



T.C.
Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE REHBERLİK ETMEDE FELSEFİ
DANIŞMANLIĞIN ROLÜ

SEVİLAY ŞİMŞEK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
YRD. DOÇ. DR. Mehmet Kasım ÖZGEN

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE REHBERLİK ETMEDE FELSEFİ
DANIŞMANLIĞIN ROLÜ**

Sevilay ŞİMŞEK

Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi
Anabilim Dalı İçin Ön Gördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kasım ÖZGEN

Sivas
Eylül 2014
KABUL VE ONAY

Sevilay ŞİMŞEK tarafından hazırlanan " Ortaokul Öğrencilerine Rehberlik Etmede Felsefi Danışmanlığın Rolü " başlıklı bu çalışma, 01/09/2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof.Dr. Ali TAŞKIN

Jüri Başkanı

Yrd.Doç.Dr.Mehmet Kasım ÖZGEN

Danışman, Üye

Yrd.Doç.Dr. Recep ERCAN

Üye

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.//.../2014

Prof. Dr.Zafer CİRHİNLİOĞLU
Enstitüsü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

01.09.2014

Sevilay ŞİMŞEK

ÖZET

Sevilay ŞİMŞEK, Ortaokul Öğrencilerine Rehberlik Etmede Felsefi Danışmanlığın Rolü, Yüksek Lisans, Sivas, 2014

Bu yüzyılda felsefe, kendisini, yeniden yapılandırmaya ve insanla olan bağı yeniden kurmaya yönelmiştir. Bunun en yeni biçimi ise, felsefi danışmanlık yaklaşımıdır. 1980 yılından beri felsefi danışmanlık yaklaşımı, alternatif bir danışma türü olarak dünyanın pek çok yerinde kullanılmaktadır.

1995 yılından itibaren ise Felsefe ile diğer danışmanlık meslekleri arasında bir bağ oluşturulmaya çalışılmıştır. Felsefi danışmanlık yaklaşımı, felsefe ile diğer danışmanlık meslekleri arasında bir bağ kurmaktadır. Bu bağ, rehberlik ve danışmanlık anlayışlarının doğasına uygun olarak, felsefi danışmanın sahip olması gereken felsefi bilgiyi ve psikolojik donanımı gerektiren alternatif bir filo-psikolojik danışmanlık yaklaşımı geliştirme çabasını ortaya çıkarmıştır.

Felsefe, insanın içine düştüğü sıkıntı ve acılarından uzak kalmaya başlamış, sadece bir grup insanın anlayıp kendi aralarında tartıştığı bir alan olarak gerçek hayattan kopuk bir hal almış gibi gözükmektedir. Kadim felsefede metafizik alan iyi bir hayat için temel ilkeler arayan bir alan olarak anlaşılır iken sonraları hayattan kopuk soyut düşünceler demeti olarak anlaşılmıştır.

Felsefi danışmanlık yaklaşımı, rehberlik ve danışmanlık anlayışlarının doğasına uygun olarak, felsefi danışmanın sahip olması gereken felsefi bilgiyi ve psikolojik donanımı gerektiren alternatif bir filo-psikolojik danışmanlık yaklaşım geliştirme çabasıdır.

Bu çalışmada, felsefi danışmanlığın, rehberlik ve psikolojik danışmanlık yaklaşımları içindeki yerinin ne olabileceği sorusunun yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Bu çerçevede şu soruların yanıtları araştırılmıştır:

1. Felsefi danışmanlık ne kadar olanaklıdır?
2. Felsefi danışmanlık ne ölçüde etkili bir yaklaşımdır?
3. Felsefi danışmanlık yaklaşımının hedefleri ne olmalıdır?
4. Felsefi danışmanlık hangi konularda yardımcı olabilir?

Anahtar kelimeler: Yaşama felsefesi, Gelişimsel rehberlik programı, Terapi Psikoterapi, Felsefi Terapi

ABSTRACT

Sevilay ŞİMŞEK, The role of philosophical counseling in guiding to secondary students, Sivas, 2014

In this century philosophy tend to construct itself again and set up its connection between it and human again. Its best way is the approach of philosophical counseling. Since 1980 the approach of philosophical counseling is used in many places of the world as an alternative counseling type.

Since 1995 It was trying to establish a link between the philosophy and the other consulting profession. The approach of philosophical counseling is communicates with philosophy and other counseling jobs. This bond, guidance and counseling, as appropriate to the nature of understanding, philosophical consultant should have knowledge of philosophical and psychological equipment requiring efforts to develop an alternative approach to fleet-psychological counseling has revealed.

Philosophy, people fall into the hardship and suffering, in unfortunately, nonverbal, we only understand a group of people have been rendered ineffective as a space to discuss, in another dimension, only metaphysical thought has produced.

The approach of Philosophical counseling is trying to improve an alternative philo-psychological counseling which needs a psychohological equipment and the philosophical knowledge that is a need for the philosophers. In this workthe question of what is the place of philosophical counseling in guiding and psychohological counseling approach is tried to answer.

In this sense the answers of these questions are searched:

1. How much can philosophical counseling possible?
2. How much is philosophical counseling effective?
3. What should be the aims of philosophical counseling approach?
4. In which subjects philosophical counseling can help?

Keyword: Philosophy of life, Developmental guidance program, Psychotherapy, Therapy, Philosophical Therapy.

ÖNSÖZ

Her insan doğduğu günden itibaren içinde bulunduğu çevreden kendi bilinç düzeyine göre bir yer edinir. Edindiği tecrübe ve bilgiler sonucunda da davranışları şekillenir. Toplum bireyin çevreye uyumu için göstereceği değişimi eğitim ile istendik hale getirir. Genel olarak eğitim bu süreç sonucunda elde edilen ürünlerden oluşmuş bir örüntüdür.

Öğrenci sorunlarına çözüm bulma da çıkmaza düştüğünde her türlü psikoterapi ve çoğunlukla da danışmanlıkla ona yardım hizmeti sunmak rehberlik hizmetinin temelini oluşturur.

Okullarda öğrenci temel alınarak sunulmakta olan rehberlik hizmetleri öğrencilerin akademik, mesleki, kişisel-sosyal gelişimlerine yardımcı olmak ve yönlendirmek üzerine kuruludur. Bu hizmetleri alan öğrencilerin karşılaştıkları sorunları daha rahat atlattıkları, gerek mevcut durumları ve gerekse de gelecekleriyle ilgili daha doğru kararlar alabildikleri görülmektedir.

Danışmanlık ve psikoterapi nitelik bakımından aynıdır, sadece uygulamaların süresi bakımından farklılık gösterirler. Genellikle danışmanlık dendiğinde kısa süreli, hatta tek seanslık ve çok nadiren beş seansı geçecek şekilde profesyonel bir yardım akla gelirken, psikoterapide bu süreç çok uzundur. Danışmanlık genelde problem merkezlidir ama psikoterapi, kişiyi merkezine alır. Psikoterapide ve danışmanlıkta yaşanan süreç benzerdir ama zaman konusunda farklılıklar vardır.

Felsefi danışmanlık yaklaşımı, rehberlik ve danışmanlık anlayışlarının doğasına uygun olarak, felsefi danışmanın sahip olması gereken felsefi bilgiyi ve psikolojik donanımı gerektiren alternatif bir felsefi ve psikolojik danışmanlık yaklaşım geliştirme çabasıdır.

Bu çalışmada, felsefi danışmanlığın, rehberlik ve psikolojik danışmanlık yaklaşımı çerçevesinde ortaokul öğrencilerine uygulanması ve felsefi danışmanlığın felsefe ve danışmanlık alanı ile ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın oluşumunda öncelikle varlığını her daim yanımda hissettiğim değerli danışman hocam Sayın Yrd.Doç.Dr.Mehmet Kasım ÖZGEN'e, maddi manevi desteğini

hiç esirgemeyen kıymetli eşim Zafer ŞİMŞEK'e, yaşından beklenmeyecek büyük bir olgunlukla çalışmamla ilgilenen ve süreci soruları ile renklendiren canım oğlum Emin Yağız ŞİMŞEK'e, kayıt dönemlerinde ve sonrasında da bana hep yardımcı olan "iyi ki var" olan biricik kardeşim Seda ÇELİK'e ve emeği geçen herkese hayalimi gerçekleştirmekte bana verdikleri destekten dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevilay ŞİMŞEK

EYLÜL 2014

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vi
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2.Terapi Ve Terapi Yöntemleri	5
1.2.1 Terapi	5
1.2.2. Terapi Yöntemleri	9
1.2.2.1. Psikanaliz	9
1.2.2.2. Adlerci Psikoterapi.....	11
1.2.2.3. Analitik Psikoterapi.....	13
1.2.2.4. Danışan Merkezli Terapi.....	15
1.2.2.5. Akılcı Duygusal Davranış Terapisi	17
1.2.2.6. Davranış Terapisi	19
1.2.2.7. Bilişsel Terapi	23
1.2.2.8. Varoluşçu Psikoterapi	26
1.2.2.9. Gestalt Terapisi	31
1.2.2.10. Çok Yaklaşımlı Psikoterapi.....	33
1.2.2.11. Aile Terapisi	34
1.2.2.12. Derin Düşünceye Dayalı Psikoterapi	35
1.2.2.13. Bütünleyici Psikoterapi	37
1.2.2.14. Kişilerarası Psikoterapi	38
1.2.2.15. Çok Kültürlü Terapi	40

1.3. Okullarda Psikolojik Danışma Ve Rehberlik	41
1.3.1. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Gelişimi	43
1.3.2. Rehberliğin İlkeleri	45
1.3.3. Okul Psikolojik Danışmanın Rol ve Görevleri	52
1.3.4. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Modelleri	55
1.3.5. Ortaokulda Rehberlik	56
1.4. Felsefi Danışmanlık.....	60
1.4.1. Felsefe Pratikte Ne İşe Yarar?.....	65
1.4.2. Felsefi Danışmanlığın Felsefesi	67
1.4.3. Felsefi Danışmanlıktan Faydalanmak İçin Ne Kadar Felsefe Bilmek Gerekir?.....	68
1.4.4. Felsefe Ve Psikolojinin Problemlere Bakışı Arasındaki Benzerlik Ve Farklar	69
1.4.5. Felsefi Danışmanlık Ve Felsefi Terapinin Sağaltım Sürecinde Kullandığı Yöntemler Nelerdir?	72
1.5. Problem Cümlesi	77
1.5.1. Alt Problemler	77
1.6. Araştırmanın Amacı	78
1.7. Araştırmanın Önemi	78
1.8. Sayıtlar	78
1.9. Sınırlılıklar	79
1.10. Tanımlar	79

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Ulusal Düzeyde Yapılan Çalışmalar	80
2.2. Uluslar arası Düzeyde Yapılan Çalışmalar	93

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	95
3.2. Evren Ve Örneklem.....	97
3.3. Veri Toplama Araçları	99
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	101

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin En Fazla Karşılaştıkları Problemler.....	104
4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Karşılaştıkları Problemleri Algılama Ve İfade Etme Biçimi	111
4.2.1. Kişilik.....	111
4.2.2. Ev ve Aile Yaşamı	111
4.2.3. Toplumsal İlişkiler	112
4.2.4. Sağlık ve Beden.....	112
4.2.5. Meslek ve Gelecek	112
4.2.6. Okul ve Ders Başarısı.....	112
4.2.7. Aynı Öğrencinin Farklı Kodlarda Yaşadığı Problemler	113
4.3. Felsefi Danışmalığın Ortaokul Öğrencilerinde Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Hizmeti Olarak Uygulanması.....	114

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Sonuç Ve Öneriler.....	134
5.1.1. Ortaokul öğrencilerinin en sık karşılaştıkları problemler nelerdir?	134
5.1.2. Ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları problemlerin birbiriyle ilişkisi ne düzeydedir?	135
5.1.3. Felsefi danışmanlık Ortaokul öğrencilerinin zihinsel gelişim özelliklerine uygun mudur?	135
5.1.4. Felsefi danışmanın ortaokullarda uygulanmasının avantajları nelerdir?	136
5.1.5. Felsefi danışmalık Ortaokul öğrencilerinde önleyici rehberlik hizmeti olarak kullanılabilir mi?.....	137
KAYNAKÇA.....	138
EKLER.....	147
EK 1: Problem Tarama Listesi Anketi Sonuçları.....	147
EK 2. Problem Tarama Listesi Anketi Sonuçları Kullanım İzin Belgesi.....	151
ÖZGEÇMİŞ	152

ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 1. Nicel Aşamaya Katılan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Dağılımı.	98
Tablo 2. Nitel Aşamada Görüşülen Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Dağılımı	98
Tablo 3. Nitel Araştırmada Kullanılan Kodlar ve Temalar.	103

KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
APPA	American Philosophical Practitioners Association (Amerikan Felsefe Uygulayıcıları Birliği)
ASPCP	American Society For Philosophy, Counseling, Psychotherapy (Felsefe, Danışmanlık ve Psikoterapi İçin Amerikan Topluluğu)
KAP	Kişiler arası psikoterapi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PDR	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
U-T	Uyarıcı Tepki
WHO	Dünya Sağlık Örgütü

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, sayılıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Doğumdan ölüme kadar geçirdiği süreç içerisinde insanın yaşadığı ortam, kazandığı kültür ve özellikleri bireyin gelişimini etkiler ve şekillendirir. Bu etki ve şekillendirme planlı veya plansız olarak gerçekleşebilir. Eğitim tam bu noktada karşımıza çıkar. Eğitimin birçok tanımı yapılmıştır ve sürekli bu tanımlara yenileri eklenmektedir. Eğitimle ilgili bazı tanımlar şu şekildedir:

“İdealistler, eğitimi Tanrı’ya ulaştırma süreci için yapılan etkinlikler, realistler, insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, Marksistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulunma süreci, Pragmatistler ise, yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değişikliği oluşturma süreci, Var oluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır”(Sönmez, 1999:19).

“Eğitim, kişinin kendini tanımasına yardım eden, yaradılışını koruyan, onu geleceğe hazırlayan, sosyal uyum içinde yaşamasına zemin oluşturan çalışmalar bütünüdür” (Çağlayan 2002:5).

“Eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir”(Sönmez, 1999:20).

Bütün bu tanımlardan yola çıkarak eğitim, en bilindik tanımıyla bireyde kendi yaşantıları yoluyla, kasıtlı bir şekilde istendik davranışları meydana getirme sürecidir. Birey, hayata geldiği andan itibaren kendini bir sosyal çevrenin içerisinde bulur ve bilinç düzeyinin gelişimiyle birlikte bu sosyal çevrede aktifleşen bir üye olur. Yaşadığı ve edindiği tecrübeler sonucunda istekli olarak davranış değişikliğine gider. Bu

yapılanma da apaçık eğitimin ortaya çıkışının göstergesidir. Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere genel olarak eğitim bir süreç ve bu süreç sonucunda elde edilen ürünlerden oluşmuş bir örüntüdür (Aydın, 2007:8).

Çağdaş eğitim anlayışı, öğrencinin “bütünlük” içinde, her yönü ile gelişmesinin sağlanabilmesi için, okulda yer alan “öğretim” ve “yönetim” hizmetleri ile eğitim faaliyetlerinin merkezi durumunda olan “öğrencilerin” kişilik gelişimlerini destekleyici ve eğitimi tamamlayıcı diğer bazı hizmetleri gerekli ve zorunlu kılmaktadır. Bu hizmetlere genel bir tanımlama ile “Öğrenci Kişilik Hizmetleri” denilmektedir. Öğrenci kişilik hizmetlerinin içinde psikolojik danışma ve rehberlik bu hizmetlerin önemli bir bölümünü oluşturur. Çağdaş eğitimin tamamlayıcı bir yönünü oluşturan rehberlik hizmetlerinin en genel amacı bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Rehberlik değişik bakış açılarına göre farklı şekillerde tanımlanabilmektedir (Yeşilyaprak, 2002:21).

Kepçeoğlu’na (1994:8) göre rehberlik; bireyin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum sağlaması ve böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardımdır.

Tan’a (1992:10) göre ise rehberlik; bireyin en verimli şekilde gelişmesi ve tatminkâr uyumlar sağlanmasında gerekli olan seçmeleri, yorumlamaları, planları yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve beceriler kazanması, ulaştığı bu seçme ve kararları uygulaması için kişiye yapılan sistemli ve profesyonel yardımdır.

Tanımlardan da görüleceği gibi eğitim faaliyetlerinde bireylerin kendi potansiyellerini ve sınırlılıklarını anlayabilmesi için dışarıdan profesyonel yardım alması çağdaş eğitimin temel ilkelerinden biri haline gelmiştir. Bu yardım genel olarak bireylere terapi şeklinde sunulurken okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri olarak öğrencilere uygulanmaktadır.

Danışmanlık ve psikoterapi nitelik bakımından aynıdır, sadece nicel olarak farklılık gösterirler. Danışmanın yapmayıp da psikoterapistin yaptığı bir şey yoktur. (Corsini ve Wedding, 2012:20).

Bütün psikoterapileri içine alabilecek ve bütün danışma metotlarını dışarıda bırakacak bir tanım yapılamaz.

Danışmanlık ve psikoterapi terimleri birbirine bu denli yakın olsa da aslında

yardım alanında uzman kişiler için farklı anlamlar içerir. Genellikle, danışmanlık dendiğinde kısa süreli profesyonel bir yardım akla gelirken, psikoterapide bu süreç çok uzundur, hatta yıllar alabilir. Danışmanlık genelde problem merkezlidir ama psikoterapi, kişiyi bütün olarak merkezine alır. Psikoterapide ve danışmanlıkta yaşanan süreç benzerdir ama zaman konusunda aralarında farklılık vardır (Corsini ve Wedding, 2012:21).

Hangi adla anılırsa anılsın bireye yardım etme, yol gösterme, kendini tanıma ve geliştirme konusunda dışarıdan yapılan yardım çok uzun süreden beri insan hayatında yer almıştır. İlk çağlardan itibaren arkadaşlık, bilgelik, büyü ve din gibi çeşitli şekillerde bireylere yol gösteren faaliyetlere rastlanmaktadır.

Sistemli bilgi üretme faaliyetlerinin gelişmesiyle birlikte felsefe içinde varlık, bilgi ve ahlak gibi genel alanlarda özel olarak hayatın anlamı ve amacı sorgulanmaya başlanmış, insanlara yol göstermede önemli ürünler ortaya konmuştur. Bir başka deyişle felsefe hayat karşısında insana rehberlik yapmak rolünü üstlenmiştir.

8. yüzyıl ile 12 yüzyıllar arasında tüm alanlarda bilimin öncülüğünü yapan İslam Medeniyeti terapinin de ilk örneklerini içinde barındırır. Bunu Türk-İslam düşünürlerinin yaptığı bilginin insanı iyileştiren gücünü kullanma fikrinde görmek mümkündür. Söz konusu bu yaklaşımın öncülüğünü, Yusuf Has Hacip, Hoca Ahmet Yesevi, Hacı Bektaş Veli, Mevlana Celaleddin-i Rumi gibi mutasavvıf ve düşünürler yapmışlardır. Felsefe alanında ise Farabi mutluluğu insanın yaratılış amacı olarak görmüş ve eserlerinde bilginin insanı iyileştiren gücüne sürekli dikkatleri çekmiştir. Bütün bu düşünürler bilgiye insanı değiştiren ve onu dönüştüren bir kimya gözüyle bakmışlardır (Özgen, 2013:1).

Terapi aslında insanın kendi içindeki iyileşme güçlerini harekete geçirebilme yeteneğine dayanmaktadır. İyi hayat dediğimiz şey ise sonuçlar değil, bir ruhsal yolculuktur. Terapi sonuçta insanın insan, Tanrı ve evrenle olan ilişkisi ile ortaya çıkar ve bu ilişkide amaçlanan daima insanın mutluluğu olmuştur. (Özgen, 2013:1).

Doğu şehirlerinde bilgi hayatı kolaylaştırmak için kullanılmaktadır. Hidroterapi/suyla tedavi, müzik, zikirler, semah gibi ritüel pratikler bu yaklaşımın sonuçlarıdır. Türk-İslam düşüncesi seyirinde dikkate değer bu çaba, insan olma-şehirli olma, bir başka deyişle kut, devlet, mutluluk sahibi olma çabası, her zaman iyi olma, iyileştirici olma çabası ile özetlenebilir. Bu çabanın kalbinde ise daima “akl-ı selim”,

“kalb-i selim” ve “zevk-i selim” sacayağı olmuştur (Özgen, 2013:1).

Batıda 19. yüzyılda bilimin ulaştığı seviye ile oluşmaya başlayan uzmanlaşma yeni bilim dallarını ortaya çıkarırken sosyal bilimler de kendi uzmanlık alanlarını oluşturmuştur. Bu alanlardan insanı temeline alan psikoloji bilimsel anlamda terapi ve danışmanlık kavramlarının gelişmesini ve yayılmasını sağlamıştır.

Süreç içinde pek çok terapi kuramı ve şekli geliştirilmiştir. Ancak psikoloji ve psikiyatrinin büyük bir kısmı, karşısına geçen herkesi hasta olarak itham etmeyi hedefliyor ve kapıdan içeri giren her insana teşhis koymanın, sorunlarına neden olabilecek sendromu ve hastalığı bulmanın yollarını aramaktadır (Corsini ve Wedding, 2012:25). Fiziksel ya da patolojik bir sorunla baş etmenin yolu elbette ki tıp veya psikiyatri uzmanlarına başvurmaktır (Corsini ve Wedding, 2012:24). Ancak özellikle eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yol göstermede ve varsa problemlerine yardımcı olmada farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Genel olarak insanların ve özelde araştırmamızın konusunu oluşturan öğrencilerin kafasını meşgul eden soruların pek çoğu felsefenin alanına giren varoluşsal sorunlardır. Pek çoğu günlük hayatta da karşımıza çıkan bu sorularla meşgul olan zihinler felsefe eğitimi almamıştır. Buna rağmen bazen insanların terapiye ihtiyaç duyacak kadar kafasını karıştırabilir. Bir yakını kaybeden kişi ölüm nedir? sorusunu sorar ve hayatı sorgulamaya başlar. Hayatın bir anlamı ve amacı var mıdır? Özgürlüğün sınırı var mıdır? Ölümden sonra hayat var mıdır? gibi sorular zihinde varoluşsal sorulardır. Örnek olarak verilen ve sayısı artırılabilir olan sorulardaki varoluşsal zorunluluk, bu soruların cevabını arayan felsefeyi de varoluşsal bir zorunluluk haline getirir.

Sorun yaşamak normaldir ve duygusal sıkıntılar illa ki hastalık demek değildir. Sürekli daha karmaşık hale gelen bir dünyayı gözlemlemenin ve yönlendirmenin yolunu arayanlar, daha tatmin edici bir hayata sahip olmak için eskiden kalma bu yolu kat ederken, herhangi bir rahatsızlıkla etiketlenmeleri gerekmez (Corsini ve Wedding, 2012:26).

Danışma alanında böyle bir yaklaşım yüzyıllarca psikolojiyi de gizli olarak içinde barındıran felsefeden gelmiştir. 19. Yüzyılda pozitivist bilim anlayışının gelişmesiyle dışlanmaya başlanan felsefe, doğa bilimlerine göre giderek, gerçek hakkında apriori (önsel), deneye tabi tutulamayan önermeler geliştirmekle suçlanan,

teolojinin yerini alan, metafizik konularla uğraşan, uygulama alanı olmayan bir disiplin olarak görülmeye başlanmıştır. Hâlbuki felsefi düşünce insanların acılarını hafifletir ve onlara acıları bir mantık silsilesine oturtarak yaşatacağı ızdırabı azaltma imkânı verir. Bir başka deyişle felsefe iyileştirici bir güce sahiptir.

21. yy'a gelindiğinde felsefe, kendisini, yeniden yapılandırmaya ve insanla olan bağını yeniden kurmaya yönelmiştir. Bunu en somut haliyle biçimlendirdiği alan ise, felsefi danışmanlık yaklaşımıdır. 1980 yılından beri felsefi danışmanlık yaklaşımı, alternatif bir danışma türü olarak dünyanın pek çok yerinde kullanılmaktadır.

İnsanların dünyaya daha üretken gözle bakmasını sağlamayı amaçlayan ve dolayısıyla bunu günlük hayata uyarlamak üzere kapsamlı bir plan oluşturmak için ileri doğru yol alan felsefi danışmanlık (Corsini ve Wedding, 2012:34) eğitim kurumlarında yapılacak danışmanlığın hedeflerini de dile getirmektedir.

Eğitim kurumlarında yapılacak rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerinde felsefi danışmanlığın kullanılabilirliğinin belirlenmesinde, terapi, terapi yöntemleri, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin anlaşılması öncelikli olarak gereklidir.

1.2.Terapi Ve Terapi Yöntemleri

1.2.1 Terapi

Terapi kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüğünde tedavi olarak açıklanmaktadır. Yunanca "therapeuein", iyileşmek ya da iyileştirmek anlamlarına gelir (Sayar, 2011: 27). Kelime anlamlarından da anlaşıldığı gibi terapi bir kavram olarak iyileştirmeyi esas alan tüm alanlarda kullanılan yöntemleri kapsayan genel bir kavramdır.

19. yüzyılın ortalarından itibaren bilimde görülen uzmanlaşma eğilimi ile birlikte Sosyal Bilimlerde hızla gelişmeye başlamıştır. Bu süreçte terapi kavramı, yeni gelişen psikoloji alanında, kendine özgü tekniklerle kullanılan bir iyileştirme yöntemi olarak karşımıza çıkmıştır. Psikoloji alanında kullanılan terapi yöntemlerini ifade etmek üzere psikoterapi kavramı kullanılmaya başlanmıştır.

Psikoterapi Türk Dil Kurumu sözlüğünde "Hekimin hastayı etkilemek için kullandığı psikolojik yöntemlerin bütünü" olarak açıklanmaktadır.

Psikoterapi Yunanca "*psycho*", "ruh" ve "*therapía*" "tedavi etmek" kelimelerinin birleştirilmesinden oluşmuştur ve çeşitli psikolojik tedavi yöntemlerini kapsayan bir üst kavramdır (Söder, Köning, 2010: 6). Terapi kavramının başında "Psiko" olması onun "ruh" ile sınırlı olduğu anlamına gelmez. Örneğin ruha dayalı bir psikoterapi mümkün olduğu gibi akla veya insanın bütününe dayalı bir felsefi terapi de pekala mümkündür.

Psikolojinin bir bilim olarak gelişmesiyle birlikte pek çok kuram ortaya çıkmış ve terapi yöntemleri gelişmiştir. Psikoterapideki farklı kuramlar ve işlemler incelendiğinde değişik düşünce ve davranış şekilleriyle karşılaşılmaktadır. Terapist olmadan yapılan, terapistin hiçbir şey söyleyip yapmadığı, hastalardan çılgık atmaları ya da sağa sola vurmaları istenen, hastaya çocuk gibi davranılan, terapistin hastayla dalga geçtiği ve gözle görülür bir saygısızlık yaptığı ya da hastaya aşırı saygı gösterilen terapi yöntemleri psikoterapide karşımıza çıkabilmektedir (Corsini ve Wedding, 2012:20). Kuramlardaki bu farklılıklar psikoterapinin tanımlarına da yansımıştır.

Genel anlamda, ötekinin psikolojik açıdan iyiliğinin amaçlandığı sosyal bir uygulama, bir uzman terapistin yardımıyla, hayatın zorluk ve sıkıntılarıyla baş edebilme yeteneğinin geliştirilmesidir (Sayar, 2011: 28). Yalın bir tanımla psikoterapi, *Psikolojik kavramlar ve teknikleri kullanarak bireyin davranış aksaklıklarını gidermeyi amaçlayan yaklaşımlardır* (Cüceloğlu, 1992:584).

Psikoterapi, ruhsal yolla tedavi etme (Özakkaş, 2004:19) yardım ve iyileştirme olarak açıklanmıştır. Psikoterapi ruhsal hastalıkların ve davranış bozukluklarının psikolojik araçlarla tedavi edilmesi ya da semptomların hafifletilmesi amacıyla kullanılan yöntem (Atkinson v.d. 1999: 574) olarak tanımlandığı gibi, konuşma yoluyla davranış değiştirmeyi amaçlayan tedaviler (Ceyhun, 2001:711) olarak da tanımlanabilmektedir.

Psikoterapi, daha olgun ve uygun bir ruhsal denge sağlamak amacıyla, zihinsel ve duygusal bozukluk gösteren hastalarla çeşitli karmaşık sorunları hekim ile hasta arasında duygu ve düşünce alışverişi kurularak çözebilme tedavi bilim ve sanatı şeklinde de ifade edilebilir (Öztürk, 1989:21).

Psikoterapi, hastalığı veya bozukluğu belirli bir psikopatolojik anlayış içerisinde, belirli bir kavram dizinine oturarak, bir program dâhilinde tedavi amacıyla planlı bir şekilde yürütülen uygulamalar (Dinçmen, 2004:106) olarak da tanımlanabilmektedir.

Güleç'e (1993:11) göre Psikoterapi daha olgun ve ruhsal bir denge sağlamak amacı doğrultusunda zihinsel ve duygusal bozukluk gösteren hastalarla düşünce ve duygu alışverişi kurularak yürütülen bir tedavi bilimi ve sanatıdır. Benzer bir yaklaşımla psikoterapiyi açıklayan Varoluşçu psikoterapinin önemli isimlerinden Yalom'a (1992: III) göre, Psikoterapi hem sanat hem de bilimdir; araştırma bulguları sonuç olarak pratiğin kaba hatlarını biçimlendirebilir, fakat terapinin merkezindeki insana özgü etkileşimler, her zaman için son derece öznel ve ölçülemez olacaktır.

Corsini ve Wedding (2012:19) psikoterapinin kesin bir dille tanımlanamayacağını dile getirirken muhtemel bir tanımının şöyle yapmıştır:

"Psikoterapi iki taraf arasındaki formel etkileşim sürecidir; genelde her iki tarafta da tek kişi vardır ama bu kişilerin birden fazla olma olasılığı da vardır. Bu sürecin amacı, taraflardan birinin, şu hususlardan herhangi birinde veya hepsinde yaşadığı yetersizlik ya da işlev bozukluklarından kaynaklanan sıkıntısının giderilmesidir: bilişsel işlevler (düşünme bozuklukları), duygusal işlevler (acı çekme ya da duygusal rahatsızlıklar) veya davranışsal işlevler (davranışın yetersizliği). Bu etkileşimde yer alan terapistin; kişiliğinin temeli, gelişmesi, sürdürülmesi ve değişmesi konusunda bir kuramı vardır ve bu kurama uygun olan tedavi metotlarını kullanır, ayrıca terapist olabilmek için yasal ve profesyonel onay almıştır." (Corsini ve Wedding, 2012:19)

Muhtemel olarak başlayan böylesine geniş bir tanımda bile Corsini tüm terapi çeşitlerinin kapsamadığını vurgular. Sadece tek tarafın var olduğu, formel bir sürecin, profesyonel ve yasal herhangi bir onayın olmadığı kendilik terapisi hala bu tanımın kapsamı dışında kalabilmektedir. Sayar'a (2011: 48) göre terapi, bilimsel olarak kanıtlanmış kuram ve işlemleri duygusal hayatın ve davranışın sorunlarına uygulamaktır.

Psikoterapi farklı kişi ve kuramlarca farklı şekillerde açıklanmaya çalışılmış olsa da ruhun iyileştirilmesine yönelik bir faaliyet olarak psikolojinin ortaya çıkışından çok önce insan hayatında olduğu muhakkaktır.

Pozitif bilimler öncesinde bilimin hemen her alanındaki uygulamalarda olduğu gibi Psikoterapide de dinsel-büyüsel boyutu, doğüstü güçlerin ya da büyüsel müdahalenin etkili olduğu dönemi yansıtır. Bu dönemde kişinin ruhunu yitirdiği, kötü

ruhların etkisine girdiği ya da cadıların lanetine uğradığı düşünülürdü. Hatta çoğu kez fizyolojik hastalıklar bile aynı nedenlere bağlanırdı. Böyle bir durumda, rahip ve hekim görevlerini üstlenen bir kişi tarafından uygulanan yöntemler ve çoğu kez çevrenin de etkin katılımıyla gerçekleştirilen ayinlerle hasta, iyileştirilmeye çalışılırdı (Atkinson v.d. 1999: 570). Günümüz toplumlarında da gelenek ve görenekler içinde ya da batıl inanç olarak hala devam eden bu ritüeller geniş anlamıyla ele alındığında terapi olarak değerlendirilebilir.

Bu durum terapinin gelişimini eski kültürel gelenekleri göz önüne alarak açıklayan bakışın da çıkış noktasıdır. Bu bakışa göre bütün kültürler üyelerine, grup ve kişilerarası gerilim, öfke ve kayıp duyguları, gaye ve anlam sorularıyla yüzleşecek; bunları çözecek ritüeller sunar. Bu ritüeller nesiller boyunca gelişir, değişir ve günlük hayatın bir parçası olarak kabul edilir. Yani psikoterapi bilim adamlarınca icat edilmemiş, sıradan insanların tarihin daha eski dönemlerinde kullandıkları iyileştirme pratiklerinden türemiştir (Sayar, 2011: 49). Toplumların gelişiminde görülen kültürel farklılıklar düşünüldüğünde farklı toplumlardaki terapi anlayışındaki farklılıkların temeli de böylece anlam kazanabilir.

Psikanalizin öncülerinden Carl Gustav Jung dinleri en gelişmiş psikoterapi sistemi olarak tanımlar:

“Nedir dinler? Dinler, ruhsal tedavi sistemleridir. Peki, bizler, biz ruh hekimleri ne yaparız? İnsan usu ya da insan ruhunda baş gösteren hastalıkları tedaviye çalışırız. Dinlerin de yaptığı bizimkinden farklı değildir. Dolayısıyla, Tanrı için bir tedavi edici diyebiliriz. Bir tedavi edici, bir hekimdir Tanrı; hastaları iyileştirir, ruhsal bozuklukları düzeltmeye çalışır. İşte bu da bizim ruhsal tedavi (psikoterapi) diye nitelediğimiz uğraştır. Dinleri psikoterapi sistemleri diye göstermem, bir söz oyunu sayılmasın. Hatta din için psikoterapi sistemlerinin en gelişmişidir dersek, pratikte büyük bir gerçeği dile getirmiş oluruz.” (Jung, 1982:214)

Kültürler ve çağlar boyunca, farklı büyüklüklerdeki hemen her topluluk psikoterapinin bir biçimini kullanmışlardır. (Johnson ve Sandage, 1999'dan akt. Sayar, 2011: 28). Mutluluk ve ıstırapın varoluşsal anlamları, bir kültürden diğerine değişebilir. Budist psikoloji ıstırapın kaçınılmazlığını vurgularken, Batı kültürü tam aksine, psikoterapiye ıstırapa son verecek ve mutluluğa götüreceği bir araç gözüyle bakar. Batılı

dünya görüşünü Batılı olamayanlarından ayıran en önemli özellik özne-nesne ayrılması, tıp ve psikolojinin indirgemeci modellerine geçit vermesidir. Toplumun modernleşmesi de mekanik materyalist hayat tasavvurlarını yaygınlaştırmış, bu dünya görüşleri Batı psikolojisindeki bireyci tarafsızlıkla birleşerek, kişisel özerklik ülküsünü psikoterapinin önüne bir hedef olarak koymuştur (Hoshmand, 2006'dan akt. Sayar, 2011:29).

Ancak bilimsel anlamda değerlendirildiğinde doğa bilimlerinin sınırları içinde amaçları belli olan bir faaliyet akla gelir. Bu değerlendirme psikoterapinin doğa bilimsel geleneğini yansıtır. Bu bakış açısına göre 19. Yüzyılın sonu ve 20. Yüzyılın başlarında psikoloji ve psikiyatri bilgisindeki ilerleme yeni bir tedavi biçiminin keşfedilmesine yol açmıştır. Psikoterapi olarak adlandırılan bu tedavi biçimi psikoloji ve psikiyatri teknolojisinin bir parçasıdır (Sayar, 2011: 48)

Görüldüğü gibi psikoterapi insanın toplumsal bilinçdışından bilimsel çalışmalara kadar geniş bir yelpazeyi içine alan bir alandır. Bu nedenle de çok çeşitli psikoterapi yöntemleri gelişmiştir.

1.2.2. Terapi Yöntemleri

1.2.2.1. Psikanaliz

Bir terapi çeşidi olarak psikanaliz; bireyin problemlerini, sıkıntılarını, hatıralarını, rüyalarını, fantezi ve duygularını bir arada tutarak onu, "bütün bir insan" olarak terapi koltuğuna getirir, böylelikle bireyin problemlerinin içsel kaynaklarını keşfetmeye çalışır. Psikanalitik süreç hastanın terapistle açılmasıyla başlar, böylelikle kendiliğin bilinmeyen yönleri ortaya çıkar (Corsini ve Wedding, 2012:76).

Freud psikanalizi tanımlaması istendiğinde bilinçdışını, direnci ve aktarımı göz önüne alan herhangi bir terapi olduğunu söylemiştir. Psikanaliz, haftada en az dört kez divanda serbest çağrışım kullanılarak yapılması gibi bazı biçimsel yönleri bir kenara bırakılırsa, özellikle aktarımın sistematik olarak incelenip analiz edilmesi, analistin yansızlığı, hastanın aktarım nevrozunun derinleşmesine imkan tanınması tedavi edici temel aracın yorumla sınırlı tutulması esasına dayanır.

Psikoterapi insanların sözel ve sözsüz etkileşimlerinde doğal bir potansiyel olarak bulunan iyileştirici gücü açık ve sistematize kılmaktır.

Psikanaliz birçok yazıya konu olmasına rağmen (Corsini ve Wedding, 2012:77), modern psikanalitik düşünce, hasta ve terapist arasındaki duygusal bağın bilgi edinme ve bağ oluşturma konusundaki önemini vurgular (Corsini ve Wedding, 2012:76). Bu bağ özellikle psikodinamik psikoterapide ön plana çıkmıştır. Psikodinamik tedavi, uzun psikanaliz sürecini kısaltmak ve basitleştirmek adına ortaya çıkmıştır. Aynı nedenlerden dolayı da daha çok kullanılır. Psikanalizin temel prensiplerinden oluşan dinamik psikoterapide değişim sürecinin dört aşaması vardır (Corsini ve Wedding, 2012:77):

1. Kişisel keşfe açılma
2. Mevcut işleyişin önünde duran ilgili ilişki kurma ve algılama örüntülerini keşfetme
3. Geçmişin izlerini şimdiki zamandan ayırmanın yollarını bulma
4. Problemlerle başa çıkmak için yeni yollar bulma

Psikanaliz çok geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Öncelikle hem bir çeşit psikoterapi şeklinde hem de psikolojik olarak insanların nasıl işlev gösterdiklerini anlamak için kavramsal bir sitem şekli de işlev görür. Tedavi yöntemi olarak psikanalitik terapiler yaşama problemleri olan birçok hastaya uygulanabilir. Mutluluk ve başarı ile ilgili bilinçli amaçlarla çatışan zorluklar genelde karmaşıktır ve belirgin bir sebepten yoksun görünür. Psikanalitik yaklaşım da sebeplerin izini bir bilinçdışı çatışma ya da bir bilinçdışı ilişkiyel örüntüye kadar sürerek ortaya çıkarır. Depresyon, kaygı veya işlev bozukluğuna yol açacak düzeyde stres ve ya da sıkıntı dinamik yaklaşım için uygun hastalardır.

