit etmek üzere test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin incelemede, Sosyal Problem Çözme Programı'nın çocuk evi sorumlularının “probleme olumsuz yaklaşım”larının ve “kendine güvensizlik” düzeylerinin azalmasında, “yapıcı problem çözme” ve probleme “ısrarcı-sebatkar yaklaşım” eğilimlerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte “sorumluluk almama” boyutunda herhangi bir etkiye rastlanmamıştır.

Çocuk evi sorumlularından oluşan Deney₂ grubu ve Kontrol₂ gruplarının son test puanları arasındaki farklar incelendiğinde ise; Sosyal Problem Çözme Programı uygulanan grubun, kontrol grubundaki çocuk evi sorumlularıyla karşılaştırıldığında, “yapıcı problem çözme” ve “ısrarcı- sebatkar yaklaşım” eğilimlerinin yükseldiği görülmüştür. Ancak “probleme olumsuz yaklaşım”, “kendine güvensizlik” ve “sorumluluk almama” boyutları açısından gruplar arasındaki farkların anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Yapılan birçok çalışmada yetişkin bireylerde yürütülen sosyal problem çözme eğitimlerinin olumlu sonuçları olduğu bildirilmektedir (Çekici, 2009; Çekici ve Güçray, 2012; Ersan, 2015; Eskin, Ertekin ve Demir, 2008; Eskin, Kurt ve Demirkıran, 2012; Malouff, Thorsteinsson ve Schutte, 2005; Nezu ve Perri, 1989). Ancak bu araştırmalarda psikoeğitimin sosyal problem çözme becerisine sağladığı katkılar yanında öfke, depresyon, kaygı gibi ruh sağlığı değişkenlerinde de önemli etkiler gösterdiği görülmüştür.

Korunma ihtiyacı olan çocukların kaldığı evlerde gelir-gider, günlük rutin, çocuğun eğitim yaşamına, psiko-sosyal gelişimine ilişkin birçok görevi bir arada yürüten çocuk evi sorumlularının aldığı sorumluluklar oldukça yüksektir. Bunun yanında çocuk evinde kalmakta olan korunmaya ihtiyacı olan ergenlerin birçok olumsuz yaşantıdan gelerek çocuk evine yerleştikleri düşünüldüğünde; onlarla iletişim kurmak, sağaltımı konusunda destek olmak, ortaya çıkan davranış

sorunlarıyla baş etmek gibi birçok güçlükle karşılaşmaktadırlar. Bu durum çocuk evi sorumluları için yıpratıcı bir sonuç doğurmaktadır.

Çocuk evi sorumluları travma yaşantısından gelen çocuklarla çalışmakta bu nedenle yüksek düzeyde ikincil travmatik stres riski taşımaktadır (Bride, 2007). İkincil travmatik stres bireylerin kendileri, diğer insanlar ve dünyaya ilişkin düşüncelerinde olumsuz değişikliklere neden olan ve derin psikolojik etkileri bulunan yaygın bir sorun olarak ifade edilmektedir (Zara ve İçöz, 2015, s. 16). İkincil travmatik stres yaşantılar çocuk refah alanında çalışanları kısa ve uzun dönemli duygusal ve fizyolojik sorunlar, tükenmişlik ve kişilerarası ilişkilerde sorunlar yaşamalarına neden olabilecek önemli bir risk olarak görülmektedir (Rosenbloom, Pratt ve Pearlman, 1999; akt: Bride, 2007, s. 69; Nelson-Gardell ve Harris, 2003). Sosyal problem çözme becerisinin depresyon, intihar riski, öfke, kaygı v.b. ruh sağlığı değişkenlerine katkıları olduğu gibi ikincil travmatik stres riski yüksek olan çocuk evi sorumlularına da anlamlı katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. De La Fuente ve diğerlerinin belirttiği üzere (2018) sosyal problem çözme baş etme stratejilerine ilişkilidir. Yazarlar yapıcı problem çözme becerileri, probleme olumlu yönelim ve akılcı problem çözmenin stresli durumlarla başa çıkarken kullanılan işlevsel stratejileri yordadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte, sosyal problem çözme becerisindeki hasarların; yani probleme olumsuz yönelim”in problemden kaçınma, kendini eleştirme, hüsnü kuruntu ve sosyal çekilme gibi baş etme stratejilerini yordadığı bulunmuştur. Uygulanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın baş etme stratejilerine katkı sağlayabileceği ve dolayısıyla stresle baş etme becerisindeki işlevsel olmayan boyutların etkisini azaltarak ruh sağlıklarına olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Aslan ve Erbay (2017) çalışmalarında katılımcıların yaklaşık % 38'nin 10-11 çocukla ilgilenirken % 35'inin 15-26 arası çocukla ilgilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca günlük çalışma süresinin ve çalışılan çocuk sayısının artmasının tükenmişlik düzeyini arttırdığını ve iş doyumunu azalttığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle uygulanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın sorun çözme becerilerine etkilerinin iş yaşamlarına olumlu yansıyabileceği düşünülmektedir.

Deney₂ ve Kontrol₂ grubunun “sorumluluk almama” puanları incelendiğinde derecelendirme düzeyinin “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” aralığında olduğu görülmüştür. Bu nedenle çocuk evi sorumlularının problemlerle karşılaştıklarında problemlerinin sorumluluğunu alma eğiliminde oldukları ve eğitim sonrasında elde edilen değişimin anlamlı olmamasının doğal bir sonuç olduğu düşünülebilir. Çocuk evlerinde kalmakta olan çocukların çocuk evi sorumlularına ihtiyaç duyduklarında çoğunlukla ulaşabildiklerini, çoğunun neredeyse her gün görüşme imkanı bulunduğunu belirtmektedir (Yıldırım, 2013, ss.118-119). Ayrıca sorunlarını paylaşmayı tercih ettikleri ilk kişinin de çocuk evi sorumluları olduğu bulunmuştur (Yalçın, 2011, s. 104). Korunma ihtiyacı olan çocukların bu görüşlerinden hareketle çocuk evi sorumlularının çocukların yaşadıkları sorunlara duyarsız kalmadıkları düşünülebilir. Çocuk evi sorumlularının yoğun olduğu meslek alanlarından biri olan öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada da “sorumluluk almama” düzeyi düşük bulunmuştur (Nacar ve Tümkaya, 2011, s. 502). Çam ve Tümkaya (2007) tarafından “sorumluluk almama” olarak ifade edilen boyut kaçınan stil ile benzeşmektedir. Nezu, Nezu ve D’Zurilla (2013), kaçınma eğilimi olmayan bireylerin problemleri erteleme eğiliminde olmadıklarını, problemleri çözme sürecinde aktif rol aldıklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla çocuk evi sorumlularının korunma ihtiyacı olan ergenlerle yaşadıkları sorunları görmezden gelme eğiliminde olmamaları ve çözüm için çabaları çocuk koruma sistemi için önemli bir katkı olarak değerlendirilebilir. Deney₂ grubu ile yürütülen çalışmada bunu destekleyici birçok yaşantı paylaşılmıştır. Örneğin; özel eğitim ihtiyacı olan ergenlerle çalışan bir üye, çocukların iletişim sorunlarını aşmaları için onlarla bazen bakkala gidip alışveriş yapmalarını sağladığını ifade etmiştir. Diğer bir üye ise devam sorunu yaşayan öğrencisiyle görüşüp bu sorunu çözmek için yollar aramıştır.

