



T.C.

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OYUN TERAPİSİ EĞİTİMİNİN PSİKOLOJİK
DANIŞMANLARIN ÖZ-YETERLİLİK VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Afife SELVİTOPU

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Alper EVRENSEL

İSTANBUL – 2017



T.C.

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OYUN TERAPİSİ EĞİTİMİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN
ÖZ-YETERLİK VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ**

Afife SELVİTOPU

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Alper EVRENSEL**

İSTANBUL, 2017



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

GENEL BİLGİLER

Öğrenci No	:	
Öğrenci Adı Soyadı	:	Afife SELVİTOPU
Anabilim Dalı	:	Klinik Psikoloji
Tez Danışmanı	:	Yrd. Doç. Dr. Alper EVRENSEL
Tezin Başlığı	:	Oyun Terapisi Eğitiminin Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi

TEZ SAVUNMA SINAVI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi	:	12.07.2017	Saati	:	10:00
Öğrenci Savunmaya	:	<input checked="" type="radio"/> GELDI			
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca tez bilimsel olarak incelenmiş, adayın tez çalışmasını sunmasının ardından, adaya tez çalışması ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,					
<input type="radio"/> OY BİRLİĞİ <input type="radio"/> OY ÇOKLUGU					
<input type="radio"/> Yapılan savunma sınavında adayın başarılı bulunması sonucunda tez KABUL edilmiştir.					
<input type="radio"/> Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin DÜZELTİLMESİ için ay EK SÜRE verilmesinin Enstitü Müdürlüğüne önerilmesi kararı alınmıştır. (en fazla 3 ay)					
<input type="radio"/> Yapılan savunma sınavının sonucunda tezin REDDEDİLMESİ kararı alınmıştır.					
Savunmada Tezin Başlığı	:	<input checked="" type="radio"/> Değişmedi. <input type="radio"/> Değişti.			
Tezin Yeni Başlığı	:				
Öğrenci Savunmaya	:	<input type="radio"/> GELMEDI			
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca yukarıda belirtilen tarih ve saatte Tez Savunma Jürisi toplanmış ancak ilgili öğrenci savunma sınavına gelmemiştir. Adayın tez çalışmasını Jüri önünde sunmadığı için yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,					
<input type="radio"/> OY BİRLİĞİ ile REDDEDİLMİŞTİR.					

ile alınmıştır.

Tez Sınavı Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Danışman Üye	Yrd. Doç. Dr. Alper EVRENSEL	
Üye	Prof. Dr. Mehmet Emin CEYLAN	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Samuray ÖZDEMİR	

(N)

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Oyun Terapisi Eğitiminin Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

02/06/2017

Adı SOYADI

Afife SELVİTOPU

İMZA

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Klinik Psikoloji Yüksek Lisansımda destekleri ile bilgilerimi güçlendiren klinik çalışmalara girişkenliğimi destekleyen Üküdar Üniversitesi Öğretim Görevlisi Hocalarıma,

Tez süresince ulaşılabilirliği, desteği yarattığı motivasyon ve minimalist ve pragmatist tarzı ile kişisel anlamda çok faydalandığım Yard.Doç.Dr Alper Evrensel Hocam'a,

Çalışmamda emeği geçen tüm psikolojik danışman arkadaşlarıma,

Asistanım Mukadder Sever'e sadece asistanlığı ve iyi bir öğrenci/yardımcı olduğu için değil yol arkadaşı olduğu için,

En büyük desteğim canım kardeşim Görkem Selvitopu'na,

Sevgili Anne Babama sadece eğitim öğretim hayatımda değil, tüm gelişim süreçlerimde verdiği desteklerden ötürü minnettarım.

Afife SELVİTOPU

(SELVİTOPU, Afife, Yüksek Lisans, İstanbul, 2017)

Oyun Terapisi Eğitiminin Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Özet: Oyun terapisi çocuklara psikolojik danışmanların oyuncakları, çeşitli sanat araçlarını ve oyunlarını kullanarak, çocuğun ve oyunun dilinden yararlanarak danışmanlık yaptıkları süreci içerir. Özellikle çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların fazlasıyla kullandıkları ve etkinliği birçok bilimsel çalışma ile ortaya konan bu yaklaşım günden güne yaygınlığını arttırmaktadır. Bu çalışmada oyun terapisi eğitiminin çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerini ve problem çözme becerilerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul’da okul öncesi kurumlar, ilköğretim okulları ve danışmanlık merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanlar oluşturmaktadır. Örneklemi ise araştırmacı tarafından verilen oyun terapisi eğitimine katılan 24 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Katılımcıların 17’si (%70) kadın ve 7’si (%30) erkektir. Araştırmada deneme modellerinden tek grup ön test son test kontrol grupsuz deney deseni kullanılmıştır. Katılımcılara 6 haftalık oyun terapisi eğitimi verilmiştir. Çalışmada katılımcıların öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için “Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği”, problem çözme becerilerini ölçmek için “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca çalışanların kişisel özelliklerine ilişkin bilgileri elde etmek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri setinden elde edilen verilerin çözümlenmesi “SPSS 15 for Windows” paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılması tercih edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre oyun terapisine eğitimine katılan psikolojik danışmanların yardım becerileri öz-yeterliği, oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik ve psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik düzeylerinde ve problem çözme becerilerinde eğitim sonrası anlamlı düzeyde artış olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılarak, gelecekte gerçekleştirilebilecek araştırmalara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: oyun terapisi, problem çözme becerisi, öz-yeterlik

(SELVİTOPU, Afife, Master of Arts, Istanbul, 2017)

**The Effect of Play Therapy Training on Self-Efficacy and Problem Solving Skills
of Psychological Counselors**

Abstract: Play therapy involves the process by which the counselor helps the children using the toys, various art tools and games, and using the language of the child and the game. Especially the psychological counselors who work with children need to use play therapy techniques and the efficiency of these techniques is proved with many recent studies. In this study, it was examined the possible effect of play therapy training on self-efficacy levels and problem-solving skills of psychological counselor. The universe of this research consists of psychological counselors working in preschool institutions, primary schools and counseling centers in Istanbul in the academic year 2016-2017. The sample is composed of 24 psychological counselors participating in the play therapy training provided by the researcher. 17 (70%) of the participants were female and 7 (30%) of the participants were male. In the study, one group pre-test, post-test experiment design without control group was used. Participants attended play therapy training for six weeks. "Turkish version of Counseling Self-Efficacy Scale" was used to determine the self-efficacy levels of participants in the study and " Turkish version of Problem Solving Inventory" was used to measure problem solving skills. In addition, "Personal Information Form" has been used to obtain information on participants' personal characteristics. The data obtained from the data set was analyzed with the "SPSS 15 for Windows" package program. The use of the Wilcoxon signed rank test was preferred because the data were not normally distributed in the study. According to the results obtained in the research, psychological counselors participating in the training of play therapy were found to have a significant increase in self-efficacy, self-efficacy in session management, self-efficacy levels in difficulties in psychological counseling, and problem solving skills after training. Findings obtained from the research were discussed in the light of related literature and suggestions for researches that could be realized in the future were made.

Keywords: play therapy, problem solving skills, self-efficacy

İÇİNDEKİLER

TUTANAK	i
YEMİN METNİ	ii
ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	ix
I. GİRİŞ	1
1.1 Araştırmanın Amacı	1
1.2. Araştırmanın Önemi	7
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	9
1.3. 1. Alt Problemler	9
1.4. Sayıtlar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6 Tanımlar	10
II. İLGİLİ LİTERATÜR	12
2.1. Oyun ve Oyun Terapisi	12
2.1.1. Oyun	12,
2.1.2. Oyun Kuramları	14
2.2. Oyun Terapisi	16,
2.2.1.Oyun Terapisinin Tarihçesi	19
2.2.2. Oyun Terapisi Kuramları	23

2.3. Öz-yeterlik.....	29
2.3.1. Öz-yeterlik Kaynakları	31
2.3.2. Psikolojik Danışman Öz-yeterliği	33
2.4. Problem Çözme	35
2.4.1. Problem Çözme Becerisi	37
2.5. İlgili Araştırmalar	38
2.5.1. Oyun Terapisi İle İlgili Araştırmalar.....	38
2.5.2. Psikolojik Danışman Öz-Yeterliği İle İlgili Araştırmalar	41
2.5.3. Problem Çözme Becerileri İle İlgili Araştırmalar	44
III. YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırma Modeli	47
3.2 Evren ve Örneklem.....	48
3.3. Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.1. Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği.....	48
3.3.2. Problem Çözme Envanteri.....	49
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	50
3.4. İşlem	50
3.4.1. Oyun Terapisi Eğitimi	51
3.5. Verilerin Toplanması.....	53
3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	53
IV. BULGULAR.....	55
4.1. Katılımcılara Ait Bilgiler.....	56

4.2. Oyun Terapisi Eğitiminin Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi.....	56
4.3. Oyun Terapisi Eğitiminin Psikolojik Danışmanların Problem Çözme Becerilerine Etkisi.....	59
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	61
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	61
5.2. Öneriler.....	66
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	67
5.2.2 Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler	68
KAYNAKÇA	70
EKLER.....	84

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Deseni	47
Tablo 2. Katılımcılara ait tanımlayıcı bilgiler.....	55
Tablo 3. Eğitime Katılanların Yardım Becerileri Öz-Yeterliği Alt Boyutuna ait Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4. Eğitime Katılanların Oturum Yönetmeye İlişkin Öz-Yeterlik Alt Boyutuna ait Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	57
Tablo 5. Eğitime Katılanların Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz- yeterlik Alt Boyutuna ait Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	58
Tablo 6. Eğitime Katılanların Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Toplam Puana ait Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	59
Tablo 7. Eğitime Katılanların Problem Çözme Becerilerine ait Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	60

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlıkları yer almaktadır.

1.1 Araştırmanın Amacı

“Bir kişiyle bir saat oyun oynayarak, onu bir yıl içindeki sohbetinizden daha fazla tanıyabilirsiniz”.

Plato

Çocuk için neşe ve eğlence kaynağı olarak hayatının vazgeçilmez bir parçası olan oyun onun aynı zamanda hayata hatırlanmasını sağlayan en önemli yardımcıdır. Oyun ve çocuk kavramlarını birbirinden ayrı düşünmek imkânsızdır. Oyun çocuğun hayatının merkezindedir. Hangi ortamda olursa olsun oyun çocuk için ilgi çekicidir ve her çocuk için vazgeçilmez bir eylem olarak değerlendirilir. Çok eski dönemlerden beri hakkında tartışmalar yapılan oyunun çocukların gelişim sürecinde önemli bir yere sahip artık bir gerçektir (Çalışandemir, 2014). Hatta yetişkin bir bireyin çalışarak hayatını kazanması gibi çocuk da oyun oynayarak birçok yönden gelişmekte ve çeşitli becerilere sahip olmaktadır (Uluğ, 2013).

Çocukla özdeşleşmiş bir kavram olarak ele alınan oyun çocuğun zamanın büyük bir kısmını harcadığı temel uğraşdır. Çocuk oyun oynarken geleceğe dönük bir amaç ya da doyum düşüncesiyle hareket etmez. Oyun çocuğa yalnızca haz veren ve eğlenmek için yaptığı her türlü etkinliktir. Huizinga ise (1995) oyunu bireyin özgürce razı olduğu, fakat tümüyle uyulması gereken yönerhelere bağlı şekilde, belli bir mekân ve zaman dâhilinde gerçekleştirilen, kendiliğinden bir amaç çerçevesinde gerçekleşen, heyecan ve mutluluk duyguları ile alışılmış hayattan, başka türlü olmak bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem ya da faaliyet olarak ele almaktadır. Oyun gereksiz bir uğraş değil aksine son derece ciddi bir eylemdir (akt. Çalışandemir, 2014).

Yaşamdaki diğer etkinliklerden tamamen farklı bir yapıda olan oyun temelde çocukların işidir. Oyun aracılığıyla çocuklar etraflarındaki bireyler ve dış dünya iletişim

kurarlar. Çocukların dış dünyayı algılama biçimleri oyunlarına yansır. Çocuk bilişsel ve fiziksel yeteneklerini oyun sayesinde geliştirir. Hatta çocuğun oynadığı oyun gelecekte seçeceği mesleği bile etkileyebilir. Dolayısıyla profesyonel olarak çocuklarla çalışan uzmanlar oyunu ve çocuğun oyun oynarken yaptıkları mutlaka ciddiye almalı ve çocuğun oyun içindeki davranışlarını, oyundaki yerini sistematik bir şekilde değerlendirmelidir. Çünkü oyun içinde birçok farklı davranış ve ipucu barındırır. Çocuk aynı oyunu farklı zamanlarda oynarken bile farklı davranışlar sergileyebilir(Bundy, 2003; Kaya, 2005).

Oyun çocuğun hayatının çok farklı yönlerine etki eder. Oyun sayesinde çocuk sosyalleşir. Oyun çocuk için bir iletişim aracıdır. Dış dünyaya ilişkin yeni bilgiler edinmesine yardımcı olur ve sadece kendini değil; oyun sayesinde başkalarını da anlar. Karşılaştığı sorunlara çözüm yolları üretir ve gelecekte kullanacağı birçok beceriyi oyun sayesinde edinir. Çocuğun temel aktivitesi olan oyun hem bilgilerinin edinilmesi hem de eski bilgilerin pekiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Hartley, 1971). Oyun; (a) temelde güdüleyici bir özelliğe sahiptir, (b) kendiliğinden gelişir, (c) gerçekle uyumlu olmayabilir, taklitçidir, (d) dış dünyanın kurallarına bağlı değildir, (e) çocuğun etkin performansını gerektirir ve (f) iç kontrolü vardır (Kaya, 2005).

Çocukların dünyayı ve kendilerini tanıma ve algılama sırasında yaşadıkları tüm deneyimler oyun olarak görülebilir. Ek olarak çocuğun merak duygusu gideren temel araç oyundur. Oyunun en önemli özelliklerinden biri tamamen çocuğun inisiyatifinde olmasıdır. Ne zaman isterse başlayıp bitirebilir. Yetişkinler her ne kadar oyunu sadece eğlenmek ve dinlenmek için yapılan ve çocuğun zamanını geçirmesine yarayan amaçsız bir uğraş olarak görseler dahi oyun aslında çocukların en önemli işidir (Ogelman, 2014). Her çocuğun temel gereksinimi olan oyun onun özerkliğinin gelişmesine de katkı sağlar.

Oyunu çocukların iyi oluş düzeylerine olumlu katkı sağladığı ve iyileştirici bir etkisi olduğu son dönemde araştırmacıların fazla dikkat çektiği bir konu olmuştur. Oyuna yeteri kadar zaman ayırmayan ya da oyun oynamak için gerekli imkânlarla sahip olmayan çocukların iyi oluş düzeylerinin olumsuz etkileneceği ve ruhsal sorunlar yaşayabileceği bilinmektedir (Uluğ, 2013). Oyunun çocuğun yaşama dair deneyimler

edinmesine, sorun çözme becerileri kazanmasına, çeşitli roller üstlenerek farklı kimlikleri öğrenmesine, iletişim ve kendini ifade etme becerileri kazanmasına, yeni kavramları öğrenmesine ve yaratıcı düşünebilmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Johnson, Christie ve Yawkey, 1999).

Son dönemde oyunun çocuklarla iletişim kurmak için etkili bir yol olduğu psikolojik danışmanlar tarafından kabul edilen bir gerçektir. Çocuğun dünyasına açılan bir pencere olarak değerlendirilebilecek oyun terapisi psikolojik danışmanın bu dünyaya girmesinin en önemli yollarından biridir. Özellikle çocuklarla terapi sürecinde danışmanın oyunu kullanması kendini sözel olarak tam olarak ifade etmeyen, çekinen, içine kapamık ya da duygularını dışa vurma konusunda direnç gösteren yaşça daha büyük çocuklarla terapötik bir ilişkinin kurulmasına destek olur. Oyun danışman için terapi sürecinde kullanabileceği önemli bir değişim aracıdır. Danışma ortamında oyuncakların olması çocuğu rahatlatır ve kendisi olması konusunda onu cesaretlendirir. Çocuk bulunduğu ortamın diğerlerinden farklı olduğunu ve daha özgür davranabileceğini hissedebilir (Schaefer, 2013).

Çocuklar yetişkinlere oranla daha güçsüzdürler ve ihtiyaçlarına kendini sözel olarak daha iyi ifade edebilen bireylere oranla daha az önem verilmektedir. Tüm çocuklar, normal büyüme ve gelişim sürecinde belirli zorlamalara ve zorlamalara maruz kalırlar ve bu da özel ve çeşitli ihtiyaçlar meydana getirir. Dahası, günümüzde bugünkü çocukların psikolojik sorun yaşa ve sorunlara neden olan çeşitli etkenlere maruz kalma oranı geçmiştekinden daha fazladır. Bu durum da çocukların sorunlarıyla daha fazla ilgilenilmesi gerekliliğini beraberinde getirmektedir (Kaczmarek ve Wagner, 1994).

Oyun terapisi günümüzde özellikle son yirmi yıldır çocuklarla psikolojik danışma sürecinde etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Oyun terapisi ile ilgili yapılan çalışmalar oyun terapisinin davranım bozukluğu gösteren (Cochran, Nordling ve Cochran, 2010), otizm, obsesif- kompulsif bozukluk yaşayan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, serebral palsili (Johnson, McLeod, ve Fall, 1997), post travmatik stres bozukluğu yaşayan ve risk altındaki (Shen ve Sink, 2002) ilköğretim çoğu çocuklarında etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Virginia Axline (1947), ilköğretim çağındaki çocukların sözel yeteneklerinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Landreth'a (2002) göre çocukların dil gelişimleri bilişsel gelişimlerinin gerisinde kalabilir ve 11 yaşından küçük çocuklar duygularını sözel olarak ifade etme konusunda zorluk yaşayabilir. Dolayısıyla ilköğretim çağındaki çocuklarla çalışan ve onları anlamak isteyen psikolojik danışmanların çocukların korkularını, kaygılarını ve endişelerini ifade etmek için ihtiyaç duydukları sözel becerilere tam olarak sahip olmadıklarını ve doğal olarak oyun yoluyla iletişim kurduklarını bilmeleri gerekir. Oyun terapisi klasik terapi yöntemlerine göre çocuklar için çok daha uygun bir alternatif terapi yöntemi olabilir.

Oyun terapisi ilk olarak 1900'lü yılların başlangıcından itibaren terapötik bir süreç olarak kullanılmaya başlanmasına karşın ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar arasında kullanımı son dönemde en hızlı yaygınlaşan uygulamalardan biri olmuştur. Oyun terapisi sürecinde özellikle oyunun sembolik anlamı ve çocukların iç dünyalarını ifade etmesini sağlaması açısından danışmanlar tarafından önemsenmektedir. Oyun sağladığı sembolik temsil yardımıyla çocuklar duygusal olarak önemli olduğu düşünülen duygusal deneyimlerini rahatlıkla ve güvenli bir şekilde ifade edebilir (Landreth, Ray ve Bratton, 2009).

Oyun danışmanlık sürecinde karşılaşılabilecek muhtemel olan direncin aşılmasını sağlar. Özellikle terapi sürecine gönüllü katılımları konusunda zorluk yaşanan çocuklarla işbirliği yapma konusunda oyun danışmanlara yardımcı olmaktadır. Çocuk için tehdit edici olmayan bu ortamda terapötik sürece katılmak daha kolaydır. Oyun ayrıca çocuklarla gelişimlerine uygun bir şekilde iletişim kurabilme yoludur (Schafer, 2013).

Ülkemizde psikolojik danışma hizmeti genel olarak bireyin kendini tanıması, geliştirmesi, kendisine ve çevresine uyum sağlaması, sorunlarını çözmesi ve sağlıklı kararlar verebilmesi için yapılan yardımları kapsamaktadır. Psikolojik danışmada temel amaç bireyin ihtiyaçlarını doğru bir şekilde belirleyen bir ilişki geliştirerek bu ihtiyaçların giderilmesine hizmet etme, bu doyumunu sağlamak için çeşitli stratejiler geliştirme, etkili yardım planları geliştirme ve bireyin öz farkındalık düzeyini arttırmaya yönelik müdahaleler yapma sürecidir (Pukey ve Schmidt, 1996).

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlık Birliği psikolojik danışanın bu alanda eğitim görmüş ve tüm öğrencilerin akademik, kişisel / sosyal ve kariyer gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli becerilere sahip olan bir profesyonel olarak tanımlamaktadır. Herr (2002), psikolojik danışmanlarının ilköğretim düzeyindeki öğrencilere, depresyon, intihar, keder ve yas, öfke, fiziksel veya cinsel istismar, madde bağımlılığı ve okulda şiddet ve zorbalık gibi öğrenme yeteneklerini etkileyebilecek ciddi stres yaratıcılarla mücadelede yardımcı olmalarını gerektiğini belirtmektedir.

Çocuklarla çalışan tüm psikolojik danışmanların önceden belirtilen ya da lisans eğitiminde aldıkları eğitime ek olarak çocuk büyüme ve gelişimi, çocuklarla iletişim becerileri, konsültasyon, çocuklarla grup çalışmaları yapma gibi alanlarda da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ruh sağlığı alanında çalışan ve hizmet sunan uygulayıcıların günümüzdeki ihtiyaçlara cevap verme talebinin artmasıyla birlikte, hizmet sundukları gruba uygun becerilere sahip olmaları esastır. Oyun terapisinin çocuklarla gerekli eğitimleri almış, yetkin kişiler tarafından yürütülmesi günümüzde en çok üzerinde durulan noktalardan biridir (Brady ve Friedrich, 1982).

Yetkinlik bir danışanla çalışırken basitçe ne yapacağını bilmek olarak sınırlandırılabilir bir kavram değildir. Yetkinlik bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerinin, çok çeşitli amaçlara hizmet etmek için entegre bir şekilde düzenlenebilmesi ve kullanılabilmesine ilişkin yetenekleri içerir (Bandura, 1982). Çok az düzenlemeyle bu tanımlama, psikolojik danışmanın etkililiğinin bir tanımı olarak kullanılır. Danışanlarıyla görüşürken psikolojik danışmanların etkin hizmet sunması beklenmektedir. Danışmanlar etkili olabilmeleri için, düzenli olarak değişen oturum yapılarını ve içeriklerini yönetmek için çeşitli alt beceriler geliştirir ve kullanır. Algılanan öz yeterlilik, bireyin karşı karşıya kalabileceği olası yaşantılarla baş edebilmek için ihtiyaç duyduğu eylemlerin hangi düzeyde yürütülebildiğinin kararlarıyla ilgilidir (Bandura, 1982).

Psikolojik danışmanın öz-yeterliği psikolojik danışmanın bir danışana etkili bir danışma hizmeti verebilme ile ilgili inançları ve değerlendirmeleri olarak tanımlanabilir. Yapılan çalışmalar psikolojik danışmanın öz-yeterliliğinin danışmanın yaşadığı kaygı, performansı ve aldığı süpervizyon ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Johnson ve

Seem, 1989). Psikolojik danışma sürecinde kreatif bir beceri olarak değerlendirilen öz-yeterlik psikolojik danışmanların sahip oldukları zihinsel, davranışsal ve sosyal becerilerini danışmanlık sürecinde nasıl kullandıklarını etkilemektedir (Larson ve Daniels, 1998).