Psikanaliz, Sigmund Freud tarafından ortaya atılan derinlik psikolojisidir. Bu kuram bilinçaltı süreçlerinin açığa çıkarılmasını ve bunların yorumlanmasını sağlayan teknikleri içerir. İnsan kişiliğini, motivasyonu, düşleri ve hataları açıklayan dinamik bir yaklaşım olan psikanaliz, bir terapi türü olarak görülebilmektedir.

Psikanaliz hem kişilik kuramı hem de psikoterapide bir metot olarak ele alınabilmektedir. Ancak şu da ifade edilmelidir ki önceleri tedavi tekniği olan psikanaliz zamanla kişilik sistemi haline gelmiştir. Günümüzde Freud'un klasik psikanalizi tedavide önemini kaybetmiştir. Ancak diğer psikanalistlerin de katkılarıyla sanat, edebiyat, din, mizah gibi pek çok alanda etkili olmuştur (Ayten, 2006:26-27).

Sınırları çok da belli olmayan terapi çeşitleri pek çok noktada iç içe geçer. Freud psikanaliz hakkında yazmayı satranç oyununu anlatmakla karşılaştırmıştır. Satrancın

kurallarını formüle, açılış aşamalarını tanımlamak ve nasıl sonlandırılacağını izah etmek kolaydır. Ancak bu ikisi arasındaki zaman zarfında oyunda olan şeyler için sınırsız bir farklılık söz konusudur. Aynı şey psikanaliz için de geçerlidir. Her hasta ve her terapist farklı olduğu için hiçbir tedavi birbirinin aynısı olamaz (Corsini ve Wedding, 2012:102).

Freud'un psikoloji tarihine kazandırdığı psikodinamik tedaviler hem psikanaliz hem de dinamik bir yaklaşımla tedavi edilen geniş bir yelpazeyi kapsar ve temelde geçmiş yaşantıların şimdiki yaşantı örüntülerini etkileyen semptomlar şeklinde ortaya çıktığı varsayımına dayanır. Bu varsayım insanın kendisinden bile sakladığı pek çok şeyin olduğunu gösterir ve tedavinin temeli insanın kendini tanıması, bilinçaltını keşfetmesi ve kendine yol göstermesine dayanır.

1.2.2.2. Adlerci Psikoterapi

Adlercilerin uyguladığı terapi sürecinin dört temel amacı vardır:

1. İyi bir ilişki kurma ve bunu sürdürme
2. Hastanın yaşam tarzı ve hedefleri de dahi olmak üzere ruh dinamiklerini ortaya çıkarma ve bunların hayattaki ilerleyişte nasıl etkili olduğunu bulma.
3. İç görüde en üst seviyeye ulaşmış yorumlama
4. Yeniden yönelme.

İyi bir terapötik ilişki eşitler arasında, dostça bir ilişkidir. Adlerci terapist ve hasta yüz yüze otururlar, sandalyeleri aynı seviyededir. Terapi, kişinin kendi davranışlarından yine kendisinin sorumlu olduğunu ve problemlerin temelinde yanlış algılar ile yetersiz veya yanlış öğrenmenin, özellikle de yanlış değerlerin olduğunu hastaya anlatmak üzere yapılanmıştır. Bu durumda kişi değişim için sorumluluk alabilir (Dreikurs, 1957'den akt. Corsini ve Wedding, 2012:143).

Öğrenilmemiş olan öğrenilebilir, yanlış algı ve değerler değiştirilebilir ve yeniden düzenlenebilir. Hatta üstün körü öğrenilen şey, daha iyi bir öğrenmeyle yer değiştirebilir. Hasta kendi eğitimine katkıda bulunma sorumluluğu taşıyan, aktif bir öğrencidir.

Terapi için iş birliği, yani hedeflerin uyum içinde olması gerekir çünkü hedeflerin uyuşmaması terapinin işleyişini durdurur; örneğin hasta terapi ihtiyacının olmadığını söyler. Bu yüzden ilk görüşmeler, hedef ve beklentilerin göz önünde

bulundurulmasını içermemelidir. Hasta terapistin hakkından gelmeyi isteyebilir veya terapisti güçlü ve sorumlu kılabilir. Terapist bu tür tuzaklardan uzak durmalıdır. Her durumda terapi ilerlemeden önce geçici de olsa hedefler konusunda bir anlaşma yapılmalıdır (Corsini ve Wedding, 2012:143).

Yaşam tarzını terapiye taşıyan hasta, diğer insanlardan beklediği türde bir cevabı terapistten bekler. Hasta kendini anlaşılmamış, yeterince tedavi edilmemiş veya sevilmemiş hissedebilir ve terapistin bu doğrultuda davranmasından rahatsızlık duyabilir. Genellikle hasta bilinçdışında, terapistin bu şekilde davrandığı durumlar yaratır. Bu yüzden, terapist Adlercilerin senaryolar dediği şeylere karşı dikkatli olmalı ve hastanın beklentilerini boşa çıkarmalıdır ki böylece gerçek dışı durumların önüne geçilebilsin (Corsini ve Wedding, 2012:144).

Değerlendirme, görüşmenin ilk dakikasından itibaren başladığı için, ilk terapi sırasında hasta hakkında tahmin yollu bazı yorumlamalar yapılır. Bu, hastaya diğer terapiye kadar düşünecek malzeme verir. Terapist hemen hastanın yoruma, terapiye ve terapistte nasıl tepki verdiğini değerlendirme imkanı bulur ve hastanın yaşam tarzı çerçevesi hakkında biraz ipucu edinir. Terapist hastanın oyununu oynamaz çünkü hasta bu oyunda profesyoneldir, oyunu çocukluğundan beri oynamaktadır. Terapist bu oyunu oynamaz ki bu hastanın oyununu etkisiz kılar ve her ikisi de daha üretici, iş birliği sağlayan oyunlar oynamaya devam edebilir. Ancak tüm bunlar birer gerçek dışı durumun gerçek üzerinden yorumlanmasıdır (Mosak ve Maniaci, 1988'den akt. Corsini ve Wedding, 2012:145).

Analitik psikoterapistler çoğunlukla iç görüye çok önem verirler, iç görü olmadan temel değişim gerçekleşmez diye düşünürler. İç görünün davranış değişiminden önce gelmesi gerektiği inancı, bazı hastaların değişimi engellemek veya ertelemek için daha da hasta olmasında fırsat verme ve farkındalıktan ziyade, kendini dinleme durumunu arttırarak terapi sürecinin uzamasına neden olur. Bu arada, hastalar iç görü kazanana kadar kendilerini hayatı sürdürme sorumluluğundan muaf görürler.

Adlerci terapist iç görüyü; sıradan iletişimlerini, rüyaları, fantezileri, davranışı, semptomları, hasta-terapist etkileşimlerini ve hastanın kişiler arası etkileşimlerini yorumlayarak kolaylaştırır. Yorumlama üzerindeki vurgu sebepten çok amaç, tanımdan çok eylem ve aidiyetten çok kullanım üzerine yapmıştır. Yorumlama yoluyla terapist hastaya bir ayan uzatır (Corsini ve Wedding, 2012:150-152).

Terapist geçmişle şimdiki zamanı nedensel bir bağlantı göstermek için değil, sadece uyumsuz yaşam tarzının devamlılığını belirtmek için ilişkilendirir. Terapist mizahı da kullanabilir veya söylemek istediklerini fabl, anekdotlar ve biyografi ile anlatır. İroni de etkili olabilir, ancak dikkatli bir şekilde kullanılmalıdır. Zamanlama, abartma, önemsizleştirme ve doğruluk her terapist için teknik konular olsa da, hastanın kırılma olmadığını düşünen Adlerci terapist bunları vurgulamaz.

Genel olarak terapilerde tavsiye hoş karşılanmasa da Adlerci terapistler Freud'un yaptığı gibi tavsiyelerde bulunur, ancak bağımlılığı pekiştirmeye çalışmaz. Pratikte, terapist sadece alternatifleri sıralar ve seçimi hastaya bırakır. Bu teklif terapistten güvenenden ziyade kişinin kendisine güvenmesini sağlar. Ayrıca terapist doğrudan bir tavsiyede de bulunabilir ve hastanın yalnız ayakta durabilme isteğine ve kendini yönlendirmesine destek verebilir.

Hastanın "hasta" değil de cesareti kırılmış bir kişi olduğunu düşünen Adlerciler sürekli cesaretlendirmeye önem verirler. Hastanın kendine inancını arttırma, "olumluyu vurgulama ve olumsuz eleme" ve hastanın umudunu sürdürme eylemlerinin hepsi kırılan cesaretini güçlendirmeye katkıda bulunur. Terapi aynı zamanda hastanın sosyal değerlerine de karşı duru, yani hayat hakkındaki düşüncelerini değiştirir ve hayata anlam vermesine yardımcı olur.

Adlerci psikoterapide üzerinde durulan temel kavramlardan dostluk, kendine güven, cesaret, iletişim gibi kavramlar felsefi terapinin kişiye kazandırmak istediği kavramlarla örtüşür. Felsefi terapide uygun felsefi düşünceden yola çıkılır. Bu noktadan hareketle danışanın kendine güveninin sağlanması, hayata olumlu bakması, sağlıklı kararlar verebilmesi ve verdiği kararların sorumluluğunu alabilecek cesur adımlar atılabilir hale gelmesi sağlanır.

1.2.2.3. Analitik Psikoterapi

Carl Gustav Jung'un oluşturduğu analitik psikoloji, psikodinamik sistem ve kişilik kuramı, insanlığın Freud'un ve Adler'in perspektifleri üzerine kurulu kişisel ve toplu gerçekleri ile ilgili geniş bir bakış açısı sunar. Analitik psikoterapi, bilinç dışından kişisel ve benötesi (arketip) bir tabakayı da içererek bilinçli ve bilinç dışı etmenleri kapsayan insan ruhuna ait bir harita çizer. Jung'un psikolojik sisteminin yapı taşı, psişe kavramını ele alış şekli, yani eşyanın dış gerçeğini dengeleyen kişiliğin içsel alanıdır.

Jung psişeyi ruhun, canın ve fikrin birleşimi olarak tanımladı; psişik gerçeği süreç içinde olan bilinçdışı ve bilincin bir toplamı olarak gördü.

Jung ruhu birbirini dengeleyen ve telafi eden zıtlıklar bütünü şeklinde bir harita olarak düşündü. Bu ruh haritasındaki anahtar noktalar, hem kişisel ve kolektif bilinçdışı hem de kişisel ve kolektif bilinçtir.

Jung bilinçdışını temizlenmesi ve bilinçlenmesi gereken bir şey gibi görmek yerine zihnin hem bilinçdışı hem de bilinçli kısımları uyum içinde çalıştığında bireylerin bütünlüğe doğru ilerlediğini görmüştür. Dengeye ve kendini iyileştirmeye doğru yapılan bu doğal hareketten ötürü, nevrozun kendi tedavisinin tohumlarını taşıdığı gelişme ve iyileşme için yeterli enerjiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Jungcu analist dengeyi, büyümeyi ve bütünleşmeyi teşvik etmeye çalışan bir katalizördür.

Jung, Freud'un genel olarak analitik ve indirgemeci sistemine psişenin amaçlılığını içine alan bir sentez katmıştır. Jung'a göre, kişilik sadece kendini tedavi etme kapasitesine sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda yaşanmışlıklar sonucunda da genişleyebilir. Jung psikoterapi sistemini dört prensip üzerine inşa etti (Corsini ve Wedding, 2012:200):

1. Psişe kendini düzenleyen bir sistemdir.
2. Bilinçdışının yaratıcı ve telafi edici bir unsuru vardır.
3. Doktor-hasta ilişkisi kendi farkındalığına varma ve iyileşmenin kolaylaştırılmasında önemli bir rol oynar
4. Kişilik gelişimi yaşam boyu birçok safhada gerçekleşir.

Analitik psikoterapide tedavi için çok farklı yaklaşımlar kullanılabilir. Bireysel terapide Jungcu analistler vücut hareketlerini, dramayı, sanatı, kum tepsilerini, veya bu metotların eklettik bir karışımını kullanırlar.

Bireysel terapiye ek olarak 6-10 kişilik gruplarla yapılan grup terapisi, analitik tarzda aile ve evlilik terapisi, vücut hareketleri veya dans yoluyla aktif hayal kurmanın cesaretlendirildiği Vücut/Hareket terapisi, hastanın kendisine ait bir rüyadan veya aktif hayal kurma deneyiminden yola çıkarak imgelerin çizildiği sanat terapisi, çocukların kendi içlerinde gelişim ve iyileştirme için ihtiyaç duydukları doğal süreçlere sahip

oldukları kuramından yola çıkan çocuk analizi ve minyatür bir dünyanın kurulabileceği kum tepesi terapisi analitik psikoterapide kullanılmaktadır.

Jungcu psikoloji bilhassa kapsamlıdır, çünkü dört safhalı terapisi, bütünlüğe, tamlığa ve bireyselleşmeye belirli bir vurgu yaparak, diğer kuramların gerekli unsurlarını da içine alır. Analitik psikoterapi kendini iyice belirli bir birey, zaman veya yere yerleştirirken, insanlığın kolektif tarih, sanat ve kültürünün genişliği ve kolektif bilinçdışının derinlikleri için bir yer ayırır. Bireyin ve toplumun her ikisinin de yaşanmışlıkları ve ihtiyaçları değiştikçe, sürekli değişim içine giren bir uygulamaya sahip bir kurama dayanan zengin ve farklı bir sistemdir.

Jungcu psikoloji insanı geçmiş ve bugünü kapsayan bütün düşünce dünyasıyla ele alan önemli bir öğretiyeye sahiptir. Bu öğretiyeye göre hayat zıtlıklardan ibarettir. Zıtlıklar olmaksızın her şey anlamsızdır ve referans noktasından yoksun kalır. Önemli olan insanın bu zıtlıklardaki birliği görmesidir. Ruh sağlıklı da insanın hayattaki zıtlıkları ruhunda bir uyumla barındırabilmesi ve bir denge sağlayabilmesidir.

Bu düşünce felsefi terapi için de temel noktalardan biridir. Felsefi terapi hayattaki iyi-kötü, hak-haksızlık, güzel-çirkin, doğru-yanlış gibi kavramların birbirlerini gerektirdiğini danışana özümsetmeye çalışır. Seçilecek olan felsefi düşünce ne olursa olsun danışan sonuçta kendi içinde bir denge ve ölçü yakalayarak sorunlarının üstesinden gelmeyi başaracaktır.

1.2.2.4. Danışan Merkezli Terapi

Danışan merkezli terapi insan hayatına ve psikolojik danışmadaki ilişkilere dair fenomenolojik bir bakış açısını temel alır. Yaklaşımın temeli, 1940'ta Carl R. Rogers tarafından formüle edilmiştir. Rogers'in hipotezine göre, empatik anlayış ve koşulsuz olumlu bakışa sahip uyumlu bir terapist, hasta bu yaklaşımları anladığı takdirde, kırılğan, uyumsuz bir hastada psikotropik kişilik değişimini teşvik edecektir. Bireysel psikoterapi alanında ortaya çıkan bu hipotez, her yaştan kişi, çift, aile ve grubun yanı sıra, insanın gelişimini teşvik etmek amacıyla olan birçok farklı bağlamda yıllarca denenmiştir. Kuramın temeli, insanın psikolojik ve sosyal özgürlüğünü teşvik eden uygulamalara adanma ve öz belirlemenin insani bir hak olarak yüceltilmesinde açıkça görülmektedir.

Yaklaşımın temeli bağımsız insan kavramıdır. Peter Schmid danışan merkezli yaklaşımı diğerlerinden farklı kılan temel kriterin "bir kişi olarak insan imgesi olduğunu belirtir" (Schmid, 2003:108'den akt. Corsini ve Wedding, 2012:233).

Danışan merkezli terapist uyumsuzluklara veya çevresel kısıtlamalara rağmen, gelişme ve kendini gerçekleştirme konusunda kişinin içsel kaynaklarına güvenir. Terapist danışanın liderliğini takip etmeyi ve danışan üzerinde otorite kurmaktan kaçınmayı amaçlar. Terapistin danışanın doğuştan gelen gelişme eğitimi ve hür irade hakkında inanması, terapinin yaklaşımını oluşturur ve pratikte "yönlendirmeyen tutuma" adanmayla ifade edilir.

Rogers'ın terapötik kişilik değişimi kuramı, terapistin koşulsuz olumlu bakışı ve danışmanın ifadelerini empatik anlayışı danışanın içsel referans noktasından bakarak yaptığı ve bu tutumunu danışanla olan ilişkisinde açıkça ifade etmemeyi başardığında danışanın da kişilik örgütlenmesindeki yapısal değişikliklerle cevap vereceğini varsayar.

Danışan merkezli terapide empatik anlayış, hem bilişsel hem de duygusal yönleriyle aktif, anında gerçekleşen ve sürekliliği olan bir süreçtir. Terapistin danışanın dünyasını anlama ve bu anlayışı aksaklıkları giderme iradesiyle beraber sunma konusundaki eğilimidir. Bu, terapisti danışanın anlamlarına ve duygularına daha da yaklaştıran ve karşısındaki kişiye saygı duyma ve onu anlamaya dayanan, derinleşen bir ilişki kuran bir süreç yaratır. Koşulsuz olumlu kabul için kullanılan diğer terimler sıcaklık, kabullenme, sahiplenmeyerek ilgi gösterme ve ödüllendirmedir (Corsini ve Wedding, 2012:257).

İlişkideki terapötik koşullarla ilgili terapistin ortaya koyduğu empati, uyum ve koşulsuz olumlu kabul gibi koşullara ek olarak üç koşuldan daha söz edilebilir:

1. Danışan ve terapist psikolojik temas içinde olmalıdır.
2. Danışan biraz kaygı, kırılabilirlik ve uyum sorunu yaşayabilmelidir.
3. Danışan terapistin sunduğu koşulları algılamalı veya yaşamalıdır. Rogers ilk iki koşulu terapi için ön koşul olarak tanımlamıştır (Corsini ve Wedding, 2012:260).

Danışan merkezli terapi, terapistin danışanın nasıl paylaşmak istiyorsa o şekilde ifade ettiği dünyasını anlamaya çalışmasıyla başlar. İlk görüşme geçmişi kaydetmek, bir

tanıya ulaşma, danışanın tedavi edilebilir olup olmadığına bakmak veya terapinin uzunluğunu belirlemek için kullanılmaz.

Kişi merkezli yaklaşım özellikle orijinal sahası olan, yetişkinlerle bireysel psikoterapi bağlamında tanımlanmıştır. Danışan merkezli terimin kişi merkezli yaklaşım şeklinde genişlemesi, danışan merkezli prensiplerin çocuklara, çiftlere, aile çalışmalarına, temel etkileşim gruplarına, organizasyon liderlerine, ebeveynlere, eğitime, tıbbı, hemşireliğe ve adli kurumlara genellenebilir olmasından kaynaklanır. Bu yaklaşım kişinin iyi oluşunun ve psikolojik gelişiminin ana amaç olarak görüldüğü her durumda uygulanabilir (Corsini ve Wedding, 2012:283).

Danışan merkezli tedavide oyun terapisi, danışan merkezli grup süreci, sınıf öğretmenliği, yoğun grup ve barış ve çatışma çözümlemesi gibi teknikler kullanılmaktadır.

Bu tekniklerden oyun terapisinde çocuklarla ve yetişkinlerle empati kurma, öz yönlendirme ve terapistin uyumu, sınıf öğretmenliği tekniğinde farklı seviyeli öğrencilerin şekillendirilmesi, danışan merkezli grup sürecinde öğretim ve çatışma çözümlemesi, yoğun grup tekniğinde temel etkileşim için paylaşım ve empati ön plana çıkar.

Tedavi tekniklerinde kendini gösteren temel anlayışlar felsefi terapide de sıklıkla üstünde durulan kavramlarla örtüşür. Felsefi terapide danışanın kendini gerçekleştirme ve empati geliştirebilmesi temel hedefler arasındadır. Kendini gerçekleştirmeyi başaran danışan sorunlarının üstesinden gelmeyi bilecek, empati ile sorun olarak gördüğü pek çok şeyin aslında sorun olmadığını anlayacaktır. Görüldüğü gibi felsefi terapi danışan merkezli terapiyle etkileşim halindedir.

1.2.2.5. Akılcı Duygusal Davranış Terapisi

Klinik psikolog Albert Ellis tarafından 1950'lerde geliştirilmiş bir kişilik kuramı ve psikoterapi metodu olan akılcı duygusal davranış terapisi; yoğun duygusal bir sonuç, önemli bir faal olayı takip ettiği zaman, olayın sonucun olmasına sebep olmuş gibi görüldüğü ama öyle olmadığını anlatır.

Aslında, duygusal sonuçlar ağırlıklı olarak bireyin inanç sistemi tarafından oluşturulur. Aşırı kaygı gibi istenmeyen duygusal bir sonuç oluştuğunda, bunun içinde çoğunlukla kişinin mantıksız inanışları vardır ve bu inanışlar; akılcı ve davranışsal

zorlama yapılarak, etkili bir şekilde bertaraf edildiğinde tutarsız sonuçlar azalır. Başlangıcından beri akılcı duygusal davranış terapisi; bilişi ve duyguyu bütünleyici olarak düşünce, duygu, arzu ve hareketle etkileşim halinde algılamıştır. Bu yüzden akılcı duygusal davranış terapisi, psikoterapinin kapsamlı bir bilişsel duyuşsal ve davranışçı kuram ve uygulama şeklidir.

Akılcı duygusal davranış terapistinin ana unsurları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

İnsanlar hem mantıklı hem de mantıksız olma potansiyeli ile doğarlar.

İnsanların mantıksız düşünme, kendilerine zarar verici alışkanlıklara sahip olma, arzu giderici düşünme ve hoşgörüsüzlük eğilimleri; sıklıkla kendi kültürleri ve aile gruplarınca daha da alevlendirilir.

İnsanlar; eş zamanlı olarak algılar, düşünür, hisseder ve davranır. Bu yüzden de aynı zamanda bilişse, gayeli ve motoriktirler. Çok nadir, örtük düşünce olmadan hareket ederler.

Bütün ana psikoterapiler bir çeşit bilişsel, duygusal ve davranışçı teknik kullansa da ve bütün bu terapiler bunların yararlılığına inanan kişiler için faydalı olsa da muhtemelen hepsi birden yeterli veya etkili değildir. Daha çok bilişsel, aktif yönlendirici, ev ödevi verme ve akılcı duygusal davranış terapi gibi disiplin odaklı terapiler; çoğunlukla daha kısa periyotlarda ve birkaç seansla daha etkili olabilir.

Akılcı duygusal davranış terapistleri, danışan ve terapist arasındaki sıcak ilişkiyi, oldukça arzu edilen bir durum olmasına rağmen, etkili kişilik değişimi için gerekli veya yeterli bir koşul olarak görmemektedir. Danışanları koşulsuz olarak kabul etmeyi ve yakın iş birliği içinde olmayı vurgularlarken, değer taraftan danışanları kendi kaçınılmaz hatalarını kayıtsız şartsız kabul etmeleri konusunda aktif olarak desteklerler.

Akılcı duygusal davranış terapisi rol yapmayı, savunma mekanizması eğitimini, duyarsızlaştırmayı, mizahı, edimsel koşullanmayı, telkini, desteği ve daha birçok yöntemi ulanır.

Akılcı duygusal davranış terapi, nevrotik problemlerin çoğunun gerçek dışı, mantıksız, yenilgiye uğraticı düşünceler içerdiğini ve rahatsızlık yaratan fikirlerin, mantıklı ampirik ve pragmatik düşünceyle kuvvetle karşı koyulduğunda, azaltılabileceği düşüncesini savunur. Katılımları ne kadar kusurlu olursa olsun ve ne travması geçirirlerse geçirsinler, kişilerin şu anda çoğunlukla zorluklara haddinden fazla veya az

tepki vermelerinin ana nedeni, Şu anda bazı dogmatik, mantıksız, sorgulanmamış inançlara sahip olmalarındır. Bu inançlar mantıklı olmadıkları için, mantlı bir açıklamaya karşı koyamayacaklardır.

Akılcı duygusal davranış terapi, insanların hayatlarındaki harekete geçirici olayların veya zorlukların duygusal sonuçlara katkıda bulunduğunu, ancak doğrudan bu sonuçlara sebep olmadığını gösterir; bu sonuçlar kişilerin olayları veya zorlukları yorumlamasından, yani olaylar hakkındaki gerçek dışı fazla genellenmiŐ inanıŐlardan kaynaklanır. Akılcı duygusal davranış terapi danışanlara pek çok içgörü sunar. İlk içgörü, kişinin savunmacı davranışının çoğunlukla zorluk ve bu zorluk hakkındaki inanç etkileşiminin ardından gelmesidir. İkinci içgörü, kişilerin geçmişte duygusal anlamda rahatsız olmalarına rağmen, kendilerinin benzer yapılarındaki inanışları aŐılamaya devam ettikleri için Şu anda üzđün oldukları yönündeki anlayıŐtır. Bu inanışlar kişiler bir kere koŐullanmıŐ oldukları için devam etmez. Artık bu inanışları otomatik olarak benimserler. Üçüncü içgörü ise, sadece sıkı bir çalışma uygulamanın mantıksız inançları düzelteceğini ifade eder.

Tarihsel olarak psikoloji, uyarıcı ve tepki bilimi olarak görülyordu. Sonraları, benzer uyarıcıların faklı insanlarda faklı tepkiler oluşturduğu görüldü.

Akılcı duygusal davranış terapi; serbest çağrıŐımdan kaçınma, danışanın geçmişi hakkında zorlanımlı materyal toplama ve birçok rüya analizi bakımından psikoterapinin Psikanalitik ekollerinden ayrılır. İkna etme, felsefi analiz, ev ödevi aktivitesi ve diğer yönlendirici teknikerini kullanır.

Akılcı duygusal davranış terapisi, Adlerci kuramlar önemli ölçüde kesiŐir. Ancak Adlercilere ait ilk çocukluk anılarının vurgulanması ve toplumsal çıkarın terapötik etkililiğin kalbi olduğu konusunda ısrar edilmesi noktalarında bu kuramdan ayrılır.

1.2.2.6. Davranış Terapisi

Davranış terapisi, psikoterapi sahnesinde diğerlerine nazaran oldukça yenidir. 1950'lerin sonlarından itibaren psikolojik bozuklukların değerlendirilmesi ve tedavisinde sistematik bir yaklaşım olarak ortaya çıktı, ilk safhalarında davranış terapisi, modern öğrenme kuramının klinik problemlerin tedavisinde uygulanması olarak tanımlanmıŐtı. Modern öğrenme kuramı ile klasik ve edimsel koŐullamanın prensipleri ve prosedürleri kastediliyordu. Davranış terapisi, davranıŐçılıđın insani aktivitelerin

karmaşık şekillerine mantıklı bir uzanımı olarak görülüyordu (Corsini ve Wedding, 2012:358).

Davranış terapisi, hem doğası hem de içerdiği konular bakımından oldukça önemli değişiklikler geçirdi ve klinik uygulamalardaki yenilikler ile deneysel psikolojideki ilerlemelere karşı daha duyarlı olmaya başladı. Böylece daha karmaşık ve sofistike bir yapıya sahip hâle geldi. Sonuç olarak davranış terapisi; artık klasik ve edimsel koşullanmanın klinik uygulaması şeklinde tanımlanamamaktadır.

Bugün davranış terapisi, birçok farklı görüş tarafından zikredilmektedir. Bünyesinde mantığa dayalı, farklı kuramsal açıklamalarla çok sayıda yöntemi barındırır ve yeterliği, kavramsal temelleri ve metodolojik gereklilikleri konularında tartışmaya açıktır. Davranış terapisi geliştikçe, diğer psikoterapötik yaklaşımlarla çok daha örtüşür bir hâle gelmektedir. Ancak davranış terapisinin temel kavram özellikleri açıktır ve davranışçı yaklaşımla ilgili olmayan terapötik sistemlerle olan ortak yönleri ve farklılıkları kolaylıkla belirtilebilir.

Geleneksel olarak, davranış terapisinde üç temel yaklaşım vardır:

1. Uygulamalı davranış analizi,
2. Yeni davranışçı ara bulucu uyancı-tepki modeli
3. Sosyal bilişsel kuram.

Bu üç yaklaşım, bilişsel kavramları ve yöntemleri kullanmaları bakımından birbirlerinden farklılık gösterir. Bir uçta sadece gözlemlenebilir davranışa odaklanan ve bütün bilişsel aracılık süreçlerini reddeden uygulamalı davranış analizi dururken, diğer uçta ağırlıklı olarak bilişsel kuramların üzerinde duran sosyal bilişsel kuram vardır (Corsini ve Wedding, 2012:359).

Uygulamalı Davranış Analizi: Bu yaklaşım, Skinner'in radikal davranışçılık fikrinin doğrudan bir uzantısıdır. Davranışın kendi sonuçlarının bir işlevi olduğuna dair temel varsayım olan edimsel koşullamaya dayanır. Buna göre, tedavi yöntemleri; açık davranışlar ve bunların sonuçları arasındaki değişen ilişkilere dayanmaktadır. Uygulamalı davranış analizi; pekiştirme, ceza, uyarıcı kontrolü, sönmüleme ve diğer laboratuvar araştırmalarından ortaya çıkan yöntemleri uygular. Bilişsel süreçler, özel olaylar olarak algılanır ve bilimsel analize uygun konular olarak görülmez (Corsini ve Wedding, 2012:359).

Yeni Davranışçı Ara Bulucu Uyarıcı-Tepki (U-T) Modeli: Bu yaklaşım, klasik koşullama prensiplerinin uygulanmasına önem verir ve Ivan Pavlov, E.R. Guthrie, Clark Hull, O.H. Mowrer ve N.E. Miller'ın öğrenme kuramlarından ortaya çıkmıştır. Edimsel yaklaşımın aksine, U-T modeli, öncelikli öneme sahip farazi kurgular ve ara değişkenler arasında uzlaşmacıdır. U-T kuramcılar, özellikle kaygı çalışmalarıyla (sistemik duyarsızlaştırma ve maruz bırakma) ilgilenir; her iki konu da bu modelle yakın ilişki içindedir ve fobik bozukluklara sebep olduğu varsayılan temeldeki kaygının yok olmasına yönelmiştir. Özel olaylar (sistemik duyarsızlaştırma ve özellikle de imgeleme), bu yaklaşımın bütüncü bir parçası olmuştur. Bunun gerekçesi de gizli süreçlerin açık davranışları yöneten öğrenme kurallarını takip etmesidir (Corsini ve Wedding, 2012:359).

Sosyal Bilişsel Kuram: Sosyal bilişsel kuram, davranışın üç ayrı ancak birbiriyle etkileşim içindeki düzenleyici sisteme dayanması yaklaşımına dayanır (Bandura, 1986'dan akt. Corsini ve Wedding, 2012:360). Bunlar,

- 1.Dış uyarıcı olayları,
- 2.Dış pekiştirme
- 3.Bilişsel aracılık süreçleridir.

Sosyal bilişsel yaklaşımda, çevresel olayların davranış üzerindeki etkisi, çoğunlukla çevresel etkilerin nasıl algılandığını ve bireyin bunları nasıl yorumladığını yöneten bilişsel süreçlerle belirlenir. Bu görüşe göre, psikolojik işleyiş, birbiriyle kenetlenen üç etki arasındaki karşılıklı etkileşimi içerir: davranış, bilişsel süreç ve çevresel faktörler (Corsini ve Wedding, 2012:360).

Üç davranış terapisi yaklaşımında kavramsal farklılıklar olsa da, davranış terapistleri temel kavramların olduğu ortak bir özün altında toplanırlar. Davranış terapisinin iki esası,

- 1.Temel olarak geleneksel psikodinamik modelden ayrılan insan davranışının psikolojik bir modeli ve
- 2.Bilimsel metoda bağlılıktır.

Anormal davranışın psikolojik modeline ve bilimsel metoda olan bağlılığına yapılan vurgu, şu sonuçları beraberinde getirir (Corsini ve Wedding, 2012:362):

1. Daha önce hastalık veya hastalık belirtisi olarak görülen birçok anormal davranış şekli, patolojik olmayan “yaşama problemler” olarak daha iyi yorumlanır.

2. Birçok anormal davranışın, normal davranışla aynı şekilde edinildiği ve sürdürüldüğü varsayılır. Bu tür davranışlar, davranış yöntemlerinin uygulanmasıyla tedavi edilir.

3. Davranışçı düşünce, geçmişe ait olan muhtemel olayların analizi yerine davranışın mevcut belirleyicileri üzerinde durur. Özgüllük, davranışçı düşüncenin ve tedavinin en önemli özelliğidir ve kişinin, belli bir koşulda ne yaptığı ile en iyi şekilde anlaşılabilirliğini ve tanımlanabilirliğini varsayar.

4. Tedavi, problemin bileşenlere veya alt bölümlere ayrılmasıyla öncelikli olarak bir analiz yapar. Sonra yöntemler, sistematik olarak belirli bileşenleri hedef alır.

5. Tedavi stratejileri bireysel olarak, farklı bireylerdeki farklı problemlere uygun hâle getirilir.

6. Psikolojik bir problemin kaynağını anlamak, davranış değiştirme için gerekli değildir. Problemler bir davranışı değiştirmedeki başarı, o problemin sebebinin bilindiği anlamına gelmez.

Davranış terapistinin klinik uygulamada kullanabileceği yöntemlerden bazıları; İmgelemeye Dayalı Teknikler, Bilişsel Yeniden Yapılandırma, Atılganlık ve Sosyal Beceri Eğitimi, Öz Denetim Yöntemleri, Gerçek Yaşam Performansım Esas Alan Teknikler ve Kılavuza Dayalı Tedavilerdir. Bahsi geçen yöntemlerde felsefi danışmanlıktan faydalanmayı mümkün kılacak birçok ortak kavram göze çarpmakta ve yine psikoterapi-felsefi danışmanlık ortaklığının imkanı dikkat çekmektedir.

Davranış terapisi, farklı popülasyonlardaki çeşitli psikolojik bozuklukları tedavi etmek için kullanılabilir. Eğitim, tıp ve toplum yaşamı alanlarındaki problemler konusunda da geniş bir uygulanabilirliğe sahiptir. Davranış terapisinin etkili bir tedavi olarak kullanıldığı bazı problemler şunlardır: Kaygı bozuklukları, panik bozukluk, obsesif kompulsif bozukluklar, travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, yemek yeme ve kilo bozukluklarından aşırı yeme ve bulimia nervosa, obezite, şizofreni, çocukluk dönemi bozuklukları (Corsini ve Wedding, 2012:396-405).

Davranış terapisi metotlarının işlev gördüğü mekanizmaları anlamak, yenilikçi ve daha etkili müdahalelerin gelişimi için önemlidir. Davranış terapisinin bilimsel

gelişmelerle olan sıkı bağlantısı, hem psikoloji ve hem de biyoloji alanındaki bilimsel gelişmelerle olan ilişkisi psikoterapiye yeni bir bakış açısı ve sınanabilirlik kazandırmıştır. Son yıllarda genetik ve nörolojideki gelişmeler davranış terapisinin klinik uygulamalarının sınırlarını genişletmektedir.

1.2.2.7. Bilişsel Terapi

Bilişsel terapi; insanların hayati olaylara bilişsel, duygulanımsal, güdüsel ve davranışsal tepkilerle karşılık vermesini sağlayan bir kişilik kuramına dayanır. Bu tepkiler, insani gelişim ve bireysel öğrenme geçmişinden gelir. Bilişsel sistem, bireylerin olayları algılama, yorumlama ve anlam yükleme şekilleriyle ilgilenir. Fiziksel ve sosyal çevrelerden bilgileri işleme almak ve buna göre tepki vermek için diğer duygulanımsal, güdüsel ve psikolojik sistemlerle etkileşim kurar. Bazen tepkiler, olayların yanlış algılanması, yanlış yorumlanması veya kendine özgü, işlevsel olmayan yorumlarından dolayı uyumsuzdur (Corsini ve Wedding, 2012:422).

Bilişsel terapi, bilişsel sistemlerden yol alarak bilgiyi işleme alma ve bütün sistemlerde olumlu değişime önayak olma amacındadır. İş birliği ile oluşturulan bir süreçte, terapist ile hasta; hastanın kendisi, diğerleri ve dünyayla ilgili inançlarını irdeler. Hastanın uyumsuz yargıları, test edilebilen hipotezler olarak görülür. Davranışsal deneyler ve sözlü uygulamalar, alternatif yorumları incelemek ve daha benimsenebilir inançları destekleyen ve terapötik değişimi sağlayan karşıt bulguları üretmek için kullanılır.

Bilişsel terapi bir kuram, bir strateji sistemi ve bir dizi teknik olarak düşünülebilir. Kuram, bilginin işleme alınmasının bütün organizmaların varoluşu için kaçınılmaz olduğu düşüncesine dayanır. Hayatta kalmaya dâhil olan her şey, *şema* diye bilinen yapılardan oluşur. Bilişsel şemalarda bireylerin kendileri ve diğerleri ile ilgili algıları, kendi hedefleri ve beklentileri, hatıraları, fantezileri ve önceden öğrendikleri yer alır. Bunlar bilgi işlemeyi kontrol etmese de etkiler.

Bilişsel terapide kullanılan teknikler, doğrudan bilginin işleme alınması sırasındaki hataları ve ön yargıları düzeltmeye ve yanlış sonuçlara teşvik ettiren asıl inançların değiştirilmesine yöneltilmiştir. Bilişsel teknikler; tümüyle hastanın inançlarını belirleyip bunları test etmeye, bu inançların temelini araştırmaya ve eğer ampirik veya mantıklı bir testte veya problem çözmede başarısız oldularsa bunları düzeltmeye odaklanmıştır. Terapi, bu inançların hastayı nasıl etkilediğini anlayarak,

problem çözmeye yönelebilir. Temel inançlar da benzer bir tavırla incelenerek, doğruluğu ve uyumlayıcılığı konusunda test edilir. Bu inançların doğru olmadığını keşfeden hastadan, yeni inançların daha doğru ve işlevsel olup olmadığını görebilmesi için farklı bir dizi inancı benimsemeyi denemesi istenir. Bilişsel terapi; beceri eğitimi, rol yapma, davranış tekrar etme ve maruz bırakma terapisi gibi davranışçı terapi teknikleri de kullanır.