Korunma ihtiyacı olan çocuklara uygulanan programa benzer olarak hazırlanan çocuk evi sorumlusu programında da 2-3 oturum yalnızca probleme yönelimi olumsuzdan olumluya çevirmeye odaklanılmıştır. Nezu ve Perri’nin (1989) ifade ettiği gibi problem çözme sürecinin işlenmesinden sonra sürece ilişkin deneyimlerin artırılmasına yönelik ek oturumlar düzenlenmelidir. Önerilen bu deneyim oturumları “yapıcı problem çözme” becerisinin (sosyal problem çözme terapisinde akılcı/planlı problem çözme olarak ifade edilmektedir) bileşenleri olan problemi tanımlama, alternatif üretme, çözümleri değerlendirmek ile uygulama ve

doğrulamanın öğretiminden sonra sürecin bir alışkanlık halini almasına yöneliktir (D’Zurilla ve Nezu, 2006). Bununla birlikte D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından önerilen ve bazı çalışmalardan kullanılmış altı basamaklı bir müdahale bulunmaktadır (Eskin, Ertekin ve Demir, 2008; Eskin, Kurt ve Demirkıran, 2012) . Ancak altı basamaklı müdahalede akılcı problem çözme becerisi ele alınmakta, probleme yönelim boyutuyla ilgili çalışmaları içermemektedir. Bu müdahalenin uygulandığı bazı çalışmaların toplam sosyal problem çözmeye, dürtüsel-dikkatsiz yaklaşıma katkıların olduğu görülmektedir (Eskin, 2012; Eskin, Ertekin ve Demir, 2008; Eskin, Kurt ve Demirkıran, 2012).

Nezu ve Perri (1989) problem çözme terapisi uygulanan bireylerin durumları daha az problem olarak algılama eğilimi gösterdiğini ifade etmişlerdir. Ancak çocuk evi sorumlularının sorumlu olduğu çocukların yaşadığı problemler süreklilik arz etmekte ve sık sık aile, okul ve kurum üçgeninde problem durumlarına maruz kalmaktadırlar. Ayrıca idari destek anlamında da sıkıntılar yaşadıklarını ifade eden çocuk evi sorumlularının akademik sorunlar, psikiyatrik sorunlar, istismar, öğrenme güçlüğü gibi ciddi problemler mevcut yaşamlarında önemli bir yer tutmakta, korunma ihtiyacı olan çocuklara hizmet verme konusunda bir oryantasyon eğitimi almış olsalar dahi; Başer (2013), Gelen ve Çınar (2014) ve Sarıaltın (2017)’nin ifade ettiği gibi her an bir problemle karşılaşma endişesine yaşamaktadırlar.

Oturuşların uygulanma sürecinde Deneysel grubunun ödevlere ilişkin olumlu tutumları olmasına rağmen, yukarıda belirtildiği gibi aktif problem yaşantıları ile birlikte neredeyse 7 gün 24 saat çalışmakta oluşları (Başer, 2013) ödevlerin kullanımına olumsuz yansımıştır. Bilişsel davranışçı terapilerde ev ödevlerinin önemi vurgulanmakta ve psikoeğitim sürecinin önemli bir bileşeni olduğu bilinmektedir. Ancak birçok terapist teorik yöneliminden bağımsız olarak ödevleri sürece dahil etmektedir (Kazantzis ve Deane, 1999). Ev ödevi, bir terapist tarafından yöneltilen ve terapötik bir etkisinin olması amaçlanan aktivitelerdir. Ödevler danışanların yeni bilgiler ve beceriler edinmeleri ve bunları günlük durumlarına genelleştirmelerini sağlamaktadır (Kazantzis, Dattilio ve MacEwan, 2005, s. 181; Kazantzis ve Lampropoulos, 2002, s. 487; Neimeyer v.d. , 2008, ss. 1-2). Ev ödevlerinin terapi sürecinde kullanımı ele alınan soruna ilişkin uygulanan müdahalelerin etkililiği arttırmaktadır (Kazantzis, Deane ve Ronan, 2000; Scheel, Hanson ve Razzhavaikina,

2004). Bununla birlikte ev ödevlerine katılımı etkileyen önemli unsurlardan biri ev ödevinin algılanan zorluk derecesidir. Zorluk derecesi danışanın ev ödevine ayırması gereken zaman ve emeği ifade etmektedir (Scheel, Hanson ve Razzhavaikina, 2004, s. 47). Belirtildiği gibi Deney₂ grubu üyelerinin ödevle ilişkin olumsuz bir tutumu bulunmamakla birlikte çoğunlukla vakit ayırmakta güçlük çektikleri, iş ve ev yaşantılarının sürekli yoğun oldukları gözlenmiştir. Üyelerin ödevleri oluşturan matbu formları iş yerinde ya da evde unutmaları nedeniyle ödevlere ilişkin deneyimler daha çok sözel olarak alınmıştır. Örneğin, bir üye bir oturumda ödevini yaptığını, ancak çocuklarını okula bırakırken gelen telefon sonrasında çocuk evine gitmek zorunda kaldığını ve eve uğrayamadan geldiğinden ödevini yanına almadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla deneyim olanaklarının değerlendirilmemesinin programın etkililiğinin sınırlanmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalarda çocuk evi sorumlularının çocuk/ergen psikolojisi, gelişim özellikleri ve yaşanan davranış problemleri konusunda eğitim ihtiyaçları olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur (Başer, 2013, Sarıaltın, 2017). Eğitim sürecinde özellikle korunma ihtiyacı olan ergenlerle yaşadıkları ortak problemlerin konuşulduğu bir oturuma yer verilmiş ve ortak problemler üzerinden sosyal problem çözme süreci ele alınmıştır. Bu uygulamanın ortak bir çözüm havuzu oluşturulması açısından katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çocuk evi sorumlularıyla yapılan çalışmalarda kendilerini yetersiz hissettikleri ve desteğe ihtiyaç duyduklarını vurguladıkları görülmektedir (Başer, 2013; Sarıaltın, 2017). Öz yeterlilik inancı olarak ifade edilen kendini yeterli hissetmenin problem çözme becerisiyle ilişkili olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Aylar ve Aksin, 2011). Mevcut çalışmanın dönütlerinde ve oturumlardaki paylaşımlarda problemler karşısında yetersiz hissetme konusunda olumlu katkılarının olduğu üyeler tarafından ifade edilmiştir. Örneğin, bir üye yaşadığı problemleri konuşmanın ve başkalarının da benzer şeyler yaşadığını görmenin kendisine iyi geldiğini ifade etmiştir. Bir başka üye ise; yaşadığı problemleri diğer üyelerin de yaşadığını duymanın kendisini bir nebze teselli ettiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla problem çözme becerilerine ilişkin yapılacak çalışmaların çocuk evi sorumlularının çalışma yaşamlarına olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada gözlenen ve özellikle katılımcılar tarafından vurgulanan bir başka yön ise; katılımcılarının yoğun çalışma saatleri nedeniyle kendilerine vakit ayırmakta güçlük çektikleri ve iş ile ilgili olsa dahi mevcut programda yalnızca kendilerine odaklanmalarının üyelere iyi geldiğidir. Bu durum da program uygulayıcısı için önemli bir kazanım olarak görülmektedir.

Sonuç olarak, iş yaşamlarında tükenmişlik ve travma yaşantılarından etkilenme riski taşıyan çocuk evi sorumlularına uygulanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın probleme karşı tutumlarını ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Çocuk evi sorumlularının sorumlu olduğu çocuk sayıları ve kurum içi iş yoğunlukları nedeniyle uygulanan programın sıklaştırılması ve oturum sürelerinin azaltılmasının etkililiği arttıracığı düşünülmektedir.

5.3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Sosyal Problem Çözme Programı'nın korunma ihtiyacı olan ergenler ve çocuk evi sorumluları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında; korunma ihtiyacı olan ergenler için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın korunma ihtiyacı olan ergenlerin sosyal problem çözmenin boyutlarından “probleme olumsuz yaklaşım”larını azaltmada, “yapıcı problem çözme” ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım”larını arttırmada etkili olduğu görülmüştür. Çocuk evi sorumluları için hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programı'nın ise; çocuk evi sorumlularının “probleme olumsuz yaklaşım”larını ve “kendine güvensizlik” düzeylerini azaltmada, “yapıcı problem çözme” ve “ısrarcı-sebatkar yaklaşım”larını arttırmada etkili olduğu bulunmuştur. Programlar genel olarak değerlendirildiğinde “probleme olumsuz yaklaşım”larını azaltmada, “ısrarcı-sebatkar yaklaşım”ı ve “yapıcı problem çözme”yi arttırmada etkili olduğu; bu etkinin “sorumluluk almama” ve “kendine güvensizlik” boyutlarında sınırlandığı görülmüştür. Sosyal problem çözmeye ilişkin özellikle oturum sayısının ve programın teorik bilgi yoğunluğu yanında deneyime yönelik ev ödevlerinin öngörüldüğü biçimde gerçekleştirilememesinin programın etkililiğini azaltan önemli faktörlerden olabileceği düşünülmektedir.