Problem çözme ise bireyin belirli hedefe ulaşabilmek için karşı karşıya kaldığı sorunları fark ettiği andan o sorunu çözene kadar geçirdiği süreçtir. Düşünme ve problemin üstesinden gelmeyi kapsayan bu süreç öğretilen bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Conger, Rueter ve Elder, 1999). Günlük yaşamda her insan problem çözmeye yönelik pek çok durumla karşılaşabilmesine ve problem çözme becerilerine ihtiyaç duymasına karşın özellikle psikolojik danışmanlık gibi yardım mesleklerinde çalışan bireylerin özellikle sahip olması beklenen becerilerden biridir. Psikolojik danışmanların etkili ve kaliteli bir hizmet sunabilmeleri için bu beceriye sahip olmaları önemlidir (Hamamcı ve Esen-Çoban, 2009).

Psikolojik danışma sürecinde danışmanlar birçok problemle karşı karşıya kalabilmektedir. Her ne kadar aldıkları mesleki eğitim psikolojik danışmanların problem çözme becerilerine olumlu katkılar sağlasa da farklı danışmanlarla baş etme ve onların sorunlarını çözme de ve kendi yaşamlarındaki problemlerle baş etme de psikolojik danışmanlarda problemler yaşayabilirler. Dolayısıyla psikolojik danışmanların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi sundukları hizmetin daha verimli olması ve kendi iyi oluşlarının artması için önemlidir (Doğan, 1998; Gültekin, 2006).

Çocuklarla yetişkinler arasındaki önemli gelişimsel farklılıklar nedeniyle, terapötik olarak çocuklarla çalışmak, yetişkinlerle çalışmaktan çok farklıdır. Sonuç olarak, farklı terapist kişilik özellikleri çocuklarla etkili bir ilişki kurmak için gerekli olabilir. Terapist çocuklarla çalışırken farklı yetkinliklere ve problem çözme becerilerine ihtiyaç duyabilir. Çocukların, soyut akıl yürütme becerileri henüz tam anlamıyla gelişmediği için, kendilerini sözel olarak gerektiği gibi ifade edemeyebilirler (Landreth, 1991).

Yapılan çalışmalar psikolojik danışmanların aldıkları lisans eğitiminin çocuk ve ergenlerle etkili bir şekilde çalışma konusunda yeterli olmadığını düşündüklerini

göstermektedir (Kaczmarek ve Wagner, 1994). Psikolojik desteğe ihtiyaç duyan çocuk sayısındaki hızlı artış göz önüne alındığında çocukların soysal ve duygusal sorunlarla etkili bir şekilde baş etmelerine yardımcı olabilecek yetişmiş psikolojik danışmanlara olan ihtiyaç da önem kazanmaktadır. Oyun terapisi danışmanların çocuklara etkin bir hizmet sunmasına ve problemleri çözmesi için önemli bir yaklaşımdır (Froeschle ve Moyer, 2004).

Psikolojik danışmanların çeşitli kurs ya da eğitimlere katılmaları öz-yeterlik düzeyi ve danışmanlık becerileri üzerinde etkili olabilmektedir. Ayrıca psikolojik danışmanların öz yeterlik düzeyleri ile danışma sürecinde kullandıkları beceriler arasında da pozitif yönde ilişki olduğu bilinmektedir (Sharpley ve Ridgway, 1993). Problem çözme becerisi ile öğretilen bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Psikolojik danışmanların yetişmesine katkı sağlamayı hedefleyen eğitim programlarının en önemli amaçlarından biri danışma oturumlarını yürütürken kullandığı becerilerde kendine güvenen, öz yetkinliği yüksek profesyoneller yetiştirmektir (Bernard ve Goodyear, 2004). Bu noktadan hareketle yapılan çalışmada oyun terapisi eğitimin psikolojik danışmanların öz-yeterlik algılarına ve problem çözme becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Teknolojik gelişmelerin ve sosyal değişmelerin hızlandığı günümüz dünyasında bireyler doğumlarından itibaren çok daha fazla uyarana maruz kalmaktadır. Bu maruz kalma bireye olumlu etkilediği ve gelişmesine yardımcı oldu gibi aynı zamanda çeşitli sosyal ve psikolojik sorunlar yaşayabilmesine de neden olabilmektedir. Son dönemde özellikle çocuklarda ve gençlerde akran zorbalığı, evden veya okuldan kaçma, akademik başarısızlık, madde kullanımı, okula devam problemleri, teknoloji bağımlılığı, duygusal problemler, parçalanmış ailelerden kaynaklanan sorunlar gibi problem alanlarda ciddi bir artış gözlemlenmektedir. Bu durumda hem çağdaş eğitim sisteminde hem de okul dışı hayatlarında çocukların psikolojik yardım hizmetlerine duydukları gereksinimi ve bu gereksinimlerin doğru bir şekilde karşılanabilmesini önemli hale getirmektedir (Ültanır, 2005).

Hangi yaş grubunda olursa olsun psikolojik danışma kapsamında sunulan yardım hizmeti profesyonel ve bilimsel olması ve ilgili alanda yetişmiş uzman kişilerce profesyonel düzeyde sunulması gerekmektedir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006). Dolayısıyla özellikle okul öncesi ve ilköğretim çağı çocuklarına yardım sunan psikolojik danışmanların çocuk danışmanlığı ya da oyun terapisi gibi alanlarda bilgi sahibi olmaları hem etik bir zorunluluktur hem de hizmetlerin yetkin bir şekilde sunulmasını sağlamaktadır. Ayrıca danışmanların öz-yeterlik algılarını ve danışmanlık becerilerini olumlu yönde etkileyecektir.

Bireyin öz-yeterlik inancının yüksek olması hem danışmanın motivasyonunu arttıran ve iyi danışmanlık performansı sergilemesini sağlayan etkenlerin başında gelmektedir. Ayrıca psikolojik danışmanların sahip olmaları beklenen becerilerden biri de problem çözme becerileridir. Literatürde psikolojik danışmanların öz yeterlik düzeylerini, inançlarını belirlemeye yönelik ve öz-yeterlik düzeylerini etkileyen çeşitli faktörlerin (demografik faktörler, kişilik vb.) üzerinde duran çeşitli çalışmalar olmasına karşın öz yeterlik inancını ve problem çözme becerilerini etkileyen eğitim, kurs vb. faktörlere ilişkin çalışmalara rastlanılmamaktadır.

Psikolojik danışma süreci ayrıca etkin problem çözme becerilerine de sahip olmayı gerektirmektedir. Tan'a göre (1992) "psikolojik danışma, problemlili olan kişi (danışan) ile onun kişisel probleminin çözümüne dönük olarak kişi-kişiyeye ve yüz yüze cereyan eden bir yardım oluşumudur. Bütün rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerinin nihai amacı, kişiyeye; problemlilerini çözerek, yeterli uyum ve dengeyi sağlamasına katkıda bulunarak yardım etmektir (s. 20)". Problem çözme becerisine sahip olan psikolojik danışmanların danışanlarına daha etkin hizmet sunabilecekleri bilinmektedir.

Ülkemizde rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında verilen lisans eğitimin daha çok genel hatlarıyla okul psikolojik danışmanı yetiştirmeyi amaçladığı bilinen bir gerçektir. Lisans eğitimi boyunca psikolojik danışmanlık alanının çeşitli dallarına yönelik uzmanlık eğitimi içeren dersler vermek yerine daha çok genel bir eğitim verilmektedir (Doğan, 2000). Dolayısıyla özellikle okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklarla çalışmayı planlayan psikolojik danışmanlar bu alt alanlarda çalışma

konusunda kendilerini yeterli hissedebilmekte ve çeşitli becerileri edinemediklerini düşünebilmektedir. Araştırma sonucunda oyun terapisi eğitiminin öz yeterlilik düzeyini ve problem çözme becerilerini arttırdığı yönünde öneriler geliştirilebilirse; çocuklarla çalışmayı planlayan psikolojik danışmanlara oyun terapisi eğitimleri verilmesi ya da ders olarak verilmesi yönünde adımlar atılabilir.

Verilebilecek çeşitli uzmanlık düzeyini artırıcı eğitimlerle psikolojik danışmanların öz-yeterlilik düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin olumlu yönde etkilendiğinin belirlenmesi daha yetkin psikolojik danışmanların yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın, psikolojik danışmanlık mesleğinin yeterliklerini taşıyan psikolojik danışmanların varlığına ve danışma hizmetlerinin daha kaliteli sunulmasına, uygulama sınırlarının dışında hareket edilerek danışana zarar verme ihtimalinin azaltılmasına ve danışmanların yanlış uygulamalardan uzak tutulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Oyun terapisi eğitiminin psikolojik danışmanların öz-yeterlilik düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.3. 1. Alt Problemler

- Oyun terapisi eğitimin psikolojik danışmanların yardım becerilerine ilişkin öz-yeterlilik düzeylerine etkisi var mıdır?
- Oyun terapisi eğitimin psikolojik danışmanların oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlilik düzeylerine etkisi var mıdır?
- Oyun terapisi eğitimin psikolojik danışmanların psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlilik düzeylerine etkisi var mıdır?

- Oyun terapisi eğitimin psikolojik danışmanların problem çözme beceri düzeylerine etkisi var mıdır?

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada;

- Örnekleme oluşturan psikolojik danışmanların veri toplama araçlarını dürüst ve yansız bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.
- Örneklemin evreni temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.
- Kullanılan veri toplama araçlarının çalışmanın amacına uygun bir şekilde veri elde edilebilmesini sağlayacak şekilde geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- Araştırmacı tarafından verilen oyun terapisi eğitimine katılan psikolojik danışmanlarla sınırlıdır.
- Psikolojik Danışman Öz-Yeterlik Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Verilen oyun terapisi eğitimi ile ilgili sonuçlar eğitime katılan grup ile sınırlıdır.
- Verilen oyun terapi eğitiminin etkililiği araştırmacının yeterliliği ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Oyun: Daha önceden belirlenmiş bir hedef doğrultusunda ya da hedefsiz gerçekleştirilen, belirli kurallara bağlı olarak ya da olmayarak yapılan; ancak tüm

şartlarda çocuğun gönüllü ve isteyerek bir parçası olduğu, bedensel, zihinsel, toplumsal, duygusal ve dil gelişiminin temelini oluşturan gerçek yaşamdan bağımsız olmayan ve çocuğun etkili bir öğrenme gerçekleştirmesini sağlayan süreç (Dönmez, 1992).

Oyun Terapisi: Eğitimli oyun terapistlerinin, danışanların psikososyal sorunları engellemelerine ya da çözmelerine ve ideal büyüme ve gelişme gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla, oyunun terapötik gücünden yaralandıkları kişiler arası bir süreç tesis etmek için kurumsal bir modelin sistemli bir biçimde kullanılması (Schaefer, 2013).

Öz-yeterlik: Kişinin çeşitli performanları başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyduğu davranışlar, fiilleri yapabilme ve bu fiilleri yapabiliş yapamayacağına ilişkin düşünceleri (Bandura,1986).

Problem Çözme: Bireyin karşılaştığı bir sorunun üstesinden gelebilmesine yardımcı olabilecek alternatif tepkiler meydana getirme ve belirlenen alternatiflerden uygun olacağı düşünülenin seçilmesini kapsayan zihinsel ve davranışsal süreç (D'Zurilla Goldfried, 1971, Akt. Gültekin, 2006)

Problem Çözme Becerisi: Kişinin karşı karşıya kaldığı sorunları çözebilmesine yardımcı olacak beceriler(Yetkin ve Bascan, 2008).

II. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Oyun ve Oyun Terapisi

2.1.1. Oyun

Oyun, çocuğun başka birinden öğrenemeyeceği çeşitli şeyleri, bizzat deneyimleyerek öğrenmesini sağlayan önemli bir araçtır. Çocuk oynarken yaptıklarının sonuçlarını düşünmeden, eğlenmeyi amaçlayarak hareket eder. Çocuğun enerjisini başkaları tarafından da kabul edilebilecek şekilde boşaltmasına fırsat sunan oyunda çocuğun sahip olduğu en kuvvetli dürtülerden saldırganlığın da dışa vurulması sağlanır. Çocuklar çeşitli ihtiyaçlarını ve hislerini yine oyunu kullanarak ifade edebilmekte ve oyunda karşı karşı kaldıkları problemleri yetişkinler olmadan çözüme kavuşturabilmektedir. Çocuk ayrıca ailedeki büyüklere ne hissettiği oyun sayesinde iletebilmektedir (Yavuzer, 2002).

Oyun çocuğun en temel uğraşdır. Çocukların duygusal, zihinsel ve sosyal açıdan gelişmesine olanak sağlar. Oyun aracılığıyla çocuklar dünya işlerinin nasıl olduğunun ve bunun içine nasıl dâhil olabileceklerini öğrenirler. Oyun çocuğun dünyaya uyum sağlamasını ve yeni öğrenme yaşantıları yaratmasını sağlayan gereksinimlerdir. Özellikle bebekler ve küçük çocuklar için her şey yen ve farklıdır. Çevrelerindeki her şey onlar tarafından keşfedilmeyi beklemektedir. Kendilerine zarar vermeyen her şeyi bir oyun aracına dönüştürebilirler (Ogelman, 2014).

Oyun çocuğun doğrudan deneyimlediği, gayret ettiği, keşfettiği, problem çözdüğü ve farklı denemeler yaptığı etkinliktir. Çocuk oyun oynayarak araştırır ve uygular. Bu araştırma ve uygulamalar çocuğun hem kendi dünyasını hem de dış dünyayı, etrafındaki insanları anlamasına ve öğrenmesine yardımcı olan deneyimleri kapsar. Bu deneyimler belirli kurallar ya da uydurulan çeşitli kurallar vardır ve çocuk bu kurallar içinde uygun bir öğrenme ortamı bulur. Oyun çocuğun kendini en rahat hissettiği şekilde keşfetmesine olanak sağlar (Bruce, 1994).

Oyun çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir role sahiptir. Çocuk arkadaşlarıyla birlikte oynarken bir yandan da onları tanır. Oyun oynarken kullandığı çeşitli malzemeler duyularının gelişmesine yardımcı olur. Çocuk oyun esnasında hem kendini kontrol etmeyi öğrenir hem de arkadaşlarıyla nasıl ilişki kurabileceği konusunda deneyim kazanır. Oyunun var olan kurallarına uymak çocukta disiplin duygusunun gelişmesini sağlar. Dolayısıyla oyun çocuk için sadece vakit geçirme aracı değildir. Onu hem fiziksel hem de ruhsal gelişimine katkı sağlayan bir araçtır. Çocuğu oyun esnasında yaşadığı bir başarıya sevinmesi ya da kaybettiğinde üzülmeye, belirlenen bir amaca ulaşmak için gayret göstermesi oyunun çocuğa olan etkisinin göstergeleridir. Oyunda gereksiz davranışlardan vazgeçerek amaçlı hareket etmeyi öğrenir (Özdenk, 2007) .

Oyun basit kavram olarak ele alınmamalıdır. Oyun çok farklı düşünce ve deneyimleri kapsayan bir olaydır. Farklı anlamlarda kullanmasına karşın çocuk dünyasının temel kavramı oyundur (Gönen ve Dalkılıç, 2002) Çocuk oyunu özgür bir biçimde seçer, oyuna içsel bir şekilde motive olur ve kişisel olarak oyuna yönelir. Günlük hayatın dışındadır ve ciddi değildir ama aynı zamanda çocuğu yoğun bir şekilde içine alır. Oyunun kendi kendine belli bir hedefi yoktur (Ogelman, 2014).

Çocuğun oyun esnasında kurduğu sosyal etkileşim çocuğun arkadaş edinmesine, özgüven geliştirmesine, sosyal ortamlarda kabul edilmesine kısaca iyi oluş düzeyine olumlu etki eder. Çocuğun oyun esnasında rahatlıkla iletişim kurması ya da iletişim kurmada çeşitli zorluklar yaşaması araştırmacılarında ilgisi çeken bir konudur. Bu durum çocuğun kişiliği, mizacı, başlanma özellikleri gibi etkenlere bağlıdır. Oyun ayrıca çocuğun kendi başına kararlar vermeyi ve sorumluluk almayı başardığı ortamdır. Oyun sayesinde çocuk hayal gücünü geliştirir. Çocuğun kas gelişimini hızlandırır (Anderson-McNamee, 2010).

Oyun, çocuğun yaşamının ilk yıllarında, onun öğrenmesini destekleyen pedagojik bir araç olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu konudaki teoriler oyunun önceden belirlenmiş seviyeler halinde devam ettiğini göstermiştir. Çocuğun yaşı onun hangi oyunu oynayacağını göstermiştir. Bu açıklamaların sonucunda, çocuk eğer bulunduğu yaşta olması gereken oyun evresinin özelliklerini göstermiyorsa, o çocuğunun gelişimi konusunda sorun olduğu kabul edilmiştir. Çocuğun gelişiminin normal olup

olmadığının göstergesi olarak oyun kullanılmakta iken aynı zamanda çocukta var olan sorunların tedavisi için de oyun bir araç olarak kullanılmaktadır. Ayrıca oyu oynamak bir çocuk için başlı başına terapötik bir etki gösterebilir (Ogelman, 2014).

2.1.2. Oyun Kuramları

Oyuna ilişkin ortaya atılan ilk kuramlar bireyin dinlenme ihtiyacına bağlı olarak oyunun ortaya çıktığını ve oyunun bireyin dinlenmesini sağlayan bir etkinlik olduğunu savunmaktadır. Spencer ve Schiller tarafından ortaya konan ilk gerçek oyun kuramı olan *fazla enerji kuramı* ise oyunu fazla enerjinin harcanması olarak savunmuştur. Bu kurama göre oyun çocuğun gerginliğini azaltmaktadır. Sağlıklı çocuklar zayıf çocuklara oranla daha fazla oyun oynamaktadır. Çocuklar kendilerine anne-babalar baktığı için hayatta kalmak için fazla enerji harcamazlar ve bu enerjiyi oyun yoluyla atarlar. Çocuğun sinir hücrelerinin eylem ihtiyacı oyunun tek nedenidir (MEB, 2014; Öğretir, 2008; Yavuzer, 2002).

Stanley Hall ise çocuğun evrimi ile toplumun evrimi arasındaki ilişkinin üzerinde durmuştur. *Tekrarlama kuramı* adı verilen görüşlerinde Hall insanların hayatları süresince atalarınınkine benzeyen bir gelişim sürecinden geçtiklerini öne sürmekte ve oyunun bunun açık seçik bir belirtisi olduğunu belirtmektedir. Oyun oynarken çocuğun koşma, fırlatma, vurma gibi davranışlar sergilemesi eski çağlardaki avlanma aktivitelerinin modern çağdaki bir uzantısı olarak görülmektedir.

Fazla enerji kuramına karşı ortaya atılmış olan *eğlence kuramı* ise enerjinin depolanmasına değil tüketilmesine dayanır. Lazarus tarafından ortaya atılan bu görüşe göre oyunun ortaya çıkış nedeni çocukların rahatlama gereksinimidir. Çocuk oyunu az enerjiye sahip olduğunda enerjisini arttırmak için oynar. Çocuğun enerjisini arttırmak için oynadığı oyunun şekil ve içeriğinin bir önemi yoktur (MEB, 2014; Öğretir, 2008; Yavuzer, 2002).

Karl Groos ise geliştirdiği kuramda oyunu çocuğu hayata alıştıran bir egzersiz olarak ele almıştır. *Pratik ve egzersiz öncesi kuram* olarak adlandırılan yaklaşıma göre oyun kişinin yaşamı süresinde karşı karşıya kalabileceği sorunlarla baş edebilmeye

öğrenmesine yardımcı olur. Yaklaşımına göre Çocuk saldırganlık gibi ilkel bazı dürtüleri oyun yoluyla dışa vurur.

Berlyne ve Ellis tarafından ortaya atılan *uyandırma-değiştirme kuramına* göre oyun çocuğun uyarıcı arama faaliyetidir. Yaklaşımına oyunun bireyin sinir sisteminde yer alan uyarıcıları belirli bir seviyede tutulmasıyla oluştuğunu savunur. Bu uyarıcıların artması canlandırmaların da artmasına neden olmakta bu durum sonucunda rahatsızlık oluşabilmektedir (MEB, 2014; Öğretir, 2008; Yavuzer, 2002.)

Karr'ın yaklaşımına göre ise oyun fiziksel gelişimde etkili olan önemli bir faktördür. Çocuk çeşitli alışkanlıkları oyunda tekrarlayarak kazanır. Yaklaşım oyunun çocuğu arındırdığını savunur. Oyun bireyde var olan anti sosyal eğilimlerden onu kurtarır (Yavuzer, 2002).

Sosyo-kültürel kuram ve Vygotsky'e göre oyun anlam kazanmave yeni bilgiler edinmeye yönlendiren bir araç olarak değerlendirilir. Yaklaşım oyunda çocuğun hangi konularda daha rahat hangi konularda daha sınırlı davrandığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu görüş oyunu çocuğun eğlenmesini sağlayan ve zevk aldığı bir araç görmekte birliktete kuralları olan bir etkinlik olarak da ele almıştır. Yaklaşımına göre çocuk oyunu nesnenin maddi anlamından ayırt ederek öğrenir. Vygotsky'e göre oyun, çocuğun gerçekçi olmayan üretmesine destek olur. Bruner ise oyunda yaratıcılığı ve esnekliği ilerletmenin önemi üzerinde durmuştur (MEB, 2014; Öğretir, 2008; Yavuzer, 2002)

Piaget oyunu bireyin egosunun tamamen tatmin olmasını sağlayan bir faaliyet olarak ele alır. *Zihinsel kuram* olarak adlandırılan yaklaşıma göre oyun zihinsel gelişimin bir parçasıdır. Yaşamın ilk yedi yılında oyun gelişimi de alıştırmaya oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun olarak üçe ayrılır (MEB, 2014; Öğretir, 2008; Yavuzer, 2002).

Oyunu duyguların dışavurumu olarak tanımlayan Freud ve *psikanalitik kuram*, çocukların oyun ortamında iç dünyalarını, duygularını açığa vurduklarını ve gerçek yaşamda başa çıkamadıkları olayları oyunu getirerek bu olayların üstesinden geldiklerini söylemiştir. Çocuklar, bir oyunu oynarken belli bir yapı çerçevesinde oynarlar. Oyun sayesinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak farklı hislerini ifade ederler. Freud gibi Ericson da psikanalitik kuramın görüşlerini kullanmış ve oyunun kişilik

gelişimine katkısını inceleyerek çocuğun psiko-sosyal gelişiminde oyunun ayna rolü oynadığını belirtmiştir. Adler ise oyunu problemlı çocukların terapisinde kullanılan bir yöntem olarak ele almıştır (MEB, 2014; Öğretir, 2008; Yavuzer, 2002).

Sutton- Simith çocukların belirlı kurallara bağılı olarak oynadıkları oyunların kültürden nasıl etkilendiğine vurgu yapmıştır. Tarihi etlenlerin oyunlar üzerindeki etkisine yoğunlaşmışlardır. Yaklaşım benzer şekilde oyuncakların kültürle ilişkili olduğunu sadece oyunda kullanılan araçlar olmadığını öne sürmüştür.

Bateoson'a göre oyun mantığa aykırıdır. Oyun sırasında yapılan hareketler gerçek yaşam içinde anlamsızdır. Ayrıca Vygotsky'nin görüşlerine benzer olarak oyun ve iletişim arasında bir ilişki olduğunu savunmakta, çocuğun oyun esnasında kurduğı iletişimin tam değıl yarım iletişim olduğunu belirtmektedir. Pestalozzi, Froebel ve Montessori ise oyunun çocuğun belirli hedefe yönelik olarak yaptığı bir faaliyet olduğunu öne sürmüşlerdir (MEB, 2014; Öğretir, 2008; Yavuzer, 2002).