Bilişsel terapinin hedefleri, yanlış bilgi işlemlerini düzeltmek ve hastaların uyumsuz davranış ve duygulara iten varsayımların değiştirilmesine yardımcı olmaktır. Bilişsel ve davranışçı metotlar, işlevsel olmayan inanışlarla mücadele etmek ve daha gerçekçi, uyumlayıcı düşünmeyi teşvik etmek için kullanılır. Bilişsel terapi, ilk etapta semptomdan kurtulmayı hedefler; ancak nihai hedefleri, düşüncedeki sistematik ön yargıyı kaldırmak ve kişinin gelecekte bir stresle karşılaşmasına zemin hazırlayan ana inanışları değiştirmektir (Corsini ve Wedding, 2012:441).

Bilişsel değişim, hastanın risk almasını sağlayarak davranışsal değişimi teşvik edebilir. Karşılığında da yeni davranışlar uygulama deneyimi, yeni perspektifi geçerli kılabilir. Duygular, olaylara karşı alternatif yorumların dâhil edilmesine dair perspektifin genişletilmesiyle ılımlı hâle gelebilir. Duygular, bilişsel değişimde rol oynar; çünkü öğrenme, duygular tetiklendiğinde zenginleşir. Sonuç olarak bilişsel, davranışsal ve duygusal kanallar, terapötik değişimde etkileşime girer; ancak bilişsel terapi, terapötik değişimin teşvik edilmesi ve sürdürülmesinde bilişin önceliğini vurgular (Corsini ve Wedding, 2012:442).

Bilişsel değişim birçok seviyede gerçekleşir: istemli düşünceler, sürekli veya otomatik düşünceler ve varsayımlar (veya temel inanışlar). Bilişsel modele göre, bilişler, biri diğerinden ulaşılabilirlik ve istikrarlılık açısından değişiklik gösteren hiyerarşik bir düzen içindedirler. En ulaşılabilir ve en az istikrarlı olan bilişler, istemli düşüncelerdir. Diğer seviyede, koşullar tarafından tetiklendiğinde akla birden gelen otomatik düşünceler vardır. Bunlar, bir olay veya uyancı ile bireyin duygusal ve davranışsal tepkileri arasına giren düşüncelerdir (Corsini ve Wedding, 2012:442).

Bilişsel terapideki üç temel kavram iş birlikçi ampirizm, Sokratik diyalog ve yönlendirilerek buldurmadır.

İş birlikçi ampirizm: Terapötik ilişki iş birlikçidir ve tedavi için hedef belirlenmesini, geribildirim sağlanmasını, böylelikle de terapötik değişimin nasıl

olduğu konusunda gizliliğin ortadan kaldırılmasını gerektirir. Terapist ve hasta, hastanın bilişlerini destekleyen veya reddeden bulguları incelerken iş birlikçi araştırmacılar olurlar. Bilimsel araştırmalarda olduğu gibi, yorumlar veya varsayımlar test edilebilir hipotezler olarak görülür.

Sokratik diyalog: Bilişsel terapide sorgulamak, temel bir terapötik işlemdir ve Sokratik diyalog da tercih edilen bir metottur. Terapist, yeni öğrenmeyi teşvik edecek bir dizi soruyu dikkatlice hazırlar. Terapistin sorularının amacı genelde

1. Problemleri belirlemek veya tanımlamak,
2. Düşüncelerin, imgelerin ve varsayımların belirlenmesinde yardımcı olmak,
3. Olayların hasta için anlamını incelemek,
4. Uyumsuz düşünce ve davranışların sürdürülmesinin sonuçlarını değerlendirmektir (Corsini ve Wedding, 2012:445).

Yönlendirerek buldurma: Yönlendirilerek buldurmayla, hasta uyumsuz inançlarını ve varsayımlarını değiştirir. Terapist, yeni becerilerin ve perspektiflerin edinilmesini sağlayan yeni deneyimler tasarlayarak, problemlili davranışları ve mantıktaki hataları açığa kavuşturan bir rehberdir. Yönlendirerek buldurma, terapistin hastayı ne bir dizi inancı benimsemesi için teşvik ettiğini ne de kandırđını belirtir. Bunun yerine terapist, hastanın gerçekçi bir perspektif kazanması için bilgiyi, gerçekleri ve olasılıkları kullanmasını teşvik eder (Corsini ve Wedding, 2012:445).

Bilişsel terapi, hastalara;

1. Kendi olumsuz, otomatik düşüncelerini (bilişlerini), gözlemlemeyi,
2. Biliş, etki ve davranış arasındaki bağlantıları fark etmeyi,
3. Bozuk otomatik düşünceleri destekleyen ve bunlara karşı olan bulguları incelemeyi,
4. Bu ön yargılı bilişlerin daha fazla gerçek merkezli yorumlarla yer değiştirmesini ve
5. Deneyimlerini bozmaya zemin hazırlayan inançları belirlemeyi ve değiştirmeyi öğrenmeyi öğretmek için tasarlanan, oldukça spesifik öğrenme deneyimlerinden oluşur (Beck, Rush ve ark., 1979'dan akt. Corsini ve Wedding, 2012:455).

Bilişsel terapide, hem bilişsel hem de davranışçı teknikler bu hedeflere ulaşmak için kullanılır. Herhangi bir zamanda kullanılan teknik, hastanın işlevsellik seviyesine ve ifade edilen belirli semptomlara ve problemlere bağlıdır.

Bilişsel terapide danışanın sokratik yöntemle kendini keşfetmesi, önyargılarından ve gerçeklikten uzak düşüncelerini fark etmesi tedavinin temelinde yer alır. Bu durum felsefi danışmada kişinin kendini sorgulamasını akla getirmektedir. Felsefi terapi için kendinin farkına varma sorgulamalarla gerçekliğe ulaşma temel tekniklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2.2.8. Varoluşçu Psikoterapi

Varoluş kelimesinin Latince kökü *existere*, yani “var olmak” veya “ortaya çıkmak” anlamına gelir. Varoluşçuluğun, Kozmos ve Zaman’ın doğası üzerine yapılan Sokrat öncesi araştırmalara ve Sokrat’ın kendini incelemeye dair geleneğiyle eski Yunan’a uzanan değerler dizisi şeklinde tanımlanabilen hümanizme çok yakından bağlı olduğunu da söyleyebiliriz. Kendini sorgulamayı ve karakteri vurgulayan eski iki anlamlı “Kendini bil” ve “Aşırıya kaçma” ifadeleri, temelde varoluşçu-hümanistiktir (Corsini ve Wedding, 2012:482).

Varoluşçuluğun bilinen en eski tarihi Sokrat, Rönesans, Romantizm, hatta Asya kaynaklarına kadar dayansa da (Schneider, 1998'den akt. Corsini ve Wedding, 2012:482), varoluşçu felsefenin formel bir düşünce sistemi olarak birleşmesi 19. yüzyılın ortalarından itibaren başladı. Soren Kierkegaard’ın *Concept of Drearfinin* ortaya çıkışıyla, özgürlüğün, kuramsal düşünümün ve sorumluluğun gitgide önemli roller oynadığı bir felsefe kuvvetli bir biçimde dile getirildi. Varoluşçu psikoloji, 1960’larda olgun ama yine de farklı bir akımdan ortaya çıkmıştı. Varoluşa yönelmiş terapistler özgürlük, varoluşçu düşünüm ve sorumluluğun üstünde durma eğilimindeydiler ancak, bunu farklı öncelikler ve yoğunluk dereceleriyle yaptılar. (Ne de olsa, özgür ve düşünümseldiler) Sorumluluk, özündeki sınırları inkâr etmeye çalışan bir özgürlük anlayışı tarafından gölgelendiğinde, İkinci Dünya Savaşı’ndan elde edilen kötü sonuç ve insan potansiyeli hareketinin filizlenmesi sırasında bazı fırsatlar oluştu. Diğer taraftan sorumluluğun özgürlük pahasına vurgulandığı ve yaşantısal düşünümün sorumluluktan üstün tutulmasının üzerinde durulduğu fırsatlar da oldu. Varoluşçuluğun ayırıcı bir özelliği de bu gerilimlerin ısrarcı olması (ve ileride de bunu sürdüreceği) gibi şeylerin değişkenliğini tasdik etmesidir (Corsini ve Wedding, 2012:483).Varoluşçu

psikoterapi hakkında ilk kapsamlı kitap, Irvin Yalom tarafından yazılmıştır ve başlığı *Existential Psychotherapy*'dir. Hem bu kitapta hem ardından gelen vaka incelemesi kitapları, *Love's Executioner* (1989) ve *Momma and the Meaning of Life* (1999), hem de romanları, *When Nietzsche Wept* (1992) ve *The Schopenhauer Cure* (2005), varoluşçu bir psikoterapistin terapötik bir seansta aslında ne yaptığını detaylı bir şekilde anlatmaya çalışmaktadır.

Varoluşçuluk merak veya korku hissi ile başlar. Ciddi bir soru olan “Belirli bir güzergâhı veya anlamı olmadan durmaksızın kendi etrafında dönen bir gezegende sadece yaşıyor olmanın anlamı nedir?” dair düşünüp taşınan bir kişi istese de istemese de, varoluşçu sorgu sual içinde yerini almıştır. "Nereden geldim? Neden buradayım? Nereye gidiyorum? Neye değer veriyorum?" Bunlar varoluşun temel düşünceleridir.

Kierkegaard kendiliğin öznelliğini vurgularken, onu takip edecek olan Nietzsche bütünüyle içine bakmak yerine yukarıya bakıyordu. Eski Yunanlı şair Pindar'ı yansıtarak, şunu tavsiye etti, “Vicdanın ne diyor? ‘Ne isen o olmalısın’. Nietzsche'nin ifade ettiği gerçek kendilik içeride saklı değildir, yukarıdadır. “Neyi, hatta kimi gerçekten seviyorum? Neyi arzuluyorum? Nelerden duygulanıyorum?” gibi sorularla derin bir şekilde düşünerek bulunabilir. İç gözlem, kendi içinde, kendiliğin özgünleşmesi konusunda yetersizdir ve kişinin en çok beğendiği ve ulaşılması güç olan yerde duran şey hakkında düşünülmesini sağlamalıdır. Kişinin hayatını özgünleştirmesine dair öğüdü Nietzsche'nin felsefesinin temel bir ilkesi olarak kalacaktır.

Varoluşçu psikolojideki diğer büyük ilerleme, davranışçılık ve psikanalizin ortaya çıkışıyla 20. yüzyılın başlarında gerçekleşti. John Watson gibi bilim insanları tarafından savunulan davranışçılık insan işleyişinin mekanik ve açık yönlerini vurgularken, Freud ve takipçileri (zihne yönelik Helmholtziyen yaklaşımlar üzerinde çalışan) örtük, içsel psişik determinizm üzerine bir kuram geliştirdi. Varoluşçular, her iki durumda da insan psişesinin kapsayıcı karmaşıklığı, zenginliği ve görkemi ile özgürleştirici ancak yine de kırılabilir olan niteliği anlatılmadığı için karşı çıktılar. Ortaya konan şey çoğunlukla ölçü ve kuramsal soyutlamaydı, deneyiminden arta kalan iskelet parçaları sırta kadem basmıştı (Corsini ve Wedding, 2012:483).

Çağdaş varoluşçu psikologlar birleşme ve tamamlayıcılığa, bütüncül ve hologramsak uyum sağlar. Terapinin içsel psişik yönlerini özneler arasılığına bitişik,

kendi çalışmalarının sosyal ve kültürel manalarını bireysel dönüşümün seviyesinde ve uygulamanın entelektüel ve felsefi temellerini de duygu ve ruhla beraber bir parça olarak görme eğilimindedir. Dahası, çağdaş varoluşçu psikoterapist, durumsal olarak gerekli veya kavramsal olarak ilgili olabildikleri sürece programlı ve biyolojik müdahalelerden bile kaçınmaz (Schneider, 1995:207).

Psikolojik problemlerin esasta “yaşamdaki problemler” olduğu, ancak bu tip bir bakış açısını paylaşırsak, hayatın kendisinin başlı başına bir problem olduğunu anlamamız gerektiğini anlatan görüşünden de farklı değildir. Tercih edilebilir olan fikir, Wheelis’in (1973) “varlığın problemleri” fikridir. Kullanılan dile bakılmaksızın, ana düşünce aynıdır: Klinik olarak konuşmak gerekirse, bireyi geçmişi, mevcut durumu veya dağınık zihni tarafından yönlendirilmiş veya dürtüleri tarafından yönetilen biri olarak değil, “acı çeken varlık” olarak görmek daha mantıklıdır. Problemlerimiz dünyaya gelişimize bağlıdır.

Varoluşçu literatürdeki bu bakış açısı, daha önce de gördüğümüz gibi, psikolojik problemleri, normalliğin varsayılan standartlarından sapmalar olarak gören klinik bakış açılarıyla önemli ölçüde çelişir. Benzer şekilde, çatışmanın kaynağını çoğunlukla geçmişte yaşanan olaylarda veya çarpıtılmış düşüncelerde arayan bakış açılarıyla da farklılık gösterir. Bunlar problemin *yönleri olabilir*, ancak temel problem hayatın kendisidir, incelenmiş bir hayat bireyi varoluşla karşılaşmaya iter ve kayda değer bir tepki ister. O zaman, varoluşçu psikoloji günlük “kahramanlıklar” veya, “aşkınlık” üzerine bir tefekkür olarak nitelendirilebilir (Corsini ve Wedding, 2012:496).

Bireylerin sıklıkla psikoterapiye başlama eğilimlerinin amaçsızlık, sıkıntı, yaygın kaygı ve tatmin olamamaya dair belirsiz hislerden kaynaklandığına dair bulgular psikolojik çatışmanın varoluşçu temellerini desteklemektedir. Yine de birçok psikoterapi danışanı açıkça varoluşçu bir gündemle terapiye gelmez; “ontolojik” değil, “günlük” işleri kapsayan bir tavırla terapiye başlarlar. Varoluşçu bir bakış açısıyla bakıldığında, birey bu kuralcı bakışın bile hayat ve dünya hakkında daha derin yüzleşmelere götürebileceği ihtimaline karşı uyanık hâldedir. May (1969), “psikoterapi, hem acil bir hastalık durumunu hem de insanı insan yapan örnek nitelikleri ve özellikleri ortaya çıkarır” der (s. 20). O zaman terapist sadece danışanın ifade ettiği şikâyete kulak vermekle kalmaz, aynı zamanda mevcut problemlerin alanda yatan temel temaları da işitir. Varoluşçu psikoterapi günlük hayatın şiddete karşı çıkmaya çalıştığı

şeylerin altını çizer. Çabalama ve metanetle, geçici ve sınırlı kendiliklerimizden anlamlı ve bize özgü şeyler biçimlendirebiliriz (Corsini ve Wedding, 2012:497).

Danışanın hayatının “canlandırması” (Schneider, 2003:217) varoluşçu psikoterapinin ana yönlerinden biridir. Kişi kendi yarattığı dünyayı, ortaya çıkan engelleri ve bunların üstesinden gelmek için gerekli olan potansiyel güçleri veya kaynakları daha derinlemesine “görebildiği” ölçüde, iyileşme sürecinde ilerleyebilir. Dinleme danışanın mücadelesi etrafında en can alıcı farkındalıkları teşvik eder (Corsini ve Wedding, 2012:498).

Varoluşçu psikoterapi, kişiye varlığın sınırlayıcı modlarını atma imkânı tanıyan ve bir yandan kaygı ve belirsizlik üzerinde çalışırken diğer yandan daha otantik bir bütünleşmeye doğru ilerleyen “sınır” durumu veya olayı olarak adlandırdığımız şey olarak görülebilir. Bu bağlamda, May (1967'den akt. Corsini ve Wedding, 2012:499) varoluşçu psikoterapinin dar bir şekilde tanımlanan bir tedavi değil, “kişinin kendi varoluşuyla hızlandırılmış ve mükemmel bir şekilde etkileşimi” olduğunu öne sürer. Varoluşçu psikoterapi kendilikle, diğeriyle ve dünyayla karşılaşma zorluğu için bir tartışma alanı sunar: Semptomatik tedaviden öte fırsatların genişlemesi (Corsini ve Wedding, 2012:499).

Psikoterapinin, varlığın hapsedilmiş hâllerinden daha geniş bir şeye doğru ilerlemesini kolaylaştıran bir çeşit “sınır” ortamı olarak işlev göstermesi, şüphesiz, derin varoluşçu ümitsizliğin ortasında psikoterapiye başlayan bireyler için bir fırsattır. Varoluşçu terapist bu tür bir bireyle, onu ruhun gerçek karanlık gecesi vasıtasıyla yönlendirerek ilerler. Bunun ardından da, danışan hayatın daha anlamlı yönlerini araştırdığında, otantik özgürlük ve sorumluluk -doğrusu istenirse cesaret- destekleyici bir şekilde ortaya çıkar. Ancak bu yaklaşım, “günlük”, hatta “nevrotik” şikâyetleri olan birçok psikoterapi danışanı için o kadar da uygulanabilir değildir (Corsini ve Wedding, 2012:501).

Varoluşçu psikoterapi ilişki ile ilerler. O zaman, psikoterapistin rolü nedir? Otantik bütünleşme kişinin derinliklerinden gelir; deneyimin önceliğinde yer alır. Açıkçası, terapistin görevi hazır bir anlamlar sistemi sunmak değildir. Bu tür bir yaklaşım belki danışanı yatıştıracaktır (bir bakıma birçok terapi şekli bir dönüşüm mekanizmasıdır), ancak bu gerçek gelişme pahasına gerçekleşecektir. Psikoterapist rehber, mihmandar ve semboldür. İdeal şekilde, terapist varoluşun bize getirdikleriyle

yüzleşmiş ve daha etkili bir bütünleşme yolunda varoluşsal kaygı üzerinde düşünen kişidir. Psikoterapistlerin rehber ve sembol oluşlarına odaklanması, şüphesiz, terapist ve danışan arasındaki gerçek ilişkiyi en aza indirmek niyetiyle yapılmamaktadır. May bunun için etkileşim terimini kullanır ve terapinin en önemli yönünün aktarımda değil, burada olduğu konusunda ısrarcıdır. “Kişi yanında arkadaşı olmadan, bu tip içsel yolculuklardaki yalnızlığın ve umutsuzluğun sıkıntılarına göğüs geremez” der; bu da terapistin önemli rolüdür. May’in az da olsa bu noktadaki görüşünü abartması muhtemeldir, ancak varoluşla yüzleşme, en iyi ihtimalle, zordur ve arzu edilen ilişkinin sağladığı arkadaşlık sadece yardımcı olabilir. Yalom (1980: 59) kısa ve öz olarak durumu şu şekilde ifade eder, “bu, iyileştiren ilişkidir”.

Varoluşçu psikoterapi, danışanların nevrotik çatışmaları kabullenmesinde kesinlikle yardımcı olabilir. Aynı zamanda, dünya ile bir arada var olup, onun sıkıntılarını ve sorunlarını kabul etmede kişinin içsel kaynaklarının farkında olmasına da öncülük eder. Bireyi, içinde var olan bütün üzüntü ve mutluluklarıyla “iki kat derinlikte bir kâinatın” zenginliğiyle tanıştırır. Bu başarıların danışan için ne anlama geldiği ölçülemez. Yine de, psikoterapinin neyi başaramadığının farkında olmak önemlidir (Corsini ve Wedding, 2012:506).

Psikoterapi, bireyin varlıkları daha yakından, oldukları gibi gördüğü ve gittikçe kendi varlığını gerçek olarak yaşadığı kendilik farkındalığını zenginleştirdiği bir ortam sağlayabilir. Hayat, bir bakıma bir tatildir, hüznün ve ihtimal algısı çoğu zaman bunu bir bütün olarak görmeye sonuçlanır. Bu başarının diğer bir yönü de vardır. May’in (1969:167) de belirttiği gibi, “bilinç kutsal olanı da beraberinde getirir”. Birey öz farkındalık çizgisi üzerinde ilerlerken, aynı zamanda dünyanın ve ölümlü kendiliğinin acı çekişiyle de daha çok etkileşime girer. May’e göre bu, bilincin çelişkisidir ve psikoterapiyle olan ilgisi açıktır. Zenginleşmiş kendilik farkındalığının danışana yüklediği sorumluluk o anda mutluluk verici ve acıdır. Gölgesiz güneş yoktur ve geceyi bilmek gerekir.

Buna karşılık öz farkındalık da özgürlük algısını çoğaltır. Daha önce de belirttiğimiz gibi bu, psikoterapinin önemli bir yönüdür. Ancak, özgürlüğün de kendine has sınırları vardır ve burada kastettiğimiz sınırlandırılmış özgürlüktür, yani kişinin değiştirmekte özgür olmadığı şeylerle barışık olduğu özgürlüktür. May’in (1981'den akt. Corsini ve Wedding, 2012:507) de ifade ettiği gibi, psikoterapi “bireyin özgürlük

deneyimini arttırmak için kader farkındalığını arttırma metodudur”. Burada, bizler çelişkinin kalbindeyiz: daha fazla otantiklik elde edildiğinde, danışan sınırlamaya daha fazla hevesle uyum sağlayabilir (Corsini ve Wedding, 2012:507).

Sonuç olarak, psikoterapi danışan için bir şey başarmaz. Terapist danışana eşlik edebilir ve yol gösterebilir, ancak cesaretin ve sınırlı özgürlüğün gerçekleşmesi kendi sınırları içinde olmalıdır. Şüphesiz bu kabullenilmesi çok zor bir gerçektir ama yine de gerçektir. Terapötik ilişki, danışan yanlış beklentilerden ve kalıplaşmış inançlardan kurtuldukça, destek ve yönlendirme sağlar. Yine de, ölümün veya beklenmedik olayların üstesinden gelme şansımız yoktur. Birey, bir seviyede, varlığın özündeki onarılamayan yalnızlığın farkına varmalıdır. İnsanlar kendini değiştirme sürecinde, sonuçta kendisi olur. Kendisi olmak da felsefenin olmazsa olmazıdır. Dolayısı ile felsefi danışmanlık ve varoluşçu terapinin ortaklığı kaçınılmaz görünmektedir.

1.2.2.9. Gestalt Terapisi

Gestalt terapisi, Frederick “Fritz” Perls ile iş birlikçileri Laura Perls ve Paul Goodman tarafından geliştirildi. 1940’ların ve 1950’lerin farklı kültürel ve entelektüel akımlarını, o günün diğer ana kuramlarından davranışçılığa ve klasik psikanalize sofistike bir klinik ve kuramsal alternatif sunmak üzere, yeni bir kalıp şeklinde sentezlediler.

Gestalt terapisi psikanalizin bir revizyonu olarak başladı ve hızla, tamamen bağımsız ve bütüncül bir sistem olarak gelişti. Gestalt terapisi yaşantısal ve insancıl bir yaklaşım olduğu için, analistin bilinçdışını yorumlamasına dayanan klasik psikanalizi kullanmak yerine, hastaların farkındalıkları ve farkındalık becerileriyle ilgilenir. Ayrıca, Gestalt terapisinde terapist, tarafsız bir analizci rolü ile hastaya aktarım uygulamak yerine aktif bir şekilde ve kişisel olarak ilgilenir. Gestalt terapisi kuramında, süreç temelli bir postmodern alan kuramı; mekanik, basit ve Newtoncu paradigmaya dayanan klasik psikanaliz ile yer değiştirmiştir.

Gestalt terapisinin tek hedefi farkındalıktır. Bunun içinde, belirli alanlarda daha fazla farkındalık sağlamak ve gerektiğinde, otomatik alışkanlıkları farkındalığa taşıma yeteneğini geliştirmek de vardır. İlk anlamdaki farkındalık, içeriğe değinirken; İkincisindeki, sürece değinir; yani “farkındalığın farkındalığı” olarak adlandırılan, kendi kendini inceleyen farkındalığa değinir. Farkındalığın farkındalığı, hastanın kendi farkındalık sürecindeki bozuklukları düzeltmek için bilinçli olarak kendi becerilerini

kullanabilme yetisidir. Terapi ilerledikçe, farkındalık hem içerik hem de süreç olarak genişler ve derinleşir. Farkındalıkta kendini bilme, çevreyi bilme, seçimler için sorumluluk alma, kendini kabullenme ve temas kurma becerisi vardır.

Gestalt terapistleri, terapötik ilişki vasıtasıyla hastalara destek verir ve kendi farkındalıklarını ve işleyişlerini nasıl engellediklerini gösterir. Terapi sürdükçe, hasta ve terapist dikkatlerini daha çok genel kişilik meselelerine yönlendirir. Gestalt terapisi, davranışı doğrudan değiştirmeye odaklı bir çalışmadan ziyade bir kendilik üzerine bir araştırmadır. Hedef, bilinçte artış sağlayarak gelişmeye ve özerkliğe ulaşmaktır. Metot ise, terapist ve hasta arasındaki buluşması veya hastanın temas kurma ve farkındalık sürecinin problemleri yönleriyle ilgilenilmesi anlamında doğrudan bağ oluşturulmasıdır. Bağ oluşturma modeli, doğrudan Gestalt'ın temas kurma kavramından gelir. Temas kurma, yaşamın ve gelişmenin olduğu yerde gerçekleşir; bu yüzden deneyim, neredeyse her zaman açıklamanın önüne geçer. Gestalt terapisti, hastayla canlı, heyecanlı, sıcak ve doğrudan bir ilişki kurar.

Gestalt terapisinde ikili bir odaklanma vardır: hastanın neyi nasıl yaptığına dair sürekli ve dikkatli bir vurgu ve terapist ile hasta arasındaki etkileşime yapılan benzer bir odaklanma.

Gestalt terapisinin temel dayanaklarından biri de farkındalık sürecinin farkındalığıdır. Farkındalık derinleşip tam anlamıyla gelişir mi, yoksa körelmiş midir? Farkındalığın belli bir figürünün diğer farkındalıklara yer hazırlaması için zihinden uzaklaşmasına izin verilmiş midir, yoksa bir figür sürekli olarak zihni himayesi altına alıp diğer farkındalıkların gelişmesine zihni kapatmış mıdır?

En iyi şekilde, farkındalık içinde olması gereken süreçler, hayatın süregelen akışında, gerekli olduğunda farkındalığa dâhil olur. Etkileşimler karmaşılaştığında, daha bilinçli bir öz düzenlemeye ihtiyaç duyulur. Eğer bu gelişirse ve birey düşünceli bir şekilde davranırsa, o zaman deneyimden ders çıkarabilir.

Tamamen farkında olmak, bireyin dikkatini kişi ve çevre için en önemli süreçlere yönlendirmesi anlamına gelir; bu, sağlıklı öz düzenlemede gerçekleşen doğal bir olgudur. Birey hayatında neler olduğunu ve bunun nasıl olduğunu bilmek zorundadır. Neye ihtiyaç duyuyorum ve ne yapıyorum? Diğerleri ne istiyor? Kim ne yapıyor? Kim, neye ihtiyaç duyuyor? Tam anlamıyla farkındalık sağlamak için, bu tip

daha detaylı açıklayıcı farkındalığın hastayı etkilemesine izin verilmelidir ve hasta bunu benimseyip alakalı bir tepki vermelidir.

Gestalt terapisindeki bütün teknikler deney olarak düşünülür ve hastalara sürekli “bunu dene ve ne yaşadığını gör” denir. Birçok “Gestalt terapisi tekniği” vardır. Ancak belirli tekniklere bağlı kalınmaz. Gestalt terapisi prensiplerine uygun her teknik kullanılabilir. Sıklıkla kullanılan bazı mekanizmalara örnek vermek gerekirse: Odaklanma, Canlandırma, Zihinsel Deneyler, Yönlendirilmiş Fantezi ve İmgeleme, Beden Farkındalığı, Gevşeme ve Bütünleştirme sayılabilir.

1.2.2.10. Çok Yaklaşımlı Psikoterapi

Klinik psikologu Amold Lazarus tarafından geliştirilen *çok yaklaşımlı terapi*, sistematik ve kapsamlı bir psikoterapötik yaklaşımdır. Klinik uygulamanın, deneysel bir bilim olan psikolojiye ait bulgulara, prosedürlere ve prensiplere sıkı bir şekilde bağlı olması gerektiği varsayımına riayet eden çok yaklaşımlı yönelim benzersiz değerlendirme prosedürleri ekleyerek ve duyuşal, imgesel, bilişsel ve kişiler arası faktörlerle ve bunların interaktif etkileriyle derinlemesine ve detaylı olarak ilgilenerken, davranışsal geleneği aşar. Temel önermelerden biri, hastaların çoğu zaman çok geniş bir yelpazedeki özel metotlarla tedavi edilmesi gerekirken, birçok spesifik problemden dolayı sorun yaşadığıdır. Çok yaklaşımlı bir araştırma, kişinin BASIC I.D.’sinin her alanını inceler:

B (Behaviour)= Davranış

A (Affect) = Duygulanım

S (Sensation)= Duyum

I (Imagery)= İmgeleme

C (Cognition)= Biliş

I (Interpersonal)= Kişiler arası ilişkiler

D (Drugs & biology)= İlaçlar/Biyoloji

“Ne işe yarar?”, “Kim için?”, “Hangi koşullar altında?” sorularına bir operasyonda yapıldığı gibi cevap arar.

Çok yaklaşımlı terapi kişiselleştirilmiştir ve bireycidir. Genel kurallara ve prensiplere karşılık, bireysel istisnalar, ayrı ayrı her birey için uygun müdahalenin araştırılmasıyla şekillenir. Klinik etkililik terapistin esnekliğini, değişkenliğini ve teknik eklektizmini esas alır. Teknik eklektizm, onları oluşturan kuramlara veya disiplinlere katılmadan, farklı kaynaklardan ortaya çıkan prosedürleri kullanır.

Sonuç; insanlar ve onların problemleri hakkında tutarlı, sistematik ve test edilebilir bir dizi inanç, varsayım ve dertlere çare olan, etkili terapötik stratejilerin tedavi araç ve usullerinin tümüdür.

Çok yaklaşımlı terapi, birçok önemli alanda bilişsel davranış terapisi ve akılcı duygusal davranış terapisi ile paylaşım içindedir. Aşağıdakiler de dâhil olmak üzere birçok ortak yönleri bulunur:

Birçok problemin, eksik veya yanlış sosyal öğrenme süreçlerinden ortaya çıktığı varsayılır. Terapist-danışan ilişkisi, rahatsız hastasını tedavi eden doktordan çok, eğitmen ve eğitilen ilişkisidir. Öğrenmenin, terapistten danışanın günlük hayatına transferi (genelleme) birden olmaz; ancak ev ödevi çalışmaları vasıtasıyla kasten teşvik edilir. Tanısal kategoriler gibi etiketler açık davranışa dayanan işlevsel tanımlardır.

1.2.2.11. Aile Terapisi

Aile terapisi hem bir kuram hem de bir tedavi metodudur. Klinik problemlerin ailenin etkileşim örüntülerinin içeriğinde görülmesine dair bir yol sunar. Aile terapisi aynı zamanda, aile üyelerinin hem problemlili, uyumsuz, tekrarlanan ilişki örüntülerini hem de kendine zarar veren veya kendini sınırlayan inanç sistemlerini tanımlama ve değiştirme konusunda yardımcı olan bir tür müdahaleyi de temsil etmektedir.

Aile terapistleri için tek bir psikoterapi kuramı yoktur ancak muhtemelen hepsi aşağıdaki temel görüşlere katılacaktır: Bireyler sosyal çevrelerinin bir ürünüdür ve onlara yardım etme girişimlerinde aile ilişkileri hesaba katılmalıdır.

Bir bireydeki semptomatik veya problemlili davranış bir ilişkiler bağlamından ortaya çıkar ve bu bireye yardım etmek için yapılan müdahaleler, bu yanlış interaktif örüntüler değiştiğinde en etkili hâlini alır. Bireysel semptomlar, haricen mevcut aile sisteminin hareketleriyle sürdürülür.

Ailenin terapötik birim olduğu ve odak noktasının aile etkileşimi olduğu birleşik seanslar, değişim gerçekleştirilmede, bireysel seanslar yoluyla bireylerdeki içsel psikik

problemlerin açığa çıkması için yapılan girişimlerden daha etkilidir. Aile ve dış dünya arasındaki ve ailedeki sınırların geçirgenliğini ve aile sistemlerini değerlendirmek, aile düzeni ve değişime yatkınlık hakkında önemli ipuçları verir.

Bireysel psikopatolojiye dayanan tipik psikiyatrik teşhis etiketleri, ailedeki işleyiş bozukluklarını anlamada başarısız olur ve bireyleri patolojik olarak değerlendirmeye yönelir. Aile terapisinin hedefleri, iş görmeyen veya uyumsuz ailevi interaktif örüntüleri değiştirmek ve/veya danışanların kendileriyle ilgili gelecek için yeni seçenekler ve imkânlar sunan alternatif fikirler oluşturmalarına yardım etmektir.

Aile terapisi, danışanın yardım istemesiyle başlar. Bir aile üyesi veya üyelerin birarada bulunmasıyla oluşan grup, bir problemin var olduğunu ve ailenin bu problemi çözme konusunda yetersiz olduğunu kabullenerek aile dışında yardım aramaya başlamasıyla süreci başlatır. Yardımı talep eden kişi doğru insana gelip gelmediğini değerlendirirken, terapist aile hakkında genel birkaç hipotez üretmektedir. Yardımı talep eden kişi ne kadar kendinin farkında? Nasıl bir etki bırakmaya çalışıyor? Başka hangi üyeler konuya dâhil? Hepsi ilk. seansa katılmayı arzu ediyor mu?

Aile terapisti çoğunlukla mümkün olduğu kadar çok aile üyesini ilk seansa katılma konusunda teşvik eder. Odaya girerken, üyeler istedikleri yere oturur; tercih ettikleri oturma düzeni (anne ile çocuğun yan yana oturması, babanın uzakta kalması gibi) terapistte muhtemel aile ittifakları ve cephelemleri hakkında fikir verir. Bütün üyeleri birbirine eşit katılımcılar olarak ayrı ayrı karşılayan terapist bazı üyelerin katılım için daha fazla desteğe ve teşvike ihtiyacı olduğunu saptar.

1.2.2.12. Derin Düşünceye Dayalı Psikoterapi

Derin düşünceye dayalı uygulamalar birçok konu hakkında danışanlara, terapistlere ve topluma yardımcı olabilirler. Uygulanması basit, etkili, ucuz ve çoğu zaman keyif vericidirler. Terapötik açıdan, derin bir içgörü ve kendini anlama imkânı sunabilirler, stresi azaltıp birçok psikolojik ve psikosomatik bozukluğun iyileşmesini sağlayabilirler. Sağlıklı bireyler içinse kişinin kendiliğini zenginleştirebilir, gizli potansiyellerini ortaya çıkarabilir ve gelişimi geleneksel seviyelerin ötesine taşıyabilirler.

Derin düşünceye dayalı psikoterapilerin kuramsal faydaları da vardır. Bunların arasında insan tabiatının, sağlığının, patolojinin ve potansiyelin yeniden anlaşılması

vardır. Sonuç olarak araştırma açısından değerlendirildiğinde, derin düşünceye dayalı uygulamalar hem psikolojik hem de nörolojik süreçlere bir iç görü sağlar.

Tefekkür, meditasyon ve yoga gibi derin düşünceye dayalı uygulamalar dünyanın her yerinde benimsenmiştir. Birçok kültürde bulunurlar ve bütün büyük dinlerin bir parçasıdır. Bunun yanı sıra, Taocu ve Hindu yogalarının geleneksel uygulamaları, Konfüçyüs'ün “sessiz oturuşu”, Budist meditasyonları, Yahudilerin Tzerufu, İslami Sûfi zikirler ve Hıristiyanların tefekkürü de bu sınıfa girer. Geleneksel ortamlarda, bu uygulamalara, genelde, bunları açıklayacak bir psikolojik ve felsefi kuram eşlik eder. Esasen temelde dinî ve manevî hedeflere ulaşmak için kullanılan bu uygulamalar, artık seküler ortamlarda psikolojik ve psikosomatik faydalarından yararlanılmak için de kullanılmaktadır. Meditasyon ve tefekkür terimleri birçok şekilde kullanılabilir; ancak burada birbirinin eş anlamlısı olarak görülmektedir.

Günümüzde birçok farklı derin düşünceye dayalı uygulama vardır.

Meditasyon terimi, zihinsel süreçleri gönlü de içine alan, daha geniş kapsamlı süreçler altına taşımak ve böylelikle hem ruh sağlığının ve gelişiminin hem de konsantrasyon, sakinlik ve açıklık gibi belirli kapasitelerin gelişmesine ön ayak olmak için dikkat ve farkındalık üzerine yapılan eğitime yoğunlaşan bir dizi öz düzenleme uygulamasıdır.

Bu tanım meditasyonu tahayyül, kendi kendini telkin ve geleneksel psikoterapiler gibi diğer terapötik ve öz düzenleyici stratejilerden ayırır. Bunlar temelde dikkat ve farkındalık süreçlerinin eğitilmesine yoğunlaşmazlar. Bunun yerine, duygular, düşünceler ve imgeler gibi zihinsel muhteviyatı (dikkat ve farkındalık nesnelere) değiştirmeyi amaçlarlar.

Yoga terimi meditasyona benzer amaçlar taşıyan bir grup uygulamayı ifade eder. Ancak, yoga, meditasyona ek olarak, etiği, yaşam tarzını, vücut duruşunu, beslenmeyi, nefes kontrolünü, fiziksel egzersizi ve entelektüel analizi de içine alan daha kapsamlı bir disiplindir. Aslında belki de ilk bütünleyici psikoterapiden çok daha kapsamlı bir eğitimin sadece bir yönüdür.

Derin düşünceye dayalı psikoterapiler, zihnin “iyi haber, kötü haber” anlayışına dayanır. Kötü haber, zihinsel durumumuzun çoğu zaman fark ettiğimizden daha kontrolsüz, daha az gelişmiş ve bozuk olması ve bunun da aşırı derecede gereksiz acı

çekmeyle sonlanmasıdır. İyi haber ise zihnimizi eğitebilir ve geliştirebiliriz, böylelikle mutluluğumuzu ve psikolojik kapasitemizi önemli ölçüde zenginleştirebiliriz.

Psikolojik acı çekme, ağırlıklı olarak bu zihinsel bozukluğun bir işlevidir.

Dikkat, biliş ve duygular gibi kapasiteleri ve zihinsel işlevleri eğitmek ve geliştirmek mümkündür.

Zihni bu şekilde eğitmek, “normal” bozukluğu azaltma, mutluluğu artırma ve konsantrasyon artışı, merhamet, iç gözü ve neşe gibi olağan dışı kapasitelerin geliştirilmesi için etkili bir stratejidir.

Bu zihinsel eğitim, bizim yanlış anlaşılmalı bir kimlik yüzünden acı çektiğimizi fark etmemizi sağlar. Çoğu zaman “kendiliğimize” ait olduğunu düşündüğümüz öz imge, öz kavram veya “ego”nun sadece bir imge veya kavram olduğunu ve gerçek tabiatımızın çok daha derin ve önemli olduğunu farkına varırız.