Bu bilgilerden hareketle gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler şunlardır:

Psikolojik danışmanlara öneriler:

- Artan sosyoekonomik sorunlar nedeniyle korunma ihtiyacı olan çocuk sayısı giderek artmaktadır. Bu nedenle okullarda çalışmakta okul psikolojik danışmanların korunma ihtiyacı olan çocuklarla çalışma olasılığı da arttırmaktadır. Okul ortamında düzenlenecek bireysel ve grupla danışma süreçlerinde bu durumun dikkate alınması önem arz etmektedir. Mevcut çalışmada benzer problem yaşantılarını deneyimlemiş olsalar da kendilerini açma konusunda çekinmelerinin okul ortamında düzenlenecek bu tür etkinlikler açısından olumsuzluk yaratabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle özellikle düzenlenecek grup çalışmalarında beklentinin açık bir şekilde ifade edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Korunma ihtiyacı olan çocukların dahil edileceği grup etkinliklerinde gruba güven duymayı sağlayacak buz kırıcı etkinliklere daha fazla yer verilmesinin korunma ihtiyacı olan çocukların katılımlarını arttıracakı düşünülmektedir.
- Korunma ihtiyacı olan ergenlerin program sürecinde duygu ve düşüncelerini ifade ederken güçlük yaşadıkları gözlenmiştir. Okullarda ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan psikolojik danışmanların korunma ihtiyacı olan bireylere duyguları tanıma, duyguları anlama ve ifade etme konusunda çalışmalar düzenlemeleri önerilebilir.
- Psikolojik danışmanlar çalıştıkları kurumlarda korunma ihtiyacı olan çocuklarla ilgili olarak çocuğun mahremiyetini göz önünde bulundurarak bilgi edinmeleri; davranış sorunları karşısında çocuğun yaşantıladığı travmanın etkilerini göz önünde bulundurmaları önerilmektedir.

Eğitim yöneticilerine öneriler:

- Grup sorumlularının paylaştığı önemli sorunlardan biri korunma ihtiyacı olan çocukların önemli bir kısmının okul yaşamında başarı ve devam sorunları yaşadıklarıdır. Korunma altına alınan öğrencilerin devamsızlık süreleri diğer öğrencilerden fazladır. Ortaöğretim düzeyinde devamsızlık süresi 45 günü aşmazken, bu süre korunma ihtiyacı olan ergenler için 60 gündür. Korunma

ihtiyacı olan ergenlerde yaygın olarak görülen bu sorun için eğitim yöneticileri ve öğretmenler çocuk evleri personeliyle işbirliği yaparak okula uyumu arttırmaya yönelik çalışmalar yapabilir. Bunun için okul ve kurum personelinin iletişimi artırılabilir, ev ziyaretleri gerçekleştirilebilir.

- Bakanlıklar arasındaki işbirliğinin gereği olarak Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nda personele yönelik düzenlenecek eğitim faaliyetlerinde zaman zaman Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan branş öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar görev almaktadır. Bu işbirliği artırılarak okullarında korunma ihtiyacı olan çocuk bulunan öğretmen ve yöneticilerle, Çocuk Hizmetleri Müdürlüğü personelinin bir arada eğitim almalarının ortak bir dil oluşturmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca personellerin çalışmalarındaki paylaşımları yoluyla işbirliğinin artacağı, olası başarı ve devam sorunlarına yönelik ortak bir bakış açısı ve plan oluşturulma imkanı sağlayacağı düşünülmektedir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan yöneticilere öneriler:

- Korunma ihtiyacı olan ergenlerle yapılacak sosyal problem çözme beceri çalışmalarının, çocuk koruma hizmetlerinde çalışan bakım personeli ve yöneticiler açısından da ele alınmasının kurum içerisinde problem ve problem çözmeye ilişkin ortak bir dil oluşturmasının mevcut problemlerin çözümüne katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Korunma ihtiyacı olan ergenlerin geçmiş deneyimlerinin travmatik etkilerini, mevcut günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları aşabilme konusunda destek alabilmeleri için kurumlarda ruh sağlığı çalışan sayılarının artırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.
- Korunma ihtiyacı olan ergenlerin sorumluluk alma davranışlarını geliştirmeye yönelik ev içinde ve müdürlükler genelinde bazı görevlendirmeler yapılabilir.
- Korunma ihtiyacı olan çocukların problemler karşısında baş etme, problem çözme gibi becerilerini arttıracak çalışmalar kurum politikası haline getirilerek çocukların yaşadıkları günlük sorunlar ve geleceğe ilişkin kaygıları konusunda kendi becerilerine güven düzeyleri artırılabilir.

- Çocuk evlerinde görevli personelin sık sık değiştirilmesi korunma ihtiyacı olan çocukların ve personelin bağ kurmalarına engel olmaktadır. Bu nedenle oluşturulan çocuk evlerinde personel değişikliği sıklığının azaltmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Çocuk evlerinde çalışan çocuk evi sorumluları iş stresi, tükenmişlik ve ikincil travmatik stres riski taşımaktadır. Sorumlu olunan çocuk evi sayısı arttıkça bu risklerin arttığı bilinmektedir. Dolayısıyla çocuk evi sorumlularının sorumlu olduğu ev ve çocuk sayılarına ilişkin standart bir sınır belirlenmesi, personel sayısının artırılması önerilmektedir.
- Çocuk evi sorumlularının korunma ihtiyacı olan ergenlerle yaşadıkları sorunlar yanında yaşam streslerine karşı sosyal problem çözme becerilerini zenginleştirmek amaçlı süreklilik arz eden grup çalışmaları planlanabilir ve yaygınlaştırılabilir.
- Koruma altındaki çocukların ruh sağlığına, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimine katkı sağlayacak etkinliklerin belirlenmesine ve uygulanmasına yönelik projeler geliştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara öneriler:

- Korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik yapılacak çalışmalarda uygulayıcının çocuklara daha önce bazı ön çalışmalar (kurum ziyareti, mesleki ya da eğitsel rehberlik faaliyetleri) yapmış olmasının süreci olumlu etkileyeceği düşünülmekte ve önerilmektedir. Benzer şekilde mevcut çalışmada olduğu gibi çocuk koruma personeliyle yapılacak çalışmada da ön görüşmelerin ve kısa süreli çalışmaların varlığı katılımı arttırabilir.
- Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında sosyal problem çözme terapisine dayalı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle sosyal problem çözme terapisini temele alan deneysel çalışmaların yaklaşımın etkililiğine dair daha fazla bilgi sunacağı düşünülmektedir.
- Düzenlenecek sosyal problem çözme programlarında oturum sayılarının arttırılmasının, problem çözme süreci ve tekniklerinin öğrenimini kolaylaştırarak sosyal problem çözenin tüm boyutlarında etkililiği arttıracığı düşünüldüğünden önerilmektedir.