2.2. Oyun Terapisi

Psikolojik danışmanlık sürecinde, yetişkinler düşüncelerini ve duygularını kelimelerle ifade edebilmektedir. Sorunlarının farkına varabilmekte ve bir terapistten yardım talep edebilmektedir. Çocuklar, dil işleme konusunda sınırlı bir potansiyele sahip olduklarından, çocuklar için sözlü ifade en ideal iletişim şekli değıldir. Yapılan çalışmalar, çocukların yaklaşık on yaşına kadar soyut akıl yürütmeyi etkili bir şekilde yapamadıklarını ortaya koymaktadır. Dil, soyut sembollerden oluştuğı göz önüne alındığında, küçük çocukların dili kavramakta zorluk çektiğı ve düşünce ve duygularını etkili bir şekilde iletmek kullanmakta zorlandıkları görülmektedir (Piaget, 1962).

Oyun, çocuklar için doğal bir iletişim ve kendini ifade etme aracıdır. Yetişkinler için kelimeler neyse çocuklar için de oyun odur. Oyuncaklar çocuğun sözleri ve oyunları ise dilleridir. Oyun çocuğun duygularını ifade etme, ilişkileri keşfetme ve kendini gerçekleştirme aracıdır (Landreth, 1991). Gelişmeler duygusal ve bilişsel gelişmeyi sağlar ve dil gelişimini, iletişim becerilerini, sosyal becerileri ve karar verme becerilerini geliştirir. Oyun, ilişkilerin keşfedilmesine, öznel düşüncelerin ve duyguların

anlaşılmasına, cinsel kimliğin geliştirilmesine ve yetişkinlik rolleri ile ilgili deneyimler kazanılmasına olanak sağlar (Landreth, 2002).

Oyun terapisi, çocuklara duygusal ve sosyal gelişimi engelleyen sorunları çözme fırsatı sağlar (Axline, 1947). Landreth (1991), oyun terapisini, seçilmiş oyun materyalleri ile çocuğun doğal iletişim ortamını kullanarak onun benliği tam olarak ifade etmesi ve keşfetmesi (düşünceler, duygular, deneyimler ve davranışlar) için güvenli bir ilişkinin geliştirilmesini kolaylaştıran, oyun terapisi süreçleri konusunda eğitim almış profesyonel bir terapist ile bir çocuk arasındaki dinamik bir kişilerarası ilişki olarak tanımlamaktadır.

Oyun, çocuklara profesyonel bir oyun terapisti ile duygularını, düşüncelerini, isteklerini, beklentilerini ve davranışlarını güvenli bir şekilde ifade edebilecekleri bir ortamda sorunları çözme fırsatı sağlar. Oyun terapisi oturumlarında çocuklar, söyleyemeyeceklerini söylemek için oyuncak kullanabilir ve sözlü olarak ifade etmekte güçlük çeken duygularını ifade edebilirler. Landreth'e (1991), göre oyun çocuğun kendini ifade etmede kullandığı sembolik bir dil olup çocuğun (1) yaşadıklarını; (2) yaşadıklarına verdiği tepkileri; (3) yaşadıkları hakkındaki duygularını; (4) çocuğun isteklerini, beklentilerini ve ihtiyaçlarını ve (5) çocuğun kendini nasıl algıladığını ortaya çıkarır.

Oyun terapisi ayrıca eğitilmiş oyun terapistlerinin, danışanların psiko-soyal sorunları engellemelerine ya da çözmelerine ve ideal büyüme ve gelişimi gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla, oyunun terapötik gücünden yararlandıkları kişilerarası bir süreç tesis etmek için kuramsal bir modelin sistemli bir biçimde kullanılmasıdır. Oyun terapisinde terapistler oyunun terapötik gücünü kabul eder, tanır ve kullanır. Değişim mekanizması olarak da bilinen oyunun bu gücü, danışanın psiko-sosyal güçlüklerinin üstesinden gelmelerine ve olumlu gelişimi gerçekleştirmelerine yardımcı olan oyunun kuvvetidir (Nash ve Schaefer, 2013).

Oyun terapisi çocuklara psikolojik danışmanların oyuncakları, çeşitli sanat araçlarını ve oyunlarını kullanarak, çocuğun ve oyunun dilinden yararlanarak danışmanlık yaptıkları süreci içerir. Çocuklar danışma oturumlarına geldikleri zaman oyuncakları, hikayeleri, resimleri ve diğer oyun gereçlerini kullanarak danışman ile

iletişim kurarlar. Oyunun çocuklarla iletişim kurma konusundaki doğal formu onu çocuklara yardımcı olurken önemli bir terapötik yöntem haline getirmektedir (Landreth, 1991).

Oyun terapisinde oyun (a) danışanla çocuk arasında güvene dayalı sıcak bir ilişki kurulmasında, (b) danışmanların çocukları, onların ilişkilerini iletişimlerini daha iyi anlamasında, (c) çocuğun sözel olarak ifade etmekte zorlandığı sorunlarını ortaya çıkarmada, (d) kaygı, gerginlik ve düşmanlık gibi duyguları yapısal bir şekilde ifade etmede, (e) çocuğun sosyal beceriler kazanmasında ve (f) çocuğun sınırlarını test etmesini sağlayacak bir ortam sunmada, kendi davranışları hakkında iç görüşü ve motivasyon kazanmasında, alternatifleri keşfetmesinde ve sonuçlar hakkında fikir sahibi olmasında önemli bir etkidir (Thompson ve Rudolf, 2000). Optimal bir büyüme ve gelişme için çocuğun doğal iletişim aracı olan oyun yoluyla kendini (duygu, düşünce, deneyim ve davranışları) tam olarak ifade etmek ve keşfetmek için oyunun kullanılması çocukla güvenli bir ilişkisinin geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır.

Oyun terapisti psikolojik danışmanların danışanları için oyunun terapötik gücünü kullandıkları bir yaklaşımdır. Oyunun her biri çocuk için ayrı yararlı faydalar sunan ön dört terapötik gücünden bahsedilebilir. Bu terapötik güçler; çocuğun direncinin üstesinden gelinmesine yardımcı olması, (b) çocukla daha kolay iletişim kurulabilmesi, (c) çocuğun kendini yeterli ve öz güvenli hissetmesini sağlaması, (d) yaratıcı düşünme fırsatı vermesi, (e) katarsis yaşamaya destek olması, (f) çocuğun olumsuz duyguları dışı atmasına yardımcı olması, (g) rol oynama ile çocuğun empati yeteneğini ve başkalarına ilişkin algılarını ortaya çıkarması, (h) çocuğa geleceğe dönük olumlu hayaller kurabilme fırsatı vermesi, (i) metaforik öğretimi kolaylaştırması, (j) diğer insanlarla ve terapistle bağ kurabilme ve bağlanma ortamı sağlaması, (k) daha zengin ilişkiler kurulmasına yardımcı olması, (l) çocuğun olumlu duygular yaşamasına destek olması (l) oyuncaklar aracılığıyla korkuların daha kolay ifade edilebilmesi ve (m) oyunun çocuğa bir çok beceriyi kazandırabilmesi şeklinde sıralanabilir (Kottman, 2014).

2.2.1.Oyun Terapisinin Tarihçesi

Oyunun çocuğun yaşamındaki yeri çok uzun süredir fark edilen bir gerçektir. 18. yy'dan önce Jean Jacques Rousseau çocuğu anlama ve öğrenme için oyunu ve çocuğun oynadığı oyunları gözlemlemenin önemini savunmuş ve eğitim ve gelişim arasındaki güçlü ilişki nedeniyle doğal bir eğitim yöntemi olarak oyunun önemini savunmuştur (Ogelman, 2004). Öte yandan yirminci yüzyıl öncesinde çocuklar küçük yetişkinler olarak görülmekte çocukların duygusal ve psikolojik zorlukları anlaşılammıştır. Kanner'e (1957) göre yirminci yüzyılın başında çocuklara özgü çocuk psikiyatrisi olarak kabul edilebilecek herhangi bir uygulamadan bahsedilememektedir. Ancak çocuklarda yetişkinlerde uygulanan yaklaşımların çocuklarda denenmeye başlamasıyla birlikte bu durum değişmeye başlamıştır. Oyun terapisi de psikoanalitik terapi yaklaşımının çocuklarda uygulanmaya başlamasıyla birlikte ortaya çıkmıştır (Landreth, 1991; Nash ve Schaefer, 2013).

Sigmund Freud, Küçük Hans ile gerçekleştirdiği çalışma sayesindei terapötik oyun fikrini psikoterapi pratiğine sokan ilk kişidir. Freud 5 yaşındaki Hans aslı çocuğun yaşadığı fobiyi ele alarak psikanalitik yaklaşımı çocuklarda uygulamaya çalışmıştır. Çocuğu yalnızca bir seansta görmüş ve çocuğun babasına çocuğu oynarken gözlemlediği bilgilere dayanarak ona nasıl tepkiler verebileceği konusunda önerilerde bulunmuştur. Freud'a göre oyun üç ana işleve hizmet etmektedir: kendini serbest biçimde ifade etmenin artırılması, arzunun gerçekleştirilmesi ve travmatik yaşantıların üstesinden gelinmesi. Bu çalışma, bir çocuğun sorunlarının duygusal kökeni olabileceğine inanılan ilk çalışmadır. (Landreth, 1991).

Çocukların analizinde oyunun önemini vurgulayan ilk terapistlerden biri Hermine Hug-Hellmuth'dur. Hug-Hellmuth (1921), çocukların yetişkin hastalar gibi kaygılarından bahsetmediklerini keşfederek geleneksel psikanaliz yaklaşımın faydsız olduğunu öne sürmüştür. Terapi seansları sırasında çocuklara materyali sağlayarak bu materyaller aracılığıyla kendilerini ifade etmelerine yardım etmiş, çocukları anlamak için ağırlıklı olarak sözel ve bilişsel gelişime dayanan yetişkin terapisini çocuklara oyun yoluyla uygulamıştır (Landreth, 1991; Ogelman, 2004).

1919'da Melanie Klein, oyunu çocukları analiz etmenin bir yolu olarak kullanmaya başlamıştır. Oyunun çocuğun bilinçaltının anahtarı olduğunu öne sürmüştür ve oyunu yetişkinlerle yatığı serbest çağrışımla benzer olarak görmüştür. Oyunun, çocuğun geçmiş deneyimleri ortaya çıkarma ve egosunu güçlendirme aracı olarak kullanılabilceğini vurgulamıştır. Klein, tüm oyun davranışlarını incelemiş ve genellikle cinsel bağlamda olanlara sembolik anlam vermiştir. Olumsuz deneyimlerin anlaşılması ve özümsemesi konusundaki aşamalı yaklaşımı da oyun vasıtasıyla bu deneyimlerin yeniden yaşanması ve üzerinden gelinmesi ihtiyacını da kabul etmiştir (Nash ve Schaefer, 2013).

Melanie Klein'den farklı olarak Anna Freud oyun materyallerini, çocuklarla ilişkiyi kurmanın ve çocukları etkilemenin bir yolu olarak kullanmıştır. Terapötik ilerleme için aktarıma veya aşırı yorumlamaya gerek olmadığını düşünen Anne Freud oyun oynamanın çocukların duygularını keşfetmesine yardımcı olduğunu ve terapistle güvenli bir duygusal bağ oluşturmanın çocuğun iç dünyasına erişim için en iyi yol olduğunu belirtmiştir. (Freud, 1946).

Oyun terapisinin temelinde, çocuklarla çalışmak için özel bir terapötik yöntemin geliştirilmesi yatmamaktadır. Oyun terapisinin tarihsel gelişimi çocuklarla yetişkinler arasındaki farklılıkları terapötik yönden ortaya çıkarmıştır. Ruh sağlığı alanında çalışan uzmanların, çocuklarla ilgili ve onlarla terapötik bir ortamda ilişki kurmak için yeni yollar bulmaları gerektiğini fark etmelerinin ardından oyun, öncelikle, terapötik bir ilişki kurmaya, çocuğa ilişkin bilgi edinmeye ve çocukların davranışlarını yorumlamaya ya da anlamlandırmaya yardımcı olan bir araç olarak kullanılmıştır

Oyun terapisi tarihinde bir başka önemli ilerleme serbest bırakma oyun terapisi yaklaşımının kullanılmaya başlanmasıdır. 1930'larda David Levy tarafından geliştirilen serbest bırakma oyun terapisi, spesifik bir durum veya olayla ilişkili olarak travma geçiren çocuklarla çalışmak için geliştirmiştir (Levy, 1939). Levi danışanının oyununu yorumlamaya gerek olmadığını çünkü oyunun kendisinin terapötik olduğunu öne sürmüştür. Çocuğa yönelik endişe yaratan olayı yeniden canlandırmak için terapistin oyuncak seçen kişi rolünde olduğunu belirtmiştir. Amaç, çocuğa stresli durumu yeniden yaşatarak yüzleştirme yapmak ve acı verici duyguların ortaya çıkmasını sağlayarak

stresli olayın yol açtığı kaygı ve acıyla çalışmaktı. Serbest bırakma terapisinde çocuklar oyun odasında kendilerini tamamen rahat hissedene kadar serbestçe oyun terapistler daha sonra stresli durumları yeniden uygulamak için oyun kullanarak çocukların yaşadığı rahatsız edici duyguların serbest bırakılmasını amaçlamaktadır (Pehrsson ve Aguilera, 2007).

Hambridge (1955) ise Levy'nin çalışmalarını genişleterek yönlendirici bir yaklaşım olan yapısal oyun terapisini geliştirmiştir. Kaygı oluşturan durumu tekrar oluşturmuş ardından çocuğu özgürce oyun oynaması için cesaretlendirmiştir. Terapistin rolü oyuna katılmak değil oyunu kolaylaştırmaktır. Terapist, sahneyi belirlemeli, gerekirse değiştirmeli ve çocuğun öfke, korku ve endişeden kurtulmasını teşvik etmelidir.

Otto Rank'in çalışmaları temel alınarak ilişki oyun terapisini geliştirilmiştir. Rank (1936), ilişki oyun terapisinde vurgunun çocuk ve terapist arasındaki duygusal ilişkinin (iyileştirici) gücü üzerinde olması gerektiğini vurgulamıştır. Geçmiş veya bilinçdışı anılara önem vermek yerine mevcut deneyimler üzerine yoğunlaşmıştır. İlişki oyun terapisinde, tüm dikkat mevcut duygulara ve davranışa odaklanır. Çocuğun kendine özgü büyüme kapasitesine sahip olduğuna inanılmaktadır. Terapistten daha çok çocuk kişisel gelişimden ve değişimden sorumludur (Landreth, 1991).

Carl Rogers'ın öğrencisi olan oyun terapisinin "anne"si olarak kabul edilen Virginia Axline Rogerian yapılarını çocuklarda uygulayarak uyguladı yönlendirici olmayan ve çocuk merkezli oyun terapisini geliştirmiştir. Axline, bir çocuğun yetişkinlerle güvenli bir ilişki kurma ve kendi kimliğini keşfetme özgürlüğünü vurgulamıştır (Axline, 1947) Çocukların davranışlarının kendi kendine gerçekleştirme ihtiyacına bağlı olarak içsel olarak meydana geldiğini savunmuş ve terapisinin amacının, çocuğun öz-farkındalığını ve kendine yönelmesini arttırmak olduğunu belirtmiştir.

Danışan olarak çocuk oynama ve oturumu yönetme özgürlüğüne sahiptir. Terapist, oturum sırasında çocuğun ifade ettiği duygu ve düşünceleri aktif olarak yansıtmakta ve çocuğun kendine yönelmesine güvenmektedir. Axline (1969) oyun terapisini, "çocuğun yetişkinle arasında güvenli bir ilişki kurulmasını sağlayan, çocuğun kendini özgür hissettiği, kendini olduğu gibi kendine ait kavramlarla ifade edebildiği

terapötik bir oyun deneyimi" olarak tanımlamaktadır. Terapötik değişim için gerekli koşulları koşulsuz olumlu kabul, empatik anlayış ve sahicilik olarak ele almıştır. Axline ayrıca oyun terapisi sırasında çocuk ve terapist arasında güvenli bir ilişki kurulabilmesi için sekiz temel ilke önermiştir (Ogelman, 2014).

1. Terapist çocukla sıcak ve arkadaşça bir ilişki geliştirme zorundadır.
2. Terapist çocuğu olduğu gibi kabul etmelidir.
3. Çocuğun hissettiklerini rahatça anlatabilmesi için terapistin çocukla arasında izin verici bir duygu geliştirmesi gerekir.
4. Terapist çocuğun duygularını fark edebilmeli ve çocuğa yansıtabilirdir, çocuğun duygularını ifade ederken kullandığı kelimelere karşı dikkatli olmalıdır. Böylece çocuk kendi davranışlarına yönelik olarak bir iç görüş geliştirir.
5. Terapist çocuğun kendi problemlerini çözebileceğine saygı göstermeli ve çocuğun sorumluluk alabileceğine güvenmelidir.
6. Terapist çocuğu yönlendirmemeli, aksine çocuğu serbest bırakmalı ve çocuğu izlemelidir.
7. Terapist terapi sürecini kademeli olarak anlamalı ve çocuğu telaşlandırmamalıdır.
8. Terapist gerçek yaşamla terapi arasındaki gerekli sınırlılıkları oluşturmalı ve ilişkide çocuğa kendi sorumluluğuna yönelik farkındalık kazandırmalıdır.

Filial terapi, çocuk merkezli oyun terapisi ilke ve tekniklerini temel alan bir ebeveyn eğitimi programı olarak da geliştirilmiştir. Bernard Guerney (1964) ile başlayan filial terapi, duygusal sorunları olan çocukların ebeveyni yetiştirmek için geliştirilmiştir. Çocuk merkezli oyun terapisine benzer şekilde, filial terapi, terapist ve çocuk yerine ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi amaçlar. Ailelere temel danışma becerileri öğretilir ve anne-babalar edindikleri şeyleri çocuklarıyla ev ortamında oynarken kullanabilirler.

2.2.2. Oyun Terapisi Kuramları

2.2.2.1. Psikanalitik Yaklaşımlar

Oyun terapisinde psikodinamik yaklaşımlar psikoanalitik, Jungian, Adleryan ve serbest bırakma oyun terapisi içerir.

Schaefer'e (2011) göre, oyun terapisinde psikoanalitik yaklaşımlar, çocukların rahatlama ve fiziksel olarak tehlikeli ve çatışmalı materyalin bilince çıkışı üzerindeki ego kontrolünü gevşetmelerine imkan sağlayan bir ortam oluşturmayı amaçlamaktadır. Özellikle erken dönem psikanalistler kuramcılar oyunu çocukların bilinçdışı zihinlerine giden bir yol olarak görmüştür. Oyun ayrıca nevrotik olarak adlandırılan bir takım güçlükler sergileyen çocukların tedavisinde yararlı bir araç olarak görülmüştür (Levy, 2013).

Freud'la birlikte çalışan Waelder oyunun çocukta üstünlük duygusunu geliştiren ve arzularını tatmin etmesini imkân sağlayan bir olgu olduğunu belirtmiştir. Oyun sayesinde çocuk yıkıcı deneyimleri daha kolay özümsemekte ve deneyimleri pasiften aktife dönüşebilmektedir. Çocuk oyun sayesinde ego ve süper egonun taleplerinden geçici olarak uzaklaşabilmekte ve önemli kişileri içselleştirilmiş temsilleri hakkında fanteziler kurabilmektedir (Levy, 2013).

Erken dönem psikanalitik kuramcılardan Klein çocuklarında yetişkinler gibi analistleri ile aktarım nevrozu geliştirdiğini ve oyunların analizi aracılığıyla çatışmaların kökenlerinin kolayca ayırt edilebileceğini ileri sürmüştür. Oyunu yetişkinlerdeki serbest çağrışım ile eş değer görmüştür. Çocuğun davranışlarındaki diğer unsurlarla birlikte oyunun yetişkinlerin kelimeler aracılığıyla ifade ettiği şeyi iade etmenin bir yolu olduğunu öne sürmüştür. Dolayısıyla çocuk analizi fantezilerin, duyguların, kaygıların ve dışa vurumların oyunla yorumlanmasıdır. Anna Freud ise çocukların aktarım nevrozu geliştirme kapasitesine sahip olmadıklarını öne sürerek bilinçliliğin geliştirerek ego kontrolünün artırılması gerektiğini savunmuştur (Levy, 2013).

Winnicott, oyunu çocuğun içsel ve dışsal gerçekliklerinin birbirine karıştığı bir geçiş fonemeni biçimi olarak görmüştür. Bu nedenle Winnicott'a göre oyun hiçbir

zaman tam anlamıyla içsel değildir. Ancak tam anlamıyla dışsal gerçeklik üzerine de odaklanmaz. Oyun, esas olarak çocuğun ve terapistin içsel ve dışsal gerçekliklerinin birbirine katıldığı, geçmiş, şimdi ve geleceğin birbirine karıştığı yaratıcı bir aktivitedir. Analist bilinçdışı aktarım engellerini terapiye kaydırmayı ve oyunun devam etmense sağlamayı amaçlayan yorumlamayı kullanmalıdır (Levy, 2013).

Jungian oyun terapisine göre çocuklar gelişimleri sırasında içe yansıtma ya da özdeşleşme yoluyla birincil bakım verenlerin duygu, düşünce ve özellikleri kadar, bu önemli bakım verenlerle ilişkili herhangi bir işlev bozukluğunu ya da travmaları edinmektedir. Bu nedenle amaç çocuklara duygusal açıdan güvenli bir çevre sağlamaktır. Böylece bireyleşme hayata geçirilebilir. Bireyleşme psişik parçalanmadan bütünlüğe doğru giden bir süreci içerir. Jungian oyun terapistleri, çocuğun kişilik gelişiminde psişenin rolü üzerinde odaklanırlar. Psişe çocuğun, davranışlar ve duygular gibi bilinçli yaşantılarını düzenleyen düşünce merkezi olarak tanımlanmaktadır (Allan ve Brown, 1993; Schaefer, 2013).

Jungian oyun terapisinin en belirgin amacı analitik bir yaklaşım aracılığıyla imgelerin özgürce üretilebileceği bireyleşme sürecini aktif hale getirmektir. Bilinçaltındaki imgeler ve unsurlar bir kez bilince getirildiğinde, analistler çocukların içsel ve dışsal dünyaları arasındaki enerji dengesini koruyarak dürtülerini daha iyi düzenleyebileceklerine inanır. Bireyleşme yaşamın başından itibaren kişiliğin sürekli gelişmesidir (Levy, 2013).

Adler oyun terapisi, Adler'in insanların sosyal amaç yönelimli, öznel ve yaratıcı varlıklar olduğunu öne süren teorisine dayanan aktif ve yönlendirici bir yaklaşımdır. Adler oyun terapisinde ilk adım oyun terapisinin farklı teknikler kullanarak çocuğu cesaretlendirmesinin ardından çocukla eşitlikçi bir ilişki kurmaktır. Teknikler, koşulsuz kabulün sağlanması, çocuğun yeteneklerine inanılması, başardıkları için çocuğa minik krediler verilmesi, hataların kabul edildiği bir ortam yaratılması ve hataların öğrenme fırsatı olarak kullanılmasını içermektedir (Kottman, 2013).

Adleryan oyun terapisinin amaç ve teknikleri terapötik sürecin dört aşaması bağlamında en iyi anlaşılabilir. Bu dört aşama ilişki gerekli temel olarak ele alındığı için eşitlikçi bir ilişki inşa etme, çocuğun içsel ve kişiler arası dinamiklerinin daha iyi

anlaşılmasını sağlayan çocuğun yaşam biçimini araştırma, çocuğun yaşam biçimine dair iç görü kazanmasına yardım etme ve çocuğun daha olumlu tutum ve alguları öğrenmesini amaçlayan yeniden eğitmedir (Kottman, 2013).