Derin düşünceye dayalı disiplinler, zihni bu şekilde eğitmek için etkili teknikler sunar. Bu iddialara körü körüne inanmak gerekmez; kişi, “denenmiş inancını” oluşturmak için bunları kendisi için test edebilir.

Sonuç olarak, derin düşünceye dayalı disiplinler, ben ötesi gelişimi teşvik etmek için daha derin uygulamalar yapmayı arzu edenlere uygundur. Bu disiplinler; zihni keşfetmek, varoluşsal sorularla boğuşmak, olağanüstü becerileri geliştirmek ve daha ileri seviyede olgunluk ve iyi oluşa ulaşmak için kullanılırlar. Kişinin kendi zihnini isteyerek kontrol etmesi, kapasite arttırıcı bir “usta yeteneğidir.” Derin iç görüler her an oluşabilse de, bu olağanüstü kapasite ve seviyeler, günler veya haftalardan ziyade yıllarca süren uzun süreli bir uygulamayı gerektirir; ancak elbette, bu her türlü uzmanlık için geçerlidir.

Derin düşünceye dayalı yaklaşımları geleneksel Batılı psikoterapilerinden ayıran bir diğer şey de; psikolojik iyi oluşu, gelişimi ve yetenekleri normalin üstündeki seviyelere çıkarabilme iddiasıdır. Bu yetenekler arasında *Dikkat ve Konsantrasyon*, *Duygusal Olgunluk*, *Sükûnet* ve *Ahlaki Olgunluk* sayılabilir.

1.2.2.13. Bütünleyici Psikoterapi

Kuramsal yönelimler arasındaki rekabet, Freud’dan itibaren tarih sahnesinde oldukça uzun soluklu bir geçmişe sahiptir. Alanın henüz gelişim aşamasında terapi

sistemleri, kavga eden kardeşler gibi dikkat, alaka ve taraftar toplama konusunda birbirleriyle yarıştı. Psikoterapi alanı geliştikçe, bütünleşme veya eklektizm başlıca dayanak hâline geldi. Hem ideolojik çekişmede düşüş hem de alanlar arası yakınlaşmaya doğru bir hareket gözlemledik. Klinisyenler, artık herhangi bir kuramsal sistemin yetersizliğini ve diğerlerinin potansiyel değerini onaylamaktadırlar.

Psikoterapi bütünleşmesi; tek bir ekole ait yaklaşımlarla yetinilmemesi ve bundan kaynaklanan, hastaların psikoterapinin başka şekillerde yürütülmesi sonucunda nasıl bir fayda göreceklerini anlamak için ekollerin sınırları arasında gezme arzusudur. Bu yönelim için birçok etiketleme yapılsa da, hedefler benzerdir. Nihai hedef, psikoterapinin yeterliliğini ve etkinliğini geliştirmektir.

Neredeyse bütün klinisyenler, terapiyi bireysel anlamda danışana uydurmayı uygun bulurlar. Sonuçta, psikolojik tedavinin başarılı olması için hastanın ihtiyaçlarına göre uygulanması gerektiğine kim karşı çıkabilir ki? Bununla birlikte, bütünleyici terapimiz en az dört şekilde bu temel onayın ötesine geçer:

1. Tedavi seçimimiz, klinisyenin kendine özgü kuramından ziyade, doğrudan sonuç araştırmalarından ortaya çıkmıştır. Bakış açımıza göre, ampirik bilgi ve bilimsel araştırmalar, kuramsal farklılıkların en iyi belirleyicileridir.

2. Tek bir sistem içinde çalışmak yerine, psikoterapinin çoklu sistemlerinin potansiyel katkılarını benimseriz. Bütün psikoterapilerin ayrı bir yeri vardır.

3. Tedavi seçimimiz, tipik tek ve statik (çoğu zaman evrensel) olan hasta teşhisi boyutuna dayanmaz; çoklu tanısal ve tanısal olmayan hasta boyutlarını esas alır. Çoğunlukla bozukluğu olan haftayı tanımak, hastada olan bozukluğu bilmekten daha önemlidir.

4. Amacımız, tedavi metodu ve ilişki duruşları sunmakken, birçok kuramcı sadece bakış açılarını daraltıp metotlara odaklanır. Hem müdahaleler hem de ilişkiler - hem araçsal hem de kişiler arası olanlar gereklidir- aslında kaçınılmaz bir şekilde etkili psikoterapi içine dâhil edilmiştir.

1.2.2.14. Kişilerarası Psikoterapi

Kişiler arası psikoterapi (KAP), esasen 1970'lerde Gerald Klerman ve Myma Weissman tarafından, yetişkinlerdeki tek kutuplu, psikotik olmayan depresyonu tedavi etmek için geliştirilen, zaman sınırlamalı ve semptom odaklı bir terapidir. KAP'ın temel

prensibi, depresyonun kişiler arası bağlamda gerçekleşiyor olmasıdır. Depresyonun *sebepleri* ne olursa olsun, depresif dönemlerin *tetikleyicileri* arasında, insanlara bağlanma sorunları ve sosyal rollerin bozulmaları yer alır. Depresyona yol açan dört problem alanı, depresyon tetikleyicisi olarak tanımlanmıştır ve bu tetikleyiciler, KAP'ın odak noktası olmuştur: üzüntü, kişilerarası anlaşmazlıklar, rol geçişleri ve kişilere bağlanma zorluğu. Depresyona katkısı olan genetik, kişilik ve ilk çocukluk faktörlerini incelerken, KAP terapisti, içinde bulunulan depresif dönemde,

1. Hastanın mevcut depresif semptomlarının başlayışını ve kişiler arası problemler arasındaki ilişkiyi belirleyerek ve

2. Bu kişiler arası problemleri daha etkili olarak çözümlenerek veya yöneterek kişiler arası beceriler inşa etmek suretiyle iyileştirmeye odaklanır.

KAP'ta, depresyon üç unsurla kavramsallaştırılmıştır:

1. Semptom oluşumu
2. Toplumsal işleyiş
3. Kişilik faktörleri

Tarihsel olarak, KAP, ilk iki unsura odaklanmıştır. KAP, kişilik faktörlerinin, zihinsel bozuklukların sürdürülmesinde payının olduğunu ve etiyolojiye de katkıda bulunduğunu kabul etse de, kısa süreli yapısından dolayı, genelde değişmesi daha uzun zaman alan kişiliğin köklü yönlerine yoğunlaşmamıştır. Aksine KAP, düzeltilebilecek mevcut semptomlara ve düzeltilebilir nitelikteki kişilik faktörlerine yönelmiştir.

KAP'ın gelişimi ve uygulamaları; psikopatoloji gelişiminde yaşam olayları, biyoloji, sosyal etkileşim ve kişilik etkisine farklı şekillerde vurgu yapan birçok araştırma alanı tarafından duyurulmaktadır. Bu araştırma alanları, psikiyatrik bozuklukların etiyolojisinin karmaşık olduğunu ve birbiriyle etkileşim hâlinde olan farklı genetik, kişisel ve çevresel faktörlerce çoklu olarak belirlendiğini iddia ederler.

Yıllardır elde edilen metodolojik gelişmeler psikiyatrik bozuklukların gelişmesindeki ortak faktörlerin karmaşık temelinde, yaşam olaylarının oynadığı rolün açıklığa kavuşturulmasına yardım etmiştir. Belirli psikiyatrik bozukluklarla ilgili olan genlerin ayrılması gerçeklik kazandıkça, patoloji gelişimindeki x geninin çevre etkileşimlerini algılamamız hususunda yeni ve önemli gelişmeler ortaya çıkmaktadır.

KAP, stresli bireylerin diğerk insanlarla ilişki kurma yollarını geliştirerek mevcut semptomları ve kişiler arası işleyişi iyileştirmeyi amaçlar. Daha önce de vurgulandığı gibi, bu kişiler arası odaklanma, KAP'in mihenk taşıdır. KAP yeni teknikler icat etmemiştir. Ancak kullandığı tekniklerin çoğı, diğerk zaman sınırlı terapilerde de görülürken; KAP, bu teknikleri özellikle kişiler arası meselelere uygular. KAP'ı geliştirenler, bir dizi tekniğı biriktirmekten çok, depresyonun aktif olarak yönetilmesi etrafında organize olmuş stratejileri ve dört problem alanını, birbirine bağılı bir terapötik sistem olarak kodlamışlardır.

Bu terapi ergenlik döneminde sıklıkla karşılaşılan kaygı tedavisinde sıklıkla kullanılır. Henüz kişilik gelişim döneminde olan öğrencilerde okula ve topluma uyum sağlamada karşılaşılan sorunlar, sürekli sınavlarla geçen yaşantının oluşturduğu kaygı ve gelecek kaygısı gibi sorunlar okullarda en çok karşılaşılan sorunlar arasındadır. Kişiler arası terapi bu sorunların aşılmasında önemli bir araç olarak kullanılmaktadır.

1.2.2.15. Çok Kültürlü Terapi

Psikoterapilerde var olan sistemler kültürel açıdan birbirinden farklı olan bireyler için uygun mudur? Birçok terapötik yönelim, bireysel farklılıklara saygı duyulmasını ve bu farklılıkların kabullenilmesini gerektirir. Ancak Batı toplumunun bir ürünü olarak, psikoterapinin baskın modelleri, tek kültürlü bir bakış açısını benimsemektedir. Bu bağlamda, bu modeller, temel kültürel değerleri desteklerken, çok kültürlü dünya görüşlerini dışarıda tutarlar. Çok kültürlü psikoterapi bu duruma bir cevap olarak ortaya çıkmıştır.

Çok kültürlü psikoterapilerin destekleyicileri, kültürel duyarlığı savunur. Farklılığa değer vermek, var olan psikoterapötik modellerin ve varsayımların dikkatli bir şekilde incelenmesine teşvik eder; çünkü sağlık, hastalık, iyileşme, normallik ve anormallik kavramları, bu modellerin içinde kültürel olarak işlenmiştir. Bu yüzden, çok kültürlü psikoterapistler, hem danışanlarına hem de kendilerine ait dünya görüşünü incelerler. Dünya görüşü kavramı, kişilerin evren hakkındaki fikirlerini ve inançlarını ifade eder. Çok kültürlü psikoterapistler kendilerini incelediklerinde, profesyonel bir sosyalleşmeye ya da potansiyel ön yargılara sahip olup olmadıklarına bakarlar. Müdahalelerinin kültürel uygulanabilirliğini de inceleyip, kültürel olarak ilgili terapötik stratejileri teşvik ederler.

Çok kültürlü psikoterapistler, değişimi kucaklamak için güçlenmeyi ve sosyal adaleti teşvik ederler. Eksiklikler üzerine odaklanmak yerine, güçlü yanları pekiştirirler. Çeşitlilik üzerine yapılan bu vurgu çok kültürcülerin disiplinler arası yaklaşımları desteklemesini sağlar. Aslında çeşitlilikte sağlanan birlik, çok kültürlü bir kuraldır. Tercih edilen kuramsal yaklaşım ne olursa olsun, çok kültürlü terapistler, kültürel yetkinliği geliştirmek için çalışırlar. Çok kültürlü psikoterapistlerin temel bir kavramı olan kültürel yetkinlik, uygulayıcının çok kültürlü bir koşulda etkili olarak çalışabilmesini sağlayan bir dizi bilgi, davranış, tavır, beceri ve kurala karşılık gelir.

1.3. Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik

Kavram olarak 1950'li yıllarda Türk Eğitim Sistemine giren PDR hizmetleri, günümüzde yoğunlukla okul ortamında gerçekleştirilmektedir (Hatipoğlu, 2010:1). Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki gelişimleri için çaba göstermektedirler (Nystul, 1999:23). Bir diğer deyişle okullarda psikolojik danışmanlar, öğrencilerin yaşamlarındaki ilerleme ve gelişmenin devamlılığını garanti altına alan stratejilerin plânlanmasına yardım ederek, potansiyellerinin yüksek düzeyde gelişmesi için onları cesaretlendirirler. Okullarda psikolojik danışma hizmetleri, bireylerin yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri problemlerin önlenmesi için gelişimsel konulara odaklanarak duyuşsal, sosyal ve psikolojik sağlığın oluşturulmasını amaçlamaktadır (Ültanır, 2000:66).

PDR, kuşkusuz bir psikolojik yardım hizmetidir. Psikolojik hizmetler, hangi alan içinde, hangi adla verilirse verilsin, insanların ruh sağlığı yerinde bireyler olmalarını amaçlar. İnsanın kendisi ile çevresi arasında sağlıklı ve dengeli bir uyum sağlayabilmesinde, kuşkusuz, insanın kendi benlik kavramı ile yaşantıları arasındaki bağdaşım önemli bir yer tutar. Bu çerçevede, ruh sağlığı doğrudan doğruya insanın **"kendini gerçekleştirme"dir**. Kendini gerçekleştirme ise psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin amacıdır (Kepçeoğlu, 1996:60).

Kişiyi huzursuz eden durumun ne olduğu kesin bir biçimde tanımlanamazsa çözümü için doğru yaklaşımda bulunulamaz. Güçlüğün doğru tanımlanması yanında sorunla ilgili konuda yeterli bilgi sahibi olmakta gereklidir. Yeterli bilgi toplandıktan sonra, güçlüğün gidereceği düşünülen davranış tarzları formüle edilir ve en iyi çözüme götüreceği düşünülen seçenekten başlanarak mevcut seçenekler yürürlüğe konur. Eğer

tutulan yol güçlüğü gidermede etkili olmuş ise o yolda devam edilir. Fiziksel ve toplumsal yaşamla ilgili olgulardan kaynaklanan sorunların ve bunlara bulunmuş çözüm yollarının tanıtılması ve karşılaşılabilecek yeni sorunlara çözüm bulabilme becerilerinin geliştirilmesi, okullarda çeşitli ders konularının amacını oluşturmaktadır. Ancak, bir kimsenin kendi yaşamında sözcüklerden hareket ederek rehberliğin anlamında temel olabilecek şu açıklamalar yapılabilir:

a) **Rehberlik bir süreçtir:** Problemin tespiti ve çözümüne yönelik çalışmalar zaman alacağından rehberlik hizmetleri bir anda olup biten bir iş değildir. Çalışmaların etkili bir sonuç vermesi için belirli süre geçmesi gereklidir.

b) **Rehberlik bireye yardım etme işidir:** Rehberlik yardımı psikolojik bir yardımdır. Rehberliğin psikolojik bir yardım olma özelliği onu başka yardım hizmetlerinden belirgin bir biçimde ayırır. Buna göre rehberlik hizmetleri bir, nasihat etme ve bilgi verme yardımı değildir.

c) **Rehberlik yardımı bireye dönüktür:** Rehberlik hizmetlerinin merkezinde birey vardır. Okul ortamında rehberliğin ilgilendiği birey öğrencidir. Her öğrenci geliştirilebilecek bir kapasiteye sahiptir. Rehberlik anlayışında genel olarak her birey değerlidir. Bütünü ile işe yaramayan bir birey düşünülemez.

d) **Rehberlik bilimsel ve profesyonel bir yardımdır:** Rehberlik çalışmaları bilimseldir. Rehberlik yardımının dayandığı bilimsel ilkeler ve yöntemler vardır. Bu bilimsel ilke ve yöntemlere uygun olarak rehberlik yardımı belirli bir plan, program ve sistem içinde sunulabilir. Özellikle psikolojik danışma hizmetlerinin mutlaka bu alanda yetişmiş uzman kişiler tarafından verilmesi gerekir.

e) **Rehberliğin esası bireyin kendini gerçekleştirme yardım etmektir:** "Kendini gerçekleştirme" psikolojik danışma ve rehberlik yardımının bütün boyutlarını içine alan bir kavramdır (Kepçeoğlu 1994:23). Kendini gerçekleştirebilen kişiler ise; gerçeği olduğu gibi algılayabildikleri gibi başkalarını ve doğayı da olduğu gibi kabul ederler, çevreden bağımsız demokratik bir kişiliğe sahip yaratıcı kişilerdir (Bakırcıoğlu 2000,93).

1.3.1. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Gelişimi

Rehberlik eğitimde başlamış olup, günümüzde de en yaygın psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları eğitimde sürdürülmekle birlikte, psikolojik danışma ve rehberlik bugün sadece okula özgü bir hizmet değildir. Rehberlik yaşamın her aşamasında ve toplumların çeşitli kurumlarında vardır. Psikolojik danışma ve rehberlik günümüzde evrensel bir hizmet olarak anlaşılmaktadır.

Rehberlik, 20.yy başlarında ABD’de ortaya çıkmıştır ve en çokta bu ülkede gelişim göstermiştir. 20.yy’ın başlarına kadar okullarda hiç danışman olmadığı için, öğretmenler öğrencilere hem kişisel, sosyal ve mesleki çalışmalarında bilgi ve destek vermekte, aynı zamanda onlara akademik bilgi de sağlamaktaydılar. Okul rehberliği hareketi, endüstriyel gelişme ve devlet okullarına öğrenci akımının bir sonucu olarak gelişmeye başladı (Kalın, 1999:6).

Orta öğretim öğrencilerine yönelik eğitimsel ve mesleki çalışmalar ilk kez 1898’de Detroit’de, bir sınıf danışmanı olan Jesse B. Davis, tarafından başlatıldı. 1907’de Davis, Michigan’da Grand Rapids’de bir yüksek okul müdürü olarak işe başladı ve rehberliği okuldaki her sınıf için zorunlu bir etkinlik olarak belirleyerek okullara rehberliği getirmiş oldu (Muro ve Kottman, 1995:2). Bu rehberlik derslerinin amacı, öğrencilere, kişiliklerini geliştirmede, problemleri davranışlarından kurtulmada ve müfredat programındaki konulara dair mesleki bilgiler geliştirmede yardım etmektir. 1980’lere doğru okul danışmanlarının rolü ve fonksiyonları, geniş kapsamlı rehberlik programlarının geliştirilmesi, yürütülmesi ve değerlendirilmesini; öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynlerle doğrudan danışma görüşmelerini; eğitsel ve mesleki planlamayı; öğrenci sınıflamasını ve öğretmen, yönetici ve idarecilerle konsültasyonu içeren şimdiki durumuna gelmeye başladı (Schmidt, 1993'den akt. Kalın, 1999:5)

E. G. Williamson, 1940 ve 50’lerde okul danışmanlığı modeli olarak oldukça popüler olan özellik ve faktör rehberliğini (trait and factor guidance) geliştirdi. Bu modelde okul danışmanı, özellikle mesleki ve kişiler arası uyumun bulunduğu bölgelerde, bilgiyi kullanarak öğrencilerin problemlerini çözmek durumundadır. Bu bağlamda danışmanın rolü; kişinin yetenekleri, tutum ve davranışlarını vurgulayarak direktifler vermektir (Muro ve Kottman, 1995:3'den akt. Kalın, 1999:5).

1966’da İlkokul Danışmanları Birleşik Komitesi (Joint Committee on the

Elementary School Counselor - ACES/ASCA, 1966), ilkokul danışmanlarının görev ve sorumluluklarını danışma, konsültasyon ve koordinasyon olarak üç kategoride tanımlayan bir rapor sundu (Muro ve Kottman, 1995:3'den akt. Kalın, 1999:6).

İlköğretim alanındaki rehberlik hareketinin, bu alanda gelişmiş sayılan Amerika Birleşik Devletleri'nde bile yaklaşık 1965 yıllarında başladığı, ilköğretim düzeyindeki rehberlik hizmetlerinin orta dereceli okullara oranla daha geç uygulama alanına girdiği görülmektedir. İlköğretimde rehberlik hizmetleri, çağ olarak hedef aldığı 6-14 yaş grubunun doğasına uygun olarak “gelişimsel rehberlik” olarak başlamıştır. Bunun yanında, okuldaki öğrencilerin özellikleri yönünden, çeşitliliği göz önünde bulundurularak “düzeltici” rehberlik ve “problem çözmeye” yönelik yaklaşımlar da zaman zaman ve gerektiğinde kullanılmaktadır (Özgüven, 1999:302'den akt. Kalın, 1999:6).

Ülkemizde rehberlik, uygulamalar bakımından yeni olmakla birlikte, fikir ve kavram olarak oldukça eski bir geçmişe sahiptir. Özellikle son yıllarda psikolojik danışma ve rehberlik, eğitim ortamında çok sözü edilen bir kavram ve uygulama olarak görülmektedir. Doğrudan doğruya rehberlik olarak gösterilmemişse de okul programları ve yönetmeliklerinde rehberlik anlayışına uygun bir çok kavramın uzun bir süredir yer aldığı görülmektedir (Kepçeoğlu, 1990:40'dan akt. Kalın, 1999:6)

Ülkemizde ise özellikle 2.Dünya savaşından sonra, ABD'den etkilenecek rehberlikten söz edilmeye başlanmıştır. Hızla gelişen endüstriyle birlikte yeni insan gücünü yetiştirmek amacı ile başlatılan çalışmalar yeni rehberlik modellerinin doğmasına yol açmıştır. Önce meslek rehberliği, sonra eğitsel rehberlik daha sonra da kişisel rehberlik gerçekleşmiştir (Kaya, 2005:23'den akt. Herdem, 2002:29).

Ülkemizde rehberliğin gelişimi şöyle özetlenebilir: İlk defa 1953-54 ders yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagojik ve Özel Eğitim Bölümlerinde rehberlik bağımsız bir ders olarak programda yer almıştır. 1953 yılında Amerikalı eğitim uzmanlarının girişimleri ile 1953 yılında eğitimde kullanılacak ölçme araçlarını geliştirmek üzere Talim ve Terbiye Dairesi'ne bağlı Test ve Araştırma bürosu kurulmuştur. 1955 yılında İstanbul'da, 1956 yılında Ankara'da Deneme Lisesi'nin ders programları rehberliği esas alan bir eğitim anlayışıyla hazırlanmış ve uygulanmaya geçilmiştir. 1959'da İstanbul ve İzmir'de daha sonra diğer illerimizde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri açılmıştır. 1960'dan sonra ülkemizde planlı kalkınma dönemi başlamıştır. 1969 yılı içinde,

öncelikle öğrenci sayısı fazla okullardan başlamak üzere mesleki rehberlik, yöneltme hizmetlerini göreceк personelin yetiştirilmesi ve faaliyete geçmesine başlanmıştır. 1970-1971 öğretim yılı okullarda planlı ve programlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik uygulamalarının başlatılması ve okullara rehberlik personeli atanması bakımından Türkiye’de Psikolojik Danışma ve rehberliğin gelişimi sürecinde çok önemli bir yıl olmuştur. Okullarda başlatılan Psikolojik Danışma ve Rehberlik uygulamalarına paralel olarak eğitim sistemimizde rehberliğin önemini ve yerini belirleyen gelişmeler de devam etmiştir (Kepçeoğlu, 1999:46’dan akt. Herdem, 2002:30).

1.3.2.Rehberliğin İlkeleri

Rehberliğin ilkeleri, rehberliğin dayandığı psikolojik, toplumsal ve felsefi temellerin birleşiminden oluşmuştur. Ayrıca bu ilkeler psikolojik danışma ve rehberlik programı yürütölen toplumun eğitim felsefesinden ve değerler dizisinden de etkilenmektedir. Bu ilkeler:

a) Birey seçme özgürlüğü hakkına sahiptir: Çağımız insanı vizyonunu ve misyonunu belirleme, yaşamında kararlar verme ve seçimleri ile varoluşunu belirleme hakkına sahiptir. Bireyin seçme özgürlüğünün genişliği, seçeneklerinin genişliği, seçme özgürlüğünün sınırlılığı seçeneklerin de sınırlılığı anlamına gelir. Değişen, gelişen ve yaratıcı bireyler, seçme özgürlüğünün fazla sınırlanmadığı toplumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle demokratik toplumlar, bireylerin kendini gerçekleştirmesine ortam hazırlama ve özgürlük sınırlarını genişletme çabasındadır. Bireyin seçeneklerin farkında olması gerekir. Bilgisizlik ve duygusal sorunlar seçenekleri algılamayı güçleştirir. Rehberliğin işlevi bireyin özgürlüğünü kullanabilmesi için seçenekleri algılayabilmesine ve doğru tercihler yapmasına yardımcı olmaktır.

b) İnsan saygıya değer bir varlıktır: Bir insanı değerli olarak algılamak, ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmayı gerektirir. Bu bir saygıdır ve boyutları insanın hiçbir niteliğini öne çıkarmadan, tüm insanları kapsayacak kadar geniş olmalıdır. Dini, ırkı, rengi, cinsiyeti ne olursa olsun, insan saygıya değer bir varlıktır. Saygı, bir başkasının arzularını, düşüncelerini, tercihlerini, kararlarını değerli bulmaktır, ilgi ile dinlemek, kararlarında sağlam dayanak aramasında yardımcı olmak, bilgi ve destek vermek, danışmanın danışana duyduğu saygının somut bir biçimidir.

c) Rehberlik hizmetlerinden yararlanmada zorlama yoktur: Rehberlik, bireyin kendisini tanımak, iç dünyasını anlamak amacıyla verilen bir hizmettir. Ancak, belli konulara merak uyandırmak amacıyla, istekli, isteksiz bütün öğrencilere grup rehberliği yapılabilir. Bu tür rehberlik etkinlikleri öğretime benzemekle beraber, konuşulan konular öğrencilerin kendilerine yöneliktir. Ayrıca, danışmanlara, öğretmen ve yöneticiler tarafından gönderilen öğrencilere gönüllülük ilkesini zedelemeyen yardım etmek gerekir.

Rehberliğin işlevi bireyin özgürlüğünü kullanabilmesi için seçenekleri algılayabilmesine ve doğru tercihler yapmasına yardımcı olmaktır. Dini, ırkı, rengi, cinsiyeti ne olursa olsun, insan saygıya değer bir varlıktır. Öğrencilere gönüllülük ilkesini zedelemeyen yardım etmek gerekir. Öğrenci merkezli eğitimde, sadece sorunlu öğrencilere değil, her öğrenciye rehberlik hizmeti verilir. Psikolojik danışmanın, öğrenci ile ilgili tüm okul içi ve okul dışı kişilerin desteğini alması, hizmeti daha etkin ve verimli biçimde sunmasında etkilidir.

Danışanın izni olmaksızın, öğrenci ile konuşulan bilgilerin, hiçbir kişiye ve kuruma aktarılmaması gerekir.

d) Rehberlik anlayışı, öğrenciyi merkeze alan bir eğitim sistemini öngörür: İnsan, biyo-psiko-sosyo-kültürel bir varlıktır. Rehberlik hizmetleri, öğrencileri biyolojik, psikolojik, toplumsal ve kültürel boyutları ile ele alır. Böyle bir anlayışa sahip okul programları, öğrencilerin gelişim özelliklerini, ihtiyaçlarını yeteneklerini ve ilgilerini dikkate alır. Öğrenci merkezli eğitimde, sadece sorunlu öğrencilere değil, her öğrenciye rehberlik hizmeti verilir. Öğrencilerin kendilerini tanımaları, sağlıklı kararlar vermelerine ve tercihler yapmalarına katkı getirir. Öğrencileri yargılamaktan ziyade, algılamak önemlidir.

e) Rehberlik hizmetleri ilgililerin işbirliği ile yürütülür: Rehberlik hizmetleri psikolojik danışmanların öncülüğünde, yöneticilerin öğretmenlerin görev ve sorumluluk yüklenmeleri, ortak bir amacı gerçekleştirmek bakımından takım çalışmasını gerektirir. Psikolojik danışmanın, öğrenci ile ilgili tüm okul içi ve okul dışı kişilerin desteğini alması, hizmeti daha etkin ve verimli biçimde sunmasında etkilidir. Psikolojik danışmanlar, rehberlik anlayışının öğretime ve yönetime yansımada, öğretmen ve yöneticilere, yöneticiler ve öğretmenler ise, gözlem verilerini psikolojik danışmanlara sunmalarında yardımcı olabilir. Böyle bir iletişim ve etkileşim, ortak anlayışın

gelişmesine katkı getirir. Bu iletişim ve etkileşime, ana-babaların da katılması, öğrenci gelişimi için optimum koşulların oluşmasında etkili olabilir.

f) Öğrencilere rehberlik hizmeti verirken onları her yönü ile tanımak gerekir: Öğrenciler kişilik özellikleri bakımından eşit değildir. Her öğrenci kendine özgüdür, eşsizdir. Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmek gerekir. Öğrencilerin kişilikleri, ilgileri, değerleri, tutumları birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar, hem genetik, hem de sosyo-ekonomik ve kültürel koşullardan kaynaklanır. Her öğrenciyi tek tek tanımak, ona kendisini tanıtmak gerekir. Toplanan nesnel ve güvenilir bilgiler sayesinde, öğrenci kendisini daha iyi tanıyarak, okul içinde programa veya bir üst okula yönelmesinde daha sağlıklı karar verebilir.

g) Rehberlik hizmetlerinde gizlilik esastır: Psikolojik danışma oturumlarında öğrenciler, psikolojik danışman ile çok özel sorunlarını paylaşabilirler. Güven ilişkisi kurulmuşsa, öğrenciler gerek psikolojik danışmanlarla, gerek öğretmenlerle, kimseye söyleyemeyecekleri sırlarını ortaya dökebilirler. Danışanın izni olmaksızın, öğrenci ile konuşulan bilgilerin, hiçbir kişiye ve kuruma aktarılmaması gerekir. Aksi takdirde, mesleki etikle çelişen bir tutum olarak, güven kaybı iletişimi bozar. Ayrıca, danışana karşı saygısızca davranılmış olur.

h) Rehberlik tüm öğrencilere yönelik bir hizmettir: Rehberliğin, amacının kendini gerçekleştirme olması nedeni ile bütün öğrencilerin yararlanmasına açık olmalıdır. Rehberlik hizmetinin kapsamı, normalden sapanların, uyumsuzların ve özürlülerin ötesinde, herkesi içine alacak kadar, geniş sınırlar içinde olması gerekir. Rehberliğin bozuk davranışları düzeltmekten ziyade, koruyucu ve geliştirici bir işlevi vardır. Bu sebeple, hizmetten gelişmek isteyen herkes yararlanabilir.

i) Rehberlik uygulamaları her okulun amaç ve ihtiyaçlarına göre değişir: Anaokulundan üniversitenin sonuna kadar, her düzeydeki okulda rehberlik hizmetlerine ihtiyaç vardır. Ancak, okul farklılıklarına göre, öğrencilerin gelişim özellikleri, ihtiyaçları beklentileri farklıdır. Okulun amaçları, öğrencilerin sorunları, ihtiyaçları ve beklentileri tespit edildikten sonra, rehberlik etkinlikleri programlanmalıdır. Tek bir program hazırlayıp, tüm benzeri okullarda uygulamak sakıncalıdır. Rehberlik alanlarının bazı boyutları daha ağırlıkta olabilir. Önemli olan öğrencinin kapasitesinden daha fazla yararlanması ve uyumunu gerçekleştirmesidir.

j) Rehberlik hizmetleri planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulmalıdır: Rehberlik hizmetleri, okul, il ve Bakanlık düzeyinde örgütlenmiş, yetki ve sorumluluklar açık bir biçimde tanımlanmış olmalıdır. Okul yöneticileri, öğretim hizmetlerinden olduğu kadar, rehberlik hizmetlerinden de sorumludur. Rehberlik alanında yetişmiş psikolojik danışmanlara ihtiyaç vardır. Rehberlik programlarında yer alan çalışmaların nasıl, ne zaman ve kimler tarafından yürütüleceği bir plana bağlanmalıdır, işlevsel bir rehberlik hizmeti için okulda yer ve zaman ayırmak, araç ve gereç kullanmak gerekir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetleri bireylerin gelişim ihtiyaçlarına dönük kişisel ve dolayısı ile çevresel hizmetler olduğu için bu hizmetler kurumdan kuruma, okuldan okula önemli farklılıklar gösterir. Bu ilkelere hareketle, kurumlar ya da okullar için geçerli olan genel bir program modeli düşünmek yanlış olur. O halde, Psikolojik Danışma ve Rehberlik programları kurumun özellikleri, amaçları ve ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda her kurum için ayrı ayrı geliştirilmek zorundadır (Kepçeoğlu, 1999:79).

Rehberlik programı, okul ve çevrenin ihtiyaç ve imkanları çerçevesi içinde olmalıdır. Standart bir rehberlik örgütü yoktur. Rehberlik, her okulun mevcut şart ve ihtiyaçlarına göre ayarlanması gereken bir faaliyettir. Her çevrenin ve okulun ihtiyaçları birbirinden ayrı olabileceğine göre bir okula uyan bir rehberlik örgütü diğer okulda başarısızlığa uğrayabilir. O halde, bir okulun rehberlik programı organize edilirken mevcut imkan ve ihtiyaçlardan hareket ederek öğrencilere en iyi hizmet edebilecek bir örgüt geliştirmek lazımdır (Tan, 2000, 269). Eğitim öğretim programlarında görülen müfredat birliği rehberlik programlarında görülmemelidir. Çünkü rehberlik bireyin farklılıklarına göre hareket etmesi gereken özel bir alandır. Erkan'a göre (1997'den akt. Herdem, 2002:31), öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi için çeşitli tekniklerden faydalanılabilir:

*Öğrencilerin kendilerini tanıması ve böylece sahip olduğu nitelikleriyle bütün halinde gelişmesine yardımcı olmak amacıyla uygulanan test ve test dışı tekniklerin sonuçlarından yararlanma.

*Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve yöneticilerle yapılacak kişisel görüşmeler.

*Daha önce psikolojik danışma hizmetinden yararlanan öğrencilerle ilgili

bilgilerden yararlanma.

*Bir önceki yıl uygulanan psikolojik danışma ve rehberlik programının değerlendirilmesi.

*Literatür taraması yoluyla öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına ilişkin elde edilen bilgilerden yararlanma.

*Öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin algıladıkları rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla anket ve envanterlerin uygulanması.

Belirlenen rehberlik ihtiyaçlarına göre öğrencilere dolayısıyla okula yönelik farklı rehberlik çerçeve programları ortaya çıkmaktadır. Rehberlik programları da öğrenciye, çevreye, ihtiyaçlara, problemlere ve benzeri farklı özellikleri göz önüne almalıdır. Problem alanlarına göre rehberlik 3'e ayrılır:

Eğitsel Rehberlik: Bireyin eğitim yaşamı ile ilgili bütün sorunlarına dönük olarak verilen psikolojik yardımlar eğitsel rehberlik ve psikolojik danışma adı altında toplanabilir. Eğitim ve eğitimle ilgili problemler günümüzde her bireyin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Bu bakımdan eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik uygulamalarının önemli bir kısmı doğrudan doğruya öğrencilerin öğrenimleri sırasında karşılaştıkları eğitsel sorunlarla ilgilidir (Kepçeoğlu, 1999:72'den akt. Herdem, 2002:32). Ancak öğrencilerin eğitsel sorunları da aile ve çevreden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden okullarda öğrencilerin eğitsel sorunlarına rehberlik etmek için öğretmenlerin işbirliği yanında aile ve çevreden de destek alınmalıdır.

İlköğretim öğrencilerinin bilgi kaynaklarına ulaşabilmeleri ve öğrenmeyi öğrenmeleri için eğitsel rehberlik ihtiyaçları giderilmelidir. İlköğretim öğrencilerine aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi konularda rehber öğretmenler tarafından bilgiler verilebilir veya bu beceriler grup rehberliği programları ile kazandırılabilir (Kesici; Hamarta; Arslan, 2008:366'dan akt. Herdem, 2002:32). Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı göz önüne alınarak rehberlik yapılmalıdır. Öğrencinin eğitsel sorunlarının kaynakları arasında çevre ve aile yanında arkadaş çevresi ile öğretmenlere ait kurum kültürü de önem kazanmaktadır.

Bir öğrencinin eğitim hayatı boyunca karşılaşılabileceği sorunlar kronolojik bir sıra izler. Bunlar sırasıyla bir okul seçimi, okula uyum, okulda alan veya dal seçimi, genel okul başarısını sağlama, ders ve ödev hazırlama, sınavlarda başarılı olma ve bir

üst okula hazırlama olarak sayılabilir. Öğrencilerin yeteneklerinin tespiti ve bu yeteneklerine uygun eğitimin verilmesi de eğitsel rehberlik faaliyetleri içerisinde (Karagözoğlu ve Kemertaş, 2004:98'den akt. Herdem, 2002:33). Özellikle farklılıkların doğru tespit edilerek eğitim verilmesi günümüzde öncü ülkelerin gerçekleştirdiği önemli adımların başında gelmektedir. Örneğin Finlandiya'da her öğrenci öğrenebilir felsefesi ile özel eğitim öğrencilerine onların farklılıklarına göre bire bir eğitim verilmesi ülkenin uluslararası eğitim başarısındaki temel sebeplerin başında gelmektedir.

Yeşilyaprak'a göre (2006:186) hangi eğitim düzeyinde olursa olsun eğitsel rehberlik hizmetleri şu genel amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir:

1. Öğrencinin okula ve okulun bulunduğu çevreye uyum sağlaması
2. Etkin ders çalışma becerilerini kazanma
3. Eğitsel kararlar vermesi ve seçimler yapma
4. Başarıyı engelleyen etmenleri azaltma ya da ortadan kaldırma
5. Öğrencilerin ilgi, yetenek, eğilim ve özelliklerine uygun bir eğitsel ortam yaratma
6. Okul yaşamı ile meslek yaşamı arasındaki ilişkiyi sağlama

Mesleki Rehberlik: Gençlerin çeşitli meslekleri tanımaları ve kendi özelliklerine uygun olan meslekleri seçmeleri, seçtikleri mesleklere hazırlanmaları ve mesleki yönden gelişmeleri amacıyla yapılan yardım hizmetleridir (Yeşilyaprak, 2006, 190). Bireyin kendisi, çevresi ve meslek olanakları hakkında bilgilere sahip olmasına ve bu alandaki bilgiyi değerlendirip doğru bir karara varmasına yardımcı olmak gibi hizmetlerden oluşmaktadır. Mesleki gelişim, mesleğe yönelme ile ilgili düşünceler, meslek seçimi, mesleğe giriş, mesleğe uyum, meslekte ilerleme, emeklilik ve sonrası gibi bireyin yaşamının büyük bir kısmını kapsamaktadır (Kaya, 2005:140).

Mesleki alanda önemli unsurlar:

- *Mesleki olanakları incelemek
- *Mesleki çalışma imkanlarını araştırma
- *Pozitif çalışma alışkanlıklarına olan gerekliliği anlama (Kalın, 1999: 22).

Mesleki rehberliğin önemi her geçen gün artmaktadır. Çünkü meslek alanları

hızla artmakta ve karmaşıklaşmaktadır. Eğitim sistemi içerisindeki değişimleri de dikkate aldığımızda meslek seçiminin ve mesleki alanda yapılacak rehberliğin önemi daha da artmaktadır (Karagözoğlu ve Kemertaş, 2004:101). Bu durum okullarda rehberlik servislerinin özellikle geçiş sınıfları düzeyinde doğru yönlendirme yapmalarının önemine vurgu yapmaktadır.