- Çocuk evi sorumluların iş yükü ve zaman sorunları nedeniyle oturumların süresi kısaltılabilir ve sıklığı arttırılabilir. Böylece psikoeğitim sürecinde dahil edilen ödevlerin hatırlanma olasılığı arttırılabilir. Oturum sayıları ve sıklıklarının arttırılmasının, iş yoğunluğu nedeniyle ödev olarak verilmesi planlanan çalışmaların oturumlara dahil edilmesi işlevselliği arttırabilir.
- Türkiye’de sosyal problem çözme terapisine dayalı deneysel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle ebeveynlerin sosyal problem çözme becerisini arttırıcı çalışmaların mevcut çalışmanın konusu olan korunmaya ihtiyacı olan çocukların aileleriyle olan ilişkilerini yapıcı bir şekilde etkileyebileceği düşünülmektedir. Koruma kararı alınmasına neden olan durumun ortadan kalkması durumunda korunma ihtiyacı olan çocukların gelişimsel olarak uygun olmayan ortamlara geri döndüğünden söz edilmektedir. Bu nedenle, düzenlenecek programlarla çocuklar için uygun gelişimsel ortamın yaratılmasına katkı sağlanabilir.
- Türkiye’de ergenlik dönemindeki bireylerin sosyal problem çözme becerilerini ölçmeye yönelik envanter sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Ergen örnekleminde sosyal problem çözme yaklaşımına dayalı olarak ölçek geliştirilme çalışmaları yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde çalışmakta olan yönetici, çocuk evi sorumlusu, bakım elemanları ve koruma altındaki çocukları içeren karma desenli araştırmalar yapılabilir. Böylece çocuk koruma hizmetlerinin tüm öğelerinin özellikleri, ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olunarak, kapsamlı programların hazırlandığı ve bu programların etkilerinin sınırdığı projeler üretilebileceği düşünülmektedir.
- Bu araştırmada korunma ihtiyacı olan ergenlerden 2’sinin koruma kararlarının kalkması, çocuk evi sorumlularının iş yoğunlukları ve kurum değişimleri nedeniyle izleme testleri yapılamamıştır. Bu nedenle gelecek araştırmalarda çalışmaların özellikle güz döneminde yapılmasının korunma ihtiyacı olan ergenler ve çocuk evi sorumlularına ulaşmayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014). Tarih: 06.02.2014 Kanun Numarası: 6518 Erişim tarihi: 16 Ocak 2018, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/02/20140219-1.htm>
- Akgün, Ş. (2006). *Yetiştirme yurdunda kalan 16-18 yaş grubundaki adölesanların anksiyete düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkoyunlu, S. ve Türkçapar, M.H. (2013). Bir teknik: Alternatif düşünce oluşturulması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2, 53-59.
- Akpınar, Ş., (2013). Yetiştirme yurdunda kalan erkek ergenlere uygulanan yapılandırılmış eğitimin benlik saygısı, umutsuzluk düzeyi ve intihar olasılığı üzerine etkisi. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Erzurum.
- Albayrak Sargın, Y. (2008). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırgan davranışları ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Altınay, D. (2017). *Psikodrama grup psikoterapisi 400 ısınma oyunu ve yardımcı teknik (Çocuk psikodraması oyunları)* (13. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.

- Anderson,R.J., Goddard, L. ve Powell, J.H. (2011). Social problem-solving and depressive symptom vulnerability: The importance of real-life problem-solving performance. *Cognitive Therapy Research*, 35, 48-56.
- Arean, P.A., Perri, M.G., Nezu, A.M., Schein, R.L., Christopher, F. ve Joseph, T.X. (1993). Comparative effectiveness of social problem-solving therapy and reminiscence therapy as treatments fo depression in older adults. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 61 (6), 1003-1010.
- Arslan, B.F. (2016). *Fiziksel engele sahip çocuğu olan annelere verilen sosyal problem çözme beceri eğitiminin problem çözme davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Arslan, C. (2010). Öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin, stresle başa çıkma ve kişiler arası problem çözme açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 7-43.
- Arslan,C., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (1), 379-388.
- Arslan, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Asif, A. (2017). *Self esteem and depression among orphan and non-orphan children*. Dubai UAE: MedCrave Group.
- Aslan, B. (1997). *Kurum bakımında bulunan korunmaya muhtaç çocukların davranış sorunları (Adana ilinde bir araştırma)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, E. ve Erbay, E. (2017). Ankara Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı çocuk evlerinde çalışan bakım elemanlarının ve çocuk evi sorumlularının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (2), 535-556.

- Atik Bilgenoğlu, A. (2009). *The moderating role of social problem solving on work-family-personal life conflict and psychological well-being relationship*. Yüksek Lisans Tezi, Koc University Graduate School of Social Sciences, İstanbul.
- Atlı, A. ve Kutlu, M. (2012). Çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (1), 49-66.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma: Amasya Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 299-313.
- Ayvalı, A. (1997). *7-11 yaş grubu ailesi yanında ve kurumda büyüyen kız ve erkek çocukların anne-baba figürü çizimlerinin duygusal gelişim ve gelişimsel düzey açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, T. (1999). *Yetiştirme yurdu ile ailesi yanında kalan öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin okul başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Baran, G. (1995). Ankara'da bulunan çocuk yuvalarında kalan 7-11 yaş grubu çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıp yargılarının gelişimi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barnes, G. M. ve Farrell, M. (1992). Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviors. *Journal of Marriage and Family*, 54 (4), 763-776.
- Barone, C., Aguirre-Deandreis, A.I. ve Trickette, E.J. (1991). Means-ends problem-solving skills, life stress, and social support as mediators of adjustment in the normative transition to high school. *American Journal of Community Psychology*, 19 (2), 207-225.

- Başer, H. (2013). *Çocuk refahı alanında yeni hizmet modeli: Çocuk evleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Baydemir, C., Açıköz, A., Derince, D., Kaya, Y., Ongun, E. ve Kok, H. (2014). The effect of childhood trauma life on self-esteem in school of health students in a province of western Turkey. *Life Science Journal*, 11 (11), 749-158.
- Beck, S.J. ve Tompkins, M.A. (2007). Cognitive therapy. İçinde *Handbook of homework assignment in psychotherapy* N. Kazantzis ve L. L'Abate (edt.) (51-65). New York: Springer.
- Becker- Weidman, E., Jacops, R.H., Reinecke, M.A., Silva, S.G. ve March, J.S. (2010). Social problem-solving among adolescents treated for depression. *Behaviour Research an Therapy*, 48, 11- 18.
- Bedel, A. (2011). *Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bedel, A. (2015). Analysis of the peer mediation process' effect on interpersonal problems of university students. *Anthropologist*, 22 (2), 257-264.
- Bedel, A. ve Arı, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10.
- Bedel, A. ve Hamarta, E. (2014).Kişilerarası problem çözme ve akademik güdülenme arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13 (2), 674-681.
- Bedel, A. ve Işık, E. (2015). A comparison of interpersonal problem solving and life satisfaction level between students with single parents and two parents. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8 (1), 70-85.
- Bell, A.C. ve D'Zurilla, T.J. (2009a). The influence of social problem-solving acility on the relationship between daily stress and adjustment. *Cogn Ther Res*, 33, 439-448.

- Bell, A.C. ve D’Zurilla, T.J. (2009b). Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29, 348-353.
- Bıyıklı, L. (1987). *Korunmaya muhtaç çocukların gelişimi ve uyumu*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Biber, K.ve Sezer, T. (2011). Çocuk yuvası ve yetiştirme yurtlarındaki grup sorumlularının empati düzeylerinin incelenmesi. *E- Journal of New World Sciences*, 6 (2), 1704-1714.
- Bolger, K.E., Patterson, C.J. ve Kupersmidt, J.B. (1998). Peer relationship and self-esteem among children who have been maltreatment. *Child Development*, 69 (4), 1171-1197.
- Bonner, R.L. ve Rich, A. (1988). Negative life stres, social problem-solving self appraisals, and hopelessness: Implications for suicide research. *Cognitive Therapy and Research*, 12 (6), 549-556.
- Bride, B.E. (2007). Prevalence of secondary traumatic stress among social workers. *Social Work*, 52 (1), 63-71.
- Brown, N.W. (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi*. (V. Yorğun, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Browne, A. ve Finkelhor, D. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin*, 99 (1), 66-77.
- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol Wise, F. ve Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 48-58.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Campbell, D.T. ve Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. İçinde N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (ss.1-76). Chicago: Rand McNally.
- Cebe, F. (2005). *Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu yetiştirme yurtlarında barınan çocukların “benlik saygısı”, “depresyon”, “kaygı” skorlarının aile yanında kalan çocuklarla karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Chan, J. Y., Gerstein, L.H., Kinsey, R. ve Fung, A.L. (2018). Asian adults’ hypercompetitiveness and distress: The mediating role of a negative problem-solving orientation. *Curr Psychol*, 37, 188-197.
- Chang, E.D., Downey, S.A. ve Salata, J.L. (2004). Social problem solving and positive psychological functioning: Looking at the positive side of problem solving. İçinde E.C. Chang, T.J. D’Zurilla ve L.J. Sanna (Ed.), *Social Problem Solving: Theory, Research and Training* (ss. 99-116). Washington D.C:Apa
- Chang, E.D., D’Zurilla, T.J. ve Sanna, L.J. (2004). Introduction: Social problem solving for real world. İçinde E.C. Chang, T.J. D’Zurilla ve L.J. Sanna (Ed.), *Social Problem Solving: Theory, Research and Training* (ss. 1-10). Washington D.C:Apa
- Cılga, İ. (1989). *Korunmaya Muhtaç Gençlerin Sorunları ve Yetiştirme Yurtları*. T.C. Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, Gençlik Hizmetleri Daire Başkanlığı Yayınları, 185-203.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.
- Coholic, D., Eys, M. ve Loughheed, S. (2011). Investigating the effectiveness of an Arts-Based and Mindfulness-Based Group Program for the improvement of resilience in children in need. *J Child Fam Stud*, 21, 833-844.
- Coleman, M., Wheeler, L. Ve Webber, J. (1993). Research on interpersonal problem-solving training: A review. *Remedial and Special Education*, 14 (2), 25-37.