Serbest bırakma terapisi, çocukların oyununu iyileşme ya da değişim için bir araç olarak kullanmıştır, ancak terapist o zaman psikanaliz tedavide genellikle yapıldığı gibi yorumlama üzerine odaklanmamıştır. Serbest bırakma terapisinin farklı türlerinin her biri çocukların oyunu bir şekilde farklı biçimlerde kullanır fakat hepsinde her zaman çocuğun yol göstericiliğini kabul eder (Kaduson, 2013).

Serbest bırakma terapisi herhangi bir biçimde tedavideki çocuklar için amaçlar şunlardır: (a) duygularına dair bir anlayış geliştirme, (b) ihtiyaçlarının daha iyi karşılanması amacıyla duygularını ifade edebilme, (c) geçmiş olaylar ve travmatik durumlar üzerindeki hakimiyeti arttırma, (d) sorunları üzerine kafa yorma ve sorunların üstesinden gelme, (e) ebeveynlere, kardeşlere ve çocuğun yaşamındaki diğerlerine karşı düşmanca duyguları serbest bırakma, (f) geçmişte ya da şimdiki zamanda sahip oldukları düşüncelerine bağlı suçluluk duygularını hafifletme; (g) tüm fantezileri özgürce ifade etme fırsatı sunma ve (h) tekrarlama aracılığıyla geçmiş olaylara karşı duyarsızlaşmadır. Terapötik olarak kendi düşünce süreçlerini açığa çıkarma, içlerinde barındırdıkları düşmanca duyguları ve korkuları açık bir şekilde ifade etme, ayrıca terapötik önerileri birleştirme becerilerini de içerir (Kaduson, 2013).

2.2.2.2. Hümanist Yaklaşımlar

Oyun terapisine ilişkin hümanist yaklaşımlar, çocuk merkezli oyun terapisi, Gestalt terapisi ve deneyimsel oyun terapisi içerir.

Axline Rogers'in birey merkezli terapisinin ilkelerini çocuklarla oyun terapisinde başarı ile uygulamış ve çocuk merkezli terapisinin temel ilkelerini belirlemiştir. Çocuk merkezli oyun terapisi eğitilmiş terapistin seçtiği oyun materyali ile birlikte çocuğun kendini güvende hissedebileceği bir iletişim çerçevesinde gerçekleşmelidir. Çocuk merkezli oyun terapisini geliştiren Axline seanslarda çocuğa kendi sınırları içinde yardımcı olabilecek bir ortamın oluşturulmasının, çocuğun sağlıklı

gelişimini ve büyümesini engelleyecek ortamdaki kurtulmasının ve oyun terapisinde özgürce kendini ifade edebileceği terapötik bir çevre oluşturulmasının altını çizmiştir. Bu yaklaşım çocuğun uyumsuzluğunun ve ya çocuğun tanımlanmasının temel amaç olarak alınmasına izin vermemektedir. Vurgulanan nokta çocuğun ne yapabildiğidir ya da ne yapabileceğidir. Yaklaşımın temel amacı çocuğa pek çok alanda yapabilecekleri konusunda yardımcı olmaktır (Ogelman, 2014).

Gestalt oyun terapisinde ben/sen (I / thou) ilişkisi kavramı oyun yoluyla çalışmak için uygulanır. Ben/sen ilişkisi Martin Buber (1958) tarafından ortaya atılmıştır ve ilişki kuran iki kişinin hak ve sorumluluk bakımından eşit olduğunu kabul etmektedir. Terapistin, bu felsefeye göre yaş ve eğitimin kendisini uzmanlaştırmadığını anlaması özellikle önemlidir. Gestalt terapisinde öznel bir deneyim olarak ilişkiye çok önem verilir ve ilişkinin kendisinin terapötik olduğu düşünülür (Oaklander, 2013).

Gestalt oyun terapisinde terapistin görevi çocukları zorlamadan güvenli bir ortam oluşturarak onu dinlemeyi amaçlar. Oyun, çocuğun yaşamında bitmemiş işlerin acısını daha iyi yaşayabilmesi için kullanılır. Çocuğun kendisinin parçalarını incelemesi ve kabul etmesi veya reddetmesi seçilebilir. Bu yaklaşımda, oyun çocukla temas kurmak, çocuğun kendi kendine yeterli hale gelmesini sağlamak ve deneyimlerini birleştirmek için kullanılır (Carroll ve Oaklander, 1997).

Deneyimsel oyun terapisi, çocuğun bilişlerinden ziyade çocuğun yaşamındaki deneyimlerine odaklanır. Çocuklar şüpheleri, soruları, korkuları, öfkeleri ve çözümlenmemiş diğer duyguları ile yüz yüze gelirken tüm duyularını dahil ederek işlemde bulunurlar. Dil ve bilişsel becerileri henüz tam anlamıyla gelişmediği ve rahatsız edici duygular zerinde etraflıca düşünemedikleri için aktivite onlar açısından gereklidir. Oyun çocukların doğal ifade aracıdır (Norton ve Norton, 2006).

2.2.2.3. Sistemik Yaklaşımlar

Aile oyun terapisi oyun terapisi ve aile sistemleri yaklaşımının birleştiği noktadır. Çocukları aile terapisine dahil etmek ya da çocuklarla çalışmak için ebeveynleri işin içine katmak uzun süreden beri uzmanlar tarafından kullanılan bir yöntemdir. Nu

yaklaşım klinik çalışmayı hem güçlendirebilir hem de bilgilendirebilir. Yaklaşım çocuklar ve yetişkinler arasında bir köprü işlevi görebilir (Gil, 2013).

Grup oyun terapisi çocukların iletişim aracı olan oyunun tanınması ve bu iletişim aracının eğitimi ve şefkatli bir yetişkinin kolaylaştırıcılığı altında diğer çocuklarla kurulan insani bağların doğal faydası ile birleştirilmesidir. Grup oyun terapisi grup terapisi ve oyun terapisinin birleşimi gibidir. Çocuklar grup oyun terapisinde kendileri ve diğerleri hakkında bilgi edinirler. Öğrenirler çünkü oyun aracılığıyla iletişim kurmalarına izin verilir. Terapistin ve diğer çocukların kendileri ile ilgili algılarını duydukları ve gözlemledikçe öğrenirler. Grup terapisi sürecinde iş birliğine önem verilir. Yaratıcılığa ve özgünlüğe her zaman saygı duyulur (Sweeney, 2013).

Ekosistemik oyun terapisi 1980'li yıllarda geliştirilmiştir. Ekosistemik oyun terapisi çocuk ile ilgilenirken çocuğun nörobiyolojik, gelişimsel, sistematik ve kültürel işlevlerini de dikkate alır. Geleneksel modellerden özellikle de insancıl yaklaşımlardan farklı olarak çocukla sıcak ve çocuğu kabul edici bir terapötik ilişkiye geçer. Bı sıcak ve terapötik ilişkiden seansa katılanlardan, çocuğun gelişimsel düzeyinden, tedavinin amacından ve ekosistemdeki diğer değişkenlerden terapist sorumludur. Yaklaşımın büyük bir bölümünde tedavi bireysel, anne baba ve çocuk, akran ve aile ilişkisine yönelik işbirliği ve danışmanlığı kapsar. Yaklaşım gelişimsel olarak çocuğun ekosistemine odaklandığı için çocukların yaşamlarının ilk beş yılına ve ergenlik dönemine odaklanır (Ogelman, 2014).

2.2.2.4. Gelişmekte Olan Yaklaşımlar

Bilişsel davranışçı oyun terapisi Beck tarafından geliştirilen bilişsel terapinin bir ürünüdür. Bilişsel davranışçı tekniklerle oyun terapisi tekniklerinin birleştirilebileceğinin görülmesi bu yaklaşımın doğmasını sağlamıştır. Yaklaşım temelde bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının ve kullandığı tekniklerin (sistematik duyarsızlaştırma, davranış biçimlendirme, işlevsel olmayan düşüncelerle baş etme vb.) çocuklara uygulanmasını içermektedir. Bilişsel davranışçı oyun terapisi oyun terapisinin geleneksel formlarından farklıdır. Yaklaşım olumlu terapötik ilişkiyi esas alması, terapist ile çocuk arasındaki iletişim aracı olarak oyunu kullanması ve çocuğa terapinin

güvenli bir alan olduğu mesajını vermesi bakımından diğer oyun terapisi yaklaşımlarına benzer. Öte yandan yönerge ve amaçlar üzerinde odaklanması, oyun malzeme ve etkinliklerinin seçimi oyunun eğitici bir araç olarak kullanılması ve çocuğun davranışları ile düşünceleri arasındaki bağlantıya önem vermesi açısından farklılık göstermektedir. Yaklaşımda terapistin görevi baş etme ve uyum sağlama ile ilgili yeni yollar geliştirilmesine yardımcı olmaktır (Knell, 2013; Schaefer, 2013).

Çözüm odaklı oyun terapisi terapötik sürecin dışsal güçler tarafından değil çocuk ve terapist arasındaki diyalog tarafından yönetilmesini içerir. Bunlar çözüm düşüncesi ve çözüm konuşmasının ilkeleridir. Terapist çocukların ne istediğini ve neye ihtiyacı olduklarını bildiklerine inanır. Bu nedenle terapist her zaman terapötik deneyimi nasıl şekillendireceğini düşünür. Böylece çocuklar kendileri için gerekli çözümleri bulmaya başlayabilirler. Amaçları belirlemek ve netleştirmek terapi yaklaşımının temelini oluşturur. Çözüm odaklı yaklaşımın teknikleri kullanılarak yeni düşünme biçimlerinin temelini oluşturan davranışlar ve çözümlerin geliştirilmesine yardımcı olunur (Nims, 2013).

Küçük yaştaki çocukların gelişimsel ihtiyaçları ve öğretmenlerin çocukların öğrenme, sosyal ve duygusal gelişimsel ihtiyaçları üzerindeki etkisi nedeniyle kinder terapi adlı terapi modeli geliştirilmiştir. Bu modelin ortaya çıkmasındaki diğer nedenler arasında okul ortamında öğretmenlerin becerilerinin yeteri kadar desteklenmediklerini belirtmeleri, öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerini ve onların bu becerilerine yönelik geribildirim vermek üzere bir eğitim düzenleme ihtiyacıdır. Bu modelde öğretmenlerin oyun terapisine yönelik olarak eğitilmeleri ve sonradan oyun terapisi sürecine öğrencileri dahil etmeleri önemlidir (Ogelman, 2014).

Bu yaklaşımlar dışında anlatsal oyun terapisi, bütüncül oyun terapisi, , vakaya özgü oyun terapisi ve bağlanmayı geliştirici oyun terapisi (theraplay) de gelişmekte olan oyun terapi modelleri arasında gösterilebilir. Ayrıca sanat terapisi, gelişimsel oyun terapisi, davranış yönetimi tekniği de oyun terapi yaklaşımları arasında yer almaktadır (Zorlu, 2016).

2.3. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik teorisi, kariyer seçimi, başarı ve baş etme becerisi gibi belirli davranış alanlarına özgüven kazanma sürecini anlamak için kullanılmıştır. Öz-yeterlik kavramının geçmişi Bandura'nın (1997) başarının bireyin davranışı ve kişisel faktörler (düşünceleri, inançlar vb.) ile çevresel şartların etkileşimine dayandığını savunan sosyal öğrenme teorisine dayanmaktadır ve Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinin merkezi bileşeni olarak kabul edilmektedir. Öz-yeterlik kavramı genel olarak bireyin bir işi yapmak, performans gerektiren bir konuda başarılı olabilmek için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994).

Öz-yeterlik kişinin yaşamının ilerleyen dönelerinde karşısına çıkabilecek zorlu durumlarla baş edebilmede hangi düzeyde başarılı olabileceği ile ilgili sahip olduğu fikirler ve düşüncelerle ilişkilidir. Bu kavram kişinin sahip olduğu yeteneklerin fonksiyonu olmaktan daha çok bu yetenekler sayesinde neler yapabileceği hakkındaki düşüncelerinin ortaya çıkardığı bir ürün ve sonuçtur. Kişinin çeşitli durumlarla başa çıkma, herhangi bir faaliyette başarılı olma becerisi ve kapasitesi ve bunlara ilişkin düşünceleri öz-yeterliğini belirleyen etkenlerdir (Semercioglu, 2003).

Bandura'ya göre öz-yeterlik bireyin model aldığı bir davranışı performansa dönüştürmesini etkileyen faktörlerden biridir. Gözlem yoluyla öğrenmede, gözlemcinin kendi performansını izlemesi ve değerlendirmesi gerekir. Kendini değerlendirebilen bir birey, bir davranış öğrenmek için gerekli yeterliliklere sahip olup olmadığına doğru karar verebilirler. Algılanan yeterlilik, bireyin zorluklarla karşılaştığında göreve ne kadar devam edeceğini ve azmini de biçimlendirir. Kendini yeterli olarak algılayan birey zorlukla karşılaştığında daha fazla çaba gösterebilmektedir (Ulusoy, 2007).

Öz-yeterlik inancının bireyin davranışları ve motivasyonu üzerinde etkisi olduğunu bilinmektedir. Bir işi başarmak için gerekli olan becerilere sahip olsa bile öz-yeterlilik inancı düşük olan bir birey etkili bir şekilde yönetebileceği bazı durumlarda sorunlar yaşayabilmektedir. Başarmak gereken hedefi başarabileceğine karşı gerekli inanca sahip olmayan birey amaçlarını sürdürmek için ihtiyaç duyduğu motivasyona sahip olma konusunda zorlanabilir (Bandura, 1990).

Bilişsel alanda, öz-yeterlik, kişisel hedef belirleme ve sonuç beklentilerini etkiler. Daha spesifik olarak, daha yüksek kendi kendine etkinlik derecesine sahip olanlar, daha düşük öz-yeterlik olanlara kıyasla daha yüksek hedefler belirlemekte ve bu hedeflere daha sıkı bir bağlılık göstermektedirler. Dahası, daha yüksek öz-yeterlik olanları, başarılı sonuçları görselleştirme eğilimi gösterirken, öz-yeterlik düzeyleri daha düşük olanlar, başarısızlık senaryolarını görselleştirir (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik inancının yüksek olması bireyin motivasyonunu arttırmaktadır ve bireyin bir görevi nasıl algıladığını belirlemektedir. Bu inancın yüksek olması bireyin hedefleri ya da görevleri kaçınılması gereken birer tehdit olmaktan daha çok kendilerini motive eden birer faktör olarak görmesini sağlarken düşük olması ise bireyin bir göreve ilişkin olumsuz duygular yaşamasına neden olur. Düşük öz yeterliğe sahip bireyler bir işi aslında olduğundan çok daha zor olarak algılayabilirler. Bu düşünce onların kaygı düzeylerinin artmasına neden olur ve o işi yapmak için ihtiyaç duyacaklarına vizyondan onları yoksun bırakır (Kumar ve Lal, 2006).

Öz- yeterliliğe ilişkin düşünceler genel düşünceler olmaktan daha çok kişiden kişiye farklılık gösteren öznel düşüncelerdir. Birey kendi öz-yeterlik algısına bağlı olarak kendine uygun hedefler koyar. Yaptığı davranışların sonuçlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur. Sahip olduğu öz-yeterlik algısı koyduğu hedefe ilerken motive olmasını ve davranışlarına rehberlik etmesini sağlar. Dolayısıyla bu inanç bireyin kendini nasıl gördüğüne ilişkin temel bir faktördür (Bandura, 1982).

Bireyin öz-yeterliliğinin düşük ya da yüksek olması kadar bireyin öz-yeterlik düzeyini doğru algılayıp buna göre davranması da çok önemlidir. Ne yapabileceği hakkında gerçekçi ve doğru algıları olmayan bireyler gereğinden fazla risk alabilir, kaldıramayacağı sorumlulukların altına girerek başarısızlıklar yaşayabilir. Yapabileceklerini küçümseyenler ise gerçek potansiyellerini kullanamayabilir ve sahip oldukları güçleri yeterince iyi kullanamayabilirler. Bireyin öz-yeterlik düzeyinin biraz üstünde sorumluluk alması faydalı olabilir (Bandura, 1986).

Öz yeterlik inancı bireyin yaşamın zorluklarıyla karşı karşıya kaldığında karşılaştığı zorlu nasıl yöneteceğini bilmesine yardımcı olur ve bireyin nasıl davranacağı, nasıl hissedeceği, nasıl düşüneceği ve kendini nasıl motive edeceği

konusunda bir farklılık oluşturur. Duygu açısından bireyin düşük öz yeterliğe sahip olması stres, depresyon, kaygı ve çaresizlik duygularıyla ilişkilidir. Güçlü öz-yeterlik inancı bireyin karar vermesini gerektiren, ya da akademik başarı gerektiren durumlarda bilişsel süreçlerini ve performansını olumlu etkiler. Davranış açısından ise öz-yeterlik bireylerin hangi işleri yapacakları konusundaki seçimlerini etkiler (Zulkosky, 2009).

2.3.1. Öz-yeterlik Kaynakları

Öz-yeterlik, genetik olarak kazandığı ve doğuştan getirdiği bir özellik değildir. Öz-yeterlik inançları, zaman içinde ve deneyim yoluyla gelişmektedir. Bu inançların gelişimi, bebeklik çağında başlar ve bireyin kalan yaşamı süresince gelişimini sürdürür. Öz yeterliliğin nasıl geliştiğini anlamak, daha geniş bir teorik arka planın anlaşılmasını gerektirmektedir. Öz-yeterliğin nasıl geliştiği ve kaynağını nereden aldığı en iyi insanın yalnızca çevresinde yaşananlara sadece basit tepkiler veren bir varlık değil aktif bir şekilde olaylara yön verdiğini var sayan ve bireyin düşüncelerinin, davranışlarının ve duygularının bu şekilde anlaşılabilirliğini öne süren sosyal bilişsel teori aracılığıyla anlaşılabilir. (Bandura, 1986; Barone, Maddux, ve Snyder, 1997). Sosyal bilişsel kuramın kısaltılmış ve basitleştirilmiş dört temel prensibi şu şekildedir (Maddux, 2002).

1. İnsanlar içsel deneyim modelleri ve yenilikçi hareket tarzları geliştirilmek, sonuçları tahmin ederek çeşitli eylem tarzlarını varsayımsal olarak test etmek ve karmaşık fikirleri ve deneyimleri başkalarına iletebilmek için güçlü bilişsel veya sembolik yeteneklere sahiptir. Aynı zamanda insan kendini gözlemleyebilir ve davranış, düşünce ve duygularını analiz edebilir ve değerlendirebilir.

2. Bireyin çevresin meydana gelen olaylar, bireyin kendine bağlı faktörler ve etkinlikler karşılıklı etkileşim içindedir. Birey çevresel olaylara bilişsel olarak, etkili bir şekilde ve davranışsal olarak tepki verir. Ayrıca, biliş yoluyla kendi davranışı üzerinde kontrol uygular ve bu durum yalnızca çevreyi değil aynı zamanda bireyin bilişsel, duygusal ve biyolojik durumu da etkiler.

3. Kendilik ve kişilik, toplumsal etkileşimlidir. BU yapılar toplumsal olarak etkileşimli oldukları için, kişilik ve benlik yalnızca başkalarıyla olan etkileşimlerde

getirilen şeyler değildir; bunlar bu etkileşimlerde gelişir ve bu etkileşimler yoluyla değişirler.

4. Birey öz-düzenleme yeteneğine sahiptir. Birey hedef belirler ve bu hedeflere ulaşmak için davranışlarını düzenler.

Bu varsayımlar, öz-yeterliliğin erken gelişiminin öncelikle iki birbiriyle ilişkili faktörden etkilendiğini ileri sürmektedir. Birincisi, öz yeterlik sembolik düşünce kapasitesinin gelişiminden, özellikle sebep-sonuç ilişkilerinin anlaşılabilmesi kapasitesi ve kendini gözlem yansıtma kapasitelerinden etkilenir. İkincisi, öz-yeterlilik inancının gelişimi, bebeklerin veya çocuğun kullanma ve kontrol girişimlerine, özellikle sosyal çevrenin tepki verme sürecinden etkilenir (Bandura, 1997).

Öz yeterlik inançları bireyin yaşamı boyunca birbiriyle etkileşim halinde olan dört kaynaktan aldığı bilgileri sürekli birleştirmesiyle devam eder. Bu kaynaklar; (1) Bireyin kendi performansı sonucu elde ettiği deneyimler, (2) dolaylı yaşantılar sonucu elde ettiği bilgiler, (3) bireyin başarılı olup olmayacağına ilişkin yapılan teşvikler, sözel ikna ve (4) performans anında yaşadığı çeşitli duygusal tepkilerdir (Bandura, 1997).

Performans deneyimleri bireyin öz-yeterlilik inancının en güçlü kaynağıdır. Bireyin karşı karşıya kaldığı çeşitli durumlara verdiği tepkilerin olumlu ya da olumsuz sonuçlanmasıyla elde ettiği bilgileri içerir. Bireyin başarılı girişimleri öz-yeterliliğini artırırken başarısızlık algısı ise düşürür. Bireyin daha önce karşılaştığı sorunları çözebilmedeki becerisi ya da yaşadığı başarılar onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağının göstergesi olarak değerlendirilebilir (Bandura, 1997; Güçlü, 2009).

Dolaylı yaşantılar, bireyin başka kişilerin başarılarını görmesi sonucu bireyin kendine olan inancın artması, kendisinin de başarılı olabileceğini düşünmesi sonucu öz-yeterlilik inancının artmasıdır. Öz-yeterlilik inançları, başkalarının davranışlarının gözlemlenmesiyle ve bu davranışların sonuçlarıyla da etkilenmektedir. Birey bu bilgileri, öncelikle gözlemlendiği kişiye benzer olduğuna inandığı ölçüde, kendi davranışları ve olası sonuçları hakkındaki beklentileri oluşturmak için kullanır. Örneğin, üç tekerlekli bisiklet kullanan başka bir çocuğu gözlemleyen bir çocuk, yaşadığı çevrede

yetişkin birinin üç tekerlekli bisiklet kullanmasına rastlamış olmasa bile öz-yeterlik düzeyi artış gösterecektir (Bandura, 1997).

Sözel ikna, bireyin başkalarının kendisi hakkındaki düşüncelerini önemseyerek bu düşüncelerden etkilenmesi ve bu etkinin öz-yeterlik algını etkilemesi olarak açıklanabilir. İnsanları belirli bir görevi başarıyla geçirebileceklerine inandırmak için öneri, destek ve teşvik kullanılır. Bireyin bir davranışın başarılı bir şekilde yapılabileceğine dair olumlu teşvikler öz yeterlik inancının değişmesini sağlayabilir. Bireye yapılan olumlu nasihat ve teşvikler öz-yeterlik inancını arttırabilir (Pajeras, 1996). Sözel ikna etme, öz-yeterlik inancını diğer iki kaynağa göre daha az etkilemektedir.

Duygusal tepkiler, bireyin davranışı gerçekleştireceği sıradaki fizyolojik ve duygusal durumunun iyi ya da kötü olması olarak değerlendirilebilir. Bireyin duygusal durumunun iyi olması o davranışı daha fazla yapmasını sağlayacaktır (Patterson, 2011). Herhangi bir işi yaparken kişinin endişe, öfke ya da heyecan gibi tepkiler vermesi performansını ve buna bağlı olarak öz-yeterlik algını etkilemektedir (Bandura, 1997).