Kişisel Rehberlik: Eğitim hizmetlerinin kaçınılmaz bir parçası olarak değerlendirilen psikolojik hizmetler ile bireyin her şeyden önce insan olarak etkili bir birey olma ve belli bir sosyal ortamda yaşamını ilişkisel olarak sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede tüm eğitim hizmetlerinin yapılandırılması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde kişisel rehberlik hizmetlerinin yeri eğitimin kendisi kadar önemlidir (Can, 2002:96). Çünkü eğitimin verimliliği öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alan bir rehberlik ile artabilir. Öğrenci problemlerini çözmek rehberlik servislerinin temel hedeflerindedir.

Nitelik itibarıyla ne eğitsel ne de meslek planları ile ilgili olmayan problemler vardır. Bu problemler, kişinin duygu ve düşüncelerinden sosyal ilişkilerinden davranışlarından doğan problemlerdir. Bu problemlerle ilgili olarak yapılan rehberliğe ve danışmaya, kişisel-psikolojik problemlerle ilgili rehberlik denir (Tan, 2000:139). Ortaöğretim düzeyinde daha yoğun yaşanan bu durum ilköğretim düzeyinde daha az görülmektedir.

İnsanlar arasındaki ilişkiler ve iletişim becerilerinin kazandırılması, özgüven, atılganlık, bağımsızlık gibi psikolojik sağlıkla ilgili özelliklerin kazandırılması, geliştirilmesi ve/veya korunması, insan-sosyal ilişkilerini güçlendiren veya iyileştiren beceriler kişisel rehberliğin kapsamını oluşturmaktadır (Akbaba ve Bilgin, 2009:74).

İlköğretim öğrencilerinin kendileri ile ilgili bilgileri sağlıklı bir şekilde elde etmeleri için kişisel rehberlik ihtiyaçları giderilmelidir. İlköğretim öğrencisinde bulunması gereken ama bulunmayan bir takım beceriler (karar verme, iletişim, akran ilişkileri, çatışma çözümü gibi) grup rehberliği programları ile öğrencilere kazandırılmalıdır (Kesici; Hamarta; Arslan, 2008:366). Özellikle bu yaş döneminde es geçilen iletişim problemleri gelecekte çözülmesi imkansız durumları yol açmaktadır.

1.3.3 Okul Psikolojik Danışmanın Rol ve Görevleri

Amerika Birleşik Devletleri'nde PDR programlarını akredite eden bir kuruluş olan Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Kalite Güvencesi Kurulu (The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs - CACREP, (2000); okul psikolojik danışmanlarının sahip olması gereken kişisel özellikler, mesleki bilgiler ve psikolojik danışma becerilerini şöyle sıralamaktadır (akt. Dollerhide ve Saginak, 2003):

a) Okul psikolojik danışmanları; öğrencilerin akademik, mesleki, kişisel-sosyal gelişimlerini artırmak amacıyla psikolojik danışma, gelişimsel programlar hazırlama ve uygulama, bilgi ve beceri eğitimi gibi konularda yeterli olmalıdırlar.

b) Kültür, aile, sosyo-ekonomik düzey, cinsel kimlik, dil ve değerler gibi kültürel konularda, çok-kültürlü psikolojik danışma bilgi ve becerilerine sahip olmalıdırlar.

c) Öğrencilerin okul başarılarını artırabilmek için gerekli yöntemleri kullanabilmelidirler.

d) Öğretmenlerle, yöneticilerle, ailelerle ve toplumsal gruplarla konsültasyon yapma konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalıdırlar.

e) Öğrencilerin gelişimine yardımcı olmak için, öğretmen ve aile eğitimi programlarına katılmalıdırlar.

f) Okulda etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için gerekli olan hizmetleri ve programları geliştirme ve koordine etme becerisine sahip olmalıdırlar.

g) Yasal yetkilerini ve sınırlılıklarını bilmelidirler. Kendilerini ve öğrencileri etkileyecek özel durumlarla karşılaştıklarında, bu konulardaki bilgilerini uygulama becerisine sahip olmalıdırlar. Okul psikolojik danışmanlığı mesleğinin etik standartlarını bilmelidirler.

h) Kapsamlı bir gelişimsel rehberlik programı hazırlayabilmeli ve uygulayabilmelidirler.

i) Eğitim sistemi içerisindeki diğer unsurlarla işbirliği halinde çalışabilmelidirler.

Onbirinci Milli Eğitim Şurasında, okul psikolojik danışmanın görevleri şu

şekilde belirtilmiştir:

a) Öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri, gereksinimleri, beklentileri konusunda bilinçlenmelerine; iş ve eğitim olanaklarından haberdar olmalarına; kendilerini toplumun beklentileri doğrultusunda gerçekleştirmelerini sağlayacak kararlar vermelerine yardımcı olur.

b) Öğrencilerin bireysel özelliklerini doğru ve ayrıntılı bir biçimde saptamak amacıyla çeşitli psikolojik ölçme araçlarını uygular ve ölçme sonuçlarını öğrencilere bireysel olarak yorumlar.

c) Eğitim ve iş olanakları hakkında güncel, ayrıntılı bilgi toplar, bunları öğrencilere duyurur.

d) Öğrencilere bireysel ve grupta psikolojik danışma uygulamaları yapar.

e) Öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrenci velilerinin öğrencilerle ilgili sorunlarını çözmelerine yardım eder.

Ülkemizde ilkokul, Ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin (okul psikolojik danışmanlarının) görevleri MEB tarafından 2001 yılında yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme doğrultusunda okul psikolojik danışmanlarının görevleri şu şekilde belirtilmiştir (MEB,2001:20-21).

Psikolojik Danışmanın Görevleri

Madde 50. Psikolojik danışman aşağıdaki görevleri yapar:

a) İl çerçeve programını temel alarak okulunun rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programını sınıf düzeylerine, okulun türüne ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlar.

b) Rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik eder.

c) Okulunun tür ve özelliklerine göre gerekli eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerini plânlar, programlaştırarak uygular veya uygulanmasına rehberlik eder.

d) Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde yürütür.

e) Eğitsel, meslekî ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik

olarak bireyi tanıma etkinliklerini yürütür.

f) Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapar.

g) Sınıflarda yürütülen eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerinden, uygulanması rehberlik ve psikolojik danışma alanında özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygular.

h) Okul içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili konularda araştırmalar yapar, bunların sonuçlarından yararlanılmasını sağlar.

i) Öğrencinin mezun olacağı dönemde, okuldaki tüm eğitim ve öğretim sürecindeki gelişimini, yönlendirilmesi açısından önemli özelliklerini ve bu konudaki önerilerini içeren bir değerlendirme raporunu sınıf rehber öğretmeni, veli, öğrenci ve okul yönetiminin iş birliğiyle hazırlar. Bu raporun aslını öğrenci gelişim dosyasına koyar, bir örneğini de öğrenciye veya velisine verir.

j) Eğitim-öğretim kurumundaki seçmeli derslerin konulmasında çevre koşulları, okulun olanakları, öğretmen sayısı ve branşı da gözetilerek yeni seçmeli derslere ilişkin araştırma yapar, bu derslerin zümre öğretmenlerince gerçekleştirilecek program çalışmalarında alanı ile ilgili görüşlerini bildirir.

k) Okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini rehberlik ve araştırma merkezinin iş birliğiyle verir.

l) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öğrenci gelişim dosyalarını ve diğer gerekli kayıtları tutar, ilgili yazışmaları hazırlar ve istenen raporları düzenler.

m) Okula bir alt öğrenim kademesinden veya nakil yoluyla gelen öğrencilerin gelişim dosyalarını inceler, sınıf rehber öğretmeniyle iş birliği içinde değerlendirir.

n) Gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde kullanılacak ölçme araçları, doküman ve kaynakları hazırlama ve geliştirme çalışmalarına katılır.

o) Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yönltilmesi konusunda branş ve sınıf rehber öğretmenine bilgi verir ve iş birliği yapar.

p) Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul

personeline yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenler.

q) Okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin komisyonlara ve toplantılara katılır, gerekli bilgileri verir, görüşlerini belirtir.

r) Orta öğretim kurumlarında Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumlan Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin ilgili maddesinde belirtilen görevi yapar.

s) Ders yılı sonunda bu alanda yapılan çalışmaları değerlendirir, sonuçlarını ve gerekli bilgileri içeren bir rapor hazırlar (MEB, 2001:20-21)

1.3.4. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Modelleri

Hizmetler Modeli: Hizmetler modelinde psikolojik danışmanların etkinlikleri oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma, yerleştirme ve izleme şeklinde altı ana bölümde ele alınmıştır. Modele öncelikli olarak orta öğretim yönelimli olması, öğrencilere kazandırılacak davranışların değerlendirmeye uygun olmaması ve psikolojik danışmaların zamanlarını nasıl kullanacaklarının, hangi etkinliğe ne kadar zaman ayıracaklarının belli olmaması gibi eleştiriler yöneltilmiştir (Bardakçı, 2011:7)

Görevler Modeli: Bu modelde psikolojik danışmanların görevleri basitçe listelenmiştir. Bu görevlerin sayısı fazladır ve son görev genellikle “zaman zaman kendisine verilen diğer görevleri yerine getirir” biçiminde ifade edilir. Bu durum da psikolojik danışmanların rollerinde bazen belirsizliklere neden olmuştur (Külahoğlu, 2001'den akt. Bardakçı, 2011:7)

Süreç Modeli: Bu modelde psikolojik danışma hizmetlerinin klinik ve terapötik yönü vurgulanmıştır. Psikolojik danışmanlar psikolojik danışma, koordinasyon ve müşavirlik rollerini üstlenmişlerdir. Hem ilk hem de orta öğretimde uygulanabilir bir modeldir (Külahoğlu, 2001'den akt. Bardakçı, 2011:7)

Kapsamlı/Gelişimsel Rehberlik Program Modeli: Kapsamlı gelişimsel rehberlik program modeli, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin işlevini, sadece üst okul ve meslek seçimi ya da kriz durumlarına müdahale etme şeklinde gören geleneksel yaklaşımlara tepki olarak doğmuştur. Kuramsal temelini 1960'lı yıllarda gündeme gelen gelişimsel rehberlik yaklaşımından almıştır. Bu yaklaşım bireyin sürekli

gelişme ve ilerleme çabası içinde olan bir varlık olduğu anlayışına dayanır. Kapsamlı gelişimsel rehberlik modelinin geleneksel modellere göre bireyin gelişimsel ihtiyaçlarının ön planda olması, eğitim sürecinin bütünleyen bir parça olması, tüm öğrencilere yönelik olması, düzenli ve planlı bir müfredata sahip olması, tüm okul personelinin PDR sürecine katılımını ve ekip çalışmasını gerektirmesi gibi bazı üstünlükleri vardır. Gelişimsel rehberliğe dayalı program öğrenciye gerek okulda gerekse yetişkin yaşamında başarılı olması için ihtiyaç duyduğu beceri ve yaşantıları kazandırmayı hedefler. Temel işlevi içinde bulunduğu gelişim dönemlerinin görevlerini başarılı bir şekilde tamamlamaları için öğrenciye yardımcı olmaktır. Okuldaki tüm öğrencilere ulaşmayı hedefler. Tüm seviyelerdeki gelişimsel rehberlik, az sayıda öğrenciye ulaşabilen ve çözüm getiren yaklaşımlara odaklanmaktansa, bütün öğrencilere ulaşabilen okul danışmanlığına yönelik, önleyici yaklaşımlara odaklanır (Wingfield&Reese, 2010'dan akt. Doğan, 2000:169). Kapsamlı rehberlik program modeli, rehberlik ve psikolojik danışma etkinliklerinin anaokulundan lisenin sonuna kadar kapsamlı ve sistematik bir şekilde planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinden ibarettir. Bu modelde yönetsel ve bürokratik işler, servis yönelimli yaklaşım ve sınırlı değerlendirme anlayışı önemini yitirmektedir (Doğan, 2000:170).

1.3.5. Ortaokulda Rehberlik

Ülkemizde, temel bir eğitim olarak tüm yurttaşlarımıza verilen ilkökul, Ortaokul ve ortaöğretim zorunludur. Bu nedenle bu eğitimden hemen hemen tüm ülke nüfusunun yararlandığı varsayılabılır. İşte rehberlik hizmetlerinden beklenen de bu eğitim kademelerinde çocuğun sağlıklı gelişmesi, çevresine uyumlu, dengeli bir birey olarak yetişmesi için ona yardımcı olabilmesidir (Yeşilyaprak, 2006, 47).

İlkokul ve Ortaokulda rehberlik hizmetleri gerek ülkemizde gerekse dünyada ihmal edilmiş ve genellikle orta öğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerine ağırlık verilmiştir. Ancak dünyada 60'lı yıllar, ülkemizde ise 90'lı yıllardan itibaren bu konuya olan ilgi yoğunlaşmış ve önemi artmıştır (Kuzgun, 2004, 5).

Hill ve Luckey'e göre (1969'dan akt. Kuzgun,2004:5) Ortaokulda verilecek rehberlik hizmetleri çocuğun aşağıdaki konularda olgunlaşmasını amaçlamalıdır:

- a) Kendini anlama,

- b) Kendine karşı sorumlu olma anlayışı,
- c) İş ve eğitim dünyasını anlama,
- d) Karar verme,
- e) Problemleri çözebilme,
- f) İnsan davranışlarını anlama,
- g) Hayatın, özellikle başkalarıyla olan ilişkilerle ilgili beklentilerine ya da gereklerine uyum sağlama,
- h) Yüksek idealleri başarıma ile ilgili değerler.

Temel eğitimde rehberlik hizmetlerinin gelişimine büyük katkısı olan Dinkmeyer'e (1970'den akt. Erkan, 1997:338) göre Temel eğitimde rehberliğin hedefleri aşağıdaki biçimde özetlenebilir:

- a) Tüm öğrencilerin zihinsel, kişisel ve sosyal alanlardaki bütün ihtiyaçlarını karşılamaları konusunda öğretmenlere yardım etmek.
- b) Bireysel sapmalar ve eksiklikler kadar bireyin güçlü yanlarını ve yeteneklerini de erkenden belirlemek.
- c) Öğretmenleri çocuğun kişisel ihtiyaçları, amaçları ve hedeflerinden haberdar etmek ve bunlara karşı duyarlı kılmaktır. Öğretmenleri eğitim psikolojisi, çocuk gelişimi öğrenme teorisi ve sınıf içi rehberliğin ilkelerini kullanabilir hale getirmek.
- d) Öğretmen ve diğer okul personelini rehberliğin tekniklerini öğrenmeye ve bunları kullanmaya güdülemek. Öğrencilerle ilgili olarak toplanan verileri kullanmaları ve bütün eğitimsel yaşantıları bireyselleştirmeleri konularında onları cesaretlendirmek.

Dinkmeyer ve Coldwell (1970'den akt. Herdem, 2002:35) bir başka çalışmada Temel eğitimde rehberliğin amaçlarını aşağıdaki biçimde belirtmişlerdir:

- a) Çocuğun kendini anlama düzeyini artırmak yetenekleri, ilgileri, kişiliği, başarısı ve fırsatlar arasındaki ilişki konusundaki anlayışını artırmak.
- b) Başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılıkla beraber, sosyalleşme süreçlerini kolaylaştırmak. Sosyal ilgi ve ait olma duygusunu geliştirmek.
- c) Çocuğun sorumlu ve amaçları olan bir birey olmasına yardım etmek. Çocuğun akademik başarı için gerekli olan içsel bir öğrenme güdüsü kazanmasına

yardım etmek. Kişisel amaçlar oluşturmasına yardım etmek.

d) Çocuğun öz-yönelim, problem çözme ve karar verme konularındaki düzeylerini yükseltmelerine yardım etmek. Eğitimsel süreçlere daha fazla katılmaya teşvik etmek.

e) Çocuğun kendisi hakkında olumlu kavramlar ve tutumlar geliştirmesine, kendini kabul düzeyini artırmasına yardım etmek. Yaşam görevlerini yerine getirme konusunda cesaretlendirmek.

f) İnsan davranışının doğasını anlamalarına ve insan ilişkilerinde olgunlaşmalarına yardım etmek.

Ültanır'a göre (2003) okul danışmanının görevleri her bir çocuğun;

a) Kendini bilme, anlama ve kabul etmesine yardım etme; onun sahip olduğu eşsiz varlık ve eksikliklerin neler olduğu ile, sağlıklı bir benlik kavramı gelişimi hakkında bilinçlenmesini sağlamak,

b) Sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel olarak en uygun düzeyde gelişmesine ve yaşamını istediği biçimde götürmesine yardım etmek. Bu amacın gerçekleşmesini sağlamak için, amaç edinme, seçim yapma ve yaşamı planlama deneyimleri için destek sağlamak,

c) Mesleki gelişiminde olduğu kadar, uygun akademik gelişmeye ulaşmasında da yardımcı olmak,

d) Karmaşık kişiler arası ilişkilerle olduğu kadar, normal kişiler arası ilişkilerle tanışması ve bunlarla da uğraşabilmesine yardımcı olmak,

e) Kişisel ve heyecansal problemleriyle başa çıkabilmesinde yardımcı olmak,

f) Kendi yaşamı doğrultusunda yer alan ve giderek artan sorumlulukları arayıp bulmasını kabul etmesini sağlamaktır.

Yeni yetişen nesil, önceki nesillere göre daha erken yaşlarda fiziksel, sosyal ve zihinsel olgunluğa ulaşmaktadır. Ortaokuldaki öğrencilere:

a) Gelişimsel değişimlere ve bu değişimlere uyum sağlamaya yönelik ihtiyaçları için ve

b) Eğitimsel, sosyal, mesleki/kariyer ihtiyaçları için aile-öğretmen ve danışman

katılımlı hizmetler sunulmalıdır (Akboy ve İkiz, 2007:157).

Ortaokul öğrencilerinin kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki alanlardaki gelişimsel gereksinimleri şu şekilde sıralanabilir:

- *Değişimle başa çıkma
- *Kişilerarası ilişkiler kurma
- *Eğitsel ve mesleki seçenekleri araştırma
- *Eğitsel ve mesleki kararlar alma
- *Akran baskısıyla başa çıkma
- *Akranları ve yetişkinlerce kabul görme
- *Kendini daha iyi anlama
- *Başarı ve başarısızlığa uyum sağlama
- *Problem çözme ve karar alma becerilerini geliştirme

*Sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler geliştirme (akt. Akbaba, Bilgin, 2009:136; Thomson, 2002'den akt. Herdem, 2002:36). Bu problemler öğrencilere, aile yapılarına, okullara, öğretmenlere ve çevreye göre de değişebilmektedir.

Ortaokulda yürütülen rehberlik hizmetleri, çocuğun kendisinden çok onu yetiştiren çevreye odaklanmıştır. Ortamı iyileştirme olarak adlandırılan bu yardımın amacı başta ana-babalar olmak üzere, çocuğu etkilemekte olan bütün kişileri çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda aydınlatmaktır. Bu açıdan, aşırı koruyucu ya da aşırı istekçi, sert ya da ilgisiz ana babalara grupla psikolojik danışma hizmeti vermek ve bu yolla onların çocuklarına karşı daha sağlıklı bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmak bu merkezlerde çalışan danışma psikologlarının belli başlı görevlerini oluşturmaktadır (Kuzgun, 2002:227). Kesici'nin yaptığı araştırmada (2007), ilköğretim 6.7.ve 8.sınıf öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesinde ailevi durumları ile ilgili sınıf rehber öğretmenlerden alınan görüşlere göre; ana-baba ayrılığı, ailelerin ilgisizliği, aile baskısı, maddi yetersizlik, ailelerin çocuktan beklentilerinin yüksek olması ve anne-baba kavgaları rehberlik ihtiyacını artıran faktörlerin başında gelmektedir. İşte bu noktada parçalanmış aile çocuklarında ana-baba-çocuk ilişkisinde danışmanlara önemli görevler düşmektedir.

Özellikle öğrenciler üzerinde etkiyi güçlü hale getiren iki önemli değişken vardır. Birincisi, altıncı sınıf öğrencilerinin ilköğretim birinci kademedeki ikinci kademeye geçiş yapmalarıdır. İkincisi ise altıncı sınıf ve yedinci sınıf öğrencilerinin ergenlik dönemine girmeleridir. Üçüncüsü ise sekizinci sınıf öğrencilerinin ilköğretimden ortaöğretime geçiş yapmalarıdır. Bu iki değişken 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve psikolojik danışmaya ihtiyaç duydukları dönemdir (Kesici, 2007:366). Ortaokul temel beceriler kazandıran bir eğitim olduğu kadar, öğrencileri bir üst eğitime veya hayata hazırlayan bir eğitim aşamasıdır. Bu bakımdan Ortaokulda meslekler ve iş olanakları hakkında öğrencilere bilgi vermek ve onları meslekleri incelemeye güdülemek temel rehberlik hedeflerinden biri sayılmaktadır (Kuzgun, 2002:228).

1.4. Felsefi Danışmanlık

İnsanın doğayı ve kendini anlama çabası, her türlü düşünce ürününün kaynağında olan itici güçtür. Bu çaba ilk çağlarda büyü, sihir ve din ekseninde gelişirken sistematik düşüncenin gelişmesiyle birlikte felsefe ve bilim alanında vücut bulmuştur. Felsefe ve bilim yüzyıllar boyunca birlikte evreni açıklamaya çalışmışlardır. On yedinci yüzyıl bilimsel devrimi döneminde ve arkasından 18. Yüzyıldaki haliyle bile doğa bilimleri ve felsefe arasında fazla bir ayırım yapılmamıştır. Bu dönemde iki alanın ayrıldıkları durumlarda bile, dünyevi gerçeği aramakta el ele verdikleri düşünülmüştür. 19. Yüzyılda itibaren deneye dayalı çalışmalar, bilimin merkezinde daha kuvvetli bir yer edindikçe felsefe, doğa bilimlerine göre giderek, gerçek hakkında apriori (önsel), deneye tabi tutulamayan önermeler geliştirmekle suçlanan, teolojinin yerini alan bir dal olarak görülmeye başlanmıştır. Felsefe, metafizik konularla uğraşan, uygulama alanı olmayan bir disiplin olarak görülmeye başlanmıştır.

Hâlbuki felsefi düşünce insanların acılarını hafifletir ve onlara acıları bir mantık silsilesine oturtarak yaşatacağı ızdırabı azaltma imkânı verir. Sokrates (Platon, 1993:85)'e göre , “hasta bir ruhla yaşamak, hasta bir bedenle yaşamaktan daha büyük bir mutsuzluk kaynağıdır .” Ancak ne yazık ki yakın zamana kadar felsefe, insanın içine düştüğü sıkıntı ve acılarında, sözsüz kalmış, sadece bir grup insanın anlayıp tartıştığı bir alan olarak etkisiz bir hale getirilmiş, diğer yandan ise, sadece metafizik düşünceler üretmiştir.

Sokrates (Platon, 1993:52), "Doktorların insan vücudunun sağlığını korumaları gibi, felsefenin amacı da ruhu geliştirmektir, fakat sadece kendi ruhlarını değil, başkalarının ruhlarını da geliştirmek" der. Ancak felsefenin unutulmuş bu misyonu onun düşünceyle ve insanlarla olan yakınlığına darbe vurmamakla kalmamış, onu yıllarca sürecek bir fildişi kule esaretine sürüklemiştir.

21. yy'a gelindiğinde felsefe, kendisini, yeniden yapılandırmaya ve insanla olan bağını yeniden kurmaya yönelmiştir. Bunu en somut haliyle biçimlendirdiği alan ise, felsefi danışmanlık yaklaşımıdır. 1980 yılından beri felsefi danışmanlık yaklaşımı, alternatif bir danışma türü olarak dünyanın pek çok yerinde kullanılmaktadır.

Felsefi danışmanlık diye adlandırılan modern hareketi 1980 yılında Alman filozof Achenbach başlatmıştır. Felsefi danışmanlığın kurucusu Achenbach ve günümüzde en önemli temsilcisi kabul edilen Marinoff'un 'un felsefi danışmanlıkta özel bir önemi vardır, Achenbach ve Avrupalı danışmanların birçoğu felsefeyi, psikoterapi ve psikanalizin bir alternatifi olarak uygulamışlardır.

Felsefenin insanla ve yaşamla olan bu bağını tekrar geri kazandırmak için dünyanın birçok yerinde örgütler kurulmuştur. İlk önemli örgüt 1992 yılında, "American Society For Philosophy, Counseling, Psychotherapy" (ASPCP); yani "Felsefe, Danışmanlık ve Psikoterapi İçin Amerikan Topluluğu" olmuştur. Bu topluluk, üç disiplini bir araya getirmek, felsefe ile diğer danışmanlık meslekleri arasında bir bağ kurmak için oluşturulmuştur. 1998'de "American Philosophical Practitioners Association" (APPA); yani "Amerikan Felsefe Uygulayıcıları Birliği" de ortaya çıkmıştır.

1995 yılından itibaren ise ASPCP üyeleri, kötü uygulamalar, lisans ve sertifikaların verilmesi gibi konularla yakından ilgilenmişlerdir. Topluluk bir etik yasası ve sertifikasyon standartları geliştirmiş, 1996 yılından beri, felsefi danışmanlık alanında belge vermeye de başlamıştır. Felsefe ile diğer danışmanlık meslekleri arasında bir bağ oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bağ, rehberlik ve danışmanlık anlayışlarının doğasına uygun olarak, felsefi danışmanın sahip olması gereken felsefi bilgiyi ve psikolojik donanımı gerektiren alternatif bir filo-psikolojik danışmanlık yaklaşımı geliştirme çabasını ortaya çıkarmıştır.

1998'de ASPCP'nin müdürü olan Marinoff topluluktan ayrılarak yeni bir topluluk kurdu. Bu topluluk, "American Philosophical Practitioners Association" (APPA); yani "Amerikan Felsefe Uygulayıcıları Birliği" dir. APPA misyonunda felsefe

pratiğini, bir dizi felsefeye dayalı etkinlik olarak tanımladı. Bu etkinliğin danışanın yararına olduğu belirtildi. APPA'nın görüşüne göre, felsefi danışmanlık, tıbbi değildir; ne felsefi danışman doktordur, ne de danışan bir hastadır. Ayrıca da felsefi danışmanlığın ne psikoloji ne de psikiyatri ile ortak bir noktası vardır. Her birisi bağımsız birer daldır ve birliktelikleri yoktur. Felsefi danışmanlığın odağı eğitimseldir.

Burada “felsefi danışmanlıktaki ‘felsefe’ kavramından ne anlıyoruz?” sorusu önem arz eder. Felsefi danışmanlık, felsefenin kişisel çıkmazlar ve ikilemlere uygulanmasıdır. O zaman felsefi danışmanlığı tüm felsefe ve danışmanlık alanı ile ilişkisi açısından anlamak için de, felsefeye yönelik belli bir yaklaşımı betimlemek zorunludur. Maalesef milyonlarca insan felsefeden bugün hiçbir şey anlamıyor. Hatta felsefenin adını duyduklarında akıllarına gelen ilk şey lisedeki çatpat felsefe hocası oluyor sadece. “Geçmişten bu yana insanların gözünde felsefenin ürkütücü bir imgesi olmuştur. Buna bağlı olarak, ülkemizde felsefe adeta lunaparkın rengârenk ışıklarının ortasında bulunan sihirbazdan, palyaçodan uzak bir köşedeki korku tüneli gibidir. Herkesin uzaktan bakıp ürktüğü, fakat girmeye cesaret edemediği kapkaranlık bir tünel” olarak görülmüştür (Çotüksöken ve İyi, 2006:195).

Felsefi danışmanlık felsefi bilginin, insan hayatına uygulanması, kavramlarla düşünce arasındaki ilişkinin felsefi çerçeve içinde değerlendirilmesi ve günlük yaşantılara felsefi bilginin uygulanmasıdır. Felsefe bir sağaltım yoludur. İyileşme, ruhu yaşamın kaygılarından, var olmanın yalın sevincine geri getirmektir. Felsefe insanların mutsuzluğuna çözüm bulacaktır. Çünkü insanların mutsuzluğu, korkmamaları gereken şeylerden korkuyor ve ulaşılması imkansız ve arzulanması gereksiz olan şeyleri arzuluyor olmalarından kaynaklanır. Felsefe insanların bunu anlamasına yardım edecektir.

Felsefe, bir yaşam yoludur. Temelini ise, insan tecrübeleri oluşturmaktadır. Kant’ında belirttiği gibi, “ felsefe öğretilmez, felsefe yapmak öğrenilir.”

Felsefi danışmanlığa göre felsefe, sadece bilgi elde etmenin bir yolu değil, aynı zamanda düşünsel dünyamızın bir sorgulanış biçimidir. Felsefi danışma, hümanist bir bakış açısı ile insan varlığı ve birey olmanın önemiyle ilgilenir. Felsefi danışma, sadece akademik felsefe değildir.

Raabe (2002:14)’e göre felsefi danışmanlık; sistematik, analizci bir sorgulama ya da tarihsel araştırmanın konuşulması, metafiziğin geliştirilmesi, bilgi kuramı, ahlaksal, dinsel ya da politik düşünce değildir. O kuramsal felsefenin uygulaması hiç

değildir; o tamamen “düşünme hakkında düşünce” de demek değildir. Ayrıca o, akademik felsefenin basmakalıp ve maalesef belirsiz olan “bilgelğin aşkı” ile de ilişkilendirilemez; o, gerçeğin araştırılması” ile de karıştırılamaz; özel olarak görevlendirilmiş bir gözlemci durumunda da olamaz; sosyal ve kültürel şartlardan da ayrı tutulamaz; ilk kaynak yazıların -kutsal kitap gibi- araştırılması ve onların “mükemmel” çevirilerine de odaklanmaz. O felsefi yazılara edebi çalışmalar olarak da yaklaşmaz, onları sadece konularında yararlanılması gereken değişik kaynaklar olarak kullanır. Aynı zamanda eski yazılardan toplanılmış, sadece bilgelik uygulaması da değildir.

Marinoff (2005:21), “ben felsefenin gerçek hayatla ve hayatın nasıl yaşanacağıyla ilgilenen canlı bilgelğinin, hayatla hiçbir ilişkisi olmayan bir zihin jimnastiği olarak kurumsallaşmış felsefe türünden çok daha önce geldiğini sizlere hatırlatmak isterim” şeklinde bu konudaki fikrini ortaya koyar.

Felsefi danışmanlık açısından sorduğumuz felsefe nedir? Sorusuna verilecek cevabı şöyle özetleyebiliriz; temelini insan deneyimlerinden alan, çoğu zaman bireyin, hazır olarak bulmadığı, kendi çabası ve algısı ile oluşturduğu, bir yaşam yolu, bir yaşam biçimidir. Felsefi danışmanlık, felsefenin tekrar evine geri dönüş projesi olup insanla olan bağının yeniden kurma çabasıdır.

Felsefi danışmanlık, hayatın bazı sorunlarını kuramsal olarak değil, pratik anlamda çözmektir (Marinoff, 2005:15). Felsefi danışmanlık bireylerin bazı temel felsefi fikirlerini değişik bir bağlamda açıklamalarına yardım etme çabasıdır.

Felsefi danışmanlığın kurucularından Achenbach felsefi danışmanın yapabileceklerini anlatmak için şu benzetmeyi kullanır:

“Danışan, bir teknenin eğitimli kaptanı gibidir. Kaptan eğitim almış olsa bile, bu eğitim, alışılmış bir kaptanlık eğitimi değildir. Normalde bir kaptanın eğitimi bir noktadan ötekine nasıl ilerleyeceğine ilişkin bilgi içerir. Eğitim yüzeyin altındaki tehlikeli alanların bilgisini içerir. Tersine Achenbach’ın kaptanı, müşteri gemisinin güvertesine çıkan biridir. Bu gemi “hızını ya da doğrultusunu ya da ikisini birden yitirmiştir” Danışman güverteye çıkınca, geminin sahibine nereye gittiğini ya da nerelerde tehlike olduğunu göstermez. Tersine, ikisi bir araya gelip otururlar, pusulaları, sekstantı, teleskopu gözleyerek eski ve yeni haritaları keşfederler.” Onlar aynı zamanda “egemen rüzgârları, deniz

akıntılarını ve yıldızları” ele alan gevezelikler edeceklerdir. Kaptan aynı zamanda müşterisiyle geçmişte “kaptanlıkla ilgili olarak insanların söylediklerini, dünyanın öteki parçalarında bu konuda söylenmiş olanları” tartışacaktır. Sonuçta, karşılıklı konuşma sürüp gidecektir. Ta ki, kaptan bir kez daha gemisinin denetimini ele geçirincede, hızını arttırıp yolunda gidinceye kadar” (Zinaich, t.y.,s.5).

Bunun yanında felsefi danışmanlığın temellerini de ortaya koyar:

1. "Metot-dışı" metot üzerine dayalı olan, felsefi danışman (akademik olarak eğitilmiş bir felsefeci) ile danışan arasındaki içten, doğal iletişim,
2. Başından itibaren canlanan ve akıp gidebilen iletişim,
3. "Yorumlamak" yani, danışmanın kendi anladığını söyleyerek değil, ancak danışana, kendisini açıklaması için yeni bir güdü vererek problemle birleşmesi,
4. Felsefi danışmanlıkta sabit bakış açısına, standart görüşe ve kalıcı çözümlere izin vermeyen yenilikçi yaklaşımın esas alınması. (Zinaich, t.y.,s.6)

Felsefi danışmanlık, saf felsefeden ibaret değildir. Felsefenin bireylerin daha sağlıklı kararlar almasında danışmanlık mantığı içinde kullanılmasıdır. Felsefi danışmanlık, kişinin kendini tanıması ve bilmesi için, önleyici ve gelişimsel olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik mantığı içerisinde, temelde felsefenin kullanılması yoluyla yardım etme sürecidir.

Felsefi danışmanlık, felsefi teknikleri, felsefi ilgileri ve felsefi kaynakları merkeze alır ve değerlere birçok psikoterapide olduğundan daha fazla ilgi gösterir. Bu anlamda diğer danışmanlık türleri arasından sıyrılır.

Felsefi danışmanlık danışan ve felsefi danışman olmak üzere iki kişi arasındaki, danışanın yaşamını geliştirmek amacıyla yapılan bir diyalogdur.

Felsefi danışma bir öğretim değildir. Çünkü danışma süreci içinde filozofların hayatını felsefi görüşlerini bir ders mahiyetinde danışana sunmaz, elbette ki danışanın ihtiyacı çerçevesinde filozofların felsefelerine başvurur. Ancak moda mod bir bilgi aktarımı temel amaç değildir. Eğer isterse filozofun etik anlayışını kendi yaşamına uygulayabilir bu şekilde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilir. Eğer Felsefi danışmada, danışan kişisel gelişimi için tavsiye almak isterse veya görüşme karşılıklı olarak bilgi ve yetenek değişimine odaklanırsa durum kişisel gelişime dönüşebilir. Felsefi danışma en az iki kişi arasında geçen konuşmalara dikkat çekilen önleyici bir rehberliktir, demek doğru olacaktır.

1.4.1.Felsefe Pratikte Ne İşe Yarar?

Felsefe ilk ortaya çıkışı itibari ile hiçbir zaman sadece öğrenilecek, ders mahiyetinde bir alan olmamıştır. O dönemde felsefe bir uğraş alanı, bir yaşam biçimi, hayatı algılama stili olarak anlam kazanmıştır. Örneğin stoacılar için felsefe bir 'alıştırma'dır. Yine stoacılar için felsefe yapmak 'yaşamaya' alışmak demektir, yani, bilinçli bir biçimde özgürce yaşamak.

Felsefe başlangıçta akademik bir bilim dalı değildi. O, bir yaşam biçimiydi. Yani sadece araştırılacak bir konu alanı değil, tam tersine uygulama konusuydu. Onun fildişi bir kulenin kuramsal kavrayışlarla dolu ama uygulamadan yoksun özel bir kanadına hepten teslim edilmesi ancak son yüzyıllarda olmuştur. (Marinoff, 2005:20)

Sağlık, Uluslararası Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından şöyle tanımlanır; “Sağlık, sadece hastalık ve zayıflık halinin yokluğu değil, tamamen fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak iyi olma halidir.” Benzer şekilde daha ilk çağlarda Platon erdemi ya da ahlaklı olmayı, sağlık ve ruhun iyi olma hali olarak tanımlamıştır. Bunun tam tersi olarak erdemsizliği ise, hastalık ve zayıflık olarak görmüştür (Martin, 2001:9).

Görüldüğü gibi felsefenin pratikte işe yararlığı konusu aslında yeni değildir. Sokrates'in MÖ 460'larda ilk kez ortaya koyduğu diyalektik akıl yürütme sisteminde de olan aslında felsefeyi teoriden pratiğe aktarmaktır. Bu akıl yürütmenin amacı normalde süregelen hayatın içinde doğan kaygıları düşündürmektir. Bir bütün olarak yaşamınızın anlamlılığı üzerine kafa yormaktır. Yaşamı sorgulamaktır. Bu diyalektik araştırma yöntem o günden beri felsefeciler tarafından uygulamaya devam etmektedir. Bu, düşünmenin soru-yanıt biçimini içerir. Bu yöntemde hayatınıza anlam katan şeyler üzerinden diğerleriyle diyaloga girersiniz. Felsefe bu şekilde daha doyurucu, daha üretici, anlamlı, mutlu bir yaşam sürmenize yardımcı olur.

Heidegger (Çücen, 2000:59) de konuyu şu biçimde ortaya koyar; “Felsefe bir tür yatkinliktir, bu yatkinlik var olanı, var olan olarak ne olduğu bakımından görmeyi olanaklı kılar.” Böylece sorun yaşayan kişi felsefi danışmanlıktan faydalanarak 'neden (HEP) ben' sorusu yerine olanı öncelikle kabul edip bunun devamında zihinsel bir süreç ile 'ben ne yapabilirim' veya 'ne düşünmeliyim' sorularını koyup çözüme yaklaşmasını sağlar. Problemlerine kısa vadede yüzeysel bile olsa, hemen çözüm bulma beklentisi içinde olanlar felsefenin alttan alta işleyen mekanizmasını fark etme konusunda

maalesef kör ve sağır kalırlar. Diğer yandan felsefeden yapabileceğinden fazlasını beklemek ya da onu tamamen işe yaramaz diye nitelemek de aslında doğru değildir. Dolayısıyla her şeyden önce bizzat felsefe üzerine düşünmek felsefeden ne beklenip, ne bekleyemeyeceğimiz konusunu netleştirecektir

İşte felsefenin bu problemlere somut çözümler bulma yolundaki yürüyüşünde ona kol kanat geren felsefi danışmanlık olacaktır. Aslında felsefi danışmanlığı bir danışan-danışman ilişkisinden öte bilgiyi, bilgeliği arayan ve seven iki kişinin yürüdüğü bir felsefe yolu olarak algılamak yerinde olacaktır.

Pratikte felsefi danışmanlığın, psikolojik danışmanlık alanında görülmesi gerekmektedir.