- Coşkunsever, A. (2016). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yaşadıkları sorunlar ve dini başa çıkma: Bursa ve Şanlıurfa yetiştirme yurtları örneği. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 97-124.
- Cuijpers, P., Van Straten, A. ve Warmerdam, L. (2007). Behavioral activation treatments of depression: A meta-analysis. *Clinic Psychology Review*, 27 (3), 318-326.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 119-132.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (28), 95-111.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008a). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-17.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008b). Psikolojik danışma için başvuran ve başvurmeyan üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 48-56.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilgili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çekici, F. ve Güçray, S.S. (2012). *Sosyal Problem Çözme Terapisine Dayalı Beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 103-128.
- Çelikkaleli, Ö. Ve Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 361-377.

- Çetin, H. (2004). *Yetiştirme yurtlarındaki adölesanların benlik saygıları ve psikolojik belirtileri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, H. ve Çavuşoğlu, H. (2009). Yetiştirme yurdunda ve aileleri ile yaşayan adölesanların benlik saygıları ve psikolojik belirtinin karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (4), 137-144.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (2004). Erişim tarihi: 14 Temmuz 2017, https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html
- Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2017). Aralık yılsonu verileri. Erişim tarihi: 16 Nisan 2018, <https://cocukhi.zmetleri.aile.gov.tr/uploads/pages/istatistikler/2017-yil-sonu-verileri.pdf>
- Çocuk Koruma Kanunu (2005). Tarih: 03.07.2005 Kanun numarası: 5395 Erişim tarihi: 14 Temmuz 2017, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf>
- Dane, B. (2000). Child welfare workers: An innovative approach for interacting with secondary trauma. *Journal of Social Work Education*, 36 (1), 27-38.
- De la Fuente, A., Chang, E.C., Cardenoso, O. Ve Chang, O.D. (2018). Examining coping strategies used by Spanish female social work students: Evidence for importance of social problem solving abilities. *Social Work Education*, 37 (7), 1-17.
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dereli-İman, E. (2015). Ergenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile empatik eğilim, sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişki. *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (3), 235-256.
- Dixon, W. A., Heppner, P.P. ve Anderson, W.P. (1991). Problem-solving appraisal, stres, hopelessness and suicide ideation in a college population. *Journal of Counseling Psychology*, 38 (1) 51-56.

- Dobson, K.S. ve Dozois, D.J.A. (2010). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. İçinde K.S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive- behavioral therapies* (3. Baskı) (ss.3-38). New York: The Guilford Press.
- Dubow, E.F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A. ve Reid, G. (1991). A two year longitudinal study of stresful life events, social support, and social problem solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62 (3), 583-599.
- Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin internet bağımlılığı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 29-46.
- D'Zurilla, T.J., Chang, E.C., Nottingham IV, E.J. ve Faccini, L. (1998). Social problem-solving deficits and hopelessness, depression and suicidal risk in college students and psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology*, 54 (8), 1091-1107.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M. ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. İçinde E.C.Chang, T.J. D'Zurilla ve L.J. Sanna (Ed.), *Social problem solving: Theory, research and training* (ss.11-27). Washington: American Psychological Association.
- D'Zurilla, T.J. ve Chang, E.C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19 (5), 547-562.
- D'Zurilla, T.J. ve Goldfried, M.R.(1968). Cognitive processes, problem-solving, and effective behavior. Paper presented at the American Psychological Association Convention, San Francisco, California, August 30--September 3.
- D'Zurilla, T.J. ve Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78 (1), 107-126.
- D'Zurilla, T.J. ve Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409-432.

- D’Zurilla, T.J. ve Nezu, A.M. (1980).A study of the generation-of-alternatives process in social problem solving. *Cognitive Therapy and Research*, 4 (1), 67-72.
- D’Zurilla, T.J. ve Nezu, A.M. (2006). *Solving life’s problems: A 5-step guide to enhanced well-being*. Springer Publishing Company.
- D’Zurilla, T. J. Ve Sheedy, C.F. (1991). Relation between social problem solving ability and subsequent level of psychological stres in college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (5), 841- 846.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliott, T.R., Grant, J.S. ve Miller, D.M. (2004). Social problem-solving abilities and behavioral health. İçinde E.C.Chang, T.J. D’Zurilla ve L.J. Sanna (Ed.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (s.117-133). Washington: American Psychological Association.
- Elmacı, D. (2017). Koruma altındaki çocukların korunmasında okulun rolüne ilişkin rehber öğretmenlerin ve sosyal hizmet çalışanlarının görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 79-94.
- Erdener Gürbüz, E. (2002). *Kurumda yaşayan korunmaya muhtaç çocuklarda Rorschach testinin kendilik algısı, duygulanım ve fikir yürütme boyutlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, B.E. ve Dağ, İ. (2013). Kişilerarası problem çözme davranışları, yetişkinlerdeki bağlanma yönelimleri ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler. *Anatolian Journal Of Psychiatry*, 14, 36-45.
- Erikçi, M. (2005). *Ana baba yoksunluğunun 9-15 yaş grubu çocukların benlik kavramı üzerindeki etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Erol, N., Şimşek, Z. ve Münir, K. (2010). Mental health of adolescents reared in institutional care in Turkey: Challenges and hope in the twenty-first century. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 19 (2), 113-124.
- Erözkan, A. (2013). İletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 731-745.
- Ersan, D.T. (2015). *Problem çözme eğitiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuk annelerinin problem çözme becerileri ve bazı psikolojik değişkenler üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Eryılmaz, N. (2010). *Çocuk yuvasında ve ailesinin yanında kalan 6 yaş çocuklarının duygusal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eskin, M. (2014). *Sorun Çözme Terapisi* (3. Baskı). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Eskin, M., Ertekin, K. ve Demir, H. (2008). Efficacy of a problem-solving therapy for depression and suicide potential in adolescents and young adults. *Cognitive Therapy Research*, 32, 227-245.
- Eskin, M., Kurt, İ. ve Demirkıran, F. (2012). Does social problem solving training reduce psychological distress in nurses employed in an academic hospital. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2 (10), 10450-10458.
- Eskin, M. ve Aycan, Z. (2009). The adaptation of the revised social problem solving inventory into Turkish (Tr-SPSI-R): A reliability and validity analysis. *Turkish Psychological Articles*, 12, 1-10.
- Fawzy, N.ve Fouad, A. (2010). Psychosocial and developmental status of orphanage children: Epidemiological study. *Current Psychiatry*, 17 (2), 41-48.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. Basım). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