2.3.2. Psikolojik Danışman Öz-yeterliği

Danışmanlık psikolojisi ve ilgili diğer meslekler ile ilgili çalışan araştırmacılar profesyonel danışmanların gelişim sürecini anlamaya ve geliştirmeye uzun süredir çaba harcamaktadır (Russell, Crimmings ve Lent, 1984). Bandura tarafından ortaya atılan sosyal bilişsel kuram ve öz-yeterlik bu alanda son dönemde fazlasıyla gündeme gelen yaklaşımlardan biri olmuştur. Psikolojik danışman öz yeterliği yakın gelecekte herhangi bir danışana etkili bir şekilde danışmanlık yapabilme kabiliyetine ilişkin bir danışmanın sahip olduğu inançlar veya yargılar olarak tanımlanabilir (Larson ve Daniels, 1998). Bu tanım, bir psikolojik danışmanın etkili danışma sağlama yetenekleri konusundaki inançlarını ifade etmektedir. Psikolojik danışman öz-yeterliği bir danışana nasıl yardım edeceğini bilmeyele bildiklerini etkili bir şekilde uygulama arasındaki öncelikli yapıdır (Greason ve Cashwell, 2009).

Psikolojik danışmanın öz-yeterliği ile yetkinlik düzeyi birbiriyle aynı olmamasına karşın yüksek öz-yeterlik danışmanın motivasyonunu arttırdığından dolayı daha etkin danışma hizmeti sunmasını sağlar. Yapılan çalışmalar öz-yeterlik düzeyi yüksek olan psikolojik danışmanların danışma ortamında karşılaştıkları zorluklara karşı daha kararlı olduklarını ve daha etkin geribildirimler verdiklerini ortaya koymaktadır. Öz-yeterlik düzeyi ayrıca psikolojik danışmanın daha az kaygı yaşamasına ya da kaygıyla daha etkin başa çıkabilmesine yardımcı olmaktadır (Greason ve Cashwell, 2009).

Psikolojik danışmanın öz-yeterliği sunduğu hizmetin etkin olmasını sağlayan temel etkenlerden biridir. Danışmanın danışma sürecine uyum sağlamasını kolaylaştırır. Psikolojik danışmanın öz-yeterliği temel yardım becerilerine sahip olması, danışma esnasında yapması gerekenleri etkin bir şekilde yapabilmesi, danışanın sorunlarına gerçekçi bir şekilde yaklaşabilmesi ve karşılaştığı olası zorluklarla başa çıkabilmesi ile takından ilişkilidir. Psikolojik danışmanın sorumluluklarını yerine getirmesinin temel belirleyicisi olarak görülmektedir (Lent, Hill ve Hoffman, 2003).

Larson'a (1998) göre, öz-yeterlik kaynakları psikolojik danışmanın öz-yeterliliğini de belirleyen faktörlerdir. Performans deneyimleri, psikolojik danışmanın danışanı ile başarılı bir şekilde çalışmasını içerir. Danışmanlık kariyerinin başlangıcındaki yaşanabilecek çeşitli başarısızlıklar ya da karşılaşılan engeller psikolojik danışmanın kariyerinin nasıl ilerleyeceğini etkiler. Öte yandan danışma oturumunda yaşanan başarılar öz-yeterlik inancını olumlu etkilerden; öz yeterlik inancının yüksek olması da başarılı olmasına yardımcı olmaktadır. Psikolojik danışmanın uzmanlık düzeyi danışma sürecindeki yaşadıkları öz-yeterlik düzeyinde etkilidir.

Dolaylı yaşantılar psikolojik danışmanın kendisini gözlemlemesi ile ilişkilidir. Başka bir psikolojik danışman veya videoya çekilmiş bir model, hedef davranışı gerçekleştirir. Başarılı olan danışma oturumunu izleyen psikolojik danışman, başarılı olabileceğini düşünebilir. Özellikle modelin psikolojik danışmanla benzer özelliklere sahip olması durumunda öz-yeterlik inancı daha çok gelişir. Sözel ikna, süpervizörlerin geribildirimini, desteğini ve teşviklerini içerir. Süpervizörler, psikolojik danışmanlar ve danışmanlık öğrencileri tarafından uzman ve güvenilir kişiler olarak görüldükleri için,

geri bildirimleri danışmanın öz- yeterlik inançlarında daha ikna edici ve etkilidir. Duygusal tepkiler, danışma sürecindeki kaygı, korku veya heyecanı içerir. Psikolojik danışmanın psikolojik danışmaya etkin bir şekilde yapabilme konusunda hangi duyguları yaşadığını içerir. Yaşanan kaygının düzeyi danışmanın yeterlik düzeyini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler (Larson, 1998).

Psikolojik danışmanın öz-yeterlik inançları iki düzeyde önemlidir. Birincisi bu inançlar psikolojik danışmanların danışmanlık yaparken verecekleri bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkiler üzerinde etkilidir ve klinik işlevselliğinin hangi yönde ilerleyeceğine etki eder. İkincisi de danışmanın danışmanlık yapma konusundaki ilgi ve hedeflerini ve kariyer gelişimini etkiler. Bu inançlar ayrıca psikolojik danışmanın danışma sürecindeki davranışlarını ve süreçte nasıl bir çaba göstereceğini belirleyen etkenlerden biridir. Danışmanın kendi ile ilgili yaptığı öznel değerlendirmeler öz-yeterlik düzeyini belirler (Heppner, O'Brien, Hinkelman ve Flores, 1996; Larson ve Daniels, 1998).

Psikolojik danışmanın öz-yeterlik seviyesi özellikle mesleğe yeni başlayan psikolojik danışmanların mesleki gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Örneğin öz-yeterlik düzeyi yüksek olan psikolojik danışmanlar danışma oturumlarında yansıtma, özetleme, onaylama gibi danışmanlık becerilerini daha etkin kullanabilme yeteneğine sahip olduklarını düşünmektedir. Bu nedenle danışma esnasında risk alma konusunda daha cesaretli davranmakta ve uygulamalarında daha esnek davranabilmektedirler (Larson, 1998).

2.4. Problem Çözme

Her insan yaşamının her alanında çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Problem bireyin içinde bulunduğu durumdan geçmek istediği farklı duruma geçebilmesini engellediğini düşündüğü faktörlerdir. Birey bu engelleri ortadan kaldırmak için çabalar ve arzuladığı yeni duruma ulaşmak ister. Kişinin karşı karşıya kaldığı bir sorunun üstesinden gelebilmek için gerekli en uygun yolu bulması için çabalaması, problemi fark ettiği andan çözdüğü ana kadarki süreç olarak

tanımlanabilecek problem çözüme insanın yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir (Adair, 2000).

Problemi ortaya çıkaran durumlar kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Problem kişisel ya da çevresel bir nedenden dolayı, kalıcı ya da geçici olabilir. Bazı problemler ise belli bir zamanla sınırlı olarak ortaya çıkarken bazı problemler birbirleriyle ilişkili olarak ortaya çıkabilir. Problem tek başına bir kişinin ya da içinde yaşanılan çevrenin bir özelliği olarak ele alınmaz. Birey ve çevrenin etkileşimine ve aralarındaki ilişkinin sürekli değişmesine bağlı olarak problem meydana gelebilir. Ayrıca aynı durumlar herkes için problem olarak algılanmayabilir ve bireyler aynı olaya farklı tepkiler gösterebilirler. Dolayısıyla bir kişinin problem olarak gördüğü bir durumu başka biri problem olarak görmeyebilir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Birey günlük yaşamda karşılaştığı problemlerle çıkabilmek için etkili yollar bulmak için çalışır. Problemi çözmek için kullanılan yollar bireye ve probleme göre farklılık gösterebilir. Bazı problemlerin çözümünde bilişsel süreçler daha etkin olarak kullanılırken bazı problemlerin çözümünde duygusal beceriler, bazılarında ise davranışsal yaklaşımlar daha faydalı olabilir. Kullanılan tüm süreç ve stratejilerin ana amacı bireyin istediği duruma ulaşmasını engelleyen faktörü ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1997).

Problem çözüme sürecinde öncelikle bireyin problemle yüzleşmesi ve problemin varlığını kabul etmesi gerekmektedir. Ardından problemin ortadan kalkmasına kadar devam eden aşamalar problem çözüme sürecini kapsar. Birey bu süreç içinde problemi ortadan kaldırmak için gayret göstererek yaşadığı huzursuzluğu ortadan kaldırmaya çalışır. Birey problemi ortadan kaldırmak için en ideal yöntemi bulmaya çalışarak, alternatif yolları deneyerek en uygun sonucu bulmaya çalışacaktır (Arslan, 2001).

Araştırmacılar problem çözümenin üç aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. İlk aşama çözüme ulaşmak için hazırlık yapmaktır. Bu aşama bireyin problemi anlamaya ve tanımaya çalıştığı aşamadır. İyi tanımlanmış bir problemde hem problemin doğası hem de çözüm için gerekli bilgi ulaşılabilir ve açıktır. İkinci aşama olası çözümler oluşturma aşamasıdır. Problem basitse birey uzun süreli belleğindeki bilgileri kullanarak problemi

çözebilir ya da farklı yollar kullanabilir. Son aşama ise çözümün uygun olup olmadığının değerlendirilmesidir (Ryan, 2015).

Karşılaşılan sorunun çözümünün hemen bilinmediği durumlarda bireyin çözüme ulaşmak için yaptığı eylemler bütünü problem çözmedir. İstenmeyen bir durumla karşılaşıldığı zaman bu durumun üstesinden gelmek için etkili olabilecek seçenekleri oluşturup uygun olanlar seçilerek problemlerin çözümüne ulaşılabilir. Ulaşılan çözüm sayesinde engel artık engel olmaktan çıkar. Bireyin çözüm için belli bir uğraş sergilemesi ve plan yapması gerekir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971).

2.4.1. Problem Çözme Becerisi

Bireylerin karşılaştıkları problemleri uygun bir şekilde çözebilmelerine yardımcı olan becerilere ise problem çözme becerileri denir (Conger, Rueter ve Elder, 1999). Bireyler yaşamlarını etkin bir şekilde devam ettirebilmek için problem çözme becerilerine ihtiyaç duyarlar. Öğretilebilir bir beceri olan problem çözme becerisi psikolojik danışmanlık gibi yardım mesleklerindeki bireylerin özellikle sahip olması gereken beceriler arasında yer almaktadır (Hamamcı ve Esen-Çoban, 2009).

Problem çözme becerisi kişinin sorunun çözümü ile ilgili sahip olduğu bilgileri kullanabilmesi ya da ihtiyaç duyduğu bilgilere erişebilmesi ile yakından ilişkilidir. Problem çözme becerileri kişinin iyi oluşuna katkı sağlayan faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Etkin problem çözme becerilerine sahip olmak bireyin kaygı düzeyini azaltmaktadır. Dolayısıyla problemlerle etkin bir şekilde baş eden bireyler daha az kaygı yaşamaktadır (Heppner ve Baker 1997).

Kişinin karşılaştığı sorunlarla başa çıkarken ve üstesinden gelmeye çalışırken hangi eylemleri ve becerileri kullandığını ifade etmektedir. Problem çözmeye ilişkin beceriler (1) rasyonel problem çözme, (2) dürtüsel- problem çözme ve (3) kaçınan problem çözme olarak farklı bakış açıları ile değerlendirilebilir. Rasyonel problem çözme, mantık çerçevesinde ve etkin problem çözme becerilerinin bilinçli ve sistemli şekilde kullanılmasıdır. Dürtüsel-dikkatsiz problem çözme, kişinin problem çözme tekniklerini işlevsel olmayan biçimde uygulamasıdır. Kaçınan problem çözme ise

bireyin problem çözüme sürecindeki erteleme davranışını ve pasif bir tutum sergilemesini ifade etmektedir (Akt. Çınar, 2016).

Problem çözüme becerileri bireyin sahip olduğu bilgiler ve yetkinlik düzeyi ile ilişkilidir. Bireyin içinde bulunduğu mevcut şartları doğru analiz etmesi ve problemi oluşturan etkenlerin farkına varmasını gerektiren problem çözüme süreci bireyin aktif bir tavır sergilemesini gerektirir. Problemin çözümüne ilişkin bilgilere sahip olan, bu bilgileri kullanabilen yetkin kişiler daha yüksek problem çözüme becerilerine sahiptir. Kişinin sahip olduğu geçmiş deneyimlerden yararlanabilme ve sorunla karşılaştığında olabildiğince hızlı ve etkin kararlar verebilmesi de problem çözüme becerisini etkilemektedir. Ayrıca bu becerinin öğretilbilir olduğu da göz önünde tutularak eğitim sürecinde bireylere problem çözüme becerilerinin artırılması için çaba harcanmalıdır (Altınok, 2015).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Oyun Terapisi İle İlgili Araştırmalar

Kao (1996) çocuk merkezli oyun terapisinin oyun terapisi eğitimi alan başlangıç düzeyindeki öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada çocuk danışmanlığında uzmanlaşmış 37 lisansüstü öğrencisinden oluşan deney grubuna 45 saatlik bir eğitim verilmiştir. Kontrol grubu ise 29 lisansüstü öğrencisinden oluşmuştur. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan katılımcıların çocuklara yönelik olumlu tutum ve inançlarında, çocuk merkezli oyun terapisi bilgi düzeylerinde, çocuk merkezli oyun terapisi becerilerinin uygulamaya karşı olan güvenlerinde önemli düzeyde artış gözlemlenmiştir.

Kaya (2005) yaptığı çalışmada oyun terapisinin zihinsel özürlü çocuklardaki etkinliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma özel bir eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş arası 40 çocukla yürütülmüştür. Çalışma sonucunda oyun terapisinin zihinsel özürlü çocuklarda etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kagan ve Landreth (2009) yaptıkları çalışmada, kısa süreli yoğun çocuk merkezli oyun terapi eğitiminin İsrail'deki okul danışmanları ve öğretmenlere etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan katılımcıların, Oyun Terapisi Tutum, Bilgi ve Beceri Anketi ile ölçülen oyun terapisi bilgilerinde istatistiksel olarak önemli bir artış olduğu belirlenmiştir. Ancak deney grubunda yer alan katılımcıların, çocuklara yönelik tutum ve inançlarında ve oyun terapisi becerilerini uygulama konusunda güven düzeyinde istatistiksel olarak önemli bir iyileşme saptanmamıştır.

Akgün ve Yeşilyaprak (2010) yaptıkları çalışmada anneyle çocuk arasındaki ilişkiyi geliştirmeyi hedefleyerek geliştirdikleri programın yaşları 4-5 olan çocuğa sahip annelerin çocukları ile kurdukları ilişkide etkili olup olmadığını incelemiştir. Çalışma, Ankara'da, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip gönüllü annelerin katılımı ile gerçekleşmiştir. Çalışma sonucunda deney grubundaki annelerin çocukları ile ilişkisindeki gelişme anlamlı bulunmuştur.

Blanco ve Ray (2010) akademik olarak risk altında olan 1. sınıf öğrencilerinde çocuk merkezli oyun terapisinin etkililiğini incelemiştir. 21 öğrenciden oluşan örneklem grubuna 8 hafta boyunca 30'ar dakikalık oturumlar halinde oyun terapisi yapılmıştır. Çalışma sonucunda kontrol grubuyla karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğu ve oyun terapisinin etkili bir müdahale olduğu belirlenmiştir.

Pereira ve Smith-Adcock (2013) yaptıkları yarı deneysel çalışmada 12 saatlik çocuk merkezli oyun terapisi çalışmasına katılan okul psikolojik danışmanlarının oyun terapisi ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarında olumlu yönde değişim olduğunu belirlemiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan okul psikolojik danışmanlarının izleme, yansıtıcı dinleme, sınır belirleme ve çocuklara sorumluluk verme gibi becerilerini kullanma konusunda kendilerini daha rahat ve güvenli hissettikleri saptanmıştır.

Sezici (2013) yaptığı çalışmada "Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi" ne temellendirilmiş oyun terapisinin okul öncesi çocuklarda sosyal, duygusal, davranış becerileri üzerindeki etkinliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 4-5 yaşında olan

79 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda terapisinin okul öncesi çocuklarda sosyal, duygusal ve davranış becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Swan ve Ray (2014), tarafından yapılan çalışmada zihinsel engelli çocuklarda problem davranışların azaltılmasında çocuk merkezli oyun terapisinin etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada veriler Normal Dışı Davranış Kontrol Listesi aracılığıyla toplanmış ve çocuklardaki değişim incelenmiştir. Çalışma sonucunda çocuk merkezli oyun terapisinin zihinsel engelli çocukların davranış problemlerini azaltmada çok etkili yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldız (2015) yaptığı çalışmada grup oyun terapisinin çocukların utangaçlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini ilkokula devam eden 8'i deney 12'si kontrol grubu olmak üzere 20 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, örneklem, oluşturan çocukların utangaçlık düzeyleri yönünden gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grup terapisi alan çocukların grup terapisi almayan çocuklara oranla grup terapisi öncesi utangaçlık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Maddox (2015), mikro uygulamalar içeren yoğunlaştırılmış oyun terapisi atölyesinin okullarda çalışan 18 psikolojik danışman üzerindeki etkisini incelediği çalışmaya farklı yaş gruplarından ve farklı klinik deneyimleri olan psikolojik danışmanlar katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda yoğunlaştırılmış oyun terapisi atölyesinin psikolojik danışmanların oyun terapisi bilgisin, yeteneklerini, oyun terapine yönelik tutumlarını ve öz-yeterliliklerini olumlu etkilediği saptanmıştır.

Zorlu (2016) yaptığı çalışmada non-direktif oyun terapisi yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen programın dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) semptomlarına sahip çocuklarda duygu ve davranışlarına etkisini incelemiştir. Çalışmada İstanbul'daki farklı ilkokullarda öğrenim gören ve DEHB semptomları gösteren öğrencilerden belirlene on öğrenciden (beş öğrenci deney, beş öğrenci kontrol grubu) oluşturmuştur. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkili duygu ve davranışlarında olumlu yönde gelişme olduğu, kontrol grubu öğrencilerinde ise herhangi bir değişim olmadığı görülmüştür.

Koçkaya (2016) okul öncesi dönemde oyun terapisinin çekingenlik davranışı olan çocuklar üzerindeki etkisini ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla incelemiştir. Çalışma ana okulunda öğrenimine devam eden altı yaş grubundan bir çekingen öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda uygulanan oyun terapisi sonrasında duygusal sorunların, akran ilişkileri problemlerinin ortadan kalktığı ve prososyal davranışların büyük oranda arttığı saptanmıştır.

2.5.2. Psikolojik Danışman Öz-Yeterliği İle İlgili Araştırmalar

Sutton va Fall (1995) psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeyleri ile okul iklimi ve psikolojik danışman rolleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. çalışma sonucunda destekleyici personelin ve yöneticilerin psikolojik danışman öz-yeterliliği ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Tang ve arkadaşlarının (2004) yaş, önceki iş tecrübesi, alınan ders sayısı ve staj saatlerinin psikolojik danışma öz-yeterliliği ile pozitif bir ilişkisi olup olmadığını inceledikleri çalışmada örnekleme 116 psikolojik danışmanlık öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonuçları staj süresinin uzunluğunun ve daha önce ilgili iş tecrübesinin danışmanlık öz-yeterliliği ile pozitif korelasyona sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Al-Darmaki (2004) hazırlanan bir eğitim programının psikolojik danışmanlık öğrencilerini öz-yeterlik, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Birleşik Arap Emirlikleri Üniversitesi'nden yüz on üç psikoloji öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. bu soruşturmaya katıldı. Çalışma sonucunda danışmanlık öz-yeterlik ve kaygı düzeylerinde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Hazırlanan bir eğitim programının, öğrencilerin danışmanlık öz yeterliliğini arttırdığını ve kaygı düzeylerini azalttığını ortaya konulmuştur.

Gündüz ve Çelikkaleli (2009) okullarda görev yapan psikolojik danışmanların mesleklerine ilişkin öz-yeterlilik inançlarını farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmada çalışma grubunu, 194 psikolojik danışman oluşturmuştur. Çalışma sonucunda incelenen demografik değişkenlerin (görev yapılan toplam yıl, çalıştıkları

kurumdaki toplam öğrenci vb.) sayısı değişkenlerine göre okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik inançlarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Greason ve Cashwell (2009) bilinçli farkındalık ile psikolojik danışman öz yeterliği arasındaki ilişkide empati ve dikkatin aracı rolünü inceledikleri çalışmalarını lisansüstü eğitim gören 179 psikolojik danışman ile yürütmüştür. Çalışma sonucunda tüm değişkenler arasında anlamlı ve çift yönlü ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ayrıca bilinçli farkındalığın psikolojik danışman öz-yeterliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu ve dikkatin bu ilişkide aracı rol oynadığı belirlenmiştir.

Erkan (2011) okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet düzeyi arasındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçladığı çalışmayı 195 okul psikolojik danışmanı üzerinde yürütmüştür. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunamazken, okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Bilgiç (2011) yaptığı çalışmada ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanların öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim durumu, görev yeri ve deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışma grubu, 213 erkek, 250 bayan toplam 463 ilköğretim psikolojik danışmanından oluşmuştur. Yapılan analiz sonucunda cinsiyete göre psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeyi farklılık göstermezken, eğitim düzeyi ve deneyime göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Asarlı (2012) yaptığı çalışmada okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik düzeylerini, okulda yapılan psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları dönem sayısına, mezun olunan lisans programına, psikolojik danışmanın eğitim düzeyine, okul psikolojik danışmanı olarak çalışılma süresine, çalışılan kademeye, okul mevcuduna ve okulda çalışan psikolojik danışman sayısına göre incelemeyi amaçlamıştır. 225 okul psikolojik danışmanı ile yürütülen çalışma sonucunda okulda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamasının yapıldığı dönem sayısına, okulda psikolojik danışman olarak çalışma süresi ile öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fakat

mezun olunan bölüme göre okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik puanı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Gündüz (2012) okullarda çalışan psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeyleri ile ve tükenmiş hissetme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ayrıca danışmanların, öz-yeterlik ve tükenmişlik düzeylerinin sosyal destek, görevlerini nasıl algıladıkları ve hizmet sundukları toplam öğrenciye göre değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 194 okul psikolojik danışmanı oluşturmuştur. Yapılan analiz sonucunda okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik inançları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca sosyal destek algısı yüksek olan, görevine ilişkin pozitif düşüncelere sahip ve daha az öğrenciye hizmet sunan danışmanların tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu ve öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ruggiero ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmada kişisel uyum ve kişisel gelişimin psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 198 psikolojik danışmanlık öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda danışmanlık deneyimi, danışmanlıkla ilgili alınan toplam ders ve kişisel gelişim inisiyatifinin öz-yeterliğin önemli belirleyicileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2014) psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan ve birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin psikolojik danışmanlık sürecine ilişkin öz yetkinlik algılarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın örneklemini 293 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma sonucunda son sınıf öğrencilerinin yardım becerileri, danışmanlık oturumunu etkin bir şekilde yönetebilme ve zorlu danışmanlara danışmanlık yapma alanlarında yetkinlik algılarının birinci sınıfta öğrenim görenlerle kıyaslandığından anlamlı düzeyde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mullen, Uwamahoro, Blount ve Lambie (2015) tarafından yapılan çalışmada psikolojik danışman hazırlık programının psikolojik danışmanlık öğrencilerini öz-yeterlik gelişimine etkilerini incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini oluşturan 179 yüksek lisans öğrencisine eğitim programının başında, klinik uygulama yaptıkları

dönemde ve son süpervizyon döneminde psikolojik danışman öz-yeterlik ölçeği uygulanarak veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin hazırlık programındaki deneyimlerinin daha yüksek öz-yeterlik düzeylerine neden olduğunu saptanmıştır.