İster psikoloji ister felsefeyi ele alalım her ikisi de kendi metotlarınca iyileştirme yapmayı yani psikoterapiyi amaçlar. Psikoterapi sözcüğü, tıp ile hiç ilgisi olmayan iki yunanca kelimedenden gelmektedir. “*Therapeuein, bir şeye mukayyet olmak ile meşgul olmak, ilgilenmek, yardım etmek*” demektir. “*Psukhe ise, ruh veya nefes ya da karakter*” anlamına gelmektedir. O halde, psikoterapi ruhumuzla ilgilenmek anlamına gelebilir ki; bu da belki bir papazı bile psikoterapist yapabilir. Karakterinizle ilgilenmek anlamına da gelebilir ve bu da felsefi danışmanı bir psikoterapist yapar (Marinoff, 2005:53).

Felsefenin pratik hayatta tüm bireyler için sayılan bu faydalarından yararlanmak, felsefeyi ve düşünmeyi hayatta merkezi bir yere koyabilmek amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı düşünme derslerini okul müfredatlarına koymuştur. Felsefe ve düşünme dersleri ile okullarda eksik olsa da, öğrencilerin daha sağlıklı düşünmelerine yardım edilmesi amaçlanmaktadır. Ancak bu konuda okullarda yeterli öğretmen bulunmamakta ve dersin hedefleri ile müfredatı doğru yorumlanamamaktadır.

Bunun yanında felsefi danışmanlık da yeni bir alandır ve felsefenin danışmanlık biçiminde alternatif bir yaklaşım olarak bireylerin hayatına uygulanması projesidir. Felsefenin, felsefi danışmanlık adı altında etkinliğinin gösterilmesi ve uygulama sahası bulabilmesi gerekir. Felsefi danışmanlığın en büyük avantajı, rehbersiz bir şekilde felsefe dünyasına girenlere, yol göstermesi ve olası zararlı etkileri en aza indirmesidir. Okullarda gerek felsefe dersi öğretmen sayısında gerekse felsefe öğretmenlerinin niteliğinde eksiklikler görülmektedir. Çünkü okullarda felsefenin iyileştirici , insan ruhunu gözetici ve koruyucu ruhu ne yazık ki göz önünde bulundurulmamaktadır.

1.4.2. Felsefi Danışmanlığın Felsefesi

Bilişsel danışmanlık yaklaşımının temelinde olduğu gibi felsefi danışmanlıkta da kişinin düşünceleri, duygularını ve duyguları da davranışlarını etkilemektedir. Felsefi danışmanlık anlayışı da kişinin sahip olduğu felsefesinin, onun düşüncelerinde temel olarak saklı olduğunu ileri sürer.

Düşünce ve duygu arasında birebir bir ayırım yoktur. Danışan, en temelde sağlam düşüncelere sahip olursa, doğal olarak sağlıklı bir ruhsal yapıya kavuşacaktır. Felsefi danışmanın odak noktasını, danışanın düşünceleri ya da felsefeleri oluşturmaktadır.

Temel varsayım şudur: İnsanların kişiler ve kişiler arası yaşamda karşılaştıkları duygusal ve davranışsal sorunların kaynağında mantık hataları yatmaktadır. Buna göre felsefi yöntemler, kişinin sorun yaşamasına sebep olan mantıksal hatalarını giderecek araçları sunar. Ancak mantık kaynaklı hataların giderilmesi sağlıklı akıl ve ruh sağlığına sahip danışmanı gerekli kılmaktadır.

Felsefi danışmanlığın kurucusu olan Achenbach, onu felsefeye dayalı bir etkinlik olarak görür ve diğer danışmanlık yaklaşımlarıyla olabilecek her türlü ortaklık ve birlikteliği reddeder. Onun takipçisi olan Marinoff ise, felsefi danışmanlığı psikoloji ve psikiyatrinin üstüne koyar ve özellikle depresyon iyileştirilmesinde olduğu gibi, bir tedavi mantığı içinde kullanır. Felsefi danışmanlık ancak psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında yer alan önleyici ve koruyucu bir yaklaşım olabilir.

Felsefi danışmanlığın bireye en fazla dokunan yönü ahlak felsefesinden kaynaklanır. Ahlaki değerlendirmenin insan ilişkileri üzerinde teorilerden hareket etmeden kafa yormuş olması, insan ilişkilerinin peşini bırakmaması, kendisine ayrıcalık tanımadan ve de kandırmadan da kendini didiklemesi, -kendine bakması, soru sorması ve bunlara kendince yanıtlar vermesi gibi- veya kişiler arası ilişkileri temelleri ile anlatan yapıtları uyanık bir gözle okumasıdır.

Felsefi danışmanlık anlayışına göre ahlaki çelişki veya sorunlar, bir bilgi sorunudur. Herkes ahlaki sorun ve çelişki yaşadığından bu yoldan geçer. Ancak bazı insanlar çözümü kendi üretirken bazıları sorunları çözmede yetersiz kalır. İşte felsefi danışman da, kişinin değerlerle olan hesaplaşmasında yardımcı olur fakat sorunu çözecek, kişinin kendisi olmaktadır.

Bütün boyutları ile insan mutluluğu, akıl sağlığı da dahil olmak üzere, çok büyük oranda ahlaki değerler oranında şekillenir. Karmaşık, çelişkili ve rasyonel

olmayan değerler, zayıf akıl sağlığını teşvik eder. Tıpkı genetik bozuklukların biyolojik rahatsızlıkları teşvik ettiği gibi (Martin,2001:19-21). Ahlaki değerleri mantıksal gerekçeler ile sağlamlaştıran bireyler ise tutarlı, dengeli ve rasyonel değerler üretir.

Marinoff (2005:35) *“Felsefi danışmanlar ahlaki düzeni korumaya ve geliştirmeye yardım edebilir. Ahlaki düzen ilaç değildir, fakat mükemmel yan etkileri vardır”* der.

Değerler ve sağlığı birbirinden ayıramayız. Kişinin değerlerinin farkında olması, onun zihinsel ve ruhsal sağlığını olumlu anlamda etkiler. Kişiler farkında olmasalar bile, değer duygularına göre davranırlar. Kişilerin sağlıklı kararlar almaları değerlerinin farkında olmaları ile doğru orantılıdır. Bu sebeple ahlak ve terapi ayrımı gerçekçi değildir. Sağlıklı akıl yürütme yetisi bireyde etkili değerlerin varlığına işarettir.

İnsanoğlunun algıları değerlerle doludur ve olayları da bu doğrultuda yorumlar. Değerler davranışları ve hayattaki seçimleri etkilediğine göre öncelikle değerlerin farkına varmak ve bunlarla hesaplaşmak gerekir. İşte Felsefi düşünmeyi öğrenmek demek, değerle hesaplaşmak, hazır felsefelere takılmadan felsefe yapmak demektir. Kendi değerlerini üreterek düşünsel keşifler sonucu doğru davranışlar göstermektir.

1.4.3.Felsefi Danışmanlıktan Faydalanmak İçin Ne Kadar Felsefe Bilmek Gerekir?

Felsefe insan temelli, külli (bütüncül) bilgiye ulaşmayı amaçlayan, evrenin gerçek sırlarını ve insanın bu evren içerisinde ulaşması gereken temel bilgileri arayan bir alandır. Bir adrese ulaşmak için kullanılan yolların farklılığı olabileceği gibi felsefi düşünmede olduğu gibi felsefi danışmanlıkta da uygulama çeşitliliği söz konusudur. Bu felsefi danışmanlığın yararlı olabilmesi için büyük bir avantajdır. Çünkü insan problemlerinde adımlar atılır. Düşünürlerin her biri problemleri bir yere kadar görür ve çözümünde bir yere kadar yürüyebilir. Her bireyin kendi problemleri üzerinde düşünmesi ve çözümü bireysel özelliklerini göz önüne alarak bulması gerekir.

Felsefe perspektifli bir bilgidir. Perspektifli bilgi açısından hakikat, var olan ve bulunabilecek, keşfedilecek bir şey değil, yaratılacak, oluşturulacak bir şeydir. Herkesin kendi hayatının kendi koşulları içerisinde bir dengesi vardır. Felsefe bu dengeyi kurmak için yardımcı olur. Aslında denge kişinin düşünmesi ile başlayıp, değerleri keşfi ve uygulaması ile devam etmelidir.

Tüm insani bilimlerde olduğu gibi psikolojide de bir gözlenen, nesnel, niceliksel kısım, bir de bu gözlenenin alt yapısını oluşturan öznel, bilinçle ilgili sübjektif bir kısım vardır. Felsefede de yukarıda belirtildiği gibi benzer bir yapılanma söz konusudur ve bu anlamda felsefi danışmanlık Psikolojik danışmanlık mantığı içinde ayrı bir yaklaşım olmak ister.

Wittgenstein'in deyişiyle "kavramlarımız değiştiğinde dünyamız da değişir." Öznellik tüm felsefi bilimlerde bir başlangıç yeridir, bir engel değildir. Felsefi algılayış olaylara verdiğiniz tepkilerinizin, yaşananlar karşısındaki duruşunuzun, düşüncelerinizin ve tüm değer yargılarınızın anlamlı kılınması, açığa kavuşturulmasıdır.

Psikolojide insanın en yüksek amacı olan kendini gerçekleştirme amacının felsefedeki karşılığı da yaşamı sorgulamak, anlamlılığı üzerine düşünmek yani kendini bilmektir. Kendini bilme ve bulma, psikolojide doğru benlik algısına felsefede ise kendini doğru anlama ve yorumlama demektir. Diğer bir deyişle bu kendini bilme işi kişisel çıkarlardan arınmayı gerektirir. Bir uyanıklık hali diyebileceğimiz bu farkındalık durumu anı yaşamayı ve günlük hayatın rutini içinde her an diri olmayı gerektirip felsefenin temel amacını oluşturur. Tüm yapıp etmelerimiz bir akıştır, aralarında boşluk olan olaylar değildir.

Felsefeyle tedavinin temeli kendini keşfetmektir. Kendini keşfetmek için filozof olmak gerekmez. Kişinin kendisi kendini keşfedecek en yetkin kişidir. Ancak bu keşfi kolaylaştıracak olan 2500 yıllık felsefe birikimi mevcuttur. Bu birikimi kullanarak insanlara kendi felsefe yorumlarını sağlayacak olan kişi de felsefi danışmandır.

1.4.4. Felsefe Ve Psikolojinin Problemlere Bakışı Arasındaki Benzerlik Ve Farklar

Milli Eğitim Bakanlığının, 2001 yılında güncelleştirilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliğinin 12. maddesinde "örgün ve yaygın eğitimdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde sorunlara erken müdahale ve koruyucu yaklaşım esastır" ifadesi yer almaktadır.(17.04.2001 tarih ve 24376 sayılı resmi gazete). Belirlen bu amacı yerine getirecek olan psikolojik danışmanlardır.

Geleceğe yön verme sürecine katkıda bulunmak amacıyla Psikolojik danışmayla ilgili gerçekleştirilen Georgia Konferansı'nda üzerinde durulan önemli bir konu vardır. O da kişinin sağlığı ve güçlü yanlarına odaklaşmak, patolojinin kaynakları ile daha az

ilgilenmek, sosyal sistemlerde uyumla ilgili konularda daha fazla ilgilenmek psikolojik danışmanların görevleri olarak belirlenmiştir (Korkut, 2004:380).

Aslına bakılırsa psikolojik danışmanlık eğitiminin felsefesinde problemlere karşı önleyici bir tavır vardır. Bu anlayış felsefi danışmanlığın da odak noktasıdır. Felsefi danışmanlığın temelinde, bireylerin kendi felsefelerini oluşturmaları, kendilerini tanımaları ve daha sağlıklı kararlar almalarına yardımcı olmak vardır. Zaten psikoloji ve felsefe birbirinden ayrı görülemez çünkü felsefe psikolojik bir aktivitedir.

Felsefi danışmanlık bireysel sorunların çözümünde ve kişilerin kendi önleyici sistemlerini kurmalarında felsefenin teknik ve kavramlarını kullanır. Ancak profesyonel anlamda, bilimsel bir çalışma alanı olarak, önleyici ve koruyucu bir hizmet olarak görülmesi için bu danışmanlık yönteminin psikolojik danışmanlık anlayışı içinde yer alması gerekir. Çünkü felsefi danışmanlık sadece felsefe değildir. Doğru ifade ile felsefi bilginin insanların hayatında danışmanlık mantığı içerisinde kullanılmasıdır. Felsefi danışmanlığın içeriğini felsefe, formunu ise psikolojik danışmanlık anlayışının mantığı oluşturmaktadır.

Felsefi danışmanlık, bireylerin birbirlerinin fikirlerini anlamalarına ve sorgulamalarına yardım eder. Felsefi danışmanlık, bireylerin dünya görüşleri ve fikirleri ile ilgilenirken psikanalizdeki gibi duygusal ve psikolojik mekanizmalarla ilgilenmez. Diğer tüm danışmanlık meslekleri gibi felsefi danışmanlığın da temel amacı bilgi vermek değil farkındalık kazandırmaktır.

Felsefi danışma sürecinin, felsefi bilgi aktarma olmadığı bilinmektedir. Ancak danışan zaman zaman hayatını anlamlandırmada yön çizecek bir filozofun hayat felsefesini etik fikirlerini danışmanından öğrenmek isteyebilir. Edineceği bilgi ile kendi durumu arasında bağlantı kurar, analizler yaparak ve eldeki bilgi ile sonuçlara ulaşabilir.

Psikoloji de bireyin güçlülüğünün bugüne, güçsüzlüğünün geçmişe bağlı olduğu savunulur. Psikoterapide ve felsefi danışmanlıkta amaç kişinin içinde yaşadığı duygusal güçlerin farkına varması, bu güçleri doğru kullanması ve hatta değiştirmesidir.

Felsefi danışmanlıkta herhangi bir yöntem sınırlaması yoktur. Danışman danışanına hayatı boyunca karşılaşılabileceği problemlerin farkına varma ve bu problemleri önleyebilme yetisi kazandırmaya çalışır. Aynı zamanda bu problemlerden kurtulabilmek için felsefi yeteneğini kullanmasını ve problemlerine uygulayabileceği kurallar oluşturmasını sağlamaya amaçlar. Dolayısıyla geleceğe yönelik bir kazanım söz konusudur. Bu kazanım danışanın hayata karşı güçlü durmasını sağlayacaktır.

Bilim nedensellik üzerine kurulmuştur. Psikolojik danışmanlık da psikoloji bilimini temele alarak varsayımlarını neden-sonuç ilişkisi içinde bir noktaya götürmeye çalışır. Ancak sosyal yaşam içinde karşılaşılan problemler ya da bireylerin bireysel anlamda çevreleri ile yaşadığı problemler çoğu kez sadece nedensellik atfedilerek aydınlatılabilecek nitelikte değildir. “İnsan dünyasındaki olguların çoğu, yalnızca nedensel bağlantılar ürünü olmayan olgulardır; dolayısıyla yalnızca bir tür açıklama olan nedensel açıklamalardan başka açıklama türleri de vardır. Bu problemleri sırf nedensel bağlantılara bakarak açıklamak –nedenlerini ortaya çıkarmak- olanaksız olur.”(Kuçuradi,1999:43)

“Felsefi danışmanlık” Marinoff (2005:25)’a göre, “akıllılar için tedavidir”. Oysa psikoloji ve psikiyatrinin çok büyük bir bölümü, görünürde herkesi ve her şeyi hastalıklaştırmaya yönelmiştir. Herkese teşhis koymaya ve sorunlarına hangi sendrom veya bozukluğun neden olduğunu bulmaya çalışmaktadır. Fakat herkes kabul görmek ister ve hiç kimse kusurlarından dolayı kendisinin anormal görülmesini istemez. Bu ilkeye bağlılığı açısından felsefi danışmanlığın psikiyatri ve psikolojiden daha çok, psikolojik danışmanlığa yakın durduğu açıktır.

Marinoff (2005:23)’a göre, felsefi danışmanlara giden insanların birçoğu, daha önce terapi görmüş olup da sonunda bunu en azından bazı bakımlardan tatmin edici bulmayan kişilerdir. Sorunun kökeni felsefi ise ve bu sorun fark edilmediyse, psikolojik hatta psikiyatrik tedavi zarar bile verebilir. Sizi dinlemedikleri için veya anlamadıkları için hiç kimsenin sorununuzun çözümünde size yardım edemeyeceğini düşünmeye başlayabilirsiniz. Böylece umutsuzluk duygusu baş göstermeye başlar. Yersiz terapi, zamanınızı boşa harcar ve sorununuzu daha kötü hale bile getirebilir. Doğru yöntemi bulmak için psikiyatri, psikoloji, psikolojik danışmanlık gibi bilimsel alanların ilişkisel durumları net açıklanabilmelidir.

Psikolojik danışmanlık, sorun karşısındaki duygusal tepkilerinizi araştırmanın ve kabullenmenin bir yoludur. Bu iyi bir başlangıçtır. Felsefi danışmanlık ise, sorununuzun kendisini araştırmanın ve kabullenmenin iyi bir yoludur. Bu ise iyi bir bitiş noktasıdır. Esas sorun ise düşünceliliktir. Felsefenin, işin içine girdiği yer de burasıdır (Marinoff, 2005:36). Felsefi danışmanlık fikirler sahası ile ilgilenirken, psikolojik danışmanlık daha ziyade duygular temelinde yer almaktadır. Duygu ve düşünceler birleşerek bireyi oluşturduğundan iki alanın paralel kullanılması gerekir.

Sonuç olarak bu iki alanın birbirine üstün çıkarılması çabaları gereksiz olup, olması gereken psikolojik ve felsefi kavrayışların dengeli bir uyumudur.

Felsefi danışmanlık psikolojik danışmanlık ve rehberlik anlayışı içinde alternatif bir yaklaşımdır. Bilişsel danışmanlıkla paralellik gösterir. Bilişsellikteki, insan bir şeyden değil, ona yüklediği anlamdan ve ondan edindiği izlenimden rahatsız olur, anlayışı felsefi danışmanlığın da özünü oluşturur. Felsefi danışmanlığın asıl amacı işe yarayan ve gerçekçi olan bir yaşam felsefesi ile bireyin yaşadığı sorunları en aza indirmektir.

Pozitif duygular, psikoterapi ve felsefi danışmanlık içinde önemli bir yer tutar. Ahlaki dürüstlük ve psikolojik bütünlük aynı şeyler değildir. Fakat değerlere açıklık getirilerek, istikrar ve sebepleri anlaşılabilir, psikolojik bütünlük ve ruh sağlığı yükseltilebilmektedir.

Psikolojik danışma alanının temel amacı olan önleyici ruh sağlığı felsefi danışmanlığın da odak noktasıdır. Felsefi danışmanlığın doğasında, kişilerin kendi felsefelerini oluşturmaları, kendilerini tanımaları ve daha sağlıklı kararlar almalarına yardımcı olmak vardır. Felsefi danışma, bu anlamda insana yardım mesleklerinin temelini oluşturan ilkeye bağlıdır. Kişiye bir şey öğretmeyi amaç edinmez, aksine farkındalık kazandırmayı amaç edinir.

Psikolojik danışmanlık duygular sahasında çalışırken, Felsefi danışmanlığın içerik olarak ilgilendiği alan fikirler sahasıdır. Bu şekilde kişinin kendini tanımasını ve potansiyelini daha iyi gerçekleştirmesini hedef alan, önleyici ve koruyucu alternatif bir danışmanlık yaklaşımı olarak ortaya çıkmıştır.

Felsefi danışmanlık; pratik yaşam sorunlarını aşmak için felsefe yapmaktır, felsefe öğrenmekten ibaret değildir. Problem çözmeyi tecrübe ederek yaşamaktır. Felsefe bir yaşam sanatıdır.

1.4.5. Felsefi Danışmanlık Ve Felsefi Terapinin Sağaltım Sürecinde Kullandığı Yöntemler Nelerdir?

Felsefi danışmanlığın belirli bir metodu olmadığı konusundaki eleştiriler bu alanın temel sorunlarından biridir. Bu eleştirilere Marinoff (2005:54), “sonuçta felsefe yapmanın genel bir yöntemi yokken, felsefi danışmanlık yapmanın nasıl bir genel

yöntemi olabilir ki?" diye sorarak cevap verir. Oysa mantık felsefi düşünmenin yöntem boyutunu oluşturmaktadır.

Doğa bilimleri ve sosyal bilimler arasındaki fark buradaki yöntemin sübjektifliğini de anlamlı bir mantığa dayandırmış olur. Pozitivistler gibi bir grup düşünür sosyal bilimlerin de doğa bilimlerinin kullandığı metotları kullanması gerektiğini söylerler. Gerekçe olarak ise doğa ve sosyal bilimler arasında esaslı bir fark olmadığını belirtirler. Hümanistler gibi başka bir düşünür grubu ise, sosyal bilimler ve doğa bilimleri arasında niteliksel bakımdan fark olduğunu ve bu nedenle de farklı bir metodoloji kullanılması gerektiğini savunurlar.

Danışmanlık, özellikle de psikolojik danışmanlık, normal bir kişinin, gönüllü olarak ve istekli bir şekilde, potansiyelini daha iyi gerçekleştirmek için aldığı yardım ilişkisidir. Bu ilişkinin amacına ulaşması danışan ile danışılan arasında kurulacak yönetsel bir ilişkiye bağlıdır.

Danışman bu yardım ilişkisinde danışanını, hasta ya da sorunlu olarak görmez ve de en önemlisi onun adına kararlar almaz. Danışman, sadece danışanın kendisinin sorunları çözebileceğini fark etmesini, sorumluluk almasını ve kendi kararlarını almasında yardımcı olur. Ancak her birey sorunlarını kendinin farkına vararak çözemeyebilir. Çünkü insanların düşünme becerileri birbirinden farklıdır. Bazı insanların yetisi sorunları çözmesine yetmez. Bu durumda danışanın danışan bireyin sorununa onun düşünme becerilerini de katarak rehberlik etmesi gerekmektedir.

Aslında bütün iş danışanın kendisinde biter. Bu anlamda felsefe de, kişilere farklı bakış açıları kazandırarak daha sağlıklı kararlar almalarında yardımcı olan bir disiplindir. Felsefe ve danışmanlık kişinin yaşam sorunları karşısında daha eleştirel, daha derin ve daha geniş bir açıdan bakmasını sağlamada, daha çok felsefenin aktif olarak kullanılmasıdır. Bu danışmanlık mantığı içerisinde, içerik olarak felsefenin; kişinin kendini tanıması ve gerçekleştirmesi hedefinde kullanılmasıdır.

Felsefi danışmanlığı, hakikate ulaşmaya çalışan iki kişinin dikkat ve özene dayanan bir etkileşim pratiği olarak anlamak gerekir. Bu anlayış onu soyut kuramsal çerçeveden yola çıkarak çalışan diğer bazı disiplinlerin bütün öteki biçimlerinden ayıracaktır.

Felsefenin bireysel problemlere uygulanabileceği fikri, felsefenin bireysel ikilem ve çıkmazlar için birtakım mantıksal analiz ve çözümler üretebileceğini iddia eden felsefi danışmanlığın temel taşı oluşturmaktadır. Felsefenin yararlı fikirlerinin, sıradan

insan yaşamının somut problemlerine uygulanması yoluyla kişiler için faydalı sonuçlar doğuracağı temelde iddia edilmektedir (Marinoff, 2007:13-14). Bu açıdan sosyal hayatta kolaylıkla uygulanabilmesi gerekmektedir.

Felsefi danışmanlık; bireylerin günlük hayatta yaşadıkları ikilem ve güçlüklerle karşı felsefi bilgiyi, kavramsal analizi ve mantıksal akıl yürütmeyi kullanmasıdır. Felsefi danışmanlık, hayatın bazı sorunlarını kuramsal olarak değil, pratik anlamda çözmektir (Marinoff, 2005:15). Bu sağlanırsa toplumsal sorunlar azalarak, bireylerin kendilerini gerçekleştirme kolaylaşacaktır.

Felsefi sorgu, aslında hayatın gizemlerine uygun bir cevap olmayacağını garanti ederek, en azından hayatın belirsizlikleri ile yaşamayı nasıl öğrenebileceğimizi ve danışanların bu gibi karmaşaları nasıl çözebilecekleri konusunda yardım etmeyi amaçlar.

Aslında günlük hayatı felsefi bir çerçevede ele alma fikri yeni değildir. Batı felsefesinin tarihi boyunca filozoflar somut ya da pratik kullanımları olan temaları tartışmışlardır. Günümüzde de aynı tartışmalar devam ederken boyutu değişerek daha karmaşık hale gelmiştir.

Felsefi danışmanlığın bireye sağladığı en büyük fayda, kendi felsefi kavrayışlarını oluşturma imkânıdır. Bu şekilde kişi bireysel problemleriyle ve hayatıyla kendine has bir şekilde baş edebilir. Marinoff (2005:49), “mevcut kişisel bir soruna kalıcı gerçek bir çözüm yolu bulmanın tek yolunun, bu sorun üzerinde çalışmak, onu ortadan kaldırmak, bundan dersler çıkarmak ve öğrenilenleri geleceğe uygulamak” olduğunu düşünmektedir. “Felsefi danışmanlığın odak noktası da budur ve felsefi danışmanlık bu özelliği ile sayısız terapi türünden ayrılır” der. Ve yine Marinoff (2005:52)’a göre ihtiyacımız olan şey sadece konuşmaktır. Herkes bir bakıma felsefi danışmanlık aracılığıyla belli bazı felsefi analizlere ulaşabilir. Bu da kendini doğru ifade etme ve bulma anlamına gelmektedir.

Doğru düşünülürse felsefe sadece belli bir zümrenin yüksek makamdan konuşması ve düşünmesi için var olamaz. İçeriğindeki yoğunluk ve kapsayıcılık felsefenin farklı bir yere konulmasını ve kendisinden en iyi şekilde istifade edilmesini gerektirmektedir.. Bu anlamda günlük yaşama şekil veren ahlak, sorumluluk, özgürlük, inançlar, değerler, fikir ve kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkiler felsefi danışmanlığın ilgi alanlarıdır. Yani felsefi danışmanlığın dili ile söyleyecek olursak felsefe, düşünce düzeyinde gerçekleşmeden daha öte günlük hayata uygulanmak içindir. Bu

uygulamanın pratik yönü felsefi olarak düşünmeyi öğrenmek ile başlar. Burada düşünmekten ilk kasıt ‘düşünmenin’ kendisi hakkında düşünmeyi öğrenmektir. Çünkü öğrenmeden düşünme, düşünmeden de felsefe olamaz.

Felsefi danışmanlığın yöntemlerinden en çıkarıcı da bazı felsefi gözlüklerle olaylara bakıp bu bakış açısı ile düşünmektir. Yani yaşananları olduğu gibi kabullenmek değil, değerli olan tavrı sorgulamaktır. Sokrates’in ifade ettiği şekli ile “sorgulanmamış bir hayat, yaşamaya değmez.”(Kuçuradi,2000:149)

İnsanın hayatı boyunca karşılaşılabileceği sıkıntıların temelinde “isteme” si değil, “istediği şey” yatar. İsteddiği şeye yüklediği anlam ya sorun yaratıcı veya sorunları çözücü mahiyet taşır. Burada 3. Viyana okulu olarak da bilinen ‘logo terapi’nin kurucusu Frankl’ın ‘kendileri için neyin çok önemli olduğu sorusu’ (Frankl,2013:114) insana çıkmazlarında ışık tutacaktır. İnsanın neyi yapmak istediğini belirleyen ne olduğu önemli bir sorudur. Kişinin yapmak isteyeceği şey onun hayatı algılama ve değerlendirme şekline, hayata yüklediği anlama sıkı sıkıya bağlıdır.

Felsefede sorular çok önemli bir yer tutar. Hatta denilebilir ki sorular olduğu müddetçe felsefe vardır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde danışmanlık anlamında da felsefenin soruya odaklandığını söyleyebiliriz. Konu ile sorun arasındaki ilişkiyi incelemek için sadece sosyal kavramlara bağlı kalmaz ve karşımıza çıkan sorunun cevaplanacağını garanti etmez fakat sorgulama safhasına ulaşıldığı için sorun artık bütün haliyle ‘sorun’ olmaktan çıkmıştır. Sorunu çözmek için, felsefi sorgulama ve analiz metotlarını kullanır.

Felsefi sorgulama ve analiz yöntemi gerçekten özel bir çalışma metodudur. Kişi kendi hayatı ile felsefi fikirler arasında bağlantılar kurdukça, bu bağlantıları gördükçe anlamlı olmanın ne olduğunu görmüş olur. Felsefi sorgulama, felsefi analiz veya felsefi düşünme tarzı artık alışageldiğimiz soruları etkiler ve nasıl seviyoruz, nasıl dayanıyoruz, nasıl yaşıyoruz gibi soruları en anlamlı biçimde cevaplamamızı sağlar. Cevaplara ulaşırken danışman danışanın duygusal veya zorlayıcı tabuları da sorgulamasını sağlamaya çalışır. Sonuçta felsefi düşünme ya da sorgulama tarzı ile danışanın düşünce alanının sınırları genişler. Bu geniş düşünme ile doğru muhakeme yapmak demektir.

Felsefi teknikler olarak kavramlara açıklık getirmek, değerleri sebeplendirmek ve dünya görüşlerini genişletmek sayılabilir. Bunun yanında Felsefi danışmanlıkta Martin’e göre de kullanılacak bazı teknikler vardır ve bunlar: kavramları açıklamak,

saklı varsayımları ortaya çıkarmak, anlamlandırmak ve fizyolojik kaynaklardır. Filozofik kaynaklar ise, okumak, felsefe tarihinden perspektifler çıkarmak ve felsefi düşüncelerden yararlanmaktır. Felsefi ilgiler ise, önemli doğrular, dünya görüşlerinin araştırılması ve doğrulanmış değerlerdir. Bunlar, yani felsefi danışmanın bu özellikleri, hep birlikte, danışmanlığa yeni yollar, taze soluklar açar. Bu yollar ki diğer terapi ve danışmanlık çeşitlerini etkiler ve harmanlar (Martin,2001:29-30).

Yaşanan her türlü sorun aslında çözümünü de içinde taşır. Her durum içinde, üstesinden gelinebilecek tohuma da sahiptir (Lahav, 2001:7). Felsefi düşünme tarzı sorunun içindeki o çözümü gün yüzüne çıkarmaya yardımcı olur. Tam da bu noktada kendi fikirlerini, danışana benimsetmeye çalışma yanılığısına düşmemesi önemlidir. Danışmanın görevi, danışanın kendi hayatı ile felsefi olarak ilgilenmesini sağlamaktır.

Marinoff (2005:55) felsefi danışmanlıkla ilgili olarak sorun çözme sürecinde kullanılacak bir yöntemden bahseder. Daha önceki felsefi danışmanlığın bir yöntemi olmadığına dair sözleriyle çelişmekle birlikte sözünü ettiği yöntem şöyledir; “Problem teşhisi; Duygunun ifade edilmesi; Analiz seçenekleri; Tefekkür ve Denge” kavramlarının baş harflerinden oluşan,“Barış” anlamına gelen ve danışanlarına uyguladığı beş aşamalı bir yöntemdir.

Marinoff (2005:55)’a göre, bu geliştirdiği “Barış” yönteminin üç aşamasının, insanların özerk olarak veya psikolojik terapide yaptıklarına denk olduğunu, yalnızca son iki aşamasının felsefi olduğunu söyler. O, ilk iki basamağın, çoğu insan tarafından doğal bir biçimde geçildiğini ve bireylerin sahip olduğu sorunların temelini göstermekte başarılı olduğunu söylemektedir.

Bu aşamalarda, birilerinden yardım istemeye gerek duyulmaz. Ona göre, duygusal tepkiler açık ve dolaysızdır, çünkü hiç kimsenin duygu hissetmeyi öğrenmeye ihtiyacı yoktur. Fakat daha ileri bir düşünme için duygular birer malzeme olabilirler. Üçüncü basamakta bir yardımcıya ihtiyaç olabilir. Bu basamak, psikolojinin ve psikiyatrinin size yardım edebileceği yerdir. Dördüncü ve son basamak, sizi dosdoğru felsefe krallığına götürür (Marinoff, 2005:55-56).

“Barış” yöntemine göre bir sorunla uğraşırken, önce sorunu teşhis etmelisiniz ki, daha sonra bu sorunun uyandırdığı duyguları anlamak mümkün olsun. Bu, bir iç muhasebedir. Psikoloji, bu aşamanın ötesine pek geçmez. Marinoff’a göre, psikolojinin yararlarının sınırlı olmasının sebebi de budur. Diğer aşama olan tahlil durumunda ise, sorunu çözmek konusunda seçeneklerinizi tek tek sayar ve değerlendirirsiniz.

Dördüncü aşamada bir adım geri gider, bir bakış açısı kazanır ve durumunuzun bütünü konusunda tefekkür eder, uzun uzun düşünürsünüz. Hepsini tam olarak yaptığınızda ise, son aşama olan dengeye ulaşırsınız (Marinoff, 2005:56).

Ne kadar çok beklentiniz olursa, bu beklentiler, yapıcı bir hayat felsefesi kurmanıza o kadar engel olurlar. Kötü hava şartlarından dolayı tatilinizi iptal etmişseniz, sorun kötü hava değil, güzel hava beklentiniz yüzündendir. Her beklenti, size beraberinde bir kaygı getirir. Bütün kaygılarımız yerine gelmemiş beklentilerin sonucudur. Beklentilerinizden kurtulmak, felsefe evinizi kuracağınız araziye temizlemektir. (Başara, 2012:56)

Genel anlamda felsefi danışmanlık “danışmanın ve danışanın ne yaptığı” bakımından karakterize edilir. Danışan ve danışman felsefe yaparlar. Çoğunlukla, danışanın hayatı ve kişisel çıkmazı hakkında felsefe yaparlar. Burada “felsefe yapmak” fiiliyle vurgulamak istenen, danışman ve danışanın, hazır yapılmış felsefeye takılıp kalmak yerine, felsefeyle samimi diyaloglarla bire bir meşgul olmalarıdır. (Lahav, 2001:5-6)

Özetle Felsefi danışmanlık, felsefenin kişinin zihin sağlığını artırıcı, potansiyelini zenginleştirici bir yaklaşım olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanı içerisinde ayrı bir danışma anlayışıdır. Onu psikolojiden ayırma ya da bir tedavi biçimi olarak farklı bir yere koyma çabaları anti-törpötik ve tehlikelidir.

1.5. Problem Cümlesi

Dünyanın bir çok yerinde alternatif danışma yöntemi olarak kullanılan felsefi danışmanlıktan Ortaokul (11-15 yaş) öğrencilerinin genel gelişim özellikleri ve yaşadıkları sorunlara çözüm bulma konusunda nasıl faydalanılabilir?

1.5.1. Alt Problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin en sık karşılaştıkları problemler nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları problemlerin birbiriyle ilişkisi ne düzeydedir?
3. Felsefi danışmanlık Ortaokul öğrencilerinin zihinsel gelişim özelliklerine uygun mudur?
4. Felsefi danışmanın ortaokullarda uygulanmasının avantajları nelerdir?

5. Felsefi danışmalık Ortaokul öğrencilerinde önleyici rehberlik hizmeti olarak kullanılabilir mi?

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada eski haliyle ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, yeni eğitim yapılanmasındaki adıyla Ortaokul öğrencilerinin en sık yaşadıkları soruların tespit edilmesi ve tespit edilen sorunların çözümünde rehberlik ve psikolojik yöntemi olarak felsefi danışmanın nasıl kullanılabileceği belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.7. Araştırmanın Önemi

Araştırma, felsefi danışmanlık yaklaşımı olarak felsefe biliminin, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında, uygulamalı ve teorik çerçevede etkin olmasına yönelik yapılan bir çalışma olması bakımından önem taşımaktadır.

Felsefi danışmanlık, psikolojik danışmanlık alanında bir yaklaşım olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü felsefi danışmanlık yaklaşımı, psikiyatri veya psikolojiye alternatif bir danışmanlık anlayışı olarak görülmekte fakat psikolojik danışmanlık alanı ile olan bağı anlaşılamamıştır. Bu açıdan felsefi danışmanlığın psikolojik danışma alanı ile olan ilişkisini ortaya koyması yönüyle de önem taşımaktadır.

Araştırma, Felsefenin günümüzde eski anlayışın aksine sadece teorik bir bilim dalı olarak görülmemesinin, bireyin kendisi ve hayatıyla olan her türlü ilişkisinin felsefi danışmanlık anlayışı içerisinde ele alınması gerekliliğini vurgulamaktadır.

1.8. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanan problem tarama anketini anlayacak ve cevaplayabilecek yeterliliktedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanan problem tarama anketini yaşadıkları sorunları doğru olarak yansıtabilecek şekilde cevaplandırmıştır.

Rehberlik servisinde görüşme yapılan öğrenciler sorunlarını önceliklerine göre doğru olarak anlatmışlardır.

1.9. Sınırlılıklar

Araştırmanın nicel bölümü 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde Ortaokullarda kayıtlı her sınıf seviyesinde 650 öğrencinin seçilmesiyle oluşan 2600 kişiyle sınırlıdır.

Araştırmanın nitel bölümü 2013-2014 Eğitim öğretim yılında Pınarkule Ortaokulunda okumakta olan ve her sınıf düzeyinde 5 öğrencinin seçilmesiyle oluşan 20 öğrenci ile sınırlıdır.

1.10.Tanımlar

Araştırmanın bazı temel kavramlarına, bu çalışma çerçevesinde uygun görülen anlamlar aşağıda belirtilmiştir:

Danışmanlık: Bu çalışmada, *“bireyin psikolojik durumuyla ilgilenen terapötik bir girişim ”* olarak, en geniş anlamıyla ele alınmıştır.

Terapi: Suçlamanın bittiği ve sorumluluğu kişinin kendisinin aldığı bir yardım ilişkisidir.

Ortaokul: Tezin başlangıç aşamasında ilköğretim ikinci kademe öğrencileri olarak alınmış olmasına rağmen, 6287 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun ile ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olarak ayrıldığından 5, 6, 7, 8. sınıflardan oluşan eğitim kurumlarıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2.İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, Ortaokul (ilköğretim ikinci kademe) öğrencilerine yönelik rehberlik ve psikolojik danışma ve felsefî rehberlik konuları ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar üzerinde durulmuştur.

2.1.Ulusal Düzeyde Yapılan Çalışmalar

Erkan (1997), ilköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma da elde edilen sonuçlardan bazıları şunlar olmuştur:

1. İlkokul öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin sıralamada ilk sıralarda yer alan ihtiyaçlar şunlardır:

*Daha verimli çalışma yollarını öğrenme

*Okulda öğrendiklerinin gelecekteki mesleğinde onlara nasıl yardımcı olacağını öğrenme

*Yeteneklerinin ve ilgilerinin gelecekteki meslekleri ile olan ilişkilerini öğrenme

*En başarılı olacağı işleri öğrenme

*Değişik mesleklerin özelliklerini öğrenme

*Zamanı nasıl daha iyi kullanabileceğini öğrenme

*Çeşitli meslekler için gerekli eğitim türlerini öğrenme

*Sınavlarda nasıl daha başarılı olabileceğini öğrenme

*Yapmaktan mutlu olacakları şeyleri öğrenme

*Zihnini derste nasıl daha fazla tutabileceğini öğrenme

2. Eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçları üst sıralarda kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyaçları alt sıralarda yer almıştır.