- Fisher, B.L., Allen, R. Ve Kose, G. (1996). The relationship between anxiety and problem-solving skills in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (4), 439-446.
- Fletcher, A.C., Steinberg, L. ve Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75 (3), 781-796.
- Gallegos,J., Rodriguez, A., Gómez, G., Rabelo, M. ve Gutiérrez, M.F. (2012). The FRIENDS for Life program for Mexican girls living in orphanage: A pilot study. *Behaviour Change*, 29 (1), 1-14.
- Gelen, İ. ve Çınar, G. (2014). Samsun Aile ve Sosyal Politikalar kurumunda çalışanların, çalıştıkları bilimle ilgili belirttikleri sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (35), 336-555.
- Gökçearslan Çiftci, E. (2009). Türkiye’de ve Dünyada korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetlerin tarihsel gelişimi. *Aile ve Toplum*, 11 (19), 53-65.
- Gustavson, K.A, Alexopoulos, G.S.,Niu,G.C., McCulloch, C., Meade, T. ve Arean, P.A. (2016). Problem-solving therapy reduces suicidal ideation in depressed older adults with executive dysfunction. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 24 (1), 11-17.
- Güçray, S.S. (1989). *Çocuk yuvasında ve ailesi yanında kalan 9,10,11 yaş çocuklarının öz-saygı gelişimini etkileyen bazı faktörler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülay, H. (2004). *Korunmaya muhtaç çocuklarla ailesi ile yaşayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Hackney, H. Ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene ve S. Aydemir Sevim, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hamarta, E. (2009a). A prediction of self esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social behavior and personality: An International Journal*, 37 (1), 73-82.
- Hamarta, E. (2009b). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (3), 729-740.
- Haskett, M. E. (1990). Social problem-solving skills of young physically abused children. *Child Psychiatry and Human Development*, 21 (2), 109-118.
- Heppner, P.P. (1978). A review of the problem-solving literature and its relationship to the counseling process. *Journal of Counseling Psychology*, 25 (5), 366-375.
- Heppner, P.P. ve Anderson, W.P. (1985). The relationship between problem solving self appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 9 (4), 415-427.
- Heppner, P. P. ve Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling psychology*, 29 (1), 66-75.
- Hermenau, K., Hecker, T., Ruf, M., Schauer, E., Elbert, T. ve Schauer, M. (2011). Childhood adversity, mental ill-health and aggressive behaviour in an African orphanage: Changes in response to trauma-focused therapy and the implementation of a new instructional system. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 5 (1), 1-9.
- Hoband, McMurrin, Evans ve Duggan (2007). Social problem-solving plus psychoeducation for adults with personal disorder. *British Journal of Psychiatry*, 198, 307-313.
- Hodges, J. ve Tizard, B. (1989). IQ and behavioural adjustment of ex-institutional adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30 (1), 53-75.

- Hoek, W., Schuurmans, J., Koot, H.M. ve Cuijpers, P. (2012). Effects of internet-based guided self-help problem-solving therapy for adolescents with depression and anxiety: A randomized controlled trial. *Plos One*, 7 (8), 1-6.
- Izgar, A. (2009). *Engelli çocuğu olan ailelerin sosyal problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ivanova, A.S. (2004). Therapeutic art practices with orphan children in Bulgaria. *Art Therapy*, 21 (1), 13-17.
- İnce, Z., Kasapoğlu, A. ve Sezek, S. (2014). Korunmaya muhtaç kimsesiz çocukların devam ettikleri okulların yöneticilerinin bu çocukların sorunlarına ve sorunların çözümlerine yönelik mesleki donanımları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 97-119.
- Julian, M.M. (2013). Age at adoption from institutional care as a window into the lasting effects of early experiences. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16 (2), 101-145.
- Kalaycı, H. (2007). *Yetiştirme yurtlarındaki çocuklarda sosyal dışlanma riski (Tokat ve Turhal örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kant, G.L., D’Zurilla, T.J. ve Maydeu-Olivares, A. (1997). Social problem solving as a mediator of stress-related depression and anxiety in middle-aged and elderly community residents. *Cognitive Therapy and Research*, 21 (1), 73-96.
- Karabulut, E. O. ve Ulucan, H. (2011). Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 227-238.
- Karadağ Çaman, Ö. ve Özcebe, H. (2011). Adolescents living in orphanages in Ankara: Psychological symptoms, level of physical activity, and associated factors. *Turkish Journal of Psychiatry*, 22 (2), 1-10.
- Karakuş, Ö. (2012). Relation between childhood abuse and self esteem in adolescence. *International Journal of Human Sciences*, 9 (2), 753-763.

- Karataş, K. (2007). Türkiye’de çocuk koruma sistemi ve koruyucu aile uygulamaları üzerinde bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18 (2), 7-19.
- Karataş, Z. (2015). Osmanlı Devleti’nde korunmaya muhtaç çocuklara yönelik sosyal hizmet uygulamaları. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 16- 31.
- Kazantzis, N., Dattilio, F.M. ve MacEwan, J. (2005). In pursuit of homework adherence in behavior and cognitive behavior therapy: Comment on Malouff and Schutte (2004). *Behavior Therapist*, 28 (8), 179-184.
- Kazantzis, N., Deane, F.P ve Ronan, K.R. (2000). Homework assignments in cognitive and behavior therapy: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 189-202.
- Kazantzis, N. ve Deane, F. P. (1999). Psychologists’ use homework assignments in clinical practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20, 581-585.
- Kazantzis, N. ve Lampropoulos, G.K. (2002). Reflecting on homework in psychotherapy: What can we conclude from research and experience? *Journal of Clinical Psychology*, 58 (5), 577-585.
- Kemer kaya, G. (2012). *Korunmaya muhtaç ilköğretim 6-8 sınıf öğrencilerinin sosyalleşme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Kenny, D.A. (1975). A quasi-experimental approach to assessing treatment effects in the nonequivalent control group design. *Psychological Bulletin*, 82 (3), 345-362.
- Kesen, N. F. ve Deniz, M. E. (2005). Yetiştirme yurtlarında kalan ergenlerin kuruluşa geliş nedenlerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 185- 198.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz- yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Kocaoğlu, F. (2010). *Çocuk ve Aile sorunları kapsamında, 13-18 yaş grubu çocukları bakım modellerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Koç, B., Terzi, Y. ve Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (1), 369-390.
- Koç, B.ve Büyükgöze Kavas, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin saldırganlık, kişilerarası problem çözme becerileri, kişilerarası ilişki tarzları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (2), 783-799.
- Kools, S.M. (1997). Adolescent identity development in foster care. *Family Relations*, 46 (3), 263-271.
- Korkut, F. (1991). *Yetiştirme yurdundaki öğrencilerle, gestalt yaklaşımına dayalı olarak yapılan bireysel danışmanın sürekli kaygı ve denetim odağı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Korkut Owen, F. (2015). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma* (Genişletilmiş 4. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kortenkamp, K. ve Ehrle, J. (2002). *The well-being of children involved with child welfare system: A national review*. New Federalism: National Survey of America's Families, Series B, No. B-43. Assessing the New Federalism: An Urban Institute Program To Assess Changing Social Policies.
- Koruklu, N. (2015). Personality and social problem-solving: The mediating role of self-esteem. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15 (2), 491-497.
- Koşar, N.G. (1992). *Sosyal hizmetlerde çocuk ve refah alanı*. Ankara

- Koşay, A. (2013). *Çocuk yuvasında ve çocuk evinde kalan korunmaya muhtaç çocuklar ile ailesi yanında yaşayan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kutlu, M. (1992). *Yetiştirme yurdunda ve ailesi yanında kalan öğrencilerin özsaygı ve düzeylerini etkileyen bazı değişkenler*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kutlu, M. (1998). Yetiştirme yurdu öğrencilerinin öz saygı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22, 24-30.
- Leahy, R.L. (2010). *Bilişsel terapi yöntemleri: Uygulamacının Elkitabı* (H. Türkçapar ve E. Köroğlu, Çev.). Ankara: HYB Yayınları.
- Levi Mizrahi, S. (2008). *The children who start life with separation and the volunteers who do not play the three monkeys: the effects of the volunteer program of Koç University on the development of institutionalized children*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Loeb, S., Fuller, B. , Kagan, S.L. ve Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: early Learning effects of type, quality and stability. *Child Development*, 75 (1), 47-65.
- Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B. ve Schutte, N.S. (2005). The efficacy of problem solving therapy in reducing mental and physical health problems: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27 (1), 46-57.
- McLean, J. ve Andrew, T. (1999). Commitment, satisfaction, stres and control among social services managers and social workers in the UK, *Administration in Social Work*, 23 (3-4), 93-117.
- McMurrin, M., Blair, M. ve Egan, V. (2002). An investigation of correlations between aggression, implulsiveness, social problem- solving, and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28, 439-445.