Eksi, Ismuk ve Parlak (2015) yaptıkları çalışmada resmi okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının, psikolojik danışma öz-yeterlik algıları, dinleme becerileri ve mesleki tatmin düzeylerini incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları Kocaeli ilinde görev yapan 160 okul psikolojik danışmanından oluşmuştur. Yapılan analizler okullarda görev yapan psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz-yeterlik düzeylerinin ve dinleme becerilerinin mesleki tatmin düzeylerini yordadığı saptanmıştır.

2.5.3. Problem Çözme Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Baumgardner, Heppner ve Arkin (1986), problem çözme ve nedensel yükleme arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın örneklemini 180 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan analiz sonucunda problem çözme becerisi yüksek olan bireylerin içsel, değişken ve kontrol edilebilir nedensel yüklemeler yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca problem çözme becerileri yüksek olan bireylerin problem çözümü için daha fazla çaba sarf ettikleri saptanmıştır.

Dixon, Heppner ve Anderson (1991) problem çözme becerileri ile intihar düşünceleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma psikoloji derslerini alan 1277 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda problem çözme becerileri ve olumsuz yaşam stresinin intihar düşüncesinin ve umutsuzluğun yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Yang ve Clum (1994) problem çözme becerileri, yaşam stresi ve sosyal desteğin, umutsuzluk, depresyon semptomları ve intihar düşüncesini yordayıp yordamadığını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Amerika'da öğrenim gören Asyalı öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada ayrıca yaşam stresiyle depresif belirtiler, umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasında iki arabulucu olarak sorun çözme becerileri ve sosyal destek

incelenmiştir. Çalışma sonucunda problem çözme becerileri ve sosyal desteğin depresif semptomlar ve umutsuzluk üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Çam (1999) iletişim becerilerini geliştirme programının, öğretmen adaylarının ego durumları puanları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. çalışmada deney grubu 14, kontrol grubu da 16 öğretmen adayından oluşmuştur. Çalışma sonucunda eğitim programının öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algıları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu saptanmıştır.

Gültekin (2006) yaptığı çalışmada psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet, algılanan anne-baba tutumları, öğrenim düzeyi ve doğum yeri gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 250 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda cinsiyet, algılanan anne-baba tutumu ve doğum yeri değişkenleriyle problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak öğrenim düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin de yükseldiği saptanmıştır.

Tümkaya, Aybek ve Aldağ (2009) eleştirel düşünme eğilimi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak ve üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerilerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi ve eğitim gördükleri alanlara göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını inceledikleri çalışma 353 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin farklılık göstermediği ancak sınıf ve eğitim gördükleri alana göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Hamamcı ve Esen-Çoban (2009), psiko-drama grubuna katılmanın psikolojik danışmanların problem çözme beceri algı düzeyleri üzerindeki etkisi inceledikleri çalışma 21 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Deney grubunda yer alan bireylerle, 10 oturumdan oluşan psiko-drama uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda psiko-drama grubuna katılan psikolojik danışmanların problem çözme algılarında yükselme olduğu ancak belirlenen bu değişimin izleme ölçümünde devam etmediği tespit edilmiştir.

King ve arkadaşları (2010) problem çözme becerileri, öz-yeterlik ve sosyal desteğin diyabetli hastaların öz-yönetim becerilerine etkisini inceledikleri çalışmada 463 diyabetli yetişkin üzerinde yürütülmüştür. Çalışma sonucunda problem çözme becerileri, öz-yeterlik ve sosyal desteğin diyabetli hastaların öz yönetim becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Bağçeci ve Kinay (2013) öğretmenlerin problem çözme becerilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma 159 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin problem çözme envanterinden aldıkları puanların cinsiyetlerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Buna karşın eğitim düzeyine göre ve hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Adachi ve Willoughby (2013) yaptıkları çalışmada ergenlerde stratejik bilgisayar oyunu oynama ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelemiştir. 1492 ergen üzerinde yürütülen çalışma sonucunda daha fazla strateji oyunu oynamanın problem çözme becerilerini arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca yüksek problem çözme becerilerine sahip olmanın ise öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır.

Çınar (2016) psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerini ve problem çözme becerilerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve tükenmişlik ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelemesini amaçlayan çalışmasında katılımcılar 315 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Çalışma sonucunda psikolojik danışmanların problem çözme becerileri arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma seviyelerinin azaldığı, kişisel başarılarının ise arttığı saptanmıştır. Ayrıca Psikolojik danışmanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve problem çözme beceri puanları cinsiyetlerine, yaşlarına ve çalışma yılına farklılık göstermemiştir.

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, verilerin çözümlenmesine ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler bu bölümün içeriğini oluşturmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Oyun terapisi eğitimin okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma deneysel araştırma desenlerinden deneme öncesi model ile gerçekleştirilmiştir. Deneme öncesi model neden sonuç ilişkilerini belirlemek için doğrudan araştırmanın kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir. Deneme öncesi modellerde amaç diğer modellerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Deneme modeli araştırmalarında mutlaka karşılaştırma vardır. Bu belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da şeyler arası ayrımların karşılaştırılması olabilir (Karasar, 2005).

Bu araştırmanın modeli “tek grup ön test-son test modeli olarak belirlenmiştir. Bu modelde seçilen örneklem üzerinde bağımsız değişkenin etkisi test edilir. Modelde hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçmeler yapılır. Burada esas olan deney öncesi ile deney sonrası arasında bağımsız değişkenin denekler üzerindeki etkisinin ne olduğudur. Katılımcıların bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön-test, sonrasında ise son-test olarak aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Kıncal, 2013). Araştırmanın bağımlı değişkenini katılımcıların ölçme araçlarından aldıkları puanlar, bağımsız değişkenini ise araştırmacı tarafından verilen oyun terapisi eğitimi oluşturmaktadır. Araştırmanın deseni Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney	PDÖYÖ PÇE	Oyun Eğitimi	PDÖYÖ PÇE

PDYÖ: Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği

PÇE: Problem Çöme Envanteri

Tablo 1’de görüldüğü gibi öncelikle katılımcılara ön test- uygulanmış ardından araştırmacı tarafından oyun terapisi eğitimi verilmiştir. Eğitimin ardından katılımcılara son-test ölçümü yapılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul İlinde okul öncesi eğitim kurumlarında, ilkokullarda ve danışmanlık merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanlar oluşturmaktadır. Örneklemi ise 2016-2017 eğitim öğretim yılında güz döneminde araştırmacı tarafından özel bir danışmanlık merkezinde verilen oyun terapisi eğitimine katılan 24 psikolojik danışmanlar oluşturmaktadır. Psikolojik danışmanlara çalışma öncesi bilgi verilmiş, çalışmaya katılmaya gönüllü olanlarla çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların 7’si (%30) erkek ve 17’si (%70) kadındır. Katılımcılara ait detaylı bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada oyun terapisi eğitimine katılan katılımcıların öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için “Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği”, problem çözme becerilerini belirlemek için “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin bilgileri elde etmek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği

Katılımcıların öz-yeterlik düzeyini belirlemek amacıyla Lent ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, toplam 41 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Yardım becerileri öz-yeterliği olarak adlandırılan ilk faktör 15 maddeden (örn. Duygu yansıtma (danışanın ifadelerini duygularına vurgu yaparak tekrar etme veya başka bir şekilde ifade etme)); oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik olarak adlandırılan ikinci faktör ise 10 maddeden (örn. Danışmanınıza gerçekçi psikolojik danışma amaçları oluşturmasında yardım etme) oluşmakta ve üçüncü faktör olan psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-

yeterlik alt ölçeği 16 maddeden (örn. İntihar etmeyi düşünen) oluşmaktadır. Ölçek 9'lu Likert derecelendirmeye sahiptir (0=Hiç Güvenmiyorum, 9 = Tamamen güveniyorum). Ölçekten alınabilecek puanlar 0 ile 369 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar yüksek düzeyde psikolojik danışma öz-yeterliğini belirtmektedir. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .97; alt ölçekler için .79 ile .94 arasında bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Pamukçu ve Demir (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin McDonald Omega iç tutarlık katsayıları.98 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları sırasıyla Yardım Becerileri Öz-Yeterliği için .92, Oturum Yönetmeye İlişkin Öz-yeterlik alt boyutu ve Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz-yeterlik alt boyutları için .95 olarak hesaplanmıştır. Benzer ölçek geçerliliği için yapılan analizler sonucunda Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği ile Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki .64 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Problem Çözme Envanteri

Katılımcıların problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Heppner (1988) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Problem Çözme Envanteri'nin Türkçeye uyarlama çalışması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçek 14'ü olumsuz olmak üzere toplam 35 madde ve 6 faktörden oluşmaktadır. Ölçek puanlanırken 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışında tutulmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yeterli hissetmediğini göstermektedir. Ölçek 6'lı Likert derecelendirmeye sahiptir (1=Hep böyle davranırım, 6 = Hiç böyle davranmam).

Ölçeğin aceleci yaklaşım olarak adlandırılan ilk alt boyutu 9 maddeden (örn. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem); düşünen yaklaşım olarak adlandırılan ikinci alt boyutu 5 maddeden (örn. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.); üçüncü alt boyutu olan ve kaçınan yaklaşım olarak adlandırılan alt boyutu 4 maddeden (örn. Bir sorunumu çözmek için

gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheyi düşerim.); değerlendirmeci yaklaşım olarak adlandırılan dördüncü alt boyutu 3 maddeden (örn. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.); kendine güvenli yaklaşım olarak adlandırılan beşinci alt boyutu 6 maddeden (örn. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.) ve planlı yaklaşım olarak adlandırılan son alt boyutu ise 4 maddeden (örn. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.) oluşmaktadır.

Ölçeğin 244 üniversite öğrencisi ile yapılan uyarlama çalışmasında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .88, alt boyutları için ise .59 ile .78 arasında bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler bölünerek yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği için yapılan çalışmada ise Ölçek ile Beck Depresyon Envanteri arasında .33, Durumluk-Süreklilik Kaygı Envanteri arasında .45 ilişki bulunmuştur.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, deneyimleri, eğitim düzeyleri, çalıştıkları kurum, mezun oldukları alan vb. hakkında bilgileri içeren sorular yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu ekte sunulmuştur.

3.4. İşlem

Bu çalışmada çalışma grubunu oluşturan katılımcılara her biri yaklaşık birer buçuk saatlik iki oturumda oluşan 6 haftalık oyun terapisi eğitimi verilmiştir. Eğitim her hafta iki oturum şeklinde organize edilmiş ve toplam 6 hafta sürmüştür. Oyun terapisi eğitimi 2017 yılında ocak ile şubat ayları arasında yapılmıştır. Eğitim İstanbul'da özel bir danışmanlık merkezinde araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.4.1. Oyun Terapisi Eğitimi

Oyun terapisi eğitimi uygulaması geliştirilmeden önce araştırmacı tarafından oyun terapisine ilişkin kuramsal bilgiler toplanmış ve incelenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından oyun terapisinin felsefesi, kullnılan teknikler ve etkililiğine ilişkin çalışmadan gözden geçirilmiş ve ruh sağlığı uzmanları, psikolojik danışmanlar ve öğrencilere yönelik hazırlanan oyun terapisi eğitimleri, atölye çalışmaları ve ve yapılandırılmış programlar incelenmiştir. Araştırmacı uygulama yapmadan önce bilişsel davranışçı oyun terapisi eğitimi ve non-direktif oyun terapisi eğitimi almış ve uzun süre çeşitli kurumlarda oyun terapisi uygulamaları yapmıştır. Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce, hazırlanan programı danışmanı ile paylaşarak gerekli son düzeltmeleri yapmış ve programı uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Aşağıda eğitime katılan psikolojik danışmanlarla gerçekleştirilen oyun terapisi eğitimin ana başlıkları zet olarak verilmiştir:

1. Hafta

1. Eğitimci ve katılımcıların birbiri ile tanışması
2. Oyun terapisi eğitimin genel amaçları hakkında bilgi verme
3. Çocuklara yönelik psikolojik danışmanlığın amaçları
4. ocuk danışmanlığında ağdaş fikirler ve kuramsal tarih
5. ocuk ve aile ile ilk görüşme ve sorun alanlarının belirlenmesi
6. Çocuğun öyküsünü anlatmasına yardımcı olmak
7. Projektif testler
8. ocuk izimleri
9. Duygu alışmaları
10. Oyun odası ile ilk karşılaşma

2. Hafta

1. Oyun nedir
2. Oyun terapisinin kuramsal tarihi
3. Oyun terapisinde temel kavramlar ve uygulamalar
4. Oyun odası
5. Uygun araç ve gereçlerin/etkinliklerin seçimi
6. Minyatür hayvanların kullanımı
7. Kum havuzu çalışması

3. Hafta

1. Hamur çalışması
2. Çizme boyama, kolaj yapılandırma
3. Hayali yolculuk
4. Kitaplar ve öyküler
5. Kuklalar ve yumuşak oyuncaklar
6. Hayali -miş gibi yapma oyunu

4. Hafta

1. Nondirektif oyun terapisi
2. Kuramsal Bakış
3. Oyuncakların ve Oyunların Anlamları
4. Teknikler/Müdahale yöntemleri

5. Hafta

1. Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi

2. Kuramsal Bakış

3. Teknikler / Müdahale Yöntemleri

6. Hafta

1. Uygulama örnekleri ve geribildirim

2. Tüm eğitimi genel bir değerlendirilmesi

3. Eğitimin sonlandırılması

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları katılımcılara gerekli bilgiler verilerek oyun terapisi eğitimi başlamadan bir hafta önce bir kitapçık şeklinde örnekleme yer alan katılımcılara uygulanmıştır. Ölçme araçlarının nasıl cevaplanacağına ilişkin yönerge ölçme araçlarının üstüne eklenmiş ve uygulamanın başında katılımcılara bu çalışmadan elde edilen sonuçların bilimsel bir çalışmada kullanılacağı ifade edilmiştir. Bir katılımcının veri setini doldurması yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

Ölçeklerin uygulanmasından bir hafta sonra katılımcılara araştırmacı tarafından 6 haftalık bir eğitimden oluşan oyun terapisi eğitimi uygulanmıştır. Oturumların tamamlanmasından 10 gün sonra katılımcılara Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri son kez uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan ölçme araçlarının kullanımı için uyarlayan araştırmacılardan elektronik posta aracılığıyla gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı uygulamaları bizzat uygulamıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında veri setinden elde edilen verilerin çözümlemesi "SPSS 15 for Windows" paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada hangi analiz yönteminin kullanılacağını belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı belirlenmiştir. Veri analizinde hangi yöntemin kullanılacağına karar

verilmesinde örneklem büyüklüğü doğrudan etkili bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmada parametrik analizlerin kullanılabilmesi için örneklemde yer alan katılımcı sayısının kabul edilen alt sınır olan 30'dan fazla olması gerekmektedir (Ross, 2004).

Merkezi limit teoremine göre herhangi bir evrenden seçilen örneklem grubunun dağılımının, örneklemin boyutu 30'dan fazla ise normal dağılıma yaklaşıcağını öne sürmektedir (Kwam ve Vidakovic, 2007). Tek grup öntest-sontest deseni için verilerin çözümlenmesinde genelde ilişkili ortalamalar t-testi uygulanır ancak veri dağılımının normal olmadığı ya da 30'dan az olduğu durumlarda nonparametrik testler (Wilcoxon-signed-Rank testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis Varyans analizi) uygulanır (Balcı, 2007). Dolayısıyla bu çalışmada örneklem sayısı 30'dan az olduğundan dolayı parametrik olmayan analiz yöntemlerinden biri olan Wilcoxon işaretli sıra sayıları testi kullanılmıştır.

IV. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın temel amacı, oyun terapisi eğitiminin psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu bağlamda öncelikle psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerine etkisi ardından da problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir.

4.1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Tablo 2. Katılımcılara ait tanımlayıcı bilgiler

	Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Yaş</i>						
22-27 arası	5	29.4	2	28.6	7	29.1
28-32 arası	5	29.4	3	42.8	8	33.3
33-37 arası	6	35.3	2	28.6	8	33.3
38-42 arası	1	5.9	0	0.0	1	4.1
<i>Deneyim</i>						
0-12 ay	2	11.7	1	14.2	3	12.5
1-5 yıl	6	35.2	2	28.6	8	33.3
6-10 yıl	4	23.5	2	28.6	6	25.0
11-16 yıl	4	23.5	2	28.6	6	25.0
17-20 yıl	1	5.8	0	0.0	1	4.1
<i>Eğitim</i>						
Lisans	13	76.4	5	71.4	18	75

Yüksek Lisans	4	23.6	2	28.6	6	25
<i>Bölüm</i>						
Reh. ve Psik. Dan.	14	82.4	6	85.7	20	83,3
Diğer	3	17.6	1	14.3	4	16,3
<i>Kurum</i>						
Okul öncesi	3	17.6	0	0.0	3	12.5
İlkokul	6	35.2	3	42.8	9	37.5
Danışmanlık merkezi	8	47.1	4	47.2	12	50.0

4.2. Oyun Terapisi Eğitiminin Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi

Psikolojik danışmanlara yönelik oyun terapisi eğitimlerinin psikolojik danışma öz-yeterliğini yükseltmede etkili olup olmadığı test edilmiştir. Bu bağlamda psikolojik danışma öz-yeterliğinin alt boyutlarından ilki olan yardım becerileri öz-yeterliği ön-test ve son-test sonuçlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Eğitime katılan psikolojik danışmanların ön-test ve son-test testleri puanları karşılaştırmaları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Eğitime Katılanların Yardım Becerileri Öz-Yeterliği Alt Boyutuna ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	N	Sıra	Sıra	z	p	
		Ortalaması	Toplamı			
Ön-test ve son-test	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	-3.92	.00*
	Pozitif Sıra	21	10.50	220.50		

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, oyun terapisi eğitimine katılan psikolojik danışmanların yardım becerileri öz-yeterliği alt boyutu düzeyleri eğitim öncesi ve sonrası arasında anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir, $z = -3.92$, $p < .05$. Bu farkın kaynağı incelendiğinde pozitif sıralardan yani son-test puanlarının daha yüksek olduğundan kaynaklı farkında olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre son-testte katılımcıların yardım becerileri öz-yeterliği alt boyutu düzeylerinin anlamlı derecede arttığı ifade edilebilir.

Psikolojik danışmanlara yönelik oyun terapisi eğitimlerinin psikolojik danışma öz-yeterliğinin alt boyutlarından ikincisi olan oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik ön-test ve son-test sonuçlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Eğitime katılan psikolojik danışmanların ön-test ve son-test testleri puanları karşılaştırmaları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Eğitime Katılanların Oturum Yönetmeye İlişkin Öz-Yeterlik Alt Boyutuna ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	N	Sıra	Sıra	z	p	
		Ortalaması	Toplamı			
Ön-test ve son-test	Negatif Sıra	0	.00	.00	-4.09	.00*
	Pozitif Sıra	22	9.50	209.00		
	Eşit	2				

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, oyun terapisi eğitimine katılan psikolojik danışmanların oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik alt boyutu düzeyleri eğitim öncesi ve sonrası arasında anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir, $z = -4.09$, $p < .05$. Bu farkın

kaynağı incelendiğinde pozitif sıralardan yani son-test puanlarının daha yüksek olduğundan kaynaklı farkında olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre son-testte katılımcıların oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterliği alt boyutu düzeylerinin anlamlı derecede arttığı söylenebilir.

Psikolojik danışmanlara yönelik oyun terapisi eğitimlerinin psikolojik danışma öz-yeterliğinin alt boyutlarından üçüncüsü olan psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik ön-test ve son-test sonuçlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Eğitime katılan psikolojik danışmanların ön-test ve son-test testleri puanları karşılaştırmaları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitime Katılanların Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz-yeterlik Alt Boyutuna ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	N	Sıra	Sıra	z	p		
		Ortalaması	Toplamı				
		Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.62	.00*
Ön-test ve son-test		Pozitif Sıra	17	9.00	153.00		
		Eşit	7				

$p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, oyun terapisi eğitimine katılan psikolojik danışmanların psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik alt boyutu düzeyleri eğitim öncesi ve sonrası arasında anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir, $z = -3.62$, $p < .05$. Bu farkın pozitif sıralar yani son-test puanlarının daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlara göre son-testte katılımcıların psikolojik danışmanların psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik alt boyutu düzeylerinin anlamlı derecede arttığı söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında ayrıca psikolojik danışma öz-yeterliği toplam puanı üzerinden de analizler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, psikolojik danışmanlara

yönelik oyun terapisi eğitimlerinin psikolojik danışma öz-yeterlik toplam puanları ön-test ve son-test sonuçlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Eğitime katılan psikolojik danışmanların ön-test ve son-test testleri puanları karşılaştırmaları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitime Katılanların Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Toplam Puanına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	N	Sıra	Sıra	z	p		
		Ortalaması	Toplamı				
		Negatif Sıra	0	.00	.00	-4.02	.00*
Ön-test ve son-test		Pozitif Sıra	24	10.50	252.00		
		Eşit	0				

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, oyun terapisi eğitimine katılan psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlik toplam puanları eğitim öncesi ve sonrası arasında anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir, $z = -4.02$, $p < .05$. Bu farkın kaynağı incelendiğinde pozitif sıralardan yani son-test puanlarının daha yüksek olduğundan kaynaklı farkında olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre son-testte katılımcıların psikolojik danışmanların psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik alt boyutu düzeylerinin anlamlı derecede arttığı söylenebilir.

4.3. Oyun Terapisi Eğitiminin Psikolojik Danışmanların Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Psikolojik danışmanlara yönelik oyun terapisi eğitimlerinin problem çözme becerilerini yükseltmede etkili olup olmadığı test edilmiştir. Bu bağlamda problem çözme becerileri ön-test ve son-test sonuçlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Eğitime katılan psikolojik

danışmanların ön-test ve son-test testleri puanları karşılaştırmaları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Eğitime Katılanların Problem Çözme Becerilerine ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	N	Sıra	Sıra	z	p		
		Ortalaması	Toplamı				
Ön-test ve son-test		Negatif Sıra	1	6.50	6.50	-3.91	.00*
		Pozitif Sıra	21	11.74	246.50		
		Eşit	2				

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde, oyun terapisi eğitimine katılan psikolojik danışmanların problem çözme becerileri düzeyleri eğitim öncesi ve sonrası arasında anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir, $z = -3.91$, $p < .05$. Bu farkın kaynağı incelendiğinde pozitif sıralardan yani son-test puanlarının daha yüksek olduğundan kaynaklı farkında olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre son-testte katılımcıların problem çözme becerilerinin eğitim sonunda anlamlı derecede arttığı ifade edilebilir.

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Oyun, çocuğun duygularını ifade ettiği, yeni ilişkiler keşfettiği, farkındalıklar yaşadığı, aktarımlarda bulunduğu ve doyun yaşadığı ortamdır. Terapötik oyun ise çocuğa kendini tam olarak anlatma imkânı sunar. Oyun terapisi çocukla terapist arasında kurulan aynı zamanda çocuğun oynayarak kendi iç dünyasını keşfettiği, bir ilişki sürecidir (Öğretir, 2008). Terapistin oyun terapisi konusundaki yeterlik düzeyi ne kadar yüksek olursa kurulan ilişkinin kalitesi de o kadar yüksek olacaktır.