3. İlkokul öğrencileri Ortaokul öğrencilerinden fazla rehberlik ihtiyacı hissetmişlerdir.

Kız ve erkek öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları arasında fark bulunmamıştır.

Güvenç (2001) okullardaki rehberlik faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde karşılaşılan güçlükleri 102 yönetici, öğretmenleri ve psikolojik danışmanın görüşleriyle belirlemeye çalışmıştır. Bulgular incelendiğinde yeterli sayıda rehber öğretmen bulunmaması, okullarda rehberlik anlayışının olmaması, rehber öğretmenler için yeterli fiziki ortam ve araç-gereç bulunmaması, sınıf rehber öğretmenlerinin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmamaları, ve ailelerin yeterli destek vermeleri gibi problemlerin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesini olumsuz biçimde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Nazlı'nın (2002) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kapsamlı/gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını algılamaları ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri, 2001-2002 eğitim öğretim yılı Balıkesir ilinde 3 müfredat laboratuvar okulunda çalışan 112 öğretmene uygulanan anket ile elde edilmiştir. Ankete verilen cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kapsamlı/gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını yararlı ve etkili olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Benzer şekilde Yumrutaş (2006) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamaları incelenmiştir. İstanbul ilinde ilköğretim okullarında çalışan 207 öğretmenden anket kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümü ilköğretimde rehberlik çalışmalarının yararlı olacağına inandıklarını, okullarında yürütülmekte olan rehberlik ve eğitici kol faaliyetlerinin ise yeterince etkili yapıldığını düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük kısmı rehberlik çalışmalarındaki görev ve sorumluluklarını bildiklerini ve rehberlik görev ve sorumluluklarına ilişkin çoğu ifadeyi yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Nazlı (2007) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışları incelenmiştir. 11 psikolojik danışman ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışmanların eğitim sistemini bir bütün olarak değerlendirme ve yeni paradigmaları algılamada

güçlük çektikleri; rehberlikte değişime rağmen kendi rollerinde bir değişimi algılamadıkları; görüşme tekniğinde ve müşavirlik rollerinde kendilerini yeterli bulurken, psikolojik danışma, sınıf rehberliği ve program yönetiminde yetersiz buldukları; değişen sisteme uyum sağlamak için mesleki gelişimlerini artırmak istedikleri belirlenmiştir.

Konca (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik programının geliştirilmesinde karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmacının evrenini 2005-2006 yılında Eskişehir merkez ilçesinde yer alan ve kadrosunda psikolojik danışman bulunan 78 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, bu okullarda görev yapmakta olan 47'si okul yöneticisi ve 65'i de psikolojik danışman (rehber öğretmen) olmak üzere toplam 112 kişiden elde edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri ve psikolojik danışmanların büyük çoğunluğunun 'araştırma geliştirme etkinlikleri', 'işbirliği' ve 'insan kaynakları' üst başlıkları ile ilgili olarak oluşturulmuş maddelerde yer alan durumların tamamını; 'anlayış' kaynaklı sorunlar üst başlığı ile ilgili olarak ise bir madde dışındaki tüm maddeleri, ilköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi sürecinde yaşanmakta olan sorunlar olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Kızıllı'nın (2007) yaptığı araştırmada ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik danışmanların ve sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Konya ili psikolojik danışmanı bulunan okullarda görüşmeyi kabul eden psikolojik danışman ve sınıf rehber öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Okullarda çalışan psikolojik danışmanların %83,3'ü rehberliğe karşı geliştirilen tutumun uygulanabilirliği etkilediğini, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun rehberlik etkinliklerini tam anlamıyla yerine getiremediğini ancak; rehberliğe yönelik olumlu tutum gösteren bireylerle tam anlamıyla uygulanabileceği görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Psikolojik danışmanların %66,6'sı öğretmenlerin rehberlik etkinliklerini angarya olarak gördüklerini, rehberliğe ilişkin olumlu tutumları yoksa işbirliği yapmadıklarını belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanların %33,3'ü öğretmenler bilgilendirilmelidir, rehberlik anlayışı kazandırılmalı diye görüş belirtmişlerdir. Katılımcı psikolojik danışmanların tamamı rehberlik etkinliklerini yapan öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmişler ve öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle, bilgi ve anlayış

kazanmalarının gerektiğini belirtmişlerdir.

Kesici'nin (2007), Şube Rehber Öğretmenlerinin görüşlerine göre 6. 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçlarını incelediği araştırmasında eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal rehberlik boyutunda farklı sonuçlara ulaşmıştır. Eğitsel rehberlik boyutunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: 6. sınıf rehber öğretmenlerinin üçte biri öğrencilerin eğitsel etkinliklere, üçte biri verimli ders çalışma yöntemlerine, küçük bir bölümü toplum kurallarını öğrenmeye, küçük bir bölümü okuma alışkanlıkları kazanmaya ve bilgilendirilmeye dair eğitsel rehberliğe ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. 7. sınıf rehber öğretmenlerinin dörtte biri öğrenilenlerin hayata aktarılması konusunda, dörtte biri eleştirel ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi konusunda, dörtte biri ders çalışma yöntemleri konusunda ve küçük bir bölümü öğrencilerin ilgisizliğinden dolayı rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. 8. sınıf rehber öğretmenlerinin yarıya yakını verimli ders çalışma yöntemleri, öğretmenlerin yarıya yakını serbest zaman faaliyetleri, beşte biri okuma alışkanlığı kazandırılması ve beşte biri sınav sistemi hakkında bilgilendirilme konularında rehberliğe ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerin eğitsel rehberlikle ilgili en önemli ihtiyaçları motive olamama (okulda öğrenilenleri hayata aktaramama) ve verimli ders çalışma becerilerini geliştirecek olan okuma ve eleştirel düşünme yeteneğini artırma konularında gereksinim yaşamaktadırlar.

Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerin mesleki rehberlik ve danışmanlıkla ilgili ihtiyaçları mesleki bilgi edinme ihtiyacı, öğrencilerin kendilerinin ilgi ve yeteneklerinin farkına varmaları ve en önemlisi de mesleklerin gerektirdiği niteliklerle bireyin ilgi ve yeteneklerinin uzlaştırma konusunda ortaya çıkan ihtiyaçtır.

Kişisel/Sosyal rehberlik boyutunda da şu sonuçlara varılmıştır: 6. sınıf rehber öğretmenlerinden; yarıya yakını ailevi problemler, dörtte biri kimlik kargaşası, küçük bir bölümü iletişim yöntemleri, çok küçük bir bölümü içe kapanıklık ve motivasyon eksikliği konularında öğrencilerin rehberliğe gereksinim duyduklarını belirtmiştir. 6. sınıf öğrencilerin kişisel problemlerle ilgili rehberlik ve danışmanlık ihtiyaçların büyük çoğunluğunu anne ve baba arasında çıkan tartışma ve bu tartışmadan çocuğun etkilenmesidir. Ergenlik dönemi öğrencinin kimlik gelişiminde önemli role sahip olduğu için öğrencilerde kişilik oluşumunda billurlaşmama, öğrencinin çevresi ile iletişim kuramama ve bunun sonucu içe kapanma ve bu durumun oluşturduğu gerginlikten dolayı rehberlik ve danışmanlığa gereksinim duyabilirler. 7. sınıf rehber

öğretmenlerinin yarıya yakını ailevi problemler, dörtte biri kendini ifade edememe, yarıya yakını gruplaşma ve kıskançlık, çok küçük bir bölümü ergenlik dönemi sorunları ve sorumluluk almama konularında öğrencilerin rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. 7. sınıf öğrencileri açısından içinde buldukları dönem ergenlik dönemidir ve bu dönem yedinci sınıf öğrencileri için ailedeki küçük bir çatışmanın büyütülmesi ile öğrenciler kendilerini gergin hissedebilir. 8. sınıf rehber öğretmenlerinin yarıya yakını ergenliğin getirdiği bedensel (fiziki) sorunlar, üçte bire yakını kendine güvensizlik, beşte biri maddi sıkıntı, beşte biri sınav kaygısı, çok küçük bir bölümü içe kapanıklık ve kimlik karmaşası konularında öğrencilerin rehberlik ve danışmaya gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışmanlık gereksinimlerinin nedenleri arasında ergenlik dönemindeki öğrencilerin bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişim ihtiyaçlarının karşılanmamasındaki sorunlar gösterilebilir. 8. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısının oluşması ortaöğretime geçiş sınavının sekizinci sınıfta olmasından dolayı olabilir.

6.sınıf rehber öğretmenlerinin dörtte biri anne baba ayrılığı ve ailelerin ilgisizliği, küçük bir bölümü ailevi baskı ve maddi sıkıntı ve çok küçük bir kısmı ailelerin çocuklarını takdir etmemesi ve ailelerinin bilinçsiz olması konularından dolayı ortaya çıkan sorunlardan rehberlik ve danışmanlığa ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. 6. sınıf öğrencilerin rehberlik ve danışmaya ihtiyaç duymalarının nedenlerinden en belirgin olanı öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilgilidir. Çünkü anne baba ayrılığıyla, ailenin ekonomik ve eğitim düzeyinin düşük olmasından dolayı aileler çocuklarına ilgisiz kalabilir, otoriter tutum sergileyebilir, çocuğunun eğitimi ile ilgili ne yapacağını kestiremeyebilir ve en önemlisi de çocuğunu takdir etmeyebilir. 7. sınıf rehber öğretmenlerinin yarısı ailelerin ilgisizliğinin getirdiği sorunlar, yarıya yakınının anne - baba ayrılığı ve dörtte biri kuşak çatışması ve çok küçük bir kısmı ailelerin beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklanan sorunlardan dolayı öğrencilerin rehberlik ve danışmanlığa gereksinim duyduklarını belirtmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışmaya gereksinim duymalarının nedenleri arasında; ailenin ilgisizliği, boşanması, kuşak çatışması ve yüksek beklentileri vardır. Öğrenciler ailelerinden sürekli sosyal destek ve takdir beklerler. Öğrencilere aileleri ilgi göstermediği zaman, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi normal ilerlemeyebilir. 8. sınıf rehber öğretmenlerinin yarıya yakını ailelerin baskısı, üçte birinden azı ailelerin ilgisizliği ve anne baba kavgaları, beşte biri kardeş kıskançlığı, anne - baba ayrılığı, maddi

sıkıntılardan kaynaklanan konularda öğrencilerin rehberlik ve danışmanlığa gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. 8. sınıf öğrencilerinin altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinden rehberlik ve danışma ile ilgili en farklı ihtiyacı kardeş kıskançlığından kaynaklanan sorundan dolayı ortaya çıkan ihtiyaçtır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları Karakuş (2008)'in yaptığı bir araştırmada da ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada ilköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmasını incelenmiştir. Araştırmaya 19 psikolojik danışman, 167 sınıf öğretmeni ve 100 sınıf rehber öğretmeni olmak üzere 286 kişi katılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışmanlar, sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine bakışı ve desteğinin, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin, sorumluluklarının bilincinde olmalarının konsültasyon hizmetlerinin başarısını etkileyeceğini dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri ve onlara hizmet içi eğitim almaları gerek gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

Özabacı, Sakarya ve Doğan (2008) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış ve ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 124 müdür, 74 müdür yardımcısına “okul rehberlik hizmetlerine dönük değerlendirme anketi” uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre yöneticiler her okulda bir psikolojik danışman bulunması gerektiğini, PDR servisinin sürekli bir birim olarak okulda yer almasının öğrenci gelişimi açısından yararlı olacağını, düşündüklerini belirtmişlerdir.

Benzer şekilde Nazlı (2008) öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamalarını incelemiştir. Araştırmada 226 öğretmenden anket uygulayarak veri toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin rehberlikte değişim yapılmasına ihtiyaç olduğu, MEB'in rehberlik hizmetinde yaptığı değişimlerin nedenlerini kısmen bildikleri, getirilmeye alışılan gelişimsel-önleyici rehberlik yaklaşımını benimsedikleri ancak okullardaki gelişimsel-önleyici uygulamalarda yetersizlikler algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca yürütülen rehberlik hizmetlerini öğrencilerin, okulun ve toplumun ihtiyacını karşılamada kısmen yeterli buldukları ve psikolojik danışmanların geleneksel rollerini daha fazla algılamakla beraber, psikolojik

danışmanların koordinasyon, konsültasyon, öğretim liderliği, okul güvenliği gibi gelişimsel rehberlikte ön plana çıkan yeni rol ve görevlerini de algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin akademik programa konulan sınıf rehberliği uygulamasını benimsedikleri, sınıf rehberliğinin 15 günde bir değil her hafta yapılmasını istedikleri, sınıf rehberliğini öğrencilerin gelişimlerine yararlı olarak değerlendirdikleri ve sınıf rehberliğinin hem öğretmenlerin hem de psikolojik danışmanların sorumluluğunda olmasını istedikleri belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun rehberlik hizmetinde öğretmenlerin rol almasını benimsedikleri ve bunun için gayret gösterdikleri, ancak MEB'in öğretmenlere verdiği görevleri yerine getirmede sıkıntı yaşadıkları ve bunun için kendilerine hizmet içi eğitim verilmesini istedikleri ortaya çıkmıştır.

Başaran (2008) ilköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yönetici ve sınıf rehber öğretmeni denekler, en çok (Her Zaman Beklerim=%73,3) problemi olan öğrencilerle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında görüşme yapılmasını beklemektedirler. Yönetici ve sınıf rehber öğretmeni denekler, en çok (Genellikle Beklerim=%43,7) rehberlikle ilgili televizyon programlarının izletilmesinin faydalı ve gerekli olduğunu düşünmektedirler. Yönetici ve sınıf rehber öğretmeni denekler, en çok (Nadiren Beklerim=%40,7) öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılmasını beklemektedirler. Yönetici ve sınıf rehber öğretmeni denekler, en çok (Genellikle Beklerim=%42,0) yapılan psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının sonuçlarının çevreye tanıtılmasını beklemektedirler. Yönetici ve sınıf rehber öğretmeni denekler, en az (Hiç Beklemem=%0,7) problemi olan öğrencilerle yapılan mülakatlar sonucunda gerekli kişilerle görüşülmesini istememektedirler. Yönetici ve sınıf rehberi öğretmeni olan deneklerin, %99,3'ü problemi olan öğrencilerle yapılan mülakatlar sonucunda gerekli kişilerle görüşülmesinin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Yönetici ve sınıf rehber öğretmeni denekler, en az (Hiç Beklemem=%1,0) psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında yönetici ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalarının gerekmediğini düşünmektedirler. Yönetici ve sınıf rehber öğretmeni denekler, %99,0'u ilköğretim okullarındaki yöneticilerin ve öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini işbirliği içinde yürütmelerini beklemektedirler.

Aşıcı ve Aslan (2009) İlköğretim Sınıf Rehberlik Programı'na yönelik öğrenci

algılarını araştırmıştır. Bu araştırmanın amacı, uygulanmakta olan ilköğretim sınıf rehberlik programında yer alan dördüncü sınıf rehberlik ve psikolojik danışma kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin öğrencilerin algılarının belirlenmesidir. Veriler, 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde Ankara ili'nde bulunan üç ilköğretim okulundan öğrenim görmekte olan 243 (131 kız, 112 erkek) beşinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Rehberlik Kazanımlarının Gerçekleştirilmesine İlişkin Algı Formu” kullanılmıştır. Formdan elde edilen sonuçlara ait frekanslar ve yüzdeler hesaplanmıştır. İlköğretim dördüncü sınıf rehberlik ve psikolojik danışma kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin öğrencilerin; en olumlu algılamalarının okul öğrenci meclisi seçimlerinde oyunu uygun gördüğü adaya vermeye ilişkin, en olumsuz algılamalarının ise performans görevlerini günü gününe yapmaya, okul çantasını zamanında hazırlamaya ve öğrendiklerini gerekli olduğunda hatırlamaya yönelik olduğu görülmektedir.

Öztürk (2009) yaptığı araştırmada rehberlik programının uygulama sürecine ilişkin okul rehber öğretmenlerinin, sınıf rehber öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmada sınıf rehber öğretmenlerinin tamamı yeni rehberlik programını etkili ve uygulanabilir bir program olarak algılamakta büyük bir çoğunluğu programda yer alan etkinlikleri uygulanması için ayrılan sürenin yetersiz olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre yeni rehberlik programının pek çok rehber öğretmen tarafından etkinliklere dayalı, gelişimsel, sınıf öğretmenlerinin katılımını gerektiren, standart, somut, açık, ardışık ve etkili bir program olarak algılandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, rehber öğretmenlerin tamamının etkinlikleri çok uzun ve sürelerini de yetersiz bulmalarına rağmen yine de yarısının rehberlik programını uygulanabilir bir program olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2010) yaptığı araştırmada ise sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmada, Eskişehir’de 33 ilköğretim okulunda ve 9 ortaöğretim okulunda görevli olan 595 sınıf rehber öğretmenine Öztemel (2000) tarafından geliştirilen rehberlik anlayışı envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen rehber öğretmen tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeyleri ve rehberliğe yönelik tutum düzeylerinin oldukça yüksek olduğu, rehberlik anlayışı düzeyleri ile rehberliğe yönelik tutum düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu

saptanmıştır. Katılımcıların rehberlik anlayışı ve rehberlik tutum düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü MANOVA analizi sonuçlarında ise, Kadın sınıf rehber öğretmenlerinin hem rehberlik anlayışlarının hem de rehberliğe yönelik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Branşa göre sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışlarının ve rehberliğe yönelik tutumlarının değişmediği saptanmıştır. Rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre rehberliğe yönelik tutumda katılanlar lehine anlamlı farklılık gözlenirken, rehberlik anlayışında farklılık gözlenmemiştir. Çalışılan eğitim kademesine göre ise, ilköğretimde çalışan sınıf rehber öğretmenlerin hem rehberlik anlayış düzeyleri hem de rehberliğe yönelik tutum düzeylerinin ortaöğretimde çalışanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kıdem yıllarına göre ise, 1-9 ve 10-19 yıl arası kıdem yılına sahip olan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeylerinin kıdem yılı 20 ve üzeri olanlardan daha yüksek olduğu, ancak sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutum düzeylerinin kıdem yıllarına göre değişmediği saptanmıştır.

Demirel (2010) tarafından yapılan araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında hazırlanan “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı” ilköğretim boyutunun program tasarısına bakılarak, uzman ve rehber öğretmen görüşlerinden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla eğitim programının temel öğeleri olan hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme ölçüt olarak alınmıştır. Sonuçta programın gelişimsel rehberlik anlayışı temel olarak hazırlanan, geniş bir vizyona sahip, kapsamlı, süreç ağırlıklı, öğrencinin tüm yönleri ile gelişimi hedefleyen bir program olduğu, ancak okullardaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine katkı sağlayabilmesi için, özellikle uygulamadaki sorunları giderecek düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Akgün (2010) tarafından yapılan ve okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesinin yapıldığı araştırmanın amacı ilköğretim okullarının anasınıflarına verilen rehberlik hizmetlerinin okul öncesi öğretmenlerinin algılamalarına göre belirlenmesidir. Araştırma Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında çalışan 14 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Burada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi seçilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Görüşmede öğretmenlere okul rehberlik servisi ve yapılan hizmetlerle ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları kaydedilmiş ve cevaplarda yer alan

ifadeler betimsel analiz tekniği ile özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre anasınıflarına verilen öncelikli hizmetin özel gereksinimi olan, davranış problemleri olan ve kaynaştırma öğrencileri ile ilgili olarak, özetle problem durumu olan çocuklar ve aileleri ile çalışmalar yapılması olarak ifade edilmiştir. Anne baba eğitim çalışmaları ikinci sırada belirtilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu mevcut hizmetlerden memnun olduğunu ve rehberlik servisinden başka bir beklentisinin olmadığını belirtmiştir.

Taşkaya ve Kurt (2010)'un yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma türünde desenlenen araştırma, Mersin ilinde 2010-2011 öğretim yılında görev yapmakta olan 22 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim okullarında verilmekte olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yetersiz olduğu, her okulda rehber öğretmenin olmamasının büyük bir eksiklik olduğu, ancak rehberlik hizmetlerinin başta öğrenciler olmak üzere, öğretmen ve veliler açısından da yararlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tüfekçi (2011), yaptığı çalışmada Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı rehberlik etkinliklerinin ilköğretim düzeyinde uygulanmasına yönelik sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin algılarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma, durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırma örneklemini 2009-2010 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okulları içerisinde seçkisiz yolla seçilmiş 24 ilköğretim okulunda çalışan 173 kadın, 109 erkek olmak üzere toplam 282 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Rehberlik Etkinlikleri Kullanılma Durumları Anketi" kullanılmıştır. Anket 1. sınıftan 8. sınıfa kadar her sınıf düzeyindeki sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmeni için dokuz farklı şekilde hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bütün sınıf düzeylerindeki rehberlik etkinliklerindeki bulunan soruların öğrenciler tarafından kolayca yanıtladığını, etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğunu, oturma düzeninin etkinlikler için uygun bir sınıf düzeni olduğunu ve etkinlikte bulunan formların kolayca doldurulduğunu düşünmektedir. İlköğretim birinci kademe sınıf rehber öğretmenleri ikinci kademe sınıf rehber

öğretmenlerine göre etkinlikler için ayrılan sürenin yeterli olduğu, öğrencilerin etkinliklere katılmada istekliliği ve etkinlikte kullanılan materyallerin kolayca karşılanması konusunda daha olumlu düşünmektedir. İlköğretim birinci kademe sınıf rehber öğretmenleri rehberlik etkinliklerinin kalabalık sınıflarda kolayca uygulanabildiğini düşünürken ilköğretim ikinci kademe sınıf rehber öğretmenleri etkinliklerin kalabalık sınıflarda kolayca uygulanamadığını ya da bu konuda kararsız olduklarını düşünmektedir.

Nazlı (2011)'nın “Eğitim Kurumlarında Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programının Tasarım Süreci: Polis Akademisi Projesi Örneği” adlı çalışmasında kapsamlı gelişimsel rehberlik programının ne olduğu ve eğitim kurumlarının yapısına göre nasıl tasarlanabileceği betimlenmiştir. Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesine özgü olarak tasarlanan rehberlik programı hakkında bilgi sunulmuştur. Projenin 36 ayda üç ana evrede ve beş aşamada hayata geçirileceği belirtilmiştir. Kapsamlı gelişimsel rehberlik programının bir eğitim kurumunda yapılandırılması sistem yaklaşımına göre beş aşamada yapılacağı belirtilmiş ve bu aşamalar planlama, tasarlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme olarak sıralanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri üzerine görüşlerinin alındığı çalışmada (Dilci, Kaya ve Aslan, 2011) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmet algıları ve uygulamaya ilişkin becerileri üzerine var olan durumu irdelemişlerdir. Nitel yöntemle tasarlanan çalışmada Adana ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden 30 kişi rastgele seçilerek örneklem oluşturulmuş ve veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin rehberlik tanımı konusunda farklı görüşlere sahip oldukları, rehberlik sürecini yol gösterme faaliyeti olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yeterli düzeyde rehberlik eğitimi almadıkları, bu bağlamda akademik yeterliliğe sahip olmadıkları ifade edilmiştir.

Terzi, Ergüner-Tekinalp ve Leuwerke'nin (2011) yaptığı çalışmada ise psikolojik danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline dayalı olarak hazırladıkları ve uyguladıkları kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programlarında; hangi hizmetlere ne kadar zaman ayırdıkları ve program hazırlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde ne gibi problemlerle karşılaştıkları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre okullarda kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik

programının uygulamaya konulması, özellikle uygulamalar arasında bütünlük sağlama, öğrenci gelişimsel ihtiyaçlarını karşılama ve psikolojik danışman kimliğinin ön plana çıkarılması açısından olumlu değerlendirilmektedir. Ancak programın içeriği ve personelin yeterliği kapsamında programın uygulanmasında bazı güçlükler yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Terzi, Tekinalp ve Leuwerke (2011) tarafından yapılan araştırmada psikolojik danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeli'ne dayalı olarak hazırladıkları ve uyguladıkları kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programlarında hangi hizmetlere ne kadar zaman ayırdıkları ve program hazırlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde ne gibi problemlerle karşılaştıkları incelenmiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görevli 113 ve ortaöğretim okullarında görevli 94, toplam 207 psikolojik danışmana "Okul Psikolojik Danışmanlarının Rol ve Sorumlulukları Anketi" uygulanmıştır. Verilerin analizinde frekans dağılımı ve ankette yer alan açık uçlu sorular için betimsel içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okullarda kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının uygulamaya konulması, özellikle uygulamalar arasında bütünlük sağlama, öğrenci gelişimsel ihtiyaçlarını karşılama ve psikolojik danışman kimliğinin ön plana çıkarılması açısından olumlu değerlendirilmektedir. Ancak programın içeriği ve personelin yeterliği kapsamında programın uygulanmasında bazı güçlükler yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüş ve algıları hakkında bilgi veren öğretmenlerle yapılan araştırmalar öğretmenlerin rehberliğin okulun ayrılmaz bir parçası olduğu görüşünü, genel olarak gelişimsel rehberlik anlayışı ve rehberlik hizmetlerindeki kendi rol ve sorumluluklarını benimsediklerini göstermektedir (Nazlı, 2002, 2008; Yumrutaş, 2006). Bununla birlikte öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerinin yerine getirilemediği ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu bulguları da yer almaktadır (Nazlı, 2008; Yumrutaş 2006). Bu bulgular öğretmenlerin okul rehberlik hizmetlerini benimserlerken, uygulamaya ilişkin hizmet içi eğitime gerek duymakta olduklarına işaret etmektedirler. Bununla birlikte psikolojik danışmanlar okul rehberlik hizmetlerinin etkililiğini öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmalarına bağlı olduğunu ve öğretmenlere rehberlik hizmetleri ile ilgili hizmet içi eğitim verilmeli görüşünü vurguladıkları görülmektedir (Karakuş, 2008; Kızıl, 2007). Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve yöneticiler ile gerçekleştirilen çalışmalar da psikolojik

danışmanlarla gerçekleştirilen çalışmalara benzer olarak öğretmenlerin rehberlikle ilgili bilgiye, anlayışa sahip olmadığına, bu durumun da okullarda rehberlik hizmetlerinin etkili sunulmasında engel oluşturduğuna işaret etmektedir (Güvenç, 2001; Konca, 2007).

Güler (2012) felsefi antropoloji açısından anlam sorunu ve felsefi danışmanlık başlıklı yüksek lisans çalışmasında, insanın ilkçağlardan bu yana çevresine ve kendisine anlam verme uğraşının içinde her zaman var olan felsefenin modern bireyin yaşadığı anlam probleminin çözümünde de en etkili yöntemlerden biri olacağını belirtmiştir. Güler'e göre; insanın toplumsal bilinçdışının belirleyici kültürel unsurları ve bu unsurlara yüklenen anlam en iyi felsefeyle ortaya çıkacaktır. Felsefenin antropolojik olarak ortaya çıkan bu gücü felsefi danışmanlık çalışmalarıyla pratik hayatta da en büyük destekçisi olacaktır.

Başara (2008) Felsefi Danışmanlık Yaklaşımının, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anlayışlarının Genel Mantığı İle Birleştirilip, Birleştirilemeyeceği Sorunu başlıklı yüksek lisans çalışmasında Felsefi danışmanlık kavramını ayrıntılarıyla inceleyerek psikoloji, psikoterapi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarıyla karşılaştırılmasını yapmıştır.

Başara'ya (2008) göre; felsefi danışmanlık, psikolojik danışmanlık ve rehberlik anlayışı içinde ancak alternatif bir yaklaşıma karşılık gelmektedir. Felsefi danışmanlık ve psikolojik danışmanlık yaklaşımları, en temelde, kişinin kendini gerçekleştirme sürecinde, ona yardım etmeyi amaçlamaktadırlar. İkisi de bireylerin daha sağlıklı olmaları için, gelişimsel ve önleyici rehberlik hizmetini esas almaktadırlar. Aralarındaki tek fark; felsefi danışmanlığın, bunu felsefe temelli yapmak istemesi iken, psikolojik danışmanlığın bunu psikolojik eksenli sunmasıdır. Felsefi danışmanlık fikirler sahası ile ilgilenirken, psikolojik danışmanlık daha ziyade duygular temelinde yer almaktadır.

Çalışmada felsefi danışmanlığın ancak psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında yer alan önleyici ve koruyucu bir yaklaşım olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada Felsefi danışmanlık savının, ne saf felsefe yapmak, ne de felsefeyi kullanarak bir kişinin sorununu tedavi etmek olmadığı, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanı içinde felsefenin, kişinin doğru düşünmesini sağlayıcı koruyucu ve önleyici bir rehberlik yaklaşımı olarak görülmesi ve bu konuda düzenlemeler yapılması gerekliliği vurgulanmıştır.

2.2. Uluslar arası Düzeyde Yapılan Çalışmalar

Harper ve Marshal (1991)'in ergenlerin ihtiyaçlarını belirledikleri araştırmalarında, cinsiyetler arası farklılıkların olduğunu tespit etmişlerdir. Erkek öğrencilerin daha çok eğitsel ve mesleki konulara yöneldikleri görülürken kız öğrencilerin de daha çok sosyal ilişkilere yöneldiklerini görmüşlerdir. Gordon'un (2000) araştırması da bu bulguyu desteklemektedir.

Borders ve Drury'nin (1992) yaptığı kapsamlı okul rehberlik programlarının hazırlanması ve uygulanmasıyla ikili tarama derleme niteliğindeki bir çalışmada 1960 ile 1990 Ocak arasında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda okul danışmanlığının, öğrencinin eğitsel ve kişisel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bireysel ve küçük grup psikolojik danışmanlığı, sınıf rehberliği sınıfta çocuğun başarısına doğrudan katkı sağlamakta ve okul danışmanları zamanlarının çoğunu bu yöntemleri kullanmaya ayırmaktadırlar. Öğretmenlerle işbirliği, etkinliklerin programın etkililiğini ve ölçülebilirliğini geliştirecek şekilde olması gerektiği vurgulanmaktadır. Programı hazırlayanlar ve uygulayanlar her öğrencinin kapsamlı rehberlik ve danışmanlık programına katılmasının önemi de vurgulanmıştır.

Lehr (2002) tarafından yapılan araştırmada Nova Scatio'da kapsamlı rehberlik ve danışmanlık programının başarılı uygulanmasına etki eden faktörler incelenmiştir. 8 okulun danışmanı ile derinlemesine bireysel görüşmeler yapılmış ve anket uygulanmıştır. Anketler araştırmanın birinci safhasını oluştururken, görüşme ikinci safhasını oluşturmuştur. Anket çok yetersizden(1) çok yeterli(7)ye doğru derecelendirilmiştir. Anket sonuçlarına göre danışmanların yüzde 87'nin 4 ve üzeri puanı seçtikleri ve bunun da programın başarılısı konusunda bir fikir verdiği görülmüştür. Danışmanların % 40 ı programı koordine etmek için yeterli zaman ayırdıklarını, % 42'si programın çeşitli bölümlerine zaman ayırmakta sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda iki temel konuya işbirliği, zaman ve kaynağın önemine vurgu yapılmıştır.

Rowley, Stroh & Sink'in (2004) yaptığı araştırmada rehberliğin müfredat bileşeninin eğitimsel önemi için, üç temel odağını açıklayıcı bir çalışma başlatılmıştır. İlk olarak, danışmanların düzenli olarak kullandıkları rehberlik müfredat gereçlerini tanımlamak için okul danışmanlarının ulusal örnek bir çalışması ve danışmanlık

programları sorgulanmıştır. İkinci olarak, okul danışmanlarının rehberlik müfredat bileşenini uygulama derecesine bakılmıştır. Üçüncü olarak, katılımcılara, gelişimsel alanlar ve rehberlik programı hedefleri hakkında sorular sorulmuştur. Araştırma, okul danışmanlarının, rehberlik müfredatının öğrencilerin gelişimsel yeterliliğine katkıda bulunduğunu ve öğrenmelerine de yardım ettiğine inandıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, okul danışmanları tarafından kullanılan rehberlik ile ilgili çok sayıda kaynak olduğu ve sadece birkaç bölgede (mesela Missouri), farklı uygulamalar olduğu görülmüştür. Sınırlı sayıda müfredat farklılıklarına rastlanmıştır. Bu araştırma, okul danışmanlarının, öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemesine yardım etmesi yanında, eğitimsel okul amaçlarını yerine getirmek için de rehberlik müfredatını kullanabildiği fikrini güçlendirmiştir.

Aluede ve Egbochuku (2009) Nijerya'da İkinci kademe okullarındaki öğretmenlerin okul rehberlik programına ilişkin görüşlerini anket uygulayarak incelemişlerdir. 420 öğretmenin katıldığı araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun rehberlik ve psikolojik danışma programının okulun eğitim programını olumlu yönde etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bardhoshi ve Duncan'ın (2009) yaptığı araştırmada okul danışmanlarının rollerini tanımlamayla ilgili belirsizliğe dikkat çekmek için, okul müdürlerinin (n=538) okul danışmanlarının rolüne ilişkin algıları incelenmiştir. Yararlanılan anket, Amerikan Okul Danışmanları Birliği tarafından tanımlanan, okul danışmanlarının mesleki standartlarına dayanılarak geliştirilmiştir. Sonuç olarak; okul müdürleri, okuldaki başlıca hizmetleri, okul danışmanlarının zorunlu bir görevi olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Studer, Diambra, Breckner ve Heidel'in (2010) yaptığı araştırmada kapsamlı ve gelişimsel okul rehberlik programının uygulanmasındaki engelleri ve programın başarılarını araştırmak için, okul rehberlik programı incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde; ilk ve Ortaokul danışmanlarının, daha fazla rehberlik dersi yapmada, lise danışmanlarından anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür ($p<.01$). Okul danışmanlarının kapsamlı gelişimsel rehberlik programının yararını kavradığı ortaya çıksa da, bu programın uygulanmasının zor olduğunu fark ettikleri ortaya çıkmıştır. Program ASCA felsefesinin yansımaları değiştirdiği için, okul danışmanları bütün öğrencilerin mesleki, akademik ve kişisel ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için, eğitimlerine uygun görevlerde daha fazla çalıştıkları görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Ortaokullarda okumakta olan öğrencilerin en sık karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara felsefi danışmanlığın uygulanabilirliğini belirlemeye yönelik bu araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması gerekmiştir. Bu nedenle, bilimsel araştırma tekniklerinin gelişim sürecinde 1960'lı yıllarda bu iki araştırma yönteminin karışımı olarak ortaya çıkan karma araştırma yöntemi (mixed method researchs) (Kıral, Kıral, 2011:8) kullanılacaktır. Bu yöntem hem nicel hem de nitel verilerin tek bir çalışma içinde toplanması ve analiz edilip sunulmasına odaklanmaktadır. Böylece nicel ve nitel veri setlerinin karışımı; sentez, çeşitleme ve bütünleştirme stratejileri yoluyla daha geniş ve zengin hale getirilmektedir. Bu sayede de özellikle sosyal olguların karmaşıklığı, farklı yöntemlerin bir araya getirilip incelenmesi ve tartışılmasıyla giderilmekte ve bu da olgunun en iyi biçimde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Creswell, 2003:211).

Greene vd. (1989'dan akt. Baki, Gökçek 2011:1) karma yöntem kullanmanın gerekçelerini beş ana başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlar: Üçgenleme (Triangulation), tamamlayıcılık (Complementarity), gelişim (Development), başlangıç (Initiation) ve genişletmedir (Expansion) ve her karma araştırma bu gerekçelerden bir veya birden fazlasını içerir.

Bu çalışmada Üçgenleme ve Tamamlayıcılık karma yöntem kullanımının gerekçelerini oluşturmaktadır.

Üçgenleme (Triangulatio): Aynı olayı incelenmek için nitel ve nicel verilerin aynı anda fakat bağımsız olarak kullanılmasıdır. Burada birbirine yakın ya da tutarlı

sonuçların varlığını test etme görüşü hâkimdir. Yani, farklı yöntem ve tasarımlardan edinilen sonuçların birbirine yakınlığı veya birbirini desteklemesi araştırılır. Özel durum çalışmasında üçgenleme, araştırmanın sonuçlarını etkileyen birçok sebebi kontrol etme, en azından değerlendirme şansını artırır (Baki, Gökçek, 2011: 3). Ortaokul öğrencilerinin en sık yaşadıkları problemlerin tespitinde nicel yöntem kullanılırken, belirlenen problemlere ilişkin nicel yöntemle elde edilemeyen verilere ulaşmak için nitel araştırma yapılmış ve bu yolla nicel veriler test edilirken derinlemesine inceleme ve felsefi terapinin kullanımına yönelik bulgular elde etme amaçlanmıştır.

Tamamlayıcılık (Complementarity): Bir yöntemden elde edilen bulguların detaylandırılması, sunulması, artırılması ve açıklığa kavuşturulmasında diğer yöntemin sonuçlarını kullanır. Tamamlayıcı karma yöntemde, nitel ve nicel veriler hem çakışmaların olduğu durumları, hem de olayı farklı açılardan ölçerek zengin ve ayrıntılı bir hale getirmek için kullanılır. Böylece her bir veri analizi türü bir diğerini tamamlar. Burada, üçgenlemedeki gibi aynı olayın değerlendirilmesinde farklı yöntemler kullanmanın bulguların tutarlılığını sağlaması amacı yoktur (Baki, Gökçek, 2011:3). Araştırmanın amacına uygun olarak nitel verilerler Ortaokul öğrencilerinin en sık karşılaştıkları problemlerin derinlemesine incelenmesi mümkün olacaktır. Bu aşamada tamamlayıcılık karma yöntem kullanılmasının ikinci gerekçesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Karma yöntem araştırmalarında farklı tasarımlar kullanmak mümkündür. Creswell (2003), karma yöntem araştırmacılarının seçebilecekleri en sık kullanılan altı temel tasarım olduğunu söylemektedir. Bunların üçü eşzamanlı, üçü ise sıralı yapılan tasarımlardır. Hangi tasarımın seçileceği verilerin toplanma önceliği, araştırma aşamalarının önceliği veya baskın bir paradigmaya daha fazla yer verilmesi gibi etkenlere bağlıdır. Çalışmamızda öncelikle Ortaokullarda en sık rastlanan problemlerin belirlenmesi amacıyla nicel veriler toplanacak ve ardından nicel verilerde en sık rastlanan sorunlara yönelik nitel aşamaya geçilecektir. Bu nedenle *Sıralı dönüşümsel tasarım* (Nicel→Nitel) kullanılacaktır. Bu tasarım geniş çaplı veya alternatif bakış açılarına imkân vermesi, araştırmaya katılanları destekleyici olması ve çalışılan olguyu daha iyi anlamayı sağlaması gibi avantajları nedeniyle de tercih edilmiştir.