- MEB-UNICEF (2001). *Psikososyal okul projesi travma sonrası normal tepkiler el kitabı*.
- Mufson,L., Weissman,M.M., Moreau, D. ve Garfinkel, R. (1999). Efficacy of interpersonal psychotherapy for depressed adolescents. *Arch, Gen. Psychiatry*, 56, 573-579.
- Nacar, F.S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletiŖi ve kiŖilerarası problem çzme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (2), 493-511.
- Neimeyer, R.A., Kazantzis, N., Kassler, D.M., Baker, K.D. ve Fletcher, R. (2008). Group cognitive behavioural therapy for depression outcomes predicted by willingness to engage in homework, compliance with homework, and cognitive restructuring skill acquisition. *Cogn Behav Ther*, 37, 199-215.
- Nelson-Gardell, D. ve Harris, D. (2003). Childhood abuse history, secondary traumatic stres, and child welfare workers. *Child Welfare*, 82 (1), 5-26.
- Nezu, A.M. (2004). Problem solving and behavior therapy revisited. *Behavior Therapy*, 35, 1-33.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M. ve D’Zurilla, T.J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer Publishing Company.
- Nezu, A.M. ve Perri, M.G. (1989). Social problem- solving therapy for unipolar depression: An initial dismantling investigation. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 57 (3), 408-413.
- Nezu, A. M. ve Ronan, G.F. (1988). Social problem solving as a moderator of stres related depressive symptoms: A prospective analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 35 (2), 134-138.
- Nissly, J.A., Barak, M.E.M. ve Levin, A. (2005). Stress, social support, and workers’ intentions to leave their jobs in public child welfare. *Administration in Social Work*, 29 (1), 79-100.

- Nock, M.K. ve Mendes, W. B. (2008). Physiological arousal, distress tolerance, and social problem-solving deficits among adolescent self-injurers. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 76 (1), 28-39.
- Nowak- Fabrykowski, K. (2004). Care and education of orphaned children in Poland. *Early Child Development and Care*, 174 (7-8), 621-627.
- Oğuztürk, Ö., Akça, F., ve Şahin, G. (2011). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler üzerinden incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 14, 173-184.
- Ortaylı, İ. (2000). *Osmanlı toplumunda aile* (3. Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Özateş, Ö.S. ve Atauz, S. (2011). Sosyal hizmet uzmanlarının aileye dönüş ve aile yanında destek projesine ilişkin değerlendirmeleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22 (2), 101-112.
- Özbek, N. (2011). *Osmanlı İmparatorluğu'nda sosyal devlet: Siyaset, iktidar ve meşruiyet* (4. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özen, Ş., Subaşı, M., Yıldırım, A., Baştürk, M. ve Bez, Y. (2010). Öfkelenme anında cama yumruk atarak kendini yaralayan hastalarda problem çözme becerileri ve çocukluk çağı travmaları. *Klinik ve Deneysel Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 25-30.
- Özen Uslu, R. (2011). *Yararlandıkları hizmet modeline göre korunmaya muhtaç çocuklarda davranış ve duygusal sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgüven, H.D., Soykan, Ç, Haran, S. ve Gençöz, T. (2003). İntihar girişiminde depresyon ve kaygı belirtileri ile problem çözme becerileri ve algılanan sosyal desteğin önemi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (52),1-11.
- Palermo, T.M., Law, E.F., Bromberg,M., Fales, J., Eccleston, C. Ve Wilson, A.C. (2016). Problem solving skills training for parents of children with chronic pain: A pilot randomized controlled trial. *Pain*, 157 (6), 1213-1223.

- Pekcanlar Akay, A., Miral, S., Baykara, B. ve Yemez, B. (2006). Socio-demographic features and emotional- behavioral problems in a girl's orphanage in Turkey. *Ege Tıp Dergisi*, 45 (1), 39-45.
- Pekcanlar Akay, A., Varol Taş, F., Baykara, B., Miral, S. ve Yemez, B. (2005). Mental Health and communication skills training for the staff in a girls' orphanage in Turkey. *Yeni Sempozyum*, 43 (2), 64-68.
- Pektaş, C. (2002). 9 -12 yaş korunmaya muhtaç çocukların benlik saygıları ile zihinsel gelişmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pettit, G.S., Laird, R.D., Dodge, K.A., Bates, J.E. ve Criss, M.M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Dev.*, 72 (2), 583-598.
- Priyanka, Parasar, A. ve Dewangan, R.L.(2018). A comparative study of selfesteem and level of depression in adolescents living in orphanage home and those living with parents. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 4 (2), 51-53.
- Rol Mollamehmetoğlu, G. (2011). Trabzon, Ordu, Samsun, Rize ve Giresun erkek yetiştirme yurtlarında kalan ergenler ile Trabzon ilinde ailesiyle yaşayan erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Roy, P., Rutter, M. ve Pickles, A. (2000). Institutional care: Risk from family background or pattern of rearing? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 139-141.
- Rubin, K.H. ve Rose-Korasnor, L. (1992). İnterpersonal problem solving and social sompetence in children. İçinde B. VanHasselt, M. Hersen (Ed.), *Handbook of social development: A life span perspective* (ss. 283-323). Boston: Springer.
- Sağkal, A.S. (2015). Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Saracaloğlu, A.S., Altay, B. Ve Eken, M.(2016). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözüme becerini yordayan değişkenler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (23), 680-722.
- Saral, K. (2013). *Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin stresle başa çıkma tarzları eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıaltın, D.M. (2017). *Kurum bakımındaki çocuklara ilişkin sistemin sosyal refah çalışanları gözüyle değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Scheel, M.J., Hanson, W.E. ve Razzhavaikina, T.I. (2004). The process of recommending homework in psychotherapy: A review of therapist delivery methods, client acceptability, and factors that affect compliance. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice and Training*, 41 (1), 38-55.
- Schmidt, V. (2009). Orphan care in Russia. *Social work and Society*, 7 (1), 58-70.
- Sharaf, A. Y., Lachine, O.A. ve Thompson, E.A. (2018). Rumination, social problem solving and suicide intent among egyptians with a recent suicide attempt. *Archives of Psychiatric Nursing*, 32, 86-92.
- Shin, S.H. (2005). Need for and actual use of mental health service by adolescents in the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 27(10), 1071-1083.
- Sloutsky, V. M. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6- and 7-year-old children: A contextualist perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (1), 131-151.
- Sosyal Hizmetler Kanunu (1983). Tarih: 24.05.1983 Kanun numarası: 2828 Erişim tarihi: 14 Temmuz 2017, www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2828.doc
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (2008). Tarih: 05.10.2008 Sayı: 27015

Erişim tarihi: 14 Temmuz 2017, http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/544e2471369dc318044059a0/cocukevleri_calismaesaslari.pdf

Sosyal ve Ekonomik Destek Uygulamaları Genelgesi (2011). Tarih: 22.04.2011 Sayı: 1421 Erişim tarihi: 14 Temmuz 2017, <http://studylibtr.com/doc/560263/t.c.-ba%C5%9Fbakanlik-sosyal-hizmetler-ve-%C3%A7ocuk-esirgeme-kurumu>

Soylu, C. ve Topaloğlu, C. (2015). Bilişsel davranışçı terapide ev ödevi uygulamaları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7 (3), 280-288.

Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7- 11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerinde etkisi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Spence, S.H., Sheffield, J.K. ve Donovan, C.L. (2003). Preventing adolescent depression: an evaluation of the problem solving for life program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (1), 3-13.

Stark, K.D., Reynolds, W.M. ve Kaslow, N.J. (1987). A comparison of the relative efficacy of self-control therapy and a behavioral problem-solving therapy for depression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15 (1), 91-113.

Şahan, H. (2009). Yetiştirme yurdunda kalan gençlerin aile kurumuna bakışlarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Şenel, İ. (2001). *Yetiştirme yurtlarında kalan öğrencilerin grup sorumlularından aldıkları desteğin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şenocak, H. (2005). *Korunmaya muhtaç çocuklar: İstanbul yetiştirme yurtları üzerine bir alan araştırması*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şenocak, H. (2006). Korunmaya muhtaç çocuklara sağlanan bakım yöntemleri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (51), 177-228.