Oyun terapisi eğitimin çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisinin saptanmaya çalışıldığı bu çalışmada katılımcılara “Kişisel Bilgi Formu”, “Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ardından elde edilen verilerin analiz edilmiştir. Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın değişkenleri olan oyun terapisinin psikolojik danışma öz-yeterliği ve problem çözme becerilerine etkisine ilişkin bulgular, ilgili literatür çerçevesinde ele alınarak tartışılmış ve hem alanda çalışan profesyonellere hem de araştırmacılara ışık tutacak önerilere yer verilmiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için yapılan bir çalışmada okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçları konuları arasında en fazla ihtiyaç duydukları alanlar sırasıyla öğrenciyi tanıma teknikleri, psikolojik danışmanlık becerileri ve davranış problemleri ve uyum güçlükleri konu alanları olarak bulunmuştur (Güven ve Diğerleri, 2016). Benzer bir çalışmada da okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının en fazla istismar/ihmal, müdahale teknikleri, çocukla iletişim, uyum ve davranış bozuklukları gibi konularda eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Dinçel ve Demirtaş-Zorbaz, 2015). Aladağ (2013) ise Türkiye’de RPD lisans programlarında nitelikli bir psikolojik danışma becerileri eğitiminin yapılmadığı öne sürmüştür.

Dolayısıyla oyun terapisinin çocuklarla psikolojik danışma yapılırken en etkili yöntemlerden biri olduğu ve bu eğitimin lisans programlarında verilmediği göz önüne alındığında bu çalışmadan elde edilen sonuçlar alan yazına önemli katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada oyun terapisine eğitime katılan psikolojik danışmanların aldıkları eğitim sonrası öz-yeterlik düzeylerinde ve problem çözme becerilerinde artış olduğu saptanmıştır. Oyun terapisi ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok oyun terapisinin çeşitli duygusal, davranışsal ve sosyal problemler yaşayan çocuklar üzerindeki etkililiğinin sınındığı çalışmalar yapıldığı göze çarpmaktadır. Örneğin Zorlu (Örneğin Zorlu (Zorlu (2016) yaptığı çalışmada non-direktif oyun terapisi yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen programın dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) semptomlarına sahip çocuklarda duygu ve davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmacı deney grubuna 16 oturumluk non direktif oyun terapi programı uygulanmış ve çalışma sonunda programın deney grubunda yer alan öğrencilerin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu semptomları ve katılımcıların duygu ve davranışları üzerinde pozitif bir etki oluşturduğunu olduğunu ve etkinin devam ettiğini belirlemiştir. Benzer şekilde Yıldız (2015) grup oyun terapisiyle çocukların utangaçlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışmada 8 öğrenciden oluşan deney grubuna 6 haftalık terapi çalışması yapılmış ve yapılan analizler sonucunda oyun terapisinin çocukların utangaçlık düzeylerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Koçkaya (2016) ise okul öncesi dönemde oyun terapisinin çekingenlik davranışı olan bir çocuk üzerindeki etkisinin ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla incelemiştir. Çalışma kapsamında uygulama yapılan öğrenci, her biri 40 dakika süren ve 6 oturumdan oluşan oyun terapisi uygulamalarına katılmış ve yapılan analizler sonucunda oyun terapisinin duygusal sorunların, akran ilişkileri problemlerinin ortadan kaldırma, çekingenliği azaltma ve prososyal davranışları arttırma konusunda etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Sezici (2013) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalı oyun terapisinin okul öncesi çocukların sosyal, duygusal, davranışsal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında hazırlanan “Oyun Hamuru Çalışma Programı” deney grubunda bulunan 39 çocuk ile uygulanmıştır. Çalışma sonucunda yapılan analizler sonucunda

oyun terapisinin okul öncesi çocuklarda sosyal, duygusal ve davranış becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmış ve hazırlanan programın kullanılabilmesi belirtilmiştir. Dolayısıyla alan yazın incelendiğinde oyun terapisi uygulamalarının çocukların çeşitli sorunlarının azaltılmasında ve ortadan kaldırılmasında etkili bir yöntem olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada, ülkemizde oyun terapisi ile ilgili yapılan çalışmalardan farklı olarak, psikolojik danışmanların öz-yeterlik ve problem çözme becerileri üzerinde oyun terapisi eğitiminin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre oyun terapisi eğitimine katılan psikolojik danışmanların yardım becerileri öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapılan çalışmalar öz yeterliğin psikolojik danışmanların etkililiğini ve başarılarını etkileyen önemli bir özellik olduğunu ortaya koymaktadır. Psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerinin birçok kişisel ve eğitsel faktörden etkilendiği bilinmektedir (Pamukçu, 2011). Yapılan çalışmalar psikolojik danışmanların aldıkları eğitimlerin, deneyimlerinin, gelişim ve öğrenmelerine önemli katkı sağlayan süpervizyon deneyimlerin öz-yeterlik düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Melchert ve arkadaşları (1996) psikolojik danışmanların aldıkları eğitimlerin ve klinik deneyimlerinin miktarının öz-yeterlik düzeylerine etkisini incelemiş ve bu değişkenlerin psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeyini arttıran iki etken olduğunu belirlemiştir.

Benzer şekilde Barbee, Schere ve Combs (2003) 113 psikolojik danışmanlık öğrencisi ile yaptıkları çalışmada hizmet içi eğitim ve psikolojik danışmanlıkla ilgili iş deneyimlerin psikolojik danışmanlık öz-yeterliği ve kaygı düzeyine etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda hizmet için eğitimlere katılan psikolojik danışmanlarla katılmayanların öz-yeterlik düzeyinde anlamlı düzeyde fark olduğu anlaşılmıştır. Hizmet içi eğitimlerin psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerini arttıran bir faktör olduğu belirlenmiştir. Danışmanların öz-yeterliklerin kaygı düzeyleri ile de negatif yönde ilişkili olduğunun saptandığı çalışmada ayrıca psikolojik danışmanlıkla ilgili iş deneyimlerinin de öz-yeterlik düzeyini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca psikolojik danışmanların psikolojik danışmanlıkla ilgili deneyimler yaşamları da öz-yeterlik düzeylerini arttırmaktadır (Harris, 2007).

Dolayısıyla ilgili literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların bu çalışmada elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka veriye göre oyun terapisi eğitimine katılan psikolojik danışmanların oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik düzeylerinde eğitim sonrası yapılan ölçümlerde anlamlı düzeyde bir artış olduğu görülmüştür. Bu sonuç eğitimin psikolojik danışmanların öz-yeterliğini arttıran bir faktör olduğunu ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin psikolojik danışmanlara 6 hafta boyunca üçer saatlik bir eğitimin verildiği ve performans becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmada programa katılan öğrencilerin psikolojik danışmanlık becerileri ve öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olduğu saptanmıştır (Sharpley ve Ridgway, 1993). Erkan (2011) ise psikolojik danışmanların eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetlerini öz-yeterliği ile ilişkili olduğunu eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet arttıkça okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği de artış gösterdiğini belirlemiş ve psikolojik danışmanın öz-yeterlik algısı eğitim yaşantılarına göre değişiklik gösterdiğini öne sürmüştür.

Çalışmada elde edilen bulgulara benzer şekilde Asarlı (2011) lisansüstü eğitim almış olan okul psikolojik danışmanların psikolojik danışman öz-yeterliğinin kişisel ve sosyal gelişim, öncülük etme ve değerlendirme ile kariyer ve akademik gelişim alt ölçeklerine ait puan ortalamalarının lisans düzeyinde eğitim almış olanlara göre daha yüksek olduğunu belirlemiş ve alınan eğitimlerin psikolojik danışmanı öz-yeterliğini düzeyini yükselttiğini ortaya koymuştur. Sargın (1993), ise empati eğitiminin psikolojik danışmanların empatik becerilerini artırdığını, empatik eğilimlerine ise anlamlı düzeyde etki etmediğini ortaya koymuştur. Akgün ve Yeşilyaprak ise (2010) 4-5 yaş arasında çocuğu olan annelerin çocukları ile ilişki düzeyini oyunla geliştirmeyi amaçlayan bir program geliştirmişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda filial oyun terapisi yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan programın deney grubunda yer alan annelerin çocukları ile iletişimlerini olumlu düzeyde etkilediği saptanmıştır.

Yapılan analizler oyun terapisine katılan psikolojik danışmanların psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin de anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Psikolojik danışmanlar danışma sürecinde çok farklı

danışanlarla karşı karşıya kalabilmekte ve farklı danışanlara hizmet sunabilmektedir. Çocuklar ve ergenler kişisel, aile, eğitim, kariyer ve hayatın diğer alanlarında her yönden başarılı olabilmek için mücadele ederken bir yandan da gelişimlerini olumsuz etkileyen durumlarla sürekli olarak karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu zorluklar çocuklarla etkin bir şekilde çalışabilecek yetkin psikolojik danışmanlara olan ihtiyacı arttırmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar eğitimlerin psikolojik danışmanların gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir (örn. Carnes-Holt ve Weatherford, 2013; Hunt, 2010). Kao ve Landreth (1997) çocuklarla çalışan psikolojik danışmanlarda uzun dönem oyun terapisi eğitiminin danışmanların çocuklara ilişkin bilgi düzeylerini ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Ayrıca oyun terapisini kullanmaya ilişkin öz-yeterlik ve güven düzeylerinin arttığını saptamışlardır.

Johari, Bruce ve Amat (2014) Malezya'da ruh sağlığı uzmanları ile yaptıkları çalışmada 3 günlük eğitimin katılımcıların tutum, beceri ve bilgileri anlamlı düzeyde arttırdığını ortaya çıkarmışlardır. Oyun terapisi eğitimi katılımcıların yetkinlik düzeylerini de arttırmıştır. Kagan ve Landreth (2004) ise İsrail'de yaptıkları çalışmada kısa süreli oyun terapisinin öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların çocuk merkezli oyun terapisine ilişkin bilgilerini arttırdığını belirlemiştir. Eğitim sonucunda öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların oyuncak seçimi, çocuklarla iletişim kurma, terapötik sınırları belirleme, oyun temalarını belirleme ve uyum sorunları olan çocuğu anlama gibi alanlarda yetkinliklerinin arttığı görülmüştür. Al-Darmaki (2004) Birleşik Arap Emirliklerinde psikolojik danışmanlarla yaptığı çalışmada eğitim programının psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerini arttırdığını ve kaygı düzeylerini azalttığını belirlemiştir. Psikolojik danışmanlık becerileri ile ilgili eğitimlere katılmanın psikolojik danışmanların güvenlerini arttırdığını ve danışanlarına daha etkili hizmet sunmalarını sağladığını belirlemiştir. Aladağ, Yaka ve Koç (2014) tarafından yapılan çalışmada psikolojik danışma becerileri eğitiminin, psikolojik danışman adaylarının mesleki yeterliliklerini artırdığı ve mesleki kimliklerinin gelişmesini sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla çalışma sonuçları hem ülkemizde hem de farklı kültürlerde yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre oyun terapisi eğitimine katılan psikolojik danışmanların problem çözme becerileri düzeyleri eğitim öncesi ve sonrası arasında anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Özbulak ve Bulut-Serin (2011) tarafından yapılan çalışmada RPD eğitim programlarının öğrencilerin problem çözme becerilerine yeteri düzeyde katkı sağlayamadığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla mezuniyet sonrası eğitimler psikolojik danışmanların bu önemli becerileri kazanmaları için önem arz etmektedir. Gültekin (2006) rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerisinin öğrenim düzeyi yükseldikçe arttığı ortaya çıkarmıştır. Psikolojik danışmanların mesleki bilgilerinin ve psikolojik danışmanlık deneyimlerinin artmasının problem çözme becerilerini arttırdığını belirtmiştir.

Hamamcı ve Esen-Çoban (2009) psikodramanın psikolojik danışmanların problem çözme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Deney grubunda yer alan psikolojik danışmanlarla, 10 oturumdan oluşan psiko-drama uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda psiko- drama deneyimi yaşayan psikolojik danışmanların, Problem Çözme Envanteri'nin alt boyutu olan değerlendirici yaklaşım boyutundan aldığı puanlar anlamlı düzeyde yükseldiği saptanmıştır. Benzer şekilde Davis (2010) gerçeklik terapisi yaklaşımına dayalı oyun terapisi eğitimin okul psikolojik danışmanlarının problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Bireyin problem çözme becerileri sahip olduğu duygular, deneyimleri, sosyal öğrenme, problem hakkındaki ne düzeyde bilgi sahibi olduğu gibi faktörlerden etkilenebilmektedir (Bingham, 2004). Psikolojik danışmanların aldıkları eğitimler bu faktörleri etkileyebilmekte ve özellikle danışmanlarıyla karşılaştıkları problemlerle ilgili daha fazla deneyim ve bilgi sahibi olmalarına neden olabilmektedir. Dolayısıyla bilgi düzeyinin artması sorun çözme becerilerini de arttırabilmektedir.

5.2. Öneriler

Oyunun iyileştirici gücü olduğunu ve çocukların fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı bilinmektedir. Oyunun iyileştirici gücünün psikoterapistlerin de dikkatini çekmesiyle birlikte Freud terapötik oyun yaklaşımını ilk kez psikoterapide kullanmış ve 100 yılı aşkın süredir birçok kuramcı tarafından oyunun

terapötik ortamlarda çocuklarla kullanılmasına ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Özellikle kendini ifade etmekte zorlanan, duygularını ya da sorunlarını yetişkinler gibi sözel olarak ifade edemeyen ya da direnç gösteren çocuklarla çalışan klinisyenler için oyun terapisi günümüzde önemi giderek artan bir yaklaşım olmuştur (Nash ve Schaefer, 2013; Schaefer ve Drewes, 2013). İlgili alan yazında oyun terapisinin çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarına ilişkin birçok çalışma mevcuttur. Ancak yurtdışı literatürde sınırlı sayıda çalışma olmasına rağmen ülkemizde oyun terapisi eğitimin çocuklarla çalışan psikolojik danışmanlara sağlayacağı olası katkılarla ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma oyun terapisi eğitimin çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu bölümde yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular göz önüne alınarak yapılan araştırmanın bulgularına, gelecekte yapılacak çalışmalara ve diğer ilgililere yönelik çeşitli öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda oyun terapisi eğitimin psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerini ve problem çözme becerilerini artırdığı saptanmıştır. Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde oyun terapisi ile ilgili eğitim programlarının, alınan kurs sayısının psikolojik danışmanların gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Ülkemizde ise oyun terapisi eğitiminin psikolojik danışmanlara etkisi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Psikolojik danışmanın öz-yeterliği danışana nasıl yardımcı olunacağını bilmesi ve sahip olduğu becerileri etkin bir şekilde kullanabilmesi ile yakından ilgilidir. Ayrıca psikolojik danışmanın hem danışma sürecinde hem de kendi yaşamında karşılaştığı problemleri etkin bir şekilde çözebilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla özellikle çocuklarla çalışmayı düşünen tüm psikolojik danışmanların oyun terapisi eğitimi alması sağlanabilir. Bu konuda hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Psikolojik danışmanlık eğitim programları hem lisans hem de lisansüstü düzeyde psikolojik danışmanların öz-yeterlik ve problem çözme becerilerini arttıracak şekilde gözden geçirilebilir.

- Öz-yeterlik kaynakları da göz önüne alınarak özellikle mesleğe yeni başlayan psikolojik danışmanların deneyimli oyun terapistlerinden yeterli süpervizyon ve olumlu geribildirim almaları sağlanabilir.
- Ülkemizde psikolojik danışmanlardan lisans eğitiminin ardından herhangi bir kurumda psikolojik danışman olarak çalışmaya başlayabilmektedir. Dolayısıyla psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarında mezunların öz-yeterlik ve problem çözme becerilerine katkı sağlayacak uygulama derslerinin sayısının artırılması yararlı olabilir.
- Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda çalışmayı planlayan psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğrencilerinin lisans eğitiminde seçmeli oyun terapisi dersi almaları sağlanabilir.
- Türkiye’de psikolojik danışmanlık eğitiminde özellikle yüksek lisans ve doktora düzeyinde henüz uzmanlık alanları tam olarak belirlenmemiştir. Alt uzmanlık alanları belirlenip (aile danışmanlığı, kariyer danışmanlığı, çocuk ve ergen danışmanlığı vb.) bu alanlara yönelik programların hazırlanması ve eğitimlerin verilmesi psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeyi ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkileyecektir.
- Mezuniyet sonrası alınan eğitimlerin ve süpervizyonların psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeyine ve problem çözme becerilerine etkileri düşünüldüğünde psikolojik danışmanların bu tür faaliyetlere katılmalarını, lisansüstü eğitim almalarını kolaylaştıran düzenlemeler yapılabilir ve psikolojik danışmanların bu eğitimlere katılım konusunda cesaretlendirilebilir.

5.2.2 Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

- Araştırmada örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma araştırmacı tarafından bir danışmanlık merkezinde verilen oyun terapisini eğitimine katılan katılımcılar üzerinde yürütülmüştür. Uygun örnekleme yöntemi veri toplamada araştırmacıyla kolaylık sağladığından dolayı sıklıkla kullanılan bir yöntem olmasına karşın bu yöntem ile elde edilen sonuçlar evreni temsil etme gücü zayıftır. Dolayısıyla elde edilen sonuçların evrene genellenemeyeceği belirtilmektedir (Hepnerr, Kivlighan ve Wampold 2008).

Farklı örnekleme yöntemleri kullanılarak araştırmada elde edilen verilere ilişkin yeni ve farklı çalışmalar yapılabilir.

- Yapılan çalışma kapsamında ulaşılan örnekleme sayısı sınırlıdır. Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi adına araştırmada elde edilen sonuçlar daha büyük örnekleme gruplarında test edilebilir.
- Bu araştırmada nicel yöntemler kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda kullanılan yöntemden farklı olarak nitel yöntemlerin kullanılarak psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerini ve problem çözme becerilerini etkileyen faktörler incelenebilir. Nitel yöntemlerle ek veriler toplanarak okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ve problem çözme becerilerine ilişkin sonuçlar elde edilebilir.
- Bu çalışmada psikolojik danışmanların öz-yeterlik ve problem çözme becerilerini oyun terapisi eğitimin nasıl etkilediği incelenmiştir. Öz-yeterlik ve problem çözme becerilerini farklı eğitim ya da atölye çalışmalarının nasıl etkilediği incelenebilir.
- Psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerini ve problem çözme becerilerini arttırmaya yönelik uygulanan eğitimin kapsamı ve yapısı değiştirilerek farklı eğitim programları hazırlanabilir ya da boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada deneme öncesi modellerden biri kullanılmıştır. Bu model, deneme öncesi modellerden biridir; ancak gerçek anlamda bir deneme modeli niteliği taşıyor olması çalışmanın sınırlılıkları arasındadır. Dolayısıyla gerçek deneme ya da yarı deneme modelleri kullanılarak farklı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adachi, P. J., and Willoughby, T. 2013. "More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self-reported problem solving skills, and academic grades." *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 1041-1052.

Adair, J. 2000. "Karar verme ve problem çözme. "(Çev. Nurdan Kalaycı), Ankara: Gazi Kitabevi.

Akgün, E., ve Yeşilyaprak, B. 2010. "Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitim programının etkililiği." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 123-147.

Al-Darmaki, F. R. 2004. "Counselor training, anxiety, and counseling self-efficacy: Implications for training psychology students from the United Arab Emirates University." *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(5), 429-439.

Aladağ, M. 2013. "Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında psikolojik danışma uygulaması öncesinde psikolojik danışma becerileri eğitimi: Betimsel bir inceleme." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 55-79.

Aladağ, M., Yaka, B., ve Koç, İ. 2014. "Psikolojik danışma becerileri eğitimine ilişkin nitel bir değerlendirme: Psikolojik danışman adaylarının görüşleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (3), 859-886.

Allan, J., and Brown, K. 1993. "Jungian play therapy in elementary schools." *Elementary School Guidance & Counseling*, 28(1), 30-41.

Altınok, S. 2015. "Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ölçülmesi: Yalova örneği." *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Anderson-McNamee, J. K. 2010. "The importance of play in early childhood development." *Montana State University Extension*,

Arslan, C. 2001. "Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi." *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Asarlı, Z. 2012. "Okullarda çalışan psikolojik danışmanların okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Axline, V. M. 1947."Play therapy" New York: Ballantine Books.

Axline V. 1969. "Play Therapy: The inner Dynamics of Childhood." Boston: Houghton Mifflin.

Bağçeci, B., ve Kinay, İ. 2013. "Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi." Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 44(44), 335-347.

Balcı, A. 2007. "Sosyal bilimlerde araştırma". Ankara: PegemA Yayıncılık

Bandura, A. 1997. "Self-efficacy: The exercise of control." New York: Freeman.

Bandura, A. 1994. "Self-efficacy". Encyclopedia of Human Behaviour, 4,7-81.

Bandura, A. 1990. "Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency." Journal of Applied Sport Psychology, 2(2), 128-163.

Bandura, A. 1986. "The explanatory and predictive score of self-efficacy theory." Journal of Social and Clinical Psychology. 4, 359-373.

Bandura, A. 1982. "Self-efficacy mechanisms and human agency." American Psychologist, 37, 122-147.

Barbee, P. W., Scherer, D. And Combs, D. C. 2003. "Prepracticum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety." Counselor Education and Supervision, 43, 108-119.

Barone, D., Maddux, J. and Snyder, C. 1997. "Social cognitive psychology: History and current domains." New York: Plenum Press

Baumgardner, A. H., Heppner, P. P. and Arkin, R. M. 1986. "Role of causal attribution in personal problem solving." Journal of Personality and Social Psychology, 50(3), 636-643.

Bernard, J. M. and Goodyear, R. K. 2004. "Fundamentals of clinical supervision." London:Pearson

Bingham, A. 2004. "Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi" (6. Baskı). A. Ferhan Oğuzkan (Çev.). İstanbul: MEB.

Blanco, P. J. and Ray, D. C. 2011. "Play therapy in elementary schools: A best practice for improving academic achievement". Journal of Counseling and Development: JCD, 89(2), 235.

Brady, C. A. and Friedrich, W. N. 1982. "Levels of intervention: A model for training in play therapy." Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 11(1), 39-43.

Bruce, T. 1994. "Çocukların yaşamında oyunun rolü" (çev. AF Altınoğlu). Eğitim ve Bilim, 18 (92), 64-69.

Bundy, A. C. 1993. "Assessment of play and leisure: Delineation of the problem." American Journal of Occupational Therapy, 47(3), 217-222.

Carnes-Holt, K. and Weatherford, J. 2013. "Intensive play therapy training for rural mental health counselors." The Family Journal, 21(1), 80-86.

Carroll, F. and Oaklander, V. 1997. "Gestalt play therapy. Play therapy theory and practice: A comparative presentation." Canada: John Wiley & Sons

Cochran, N. H., Nordling, W. J. and Cochran, J. L. 2010. "Child-centered play therapy: A practical guide to developing therapeutic relationships with children." John Wiley & Sons.

Conger, R. D., Rueter, M. A. and Elder, G. H. 1999. "Couple resilience to economic pressure. Journal of personality and social psychology," 76(1), 54-71.

Cüceloğlu, D. 1997. "İyi düşün doğru karar ver" (18. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çalışandemir, F. 2014. "Oyunun önemi." H. G. Ogelman, (Ed.), Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış içinde (1-15). Ankara: Pegem Akademi

Çam, S. 1999. "İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi." *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12).16-27.

Çınar, Y. 2016. "Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davis, E. 2010. "Elementary school counselors' perceptions of the implementation of reality play therapy in student relationship building and problem-solving skills." Unpublished Doctoral dissertation, University of Florida.

Dinçel, E. F. ve Demirtaş-Zorbaz, S. 2015. "Okul Psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçları." 13.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongre Bildiri Özeti Kitabı.

Dixon, W. A., Heppner, P. P. and Anderson, W. P. 1991. "Problem-solving appraisal, stress, hopelessness, and suicide ideation in a college population." *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 51-56.