- Şimşek, Z., Erol, N., Öztop, D. ve Özer Özcan, Ö. (2008). Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi; ulusal örnekleme karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19 (3), 235-246.
- Şişek, N. (2012). *Yapılandırılmış bir eğitimin Sosyal Hizmet Kurumu'ndan yardım almakta olan ergenlerin öfke kontrolü, atılganlık ve benlik saygısı düzeyine etkisi*. Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tamdağ, H. (2004). *Aileleri ile birlikte ve yetiştirme yurtlarında yaşayan adölesanların öfke ifade etme biçimleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tambağ, H. ve Öz, F. (2005). Aileleriyle birlikte ve yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin öfke ifade biçimleri. *Kriz Dergisi*, 13 (1), 11-21.
- Tezel, A., Arslan, S., Topal, M., Aydoğan, Ö., Koç, Ç. ve Şenlik, M. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12 (4), 1-10.
- Tham, P. (2007). Why are they leaving? Factors affecting intention to leave among social workers in child welfare. *British Journal of Social Work*, 37, 1225-1246.
- Toker, T., Tiryaki, A., Özçürümez, G. Ve İskender, B. (2011). The relationship between traumatic childhood experiences and proclivities towards substance abuse, self-esteem and coping strategies. *Turkish Journal of Psychiatry*, 22 (2), 1-9.
- Turan, L. (2003). *Korunmaya muhtaç çocukların umutsuzluk, suçluluk duyguları, benlik kavramları ve geçmişe ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tümkeya, S. (2005). Ailesi yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 445-459.
- Türk Dil Kurumu (2015). *Güncel Türkçe Sözlük* Erişim tarihi: 14 Temmuz 2017, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5734d3aab21533.28566371

- Türk Medeni Kanunu (2001). Tarih: 22.11.2001 Kanunu Numarası: 24607 Erişim tarihi: 14 Temmuz 2017, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4721.pdf>
- Türkçapar, M.H. (2009). *Klinik uygulamada depresyon*. Ankara: HYB Yayınları
- Türkmen, D. (2012). *Yetiştirme yurtlarında kalan gençlerin kendi kaderlerini tayin hakkı ile öz-saygı düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkoğlu, İ. (2013). Sosyal devlet bağlamında Türkiye’de sosyal yardım ve sosyal güvenlik. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8 (3), 275-305.
- Ünal, V. (2015). Düünden bugüne kültürümüzde koruyucu aile hizmetleri üzerine bazı değerlendirmeler. *Turkish Studies* 10 (6), 895-900.
- Üstün, E. ve Akman, B. (2002). Korunmaya muhtaç çocukların benlik algısının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 23, 229-233.
- Van Hook, M.P. ve Rothenberg, M. (2009). Quality of life and compassion satisfaction/fatigue and burnout in child welfare workers: A study of the child welfare workers in community based care organizations in central Florida. *Social Work and Christianity*, 36 (1), 36-54.
- Vatan, S. ve Dağ, İ. (2009). Problem çözme, umutsuzluk, çaresizlik ve talihsizlik MMPI-2 ile ölçülen psikopatolojinin yordayıcıları olabilir mi? *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 187-197.
- Venkatesh, C.D. (2018). Cognitive style and social problem solving skill among adolescent girls. *International Journal of Scientific Research*, 7 (3), 49-51.
- Voltan Acar, N. (2012). *Grupla psikolojik danışmada alıştırma- deneyler* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidoui, J. , Kapakki,M., Dunn, J.,Van IJzendoorn, M.H. ve Kontopoulou, A. (2006). The development of adopted children after institutional care: A follow up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (12), 1246-1253.

- Walker, K.L., Chang, E.C. ve Hirsch, J.K. (2017). Neuroticism and suicidal behavior: Conditional indirect effects of social problem solving and hopelessness. *Int J Ment Health Addiction*, 15, 80-89.
- Walker, K.L., Hirsch, J.K., Chang, E.C. ve Jeglic, E.L. (2017). Non-suicidal self-injury and suicidal behavior in a diverse sample: The moderating role of social problem-solving ability. *Int J Ment Health Addiction*, 15, 471-484.
- Washington, G. (1989). *10-12 yaş grubu korunmaya muhtaç yuva çocuklarında denetim odağı algısı ve kendine saygı duygusu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- WHO (2003). *Skills for health: Skills based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Erişim tarihi: 14 Temmuz 2017, http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf
- Yalçın, A. (2011). *Çocuk Koruma Kanunu kapsamında korunmaya muhtaç çocukların gelecek kaygılarının incelenmesi: Afyonkarahisar örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yaman, F. (2010). *Bakıcı annelerin sosyo-ekonomik ve çalışma yaşamlarına ilişkin özellikleri: Ankara ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yanbastı, G. (1971). Anne yoksunluğunun 8-11 yaşları arasında zihinsel yetenekler ve okul başarısı üzerine etkileri. *IX. Milli Nörolojik Bilimler Kongresi*, 24-29 Eylül, İstanbul.
- Yang, M., Ullrich, S., Roberts, A. ve Coid, J. (2007). Childhood institutional care and personality disorder traits in adulthood: Findings from the British National Surveys of psychiatric morbidity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77 (1), 67-75.

- Yaşar, F. (1996). *Elazığ ve Malatya illerindeki çocuk yuvası ve yetiştirme yurtlarında kalan korunmaya muhtaç çocukların fiziksel ve psiko-sosyal sorunlarının araştırılması*. Uzmanlık tezi, Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi, Erzurum.
- Yazıcı, E. (2012). Korunmaya muhtaç çocuklar ve çocuk evleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 499-525.
- Yazıcı, E. (2013). *Türkiye’de korunmaya muhtaç çocuklara yönelik sosyal hizmetler: Kurum bakım hizmetinden yararlanmış bireyler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yetiştirme Yurtlarının Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönetmelik (1995). Tarih: 13.11.1995 Sayı: 22462 Erişim tarihi: 14 Temmuz 2017, <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/544e2471369dc318044059a0/yetistirmeyurlari.pdf>
- Yıldırım, Ş. (2013). *Çocuk evinde kalan çocukların ilişki dinamikleri: İzmir örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Ş. (2018). Aileye dönüş ve aile yanında sosyo-ekonomik destek hizmeti üzerine bir değerlendirme. İçinde Ç.E. Şahin ve Özsoy Özmen, A. (Ed.), *Current Debates In Labour Economics & Industrial Relations* (ss.33-45). London: IJOPEC Publication.
- Yıldız, S.A. (2003). *Ebeveynin problem çözüme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. (2005). *Yetiştirme yurdunda yaşayan çocukların genel ruh sağlığı durumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yiğit, R. (2013). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluşu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12 (2), 550-560.

- Youngleson, M.L. (1973). The need to affiliate and self-esteem in institutionalized children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26 (22), 280-286.
- Yörükoğlu, A. (2007). *Değişen toplumda aile ve çocuk* (7. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yumbul, C., Cavusoglu, S. ve Geyimci, B. (2010). The effect of childhood trauma on adult attachment stylesi infidelity tendency, romantic jealousy and self-esteem. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1741-1745.
- Zara, A. ve İçöz, F.J. (2015). Türkiye’de Ruh sağlığı alanında travma mağdurlarıyla çalışanlarda ikincil travmatik stres, *Klinik Psikiyatri*, 18, 15-23.

ÖZGEÇMİŞ

Ayşegül ERÇEVİK

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Öğretim Görevlisi

aysegulercevik@amasya.edu.tr

EĞİTİM BİLGİLERİ

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Bölümü-Doktora 2014-2018

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Bölümü-Yüksek Lisans 2010-2014

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü- Lisans 2006-2010

İŞ DURUMU

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Öğretim Görevlisi 2014-devam ediyor

MEB- Sultanahmet Suphi Paşa T.M.L.
Okul Psikolojik Danışmanı 2010-2014

BİLİMSEL KURULUŞLARA ÜYELİK: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Derneği, 2015