Doğan, S. 1998. "Counseling in Turkey: Current status and future challenges." *The Education Policy Analysis Archives* <http://olam.ed.asu.edu/epaa> adresinden 14.12.2016 tarihinde indirilmiştir.

Doğan, S. 2000. "Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğine ilişkin yönelimler." *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 3-8.

Dönmez, N. B. 1992. "Oyun kitabı." İstanbul: Esin Yayınevi.

D'zurilla, T. J. and Goldfried, M. R. 1971. "Problem solving and behavior modification." *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126.

D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M. and Maydeu-Olivares, A. 2004. "Social problem solving: Theory and assessment." In E.C. Chang, T.J. D'Zurilla, & L.J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 11-27). Washington, DC: American Psychological Association.

Ekşi, H., Ismuk, E. ve Parlak, S. 2015. "Okul psikolojik danışmanlarında iş doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik danışma özyeterliği ve dinlenme becerileri." Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2), 84-103.

Erkan, Z. 2011. "Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolü." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Freud, A. 1946. "The psychoanalytic treatment of children." London: Imago.

Froeschle, J. and Moyer, M. 2004. "Just cut it out: Legal and ethical challenges in counseling students who self-mutilate." Professional School Counseling, 231-235.

Gil, E. 2013. "Aile oyun terapisi." İçinde C.E.Schaefer (Ed.). Oyun terapisinin temelleri (ss.207 – 226). (çev. B.T. Özkaya.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gönen, M. ve Dalkılıç, U. N. 2002. "Çocuk eğitiminde drama." İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Greason, P. B. Ve Cashwell, C. S. 2009. "Mindfulness and Counseling Self-Efficacy: The Mediating Role of Attention and Empathy." Counselor Education and Supervision, 49, 2-19.

Guerny Jr, B. 1964. "Filial therapy: Description and rationale." Journal of Consulting Psychology, 28(4), 304.

Güçlü, A. 2009. "Eighth grade students' emotion regulation strategies during test taking: The role of gender, cognitive appraisal processes, academic self-efficacy, and test anxiety." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.

Gültekin, A. 2006. "Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Güven, M., Kılıç, S., Hayran, Y. Ve Büyüksevindik, B. 2016. "Okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi." Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(4), 308-322.

Hamamcı, Z. ve Esen Çoban, A. 2009. "Psikodramanın psikolojik danışmanların problem çözme becerilerini algılama düzeyleri üzerine etkisi." Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 63-74.

Hambidge, G. 1955. "Structured play therapy." American Journal of Orthopsychiatry, 25, 601-617.

Harris, L. L. 2007. "An examination of the counseling self-efficacy of master's level rehabilitation counselor-in-training." Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa.

Hartley, R. E. 1971. "Play, the essential ingredient." Childhood Education, 48(2), 80-84.

Hatunoğlu, Y. ve Hatunoğlu, Y. 2006. "Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları." Kastamonu Eğitim Dergisi, 14 (1), 333-338.

Heppner, P.P. 1988. "Problem Solving Inventory (PSI): Research Manual." Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press

Heppner, P. P. and Baker, C. E. 1997. "Applications of the Problem Solving Inventory." Measurement and Evaluation in Counseling and Development. 29(4), 229-241.

Heppner, P. P., Kivlighan, D. M. and Wampold, B. E. 2008. "Research Design in Counseling." New York: Brooks/ Cole Publishing.

Heppner, M. J., O'Brien, K. M., Hinkelman, J. M. and Flores, L. Y. 1996. "Training counseling psychologists in career development: Are we our own worst enemies?." The Counseling Psychologist, 24(1), 105-125.

Herr, E. L. 2002. "School reform and perspectives on the role of school counselors: A century of proposals for change." Professional School Counseling, 5(4), 220-235.

Hug-Hellmuth, H. 1921. "On the technique of child analysis." *International Journal of Psychoanalysis*, 2, 287.

Huizinga, J. 1995. "The nature of play." *Philosophic Inquiry in Sport*, 2, 5-7.

Hunt, K. F. 2010. "The impact of brief play therapy training on the emotional awareness of care workers in a young children's residential care setting in Australia." *British Journal of Guidance and Counselling*, 38(3), 287-299.

Johari, K. S. K., Bruce, M. A. And Amat, M. I. 2014. "The effectiveness of child-centered play therapy training in Malaysia." *Asian Social Science*, 10(7), 221.

Johnson, E. and Seem, S. R. 1989. "Supervisory style and the development of self-efficacy in counseling training." In Poster session presented at the 1989 national conference of the American Psychological Association, New Orleans.

Johnson, J., Christie, J. and Yawkey, T. 1999. "Play and early childhood development" (2nd ed.). New York: Longman.

Johnson, L., McLeod, E. H. and Fall, M. 1997. "Play therapy with labeled children in the schools." *Professional School Counseling*, 1(1), 31-34.

Kaczmarek, P. G. and Wagner, W. G. 1994. "Future training requirements for counseling psychologists: Competence with children." *The Counseling Psychologist*, 22(3), 426-443.

Kaduson, H.G. 2013. "Serbest bırakma oyun terapisi." İçinde C.E.Schaefer (Ed.). *Oyun terapisinin temelleri* (ss.105 – 126). (çev. B.T. Özkaya.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Kagan, S. and Landreth, G. 2009. "Short-term child-centered play therapy training with Israeli school counselors and teachers." *International Journal of Play Therapy*, 18(4), 207-216.

Kanner, L. 1957. "Child psychiatry." Springfield, IL: Thomas.

Kao, S. 1996. "The effects of child-centered play therapy training on trainees." Unpublished Doctoral Thesis. University of North Texas.

Kao, S., & Landreth, G. L. 1997. "Evaluating the impact of child-centered play therapy training." *International Journal of Play Therapy*, 6(2), 1-20.

Karasar, N. 2005. "Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler." Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, E. 2005. "Zihinsel özürlü çocuklarda oyun tedavisinin etkinliğinin karşılaştırılması." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kıncal, R. Y. (Ed.). 2013. "Bilimsel Araştırma Yöntemleri." 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

King, D. K., Glasgow, R. E., Toobert, D. J., Strycker, L. A., Estabrooks, P. A., Osuna, D. and Faber, A. J. 2010. "Self-efficacy, problem solving, and social-environmental support are associated with diabetes self-management behaviors." *Diabetes Care*, 33(4), 751-753.

Knell, S. M. 2013. "Bilişsel davranışçı oyun terapisi." İçinde C.E.Schaefer (Ed.). *Oyun terapisinin temelleri* (ss.313 – 328). (çev. B.T. Özkaya.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Koçkaya, S. 2016. "Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kottman, T. 2013. "Adleryan oyun terapisi." İçinde C.E.Schaefer (Ed.). *Oyun terapisinin temelleri* (ss.87 – 104). (çev. B.T. Özkaya.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kottman, T. 2014. "Play therapy: Basics and beyond." John Wiley & Sons.

Kumar, R. ve Lal, R. 2006. "The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents." *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3,) 249-254.

- Kwam, P. H. and Vidakovic, B. 2007. "Nonparametric statistics with applications to science and engineering." New Jersey: A John Wiley & Sons, Inc
- Landreth, G.L. 1991. "Play therapy: The art of the relationship." Muncie, IN: Accelerated Development Press.
- Landreth, G. L. 2002. "Therapeutic limit setting in the play therapy relationship." *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(6), 529.
- Landreth, G. L., Ray, D. C. And Bratton, S. C. 2009. "Play therapy in elementary schools." *Psychology in the Schools*, 46(3), 281-289.
- Larson, L. M. 1998. "The social cognitive model of counselor training." *The Counseling Psychologist*, 26(2), 219-273.
- Larson, L. M. and Daniels, J. A. 1998. "Review of the counseling self-efficacy literature." *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179-218.
- Lent, R. W., Hill, C. E. and Hoffman, M. A. 2003. "Development and validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales." *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97.
- Levy, A. 2013. "Oyun terapisine psikanalitik yaklaşımlar." İçinde C.E.Schaefer (Ed.). *Oyun terapisinin temelleri* (ss.43 – 62). (çev. B.T. Özkaya.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Levy, D. 1939. "Release Therapy." *American Journal of Orthopsychiatry*, 9, 713-736.
- Maddeux, J. E. 2002. "Self-efficacy: The power of believing you can". In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277–287). Oxford University Press: Oxford.
- Maddox, R. B. 2015. "Efficacy of an intensive play therapy workshop for school counselors: A mixed methods study." Unpublished Doctoral Thesis. University of Wyoming.

Melchert, T. P., Hays, V. L., Wiljanen, L. M. and Kolocek, A. K. 1996. "Testing models of counselor development with a measure of counseling self-efficacy." *Journal of Counseling & Development*, 74(6), 640-644.

Milli Eğitim Bakanlığı 2009. "Çocuk gelişimi ve eğitimi – Oyun etkinliği 1 (Ders notları)" Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Mullen, P. R. and Uwamahoro, O. 2015. "Development of counseling students' self-efficacy during preparation and training." *The Professional Counselor*, 5(1), 175-184.

Nash, J.,B. and Schaefer, C.E. 2013. "Oyun terapisi temel kavramlar ve uygulamalar." İçinde C.E.Schaefer (Ed.). *Oyun terapisinin temelleri* (ss. 3-13). (çev., B.T.Özkaya) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Nims, D. R. 2013. "Çözüm odaklı oyun terapisi." İçinde C.E.Schaefer (Ed.). *Oyun terapisinin temelleri* (ss.297 – 312). (çev. B.T. Özkaya.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Norton, C. and Norton, B. 2013. "Deneyimsel oyun terapisi." İçinde C.E.Schaefer (Ed.). *Oyun terapisinin temelleri* (ss. 187-203). (çev., B.T.Özkaya) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Oaklander, V. 2013. "Gestalt oyun terapisi." İçinde C. E.Schaefer (Ed.). *Oyun terapisinin temelleri* (ss.171 – 186). (çev. B.T. Özkaya.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ogelman, H. G. (Ed.). 2014. "Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış" Ankara: Pegem Akademi

Öğretir, A. D. 2008. "Oyun ve oyun terapisi." *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.

Özbulak, B. E. ve Serin, N. B. 2011. "Examination of school counselors' level of problem solving and aocial skills." *Hacettepe University Journal Of Education*, 41, 302-312.

Özdenk, Ç. 2007. "6 yaş grubu öğrencilerin psiko motor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Pajares, F. 1996. "Self-efficacy beliefs in academic settings." *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

Pamukçu, B. 2001. "The investigation of counseling self-efficacy levels of counselor trainees." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pamukçu, B. ve Demir, A. 2013. "Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması." *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 212-221.

Patterson, D. 2011. "Can I graduate from college?: The influence of ethnic identity, ethnicity, academic self-efficacy and optimism on college adjustment among community college students." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alliant International University, Los Angeles.

Pehrsson, D. E and Aguilera, M. E. (2007). "Play Therapy: overview and implications for counsellors. *Professional Counselling Digest*." <https://www.counseling.org/docs/default-source/library-archives/professional-counselor-digest/acapcd-12.pdf?sfvrsn=4> adresinden 09.01.2017 tarihinde alındı.

Pereira, J. and Smith-Adcock, S. 2013. "An evaluation of a child-centered play therapy workshop for school counselors." *International Journal of Play Therapy*, 22(3), 129-142.

Piaget, J. 1962. "Play, dreams and imitation in childhood." New York: Norton.

Purkey, W. W. and Schmidt, J. J. 1996. "Invitational counseling: A self-concept approach to professional practice." CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Rank, O. 1936. "Will therapy." New York: Knopf.

Ross, M. R. 2004. "Introduction to probability and statistics for engineers and scientists." San Diego: Elsevier Academic Press.

Ruggiero, S., Rabaino, A., Richards, D. and Martin, Jr W. E. 2013. "Professional development and personal adjustment predictors of students' counseling self-efficacy." Rocky Mountain Psychological Association Conference, Denver CO.

Russell, R. K., Crimmings, A. M. and Lent, R. W. 1984. "Counselor training and supervision: Theory and research." Handbook of Counseling Psychology, 625-681.

Ryan, M (Ed.) 2015. "Aklımın Aklı: Psikoloji" (çev. Mithat Durak, Emre Şenol-Durak, Ufuk Kocatepe). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Schaefer, C. E. 2013. "Oyun terapisinin temelleri." (Çev: Banu Tortamış Özkaya). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Schaefer, C.E. and Drewes, A. A. 2013. "Oyunun ve oyun terapisinin terapötik güçleri." İçinde C.E.Schaefer (Ed.). Oyun terapisinin temelleri (ss.15 – 25). (çev. B.T. Özkaya.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Semercioğlu, N. 2003. "Gelişim öğrenme ve öğretim." Ankara: Gazi Kitabevi.

Sargın, N. 1993. "Rehber öğretmenlerin empati düzeylerinin geliştirilmesine ilişkin bir model önerisi." Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Sezici, E. 2013. "Okul öncesi çocuklarda oyun terapisinin sosyal yetkinlik ve davranış yönetimine etkisi." Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sharpley, C.F. and Ridgway, I.R. 1993. "An evaluation of the effectiveness of self-efficacy." British Journal of Guidance & Counselling, 21(1), 37-47.

Shen, Y. J.and Sink, C. A. 2002. "Helping elementary-age children cope with disasters". Professional School Counseling, 5(5), 322-331.

Sutton, J. M. and Fall, M. 1995. "The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy." Journal of Counseling & Development, 73(3), 331-336.

Swan, K. L and Ray, D. C. 2014. "Effects of child-centered play therapy on irritability and hyperactivity behaviors of children with intellectual disabilities." *The Journal of Humanistic Counseling*, 53(2), 120-133.

Sweney, D. S. 2013. "Grup oyun terapisi." İçinde C.E.Schaefer (Ed.). *Oyun terapisinin temelleri* (ss.227 – 252). (ev. B.T. zkaya.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Şahin, N., Şahin, N. H. and Heppner, P. P. 1993. "The psychometric properties of the Problem Solving Inventor." *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.

Tan, H. 1992. "Psikolojik danışma ve rehberlik." İstanbul: Alkım Yayınevi.

Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D. and Norman, R. 2004. "Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study." *Counselor Education and Supervision*, 44(1), 70.

Thompson, C. and Rudolph, L. 2000. "Counseling children." Belmont: Brooks/Cole.

Tümkaya, S., Aybek, B. ve Aldağ, H. 2009. "An investigation of university students' critical thinking disposition and perceived problem solving skills." *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-74.

Uluğ, M. O. 2013. "Niçin oyun?" (Birinci Baskı). İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık

Uluğ, E. 2014. "Oyun kuramları." İçinde H. G. Ogelman, (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış içinde* (49-62). Ankara: Pegem Akademi

Ulusoy, A. 2007. "Eğitim psikolojisi." Ankara: Anı Yayıncılık.

ltanır, E. 2005. "Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) mesleği ve psikolojik danışman eğitimi." *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 102-111.

Yang, B., and Clum, G. A. 1994. "Life stress, social support, and Problem Solving skills predictive of depressive symptoms, hopelessness, and suicide ideation in an Asian student population: A test of a model." *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 24(2), 127-139.

Yavuzer, H. 2002. "Çocuk psikolojisi." İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yetkin, D. ve Başcan, Ö. 2008. "Son değişikliklerle ilköğretim programı 1-5". Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, C. 2015. "Oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grup terapisinin çocukların utangaçlık düzeylerine etkisi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zorlu, A. 2016. "Yönlendirici olmayan oyun terapisinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtili çocukların duygu ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zulkosky, K. 2009. "Self-efficacy: A concept analysis." Nursing Forum, 44(2), 93-102.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1- Cinsiyet () Kadın () Erkek

2- Yaşınız: () 22- 27 () 28- 32 () 33- 37 () 38-42 () 43'ten büyük

3- Bu mesleği kaç yıldır yapıyorsunuz? () 0-12 ay () 1-5 yıl () 6-10 yıl

() 11-16 yıl () 17-20yıl

4. Çalıştığınız kurum: () Ana okulu () İlkokul () Danışmanlık merkezi

() Diğer

5. Eğitim düzeyiniz: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

6. Mezun olduğunuz bölüm: () Psikolojik Danışma ve Rehberlik

() Diğer:.....

EK 2. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Bu envanterin amacı, günlük yaşantımızdaki problemlerimize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Bu problemler, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanamama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türde sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun:” Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?” Yanıtlarınızı şu şekilde değerlendirir: **(1. Her zaman böyle davranırım, 2. Çoğunlukla böyle davranırım. 3. Sık sık böyle davranırım. 4. Arada sırada böyle davranırım., 5. Ender olarak böyle davranırım. 6. Hiçbir zaman böyle davranmam.)**

		Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?					
		Her Zaman	Hiçbir Zaman				
		1	2	3	4	5	6
1	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ile bunların neden başarısız olduğunu araştırmam						
2	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem						
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimde şüpheye düşerim						
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem						
5	Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim						
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım						
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim						
9	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.						
10	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır						
11	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve						

	karmaşıktır						
12	Genellikle kendimle ilgili kararlar verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum						
13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim						
14	Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim						
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem						
16	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17	Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar ,birbiriyle karşılaştırır, sonra karar veririm						
19	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.						
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım						
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşündürken çok fazla seçenek üretmem						
22	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir						
23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum						
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır						
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım						
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım						
27	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum						
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır						
29	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşündürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam						

30	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate alırım							
31	Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.							
32	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam							
33	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.							
34	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.							
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır							

EK 3. PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Genel Yönerge: Bu ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Her bölüm çeşitli psikolojik danışman davranışlarını sergilemekte veya psikolojik danışma sürecine özgü sorunlarla baş edebilmedeki becerilerinizle ilgili inançlarınız hakkında ifadeler içermektedir. Sizden nasıl görünmek istediğiniz veya gelecekte nasıl görünebileceğinizden çok şu andaki yeteneklerinize dair inancınızı yansıtan içten cevaplar beklenmektedir. Aşağıdaki ifadelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Lütfen her madde için cevabınızı en iyi yansıtan rakamı işaretleyiniz.

Bölüm I. Yönerge: Gelecek hafta boyunca yürüteceğiniz psikolojik danışma oturumlarında danışanlarınızın çoğu ile, aşağıda verilen genel yardım becerilerini ne derece etkili bir şekilde kullanacağınıza olan güveninizi belirtiniz.

		Hiç Güvenmiyorum			Biraz Güveniyorum				Tam Olarak Güveniyorum		
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Dikkati verme (fiziksel olarak danışana yönelme)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Dinleme (danışanların iletmiş mesajları kavrama ve anlama)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Yeniden ifadelendirme (danışanın söylediğini kısa-öz, somut ve açık bir biçimde tekrar etme veya başka bir şekilde ifade etme)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Açık uçlu sorular (danışanlara duygularını veya düşüncelerini netleştirmelerine veya keşfetmelerine yardımcı olacak sorular sorma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Duygu yansıtma (danışanın ifadelerini duygularına vurgu yaparak tekrar etme veya başka bir şekilde ifade etme)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Keşif için kendini açma (geçmişiniz, yetkinliğiniz veya duygularınız ile ilgili kişisel bilgilerinizi açma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Amaçlı sessizlik (danışanların duygu ve düşünceleriyle baş başa kalmalarını sağlamak için sessizlikten yararlanma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Meydan okuma (danışanın farkında olmadığı, değiştirmeye isteksiz olduğu veya değiştiremediği tutarsızlıklarına, çelişkilerine, savunmalarına veya akılcı olmayan inançlarına dikkat çekme)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Yorumlama (danışanın açıkça ifade ettiklerinin ötesine geçen ve danışana duygu, düşünce ve davranışlarını, görmede yeni bir bakış açısı sunan açıklamalar yapma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	İçgörü için kendini açma (kişisel içgörü kazandığınız geçmiş yaşantılarınızı açma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Anımsama (danışan ve terapötik ilişki hakkındaki veya sizin danışanla ilgili sahip olduğunuz o an ki duyguları açma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Bilgi verme (danışana bilgi verme; görüşler, gerçekler, kaynaklar sunma veya danışanın sorularına cevap verme)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Yönlendirme (Danışana eyleme geçmesini ima eden öneri, öğüt ve yönerge sunma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Rol oynama ve davranışın prova edilmesi (danışanın oturumda rol oynamasına veya davranışları prova etmesine yardım etme)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Ev ödevi (danışana bir sonraki oturuma kadar denemesi için terapötik ev ödevleri geliştirmek ve vermek)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Bölüm II. Yönerge: Gelecek hafta boyunca yürüteceğiniz psikolojik danışma oturumlarında danışanlarınızın çoğu ile, aşağıda verilen belirli görevleri ne derece etkili bir şekilde yapabileceğinize ilişkin güveninizi belirtiniz.

		Hiç Güvenmiyorum			Biraz Güveniyorum				Tam Olarak Güveniyorum		
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Oturumları "olması gereken şekilde" ve odağı kaybetmeden sürdürme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Danışanınızın o an neye ihtiyacı olduğuna bağlı olarak en uygun yardım becerisini kullanarak tepki verme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Danışanınızın duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını keşfetmesine yardım etme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Danışanınızın sorunları hakkında derinlemesine konuşmasına yardım etme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Danışanınızın anlattıklarından sonra ne yapılması veya ne söylenmesi gerektiğini bilme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Danışanınıza gerçekçi psikolojik danışma amaçları oluşturmasında yardım etme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Danışanınızın, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlamasına yardım etme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Danışanınız ve psikolojik danışmaya getirdiği konularla ilgili net bir kavramlaştırma yapma.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Oturumlar sırasında amaçlarınızın (örneğin müdahalelerinizin amaçları) farkında olma.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Danışanınıza sorularına ilişkin ne tür adımlar atması gerektiğine karar vermesi için yardım etme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Bölüm III. Yönerge: Gelecek hafta boyunca yürüteceğiniz psikolojik danışma oturumlarında aşağıdaki özelliklere sahip bir danışanla, ne derece etkili bir şekilde çalışabileceğinize olan güveninizi belirtiniz. ("Etkili bir şekilde çalışma" ile başarılı tedavi planları geliştirme, etkili tepkiler ortaya koyma, zor etkileşimler süresince tutumunuzu sürdürme ve sonuç olarak danışanın sorunlarını çözmesine yardımcı olma yeteneğiniz kastedilmektedir.)

		Hiç Güvenmiyorum			Biraz Güveniyorum				Tam Olarak Güveniyorum		
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Klinik olarak depresyonda olan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Cinsel tacize uğramış	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	İntihar etmeyi düşünen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Yakın zamanda travmatik bir yaşantı geçirmiş olan (örn., fiziksel ya da psikolojik incinme veya istismar)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Aşırı derecede kaygılı	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Ciddi ölçüde düşünce bozukluğu belirtileri gösteren	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Cinsel olarak çekici bulduğunuz	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Kişisel olarak baş etmekte zorlandığınız sorunlarla mücadele eden	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Sizinkilerle çatışan temel değerler veya inançlara sahip olan (örn. din, cinsiyet rolleri ile ilgili)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Sizden önemli şekillerde farklılık gösteren (örn. ırk, etnik köken, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Kendi duygu ve düşüncelerini incelemeye veya kendi hakkında düşünmeye eğilimli olmayan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Cinsel olarak sizi çekici bulan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

13	Olumsuz tepkilerinizin olduğu (örn. sıkılma, kızgınlık)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	İyileşme kaydedemeyen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Vermeye istekli olduğunuzdan daha fazlasını sizden isteyen (örn. görüşmelerin sıklığı veya problem çözme reçeteleri istemesi yönünden)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Oturumlarda manipülatif (yönlendirici) davranışlar gösteren	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Eğitim Bilgileri:

Yabancı Dil (ler) ve Düzeyi:

İş Deneyimi:

Bilimsel yayınlar ve çalışmalar