Araştırmanın nicel aşamasında Ortaokullarda okumakta olan öğrencilerin en sık karşılaştıkları problemler belirlenmeye çalışılacağından araştırma tekniklerinden tarama

modeli tercih edilmiştir. Bu aşamada elde edilen verilerin analizi ile nitel aşamada hangi problemlerin öncelikli olarak araştırılacağı belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra nitel aşamaya geçilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmanın yaklaşımını belirleyen ve çeşitli aşamalarının bu yaklaşım çerçevesinde tutarlı olmasına rehberlik eden desenler vardır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden Eylem Araştırması kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan felsefi danışmanlığın okullarda daha önce uygulamasının olmaması ve araştırmacının aynı zamanda bir ortaokulda rehber öğretmen olarak çalışması Eylem Araştırması deseninin seçilmesinde etkin olmuştur.

Eylem araştırması bir süreci gerektirmektedir. Bu çalışmada eylem araştırması sürecinin şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Öncelikle nicel verilerin belirlenmesinin ardından örneklem belirlenmiş ve ilgili öğrencilerle nitel çalışma başlatılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen verilerin ilk analizinden sonra öğrencilere yönelik uygun felsefi görüşler seçilerek felsefi danışmanlık uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin devamsızlık oranları, ders notları ve davranış değişiklikleriyle ilgili araştırmacı gözlemlerine ek olarak öğretmen görüşleri ve davranış değerlendirme kurulu raporları başlangıç verileriyle karşılaştırılmış, felsefi terapinin uygulanabilirliği test edilmiştir.

3.2. Evren Ve Örneklem

Tez çalışmasının nicel aşamasında olasılık temelli örneklem yöntemlerinden tabaka örnekleme kullanılmıştır. Tabaka örnekleme, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evreni kendi içinde saf ve benzeşik bir olgu olarak kabul etmek yerine, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:105).

Ortaokul öğrencilerinin en sık karşılaştıkları sorunları tespit etme amacıyla uygulanan anket formundan oluşan nicel aşamada Ortaokullarda bulunan 5, 6, 7, 8. Sınıfların her birinden eşit sayıda öğrencinin temsil edilebilmesi için tabaka örneklem tercih edilmiştir. İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan tüm eğitim kurumlarına Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygulanan anketlerden ortaokullara

ait olanlar kullanılmıştır. 13 Ortaokulda okumakta olan 10400 öğrenciye ait olan anketler her sınıf seviyesini eşit olarak temsil edecek şekilde seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 650'şer öğrenci olmak üzere 2600 adet seçilmiştir. Uygulama çalışmanın yapıldığı 13 Ortaokulda görevli rehber öğretmenler kanalıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Nicel Aşamaya Katılan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Dağılımı.

SINIF DÜZEYİ	ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİ SAYISI		
	KIZ	ERKEK	TOPLAM
5. SINIF	320	330	650
6. SINIF	332	318	650
7. SINIF	340	310	650
8. SINIF	323	327	650

Tez çalışmasının nitel aşamasında araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Patton'a (1987'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011:107) göre amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde yararlı olur.

Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:108). Bu amaçla, nicel aşamada uygulanan anket sonuçlarına göre Ortaokul öğrencilerinin anketin altı faktörüne ait en sık karşılaştığı belirlenen problemlere sahip her sınıf seviyesinden beş öğrenci olmak üzere toplam 20 Ortaokul öğrencisi ile görüşülmüştür. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyet dağılımı Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Nitel Aşamada Görüşülen Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Dağılımı

SINIF DÜZEYİ	ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİ SAYISI		
	KIZ	ERKEK	TOPLAM
5. SINIF	3	2	5
6. SINIF	2	3	5
7. SINIF	2	3	5
8. SINIF	3	2	5

3.3. Veri Toplama Araçları

Felsefi danışmanlığın Ortaokullarda kullanımına ilişkin herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu Tez çalışmasının nicel aşamasında Ortaokul öğrencilerinin en çok karşılaştıkları problemleri belirleyerek nitel aşamaya yol göstermesi amacıyla, Kişilik, ev ve aile, toplumsal ilişkiler, sağlık beden, meslek ve gelecek, ve okul ve dersler olmak üzere 6 faktörde toplanan 153 sorudan oluşan problem tarama listesi anketi kullanılmıştır. Anket Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünce 2013-2014 eğitim öğretim yılında "Sorumlu Birey Sorunsuz Toplum" projesi çerçevesinde tüm eğitim kurumlarında uygulanmıştır. Proje çerçevesinde uygulanan anketlerin sonuçlarından faydalanmak üzere Beylikdüzü kaymakamlığından izin alınmıştır. Beylikdüzü'nde bulunan 13 Ortaokulda okumakta olan öğrencilere ait olan anketler kullanılmıştır.

Bu anket halen Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaokullarda aktif olarak kullanılmakta olan bir ankettir. Ortaokul öğrencilerinin problemlerinin önlenmesi ve çözülmesinde felsefi danışmanlığın kullanılabilirliği araştırmanın temel konusu olduğundan, okullarda kullanılan bu ankettten yola çıkmanın araştırmanın uygulamayla bağlantısını güçlendireceği düşünülmüştür.

Araştırmanın nitel aşamasında veri toplama yöntemi olarak veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) Veri çeşitlemesini farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünü olarak tanımlarken bu yöntemin daha çok veri toplama yöntemleri ile ilişkilendirildiğini belirtmektedir. Veri çeşitleme stratejisi yoluyla elde edilen verilerin zenginleşmesi ve geçerliğinin güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Veri çeşitlemesi görüşme ve doküman incelemesi yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla oluşturulacaktır.

Patton (1987'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011:121), Üç tür görüşme yaklaşımından söz eder: Sohbet tarzı görüşme, Görüşme formu yaklaşımı, Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme.

Bu araştırmanın nitel aşamasında sohbet tarzı görüşme kullanılmıştır. Bu yaklaşım, genellikle araştırmacının gözlem amacıyla doğrudan ortama katıldığı alan araştırmalarında kullanılır. Önceden belirlenmiş sorular yoktur, görüşülen birey kendisiyle görüşme yapıldığını bile fark etmeyebilir. Görüşmenin hangi yöne gideceği kesin hatlarıyla önceden kestirilemez. Sorular konuşmanın anlık akışı içinde kendiliğinden gelişir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:121).

Bu yaklaşım, araştırmacın araştırma ortamında görece olarak uzun kalabileceği araştırma problemleri için uygundur. Araştırmacı problemin değişik yönlerine ilişkin gerekli ve yeterli veriyi toplayabilmek için, ilgili bireyle birden fazla sohbet gerçekleştirebilir. Görüşme soruları ve konuları, görüşmelerde açılan konuların ve elde edilen yeni ipuçlarının ışığında değişebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:121).

Araştırmacı çalışmanın yapıldığı alanda öğretmen olarak çalıştığından ortama doğrudan katılabilmekte ve ortamda sürekli olarak bulunabilmektedir. Farklı problemlere sahip öğrenciler üzerine görüşmeler yapılması ve öğrencilerin yaş grupları düşünüldüğünde en uygun görüşme yaklaşımının sohbet tarzı görüşme olduğuna karar verilmiş ve yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmemiştir.

Görüşmelerde rehberlik servisine başvuran veya sevk edilen öğrencilerden, anket sonuçlarına göre Ortaokul öğrencilerinin anketin altı faktörüne ait en sık karşılaştığı belirlenen problemlere sahip her sınıf seviyesinden beş öğrenci olmak üzere toplam 20 Ortaokul öğrencisi ile görüşülmüştür. Görüşmelerde her bir seans ortalama 30 dakika sürerken, en kısa görüşme 15 en uzun görüşme ise 45 dakika sürmüştür. Her öğrenci il en az 4 kez görüşme yapılmıştır.

Öğrenci sorunlarının daha iyi analiz edilebilmesi için doküman incelemesi diğer bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmada hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011:188). Görüşme yapılan öğrencilerin sorunlarının yansımalarını ve davranışlarındaki değişiklikleri görmek amacıyla öğrenci not

dökümleri, devamsızlık cetvelleri ve davranış değerlendirme kurulu raporlarından faydalanılmıştır.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Tez çalışmasının nicel aşamasında amaç Ortaokul öğrencilerinin en sık yaşadıkları problemlerin belirlenmesi ve bu yolla nitel aşamada oluşturulacak olan temalara katkı sağlanmasıdır. Bu amaca uygun olarak betimsel analiz yapılmış, uygulanan problem tarama listesi anketinden elde edilen veriler frekanslarına ve cevaplanma yüzdelerine göre sıralanmıştır.

Nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi standartlaştırılmış veri analizi yapmak mümkün değildir. Nitel araştırma, felsefesine uygun olarak daha esnek yaklaşımlar gerektirir. Nitel veri analizi konusunda alan yazında çok farklı kavramlar yaklaşımlar ortaya konmaktadır. Ancak tüm bu yaklaşımlarda göze çarpan önemli nokta, verilerin betimlenmesine ve temaların ortaya çıkarılmasına verilen önemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna en uygun yöntem içerik analizidir.

Araştırmanın nitel analizi yapılırken öncelikle veriler kodlama yoluyla ayrıştırılmış ve kavramlar ile kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Kodlama verilerin içerik analizine tabi tutulması, yani veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere isim verilmesi sürecidir. Kodlama süreci, elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir (Strauss ve Corbin, 1990'dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kodlamalar yapıldıktan sonra temalar oluşturulmuş bu kod ve temalar düzenlenerek yorumlanması yapılmıştır.

Kodlar belirlenirken öncelikle Ortaokullarda kullanılan problem tarama listesi anketinde belirlenen yedi adet faktörden yararlanılmıştır. Bunlar Kişilik, ev ve aile, toplumsal ilişkiler, sağlık beden, ergenlik, meslek ve gelecek kaygısıdır. Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları problemlerin çoğunu kapsayan bu faktörler yapılan görüşmelerde de ortak kodlar olarak tespit edilmiş ve bu kodlara ait temalar görüşme notlarının incelenmesiyle belirlenmiştir. Sonuçta yedi adet kod ve bu kodlara ait temalar elde edilmiştir. Kodlar ve kodlara ait temaları Tablo 3 de sunulmuştur.

Analiz yapılırken görüşme yapılan her öğrenciler Ö. 5/1 şeklinde kodlarla ifade edilmiştir. Kodlamada "Ö" öğrenci, birinci rakam "5" sınıf düzeyi ve ikinci rakam "1" sıra numarasını vermektedir. Verilen örekte beşinci sınıfta okuyan ve birinci sırada görüşülen öğrenci ifade edilmiştir. Görüşmelerden alıntılar yapılırken de aynı sistem kullanılmıştır.

Tablo 3. Nitel Araştırmada Kullanılan Kodlar ve Temalar

	Kişilik				Ev ve Aile Yaşamı				Toplumsal İlişkiler			Sağlık Beden			Meslek ve Gelecek			Okul ve Ders Başarısı			
	Yalnızlık ve Utangaçlık	Çabuk Sinirlenme	Güvensizlik, Kendini Beğenmeme	Ölüm Korkusu	Sevgisizlik ve İlgisizlik	Aileyi Kaybetme Korkusu FİZİKSEL	Yetersizlikler ve Maddi Problemler	Parçalanmış Aile ve Anne yada Babadan Birinin Olmaması	İletişim ve İlişki Problemleri	Kendini Kabul Ettirme Arzusu ve Çekingenlik	Karşı Cinsle İlişkide Problem	Dış Görünüş	Sağlık Endişesi	Uykusuzluk ve Beslenme Bozukluğu	Kararsızlık	Kaygı	Ailenin Yetersiz Desteği ve Aile İle Uyumusuzluk	Okul Şartlarından Rahatsız Olma	Başarısızlık Endişesi	İlgisizlik	Sınav Kaygısı
Ö. 5/1	1		1		1	1	1		1		1	1			1	1		1	1	1	1
Ö. 5/2		1				1		1	1	1					1	1	1	1	1		
Ö. 5/3				1		1		1				1	1		1	1		1	1		
Ö. 5/4			1			1			1					1							1
Ö. 5/5	1		1		1	1		1		1	1			1			1		1	1	1
Toplam	2	1	3	1	2	3	3	3	3	2	2	2	1	1	2	3	3	2	3	3	3
Ö. 6/1		1			1	1		1	1				1	1			1		1		
Ö. 6/2		1				1		1		1	1				1		1				
Ö. 6/3			1			1		1		1						1		1		1	1
Ö. 6/4	1		1				1			1	1					1		1		1	1
Ö. 6/5	1			1	1					1	1		1	1	1	1			1	1	1
Toplam	2	2	2	1	2	3	1	3	2	3	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	3
Ö. 7/1		1				1		1			1					1		1			
Ö. 7/2			1	1		1			1			1	1		1				1		
Ö. 7/3		1				1		1		1						1	1				
Ö. 7/4	1				1	1				1	1			1					1		
Ö. 7/5		1			1				1		1				1			1			1
Toplam	1	3	1	1	2	2	2	1	2	2	1	4	1	1	1	2	2	1	2	2	1
Ö. 8/1	1			1	1	1		1	1				1	1		1		1			
Ö. 8/2		1	1			1		1		1		1		1				1		1	1
Ö. 8/3		1	1				1			1		1				1		1		1	1
Ö. 8/4		1				1				1	1	1				1	1				
Ö. 8/5	1		1		1	1		1		1	1	1			1	1	1		1		
Toplam	2	3	3	1	2	3	2	3	1	3	3	4	2	1	1	2	3	3	2	1	2
Genel Toplam	7	9	9	4	8	11	8	10	8	10	9	13	5	5	6	9	10	8	9	8	9

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin En Fazla Karşılaştıkları Problemler.

Ortaokul öğrencilerinin en çok yaşadıkları sorunların belirlenmesi amacıyla 2013-2014 eğitim öğretim yılında Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne tüm eğitim kurumlarına uygulanan problem tarama anketi listesinden yararlanılmıştır. Bu anketlerden 13 Ortaokulda okumakta olan öğrencilerden 2600 kişiye ait olan veriler kullanılmıştır.

Ortaya çıkan problem alanları incelendiğinde temel olarak öğrencilerin fiziksel yapıyla ilgili sorunları ve duygu durumu ile ilgili sorunları olduğu görülmektedir.

Duygu durumu ile ilgili öğrencilerin yaşadığı problem alanları incelendiğinde sorunun şiddetine göre öğrencilerin yaşadığı sorunlar şu şekilde özetlenebilir.

- Ailemi kaybetmekten korkuyorum %52
- Çabuk sinirleniyorum %43
- Yazılılarda fazla heyecanlanıyorum %42
- Sözlüye kalkınca heyecanlanıyorum %40
- Gelecekte maddi sıkıntı çekmek istemiyorum %39
- Topluluk karşısında konuşurken heyecanlanıyorum %33
- Kötü bir hastalığa yakalanmaktan korkuyorum %32
- Sınıfta kalmaktan korkuyorum %32
- Utangacım %32
- Gelecekte hangi mesleği seçeceğime karar veremiyorum %29

%52 ile ailemi kaybetmekten korkuyorum problem alanı ilk olarak dikkat çekmektedir. Öncelikli olarak yaş ilerledikçe bu problem alanının şiddeti azalmaktadır. 5. Sınıflarda %60 olan ailemi kaybetmekten korkuyorum 8. sınıflarda sırasıyla %37 ile yine önemli bir sorun alanı olarak göze çarpmaktadır. Sorun alanının şiddeti sınıf düzeyi ve yaş arttıkça, azalma eğiliminde olduğu görülmektedir.

% 42 ile çabuk sinirleniyorum göze çarpmaktadır. Ayrıca bireyin yaşadığı bu sorunun yaş ilerledikçe arttığı görülmektedir. 5 sınıflarda % 33 olan sorun alanı 8. sınıflarda %51 olmaktadır. 8. sınıf düzeyleri düşünüldüğünde en önemli ikinci sorun alanı olarak görülmektedir. İçinde bulunan yaş ve ergenlik döneminin özelliklerinin öğrencilerin yaşadığı duygu durumunda çok önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. Bireylerin yaşı arttıkça onlara yüklenen bireysel ve toplumsal sorumlukların artması, sınav kaygısının getirdiği duygusal durumların etkili olduğu düşünülmektedir. Bireyin yaşadığı kimlik arayışının yarattığı belirsizliğin yaşanan öfke düzeyinde etkili olduğunu düşünmekteyiz. Ben kimim ve ben neyim sorularının cevabının olmaması bireyde gerginlik ve kaygı yaratmakta ve dolayısıyla öfke davranışına yol açmaktadır.

% 42 ile sınavlarda heyecanlanıyorum öğrencilerin yaşadığı psikolojik problemler içinde önemli bir yer tutmaktadır. Sınavlarda heyecanlanıyorum sorun alanı yaş düzeyinden etkilenmektedir. 5. sınıflarda % 48 olan sorunun şiddeti TEOG yılı olan 8. Sınıf düzeyinde % 42'dir. Bireylerin sınavlara yönelik tutumlarının olumsuz olmasına rağmen zaman geçtikçe sınavlarla birlikte yaşamaya alışması sorun düzeyinin azalmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

% 40 ile sözlüye kalkınca heyecanlanıyorum kaygı boyutuyla ilgili öğrencilerin yaşadığı problemlerdendir. Öğrencilerin yaşadığı sosyal kaygıları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Sınavlarda heyecanlanıyorum boyutuyla yakın ilişki içinde olduğu görülmektedir. Yaş düzeyi arttıkça bu sorun alanının düştüğü gözlenmektedir. 5. Sınıfta % 45 olan sorun düzeyi 8. Sınıfta % 22'ye kadar düşmektedir. Ortaokula başlama ile birlikte öğrencilerin bu sorun yaşama şiddetleri artmakta ancak Ortaokul eğitiminin sonuna geldiklerinde sorunun şiddetinde azalma görülmektedir. Öğrencinin bulunduğu yaş düzeyinin yaşanan problemle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir.

% 39 ile maddi sıkıntı yaşamak istemiyorum beşinci önemli olan sorun alanı olarak göze çarpmaktadır. Yaş ilerledikçe bu sorun alanının şiddetinin arttığı kolayca

görülmektedir. 5. Sınıfta % 30 olan sorunun şiddeti 8. Sınıfta % 43'e kadar yükselmektedir. Somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemi geçen çocuk, karşılaması gereken ihtiyaçlarını ekonomik olarak gerçekleştirememeye kaygısına girmektedir. Ergenlik döneminde gelişen soyut düşünme becerisiyle birlikte öğrenciler gerçekçi bir şekilde olayları değerlendirmeye başlamaktadır. Bu durumda gelecek kaygısıyla birleşince "Ben ne olacağım?" Sorusunun cevabını ararken kişilerin hayatın gerçekleriyle yüzleşmesine neden olmaktadır. Oluşan belirsizliğin öğrencilerde gelecekte maddi sıkıntıya dair kaygı oluşturduğu düşünülmektedir.

% 33 ile topluluk karşısında konuşurken heyecanlanıyorum bireyin yaşadığı psikolojik kaygı türlerinden biridir. Sözlüye kalkınca heyecanlanıyorum boyutu ile yakın ilişki içindedir. 5. Sınıfta % 48 olan sorunun şiddeti 8 sınıfta % 29 a kadar azalmaktadır. Yaş ilerledikçe sorun şiddetinin azaldığı görülmektedir. Yaşadığımız toplumun iletişim engelleri konusunda bilinçli olmaması genel anlamda iletişim becerilerinden yoksun olması öğrencilerin toplum karşısında konuşurken kaygısını artırmaktadır. Öğrenciler topluluk karşısında yeterince anlaşılmadığını ve yargılanacağını düşünmektedir. Sınıf içi öğretmen davranışının oluşan sınıf dinamiği de öğrencide sosyal kaygı oluşturmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

% 32 ile öğrenciler "kötü bir hastalığa yakalanmaktan korkuyorum" düşüncesine sahip olduklarını göstermektedir. 4. sınıfta % 48 olan sorunun şiddeti, 12. Sınıfta % 17'ye düşmektedir. İlerleyen yaşla birlikte sorunun şiddetinde azalma göze çarpmaktadır. Modern zamanla birlikte insan nüfusu artmakta ve buna paralel olarak teknoloji ilerlemektedir. İlerleyen teknoloji doğal kaynaklara olumlu veya olumsuz bir şekilde müdahale etmektedir. Gıda maddeleri ve doğal kaynaklar yapaylığa bürünmüştür. Tüm bunlar insan doğasına aykırıdır ve her geçen gün artan çeşitli hastalıklara sebep olmaktadır. Medya vasıtasıyla bu hastalıklar insanlara duyurulmakta, bundan dolayı yaşça küçük çocuklar baş etme becerilerinin de yetersizliğiyle psikolojik olarak etkilenmektedir.

Okul, öğretmen, fiziksel ve bedensel problem alanlarıyla ilgili olarak öğrencilerin yaşadığı sorunlar şu şekilde özetlenebilir.

- Teneffüs süreleri çok kısa % 56
- Okulumuz çok gürültülü % 46

- Laboratuvar, spor salonu, kütüphaneden yeterince faydalanamıyoruz % 46
- Günde birkaç sınava girdiğimiz oluyor % 34
- Okul giyimimize fazla karışıyor % 30
- Bazı dersleri gereksiz görüyorum % 30
- Sınıfımız çok kalabalık % 26
- Dersler ağır geliyor % 26
- Bazı öğretmenler bize anlayışla yaklaşmıyor % 26
- Gözlerimden rahatsızım % 23

Problem tarama anketi listesi yoluyla anlamaya çalıştığımız sorunlar öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Abraham Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi bu ihtiyaçları anlama ve onları hiyerarşik bir düzlemde değerlendirme açısından önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Maslow, insanların belirli kategorilerdeki ihtiyaçlarını karşılamalarıyla, kendi içlerinde bir hiyerarşi oluşturan daha 'üst ihtiyaçlar'ı tatmin etme arayışına girdiklerini ve bireyin kişilik gelişiminin, o an için baskın olan ihtiyaç kategorisinin niteliği tarafından belirlendiğini söylemektedir.

1. Fizyolojik gereksinimler (nefes, besin, su, cinsellik, uyku, denge, boşaltım)
2. Güvenlik gereksinimi (vücut, iş, kaynak, etik, aile, sağlık, mülkiyet güvenliği)
3. Ait olma, sevgi, sevecenlik gereksinimi (arkadaşlık, aile, cinsel yakınlık)
4. Saygınlık gereksinimi (kendine saygı, güven, başarı, diğerlerinin saygısı, başkalarına saygı)
5. Kendini gerçekleştirme gereksinimi (erdem, yaratıcılık, doğallık, problem çözme, önyargısız olma, gerçeklerin kabulü)

Maslow da ortalama bir kişinin fizyolojik ihtiyaçlarının %85 ini, güvenlik ihtiyaçlarının % 70 ini, sosyal ihtiyaçlarının % 50 sini, saygı görme ihtiyaçlarının % 40 ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının % 10 unu tatmin etmiş olabileceğini ileri sürmüştür. Maslow'a göre kişinin gelebileceği en son basamak kendini gerçekleştirme basamağıdır.

Çocuklar için korku, gelişimin normal bir parçasıdır ve dile getirilmesi büyümenin olumlu ve sağlıklı bir yönüdür. Çocuklar normal korkular aracılığıyla çevrelerine uyum sağlamayı ve kendilerini sıkıntıya sokan şeylerle baş etmeyi öğrenirler. Korkular sağlıklı bir işleve sahip olsa da bazı çocukların toplumsal ve

akademik olarak sorun yaşamasına sebep olabilir. Korku ve fobiler kaygıyla yakından ilişkilidir. Bir çocuk, bir olay, durum ya da kötü bir deneyim olasılığından dolayı kaygı hisseder ve buna bağlı olarak korkmayı (hatta fobi derecesinde korkmayı) öğrenir. Çocuklar bebeklikten genç yetişkinliğe kadar ön görülebilir bir biçimde korku ve fobiler yaşarlar. 2-6 yaş arası çocukların korkuları büyük oranda gerçek dışıdır. Cadı, hayaletler, köpek böcek gibi hayvanlar ya da karanlıktan korkarlar. 7-12 yaş arasındaki çocuklar yaralanmak, fiziksel zarar görmek, doğal afetler, sınavlar, kötü not alma gibi okulla ilgili korkular yaşarlar. 13-18 yaş arasındaki gençler topluluk içinde yaşanacaklardan, bedensel yaralanmalardan, olumsuz politik gelişmeler v.b. durumlara ait korkular yaşarlar.

Bununla birlikte başka bir davranış bilimci Erik Erikson'un çalışmaları bireylerin karşılaştıkları problemlerle başa çıkma yöntemlerinin anlaşılmasında önemli bir çerçeve sunmaktadır. Erikson, insanların sosyal gelişim evrelerinin tanımlanması teorisi ile tanınmaktadır. "Kimlik bunalımı" kavramını ilk kullanan psikologdur. Erikson, her insanın tam gelişimine ulaşmak için belirli sayıda bazı evrelerden geçtiğine inanıyordu. Doğumdan ölüme kadar insanlar geçtiği sekiz evre tespit etmiştir. Bu evreler:

1. Umut - Güven ya da Güvensizlik (0-1 yaş)
2. Özerklik ya da Utanç ve Kararsızlık (2-3 yaş)
3. Girişim ya da Suçluluk (3-5 yaş)
4. Beceri ya da Aşağılık Duygusu (6-11 yaş)
5. Ego kimliği ya da Rol Karmaşası (11-20 yaş)
6. Yakın ilişkiler ya da Soyutlanma (Genç yetişkinlik dönemi)
7. Üretkenlik ya da Kısırlık (Yetişkinlik dönemi)
8. Ego Bütünleşimi ya da Umutsuzluk (Yaşlılık dönemi)

Karen Horney korku ve anksiyete arasında ayırım yapmıştır. Korku gerçek bir tehlike karşısında hissedilen duygudur. Anksiyete ise tehlikeli olarak algılanan duruma karşı hissedilen duygudur. Sullivan' a göre anksiyetenin nedenlerine bakıldığında çocuğun yetişmesinde etkili olan kişilerin önemi büyüktür. Hatalı tutumlar çocukta anksiyete yanında korku ve güvensizlik duygularının yerleşmesine neden olur. Ayrıca eğitimde kullanılan ceza yöntemleri, tutarsızlık, çocuğun ilk toplumsallaşma deneyimleri anksiyete oluşturur. Hem anksiyetenin kendisi hem de neden olduğu

davranışlar önemlidir. Çünkü anksiyete davranışlara kısıtlama getirir. Uygun tepkilerin geliştirilmesini engeller. Yoğunluğu artarsa davranışlar aksar, algılama ve dikkat bozuklukları ortaya çıkar. Anksiyete olumlu olarak kanalize edilemezse kişi bozuk davranışlar geliştirir.

Günlük yaşamada bireyler, engellenme ya da haksızlığa uğradıklarını düşündükleri zamanlarda normal, insani ve sağlıklı bir duygu olan öfke duygusunu yaşamaktadırlar. Öfkenin sağlıklı ve insani bir duygu olduğu ifade edilse de, genellikle bu duygu istenmemekte, mümkün olduğunca bu duygudan kaçınılmaktadır. Kontrolün kaybedildiği ve öfkenin açık bir şekilde ifade edildiği durumlarda sergilenen davranış, ilişkilere zarar vermekte ve öfkeye üzüntü, suçluluk, korku gibi duygular eşlik etmektedir. Öfke içinde pek çok öğeyi barındıran bir durumdur. Bu öğeler, biyolojik ve fizyolojik tepkiler, sosyal ve bilişsel yapılar, davranışsal tepki ve değişiklikler şeklinde sınıflandırılabilir. Birey, öfkelendiğinde vücudunda biyokimyasal olarak değişiklikler yaşamakta ve bu değişiklikler beden duruşu, mimikler ve ses tonu gibi değişiklikler olarak dışa yansımaktadır. Her ne kadar öfke duygusu doğuştan var olan ve evrensel bir duygu olsa da, öfke oluşturan şartlar ve öfke tepkileri bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemleri ve öğrenmelerden etkilenmekte, yaşla birlikte sosyalleşme sürecinde farklılık göstermektedir. En yaygın öfke nedeni engellenmedir. Engellenme dışında, bireyin kasıtlı olarak istenmeyen bir duruma maruz kalması, kişiliğine yönelik, benliği tehdit eden saldırı ve davranışlar da öfkeye neden olmaktadır. Dış kaynakların yanı sıra, bireyin düşünce yapısı, olayları ve kendini algılama şekli, kişilik yapısı (Örn. Mükemmeliyetçi kişilik), kabul edilme ve onaylanma ihtiyacını yoğun şekilde yaşaması öfke yaşantısının oluşumunda etkin rol oynamaktadır.

Çocuğun sosyalleşmesi sürecinde, öfke duyguları da sosyalleşmektedir. Averill (1983)'e göre her kültür kendi içinde kabul edilir öfke ifade etme kuralları koymaktadır. Çocuğun sosyalleşmesinde aile ilk temel yapıdır. Ailenin olumlu ve olumsuz duygulara yaklaşımı ve öfke tepkileri, çocukların duygularını ifade etme şekillerini belirlemektedir. Çocukluk döneminde öfkenin açıkça ifade edilmesi kabul edilebilir iken, daha sonraları daha az kabul edilmektedir. Çocuk büyüdükçe sosyalleşme ile birlikte, öfkesini kontrol etmeyi, toplumca kabul edilebilir düzeyde ifade etme yollarını ve “ne zaman”, “kime”, “nasıl” ifade edeceğini öğrenmektedir.

Öfke bir aile üyesi, iş arkadaşı veya sokaktaki bir adam gibi belirli bir kişiye yönelik olabilir. Öfke trafik, iptal edilen bir randevu veya yanan bir yemek gibi bir

olaya yönelik olabilir. Öfke ayrıca geçmiş, öfkelenendirici olayların anıları veya kişinin kuruntuları sonucu da ortaya çıkabilir. Bahsedilenlerin dışında da pek çok olay öfkeye yol açabilir. Öfkelenendirici olaylar kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Öfkeyle başa çıkmanın genel olarak üç yolu vardır; bunlar öfkeyi içe yöneltme, öfkeyi dışa yöneltme ve öfkeyi kararlı bir biçimde ifade etmedir.

BEN KİMİM? Nasıl bir yaşamım var? Kimler beni seviyor? Nasıl görünüyorum? gibi binlerce soru gencin zihnini meşgul eder. Bu meşguliyet onun yalnızlığa yönelmesine neden olur. Odasına kapanan genç bazen saatlerce kendisi ile uğraşır. “Ben Kimim?” sorusu ile kişisel olarak ne kadar değerli olduğuna bir cevap bulmaya çalışır. Genç hafızasının raflarından kendisi ile ilgili duyduklarını, onu iyi tanıyanların gözündeki değeri ile ilgili bilgileri toplar. Çocukluk yıllarının yaşantıları onun benlik algısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Gencin bu yıllarda kendisi ile yaptığı mücadeleler ve oluşturduğu benlik algısı ömrünün sonraki dönemlerinde duygusal anlamda bir bağışıklık sistemi oluşturacaktır. Ergenliğin sonuna doğru artık gençte BEN algısı oluşur ve genç yaşamındaki değerler ve beklentileri hakkında somut gerçeklere ulaşır. Kendisi ve başkaları içindeki yerini netleştirmeye başlar.

Kimlik oluşumu sürecinde genç ihtiyacı olan bilgilerin çoğunu akran grubundan alır. Zaten akranları gencin davranışları üzerinde en önemli belirleyicidir.

Kimlik duygusunun kazanımında:

1. Aileden bağımsız olma duygusunun yerleşimi,
2. Duygusal çelişkileri kabul edebilmeyi öğrenme,
3. Otorite ile ilişkileri düzenleyebilme,
4. Cinsellikle ilgili psikolojik olgunlaşmaya ulaşma,
5. Kendini güvende hissetme, gibi gelişim aşamalarının tamamlanması önem taşır.

Güçlü ve sağlıklı bir kimlik gelişimi için gencin kendini tanıma, ifade edebilme, kendine hedefler belirleyebilme, duygularını tanıma ve kontrol edebilme, iletişim kurma, olumlu ve yaratıcı düşünme becerilerine ihtiyacı vardır.

Ergenlik döneminde kendini bulma yolculuğunda gencin ihtiyacı olan tek şey güçlü bir benliktir. Özellikle yaşamın ergenlik öncesi yıllarının önemi bu dönemde daha da ön plana çıkar. Kendine güveni yetersiz ve yukarıda sayılan becerilerden yoksun olan genç için ergenlik döneminde kimlik oluşumu çok büyük çalkantılar ve problemleri beraberinde getirir.

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Karşılaştıkları Problemleri Algılama Ve İfade Etme Biçimi

Tez çalışmasının nicel aşamasında belirlenen problemler doğrultusunda seçilen öğrencilerle rehberlik servisine başvurdıkları problemlerin altında yatan nedenlerin neler olabileceği, belirlenen altı alandan herhangi birinde daha problem yaşayıp yaşamadıkları ve bu problemleri algılama biçimlerin belirlemek üzere görüşme yapılmıştır.

4.2.1. Kişilik

Öğrencilerle kişilik koduna uyan problemler üzerine yapılan görüşmelerde yalnızlık ve utangaçlık, çabuk sinirlenme, güvensizlik ve kendini beğenmeme, ölüm korkusu temalarında toplanabilecek veriler elde edilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin ifadelerinde yalnızlık çekme ve utangaçlık yaşama % 24,14, Çabuk Sinirlenme % 31, 04, Güvensizlik ve Kendini Beğenmeme duygusu içinde olma % 31,04 ve ölüm korkusu % 13,79 oranında tekrar ederek görüşme boyunca farklı şekillerde ifade etmiştir. Görüşme sonuçları incelendiğinde Çabuk sinirlenme sorununun üst sınıflara çıkıldıkça arttığı görülmektedir. Yedinci ve sekizinci sınıflarda görüşme yapılan 10 öğrencinin 6'sı bu sorunu dile getirmiştir.

4.2.2. Ev ve Aile Yaşamı

Öğrencilerle Ev ve Aile Yaşamı koduna uyan problemler üzerine yapılan görüşmelerde Sevgisizlik İlgisizlik yaşadıkları, Aileyi Kaybetme korkusu içinde oldukları, evleriyle ilgili fiziksel sorunlar olduğu ve maddi problemlerinin bulunduğu parçalanmış aileye sahip oldukları ya da anne babalarından birini kaybettikleri ile ilgili temalarda toplanabilecek sorunlar anlatmışlardır. Öğrencilerin ifadelerinde sevilmedikleri ve ilgisizlik sorunu yaşadıkları % 21,62, ailelerini kaybetme korkusu içinde oldukları % 29,73, evlerinde maddi sorunlar yaşadıklarını ve fiziksel şartlarının kendilerini zorladığı % 21.62, anne babalarının boşanmış ya da anne veya babalarından birini kaybetmiş oldukları %27,03 oranında belirtilmiştir. Ev ve aile yaşantısı temasında aileyi kaybetme korkusu ve parçalanmış ailede yaşama oranlarının yüksekliği dikkat çekmektedir.

4.2.3.Toplumsal İlişkiler

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde toplumsal ilişkiler koduna uyan sorunlara ilişkin ifadelerinden iletişim ve ilişki problemleri, kendini kabul ettirme arzusu ve çekingenlik, karşı cinsle ilişkide problem temalarına ulaşılmıştır. Görüşmeler sırasında iletişim ve ilişki problemleri yaşama % 29,63, kendini kabul ettirme arzusu ve çekingenlik duyguları arasında karmaşa içinde olma % 37,04, ve karşı cinsle ilişkide problem yaşama % 33,33 oranında dile gelmiştir.

4.2.4.Sağlık ve Beden

Görüşmeye katılan öğrencilerden elde edilen kayıtlardan sağlık ve bedenleriyle ilgili dış görünüşlerini beğenmeme, sağlıklarının bozulacağı endişesi, uykusuzluk ve beslenme bozuklukları temalarına ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde dış görünüşünü beğenmeme %56,52, sağlıklarını kaybetme endişesi taşıma % 21,74 ve Uyku ve beslenme sorunu yaşama % 21,74 oranında dile getirilmiştir. Yaş grubuna uygun olarak dış görünüşlerini beğenmeme yönünde yaşanan problem dikkat çekici düzeydedir. Bu sorunun dile getirilme oranı tüm kodlara ait temalar içinde en yüksek orana sahiptir.

4.2.5.Meslek ve Gelecek

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde Meslek ve Gelecek koduna uyan sorunlara ilişkin ifadelerinden meslek seçimi ile ilgili kararsızlık yaşadıkları, iyi bir mesleğe sahip olma konusunda kaygı duydukları ve meslek seçimi konusunda ailelerinin kendilerini desteklemediği temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin ifadelerinde meslek seçimlerinde kararsız olma %24, meslekleriyle ve gelecekle ilgili kaygı duyma % 36 ve meslek seçiminde aileleriyle uyuşamama ve destek alamama % 40 oranında tekrar etmiştir.

4.2.6. Okul ve Ders Başarısı

Öğrencilerle okul ve ders başarısı üzerine yapılan görüşme sonuçlarından okul şartlarından rahatsız olma, başarısızlık endişesi, İlgisizlik ve sınav kaygısı temalarına ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde okul şartlarından rahatsız olma % 23,53, başarısızlık endişesi %26,47, İlgisizlik % 23, 53 ve Sınav kaygısı yaşama % 26,47 oranında tekrar edilmiştir.

4.2.7. Aynı Öğrencinin Farklı Kodlarda Yaşadığı Problemler

Görüşme yapılan öğrenciler rehberlik servisine başvururken bir probleme odaklanmış olarak gelmektedir. Ancak yapılan görüşmelerde herhangi bir alanda problem yaşayan öğrencilerin çoğu kez diğer alanlarda da sorunlar yaşadığı görülmüştür. Öğrencilerin yaşadıkları problemlerin alanlara göre ilişkisinin benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Ev ve aile yaşamında anne babası ayrılmış ya da anne babasından birini kaybetmiş olmanın belirleyici bir tema olduğu tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin onu bu durumda olup, bu öğrencilerin diğer temalarda yaşadıkları problemler de benzerlik göstermektedir. Cevaplar analiz edildiğinde, kişilik kodunda on öğrencinin yarısının çok çabuk sinirlendiğini söyledikleri, dördünün güvensizlik duygusu içinde olduğu tespit edilmiştir. Ev ve aile yaşamı kodunda bu ilişki daha da açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. On öğrencinin tamamı aynı zamanda aileyi kaybetme korkusu yaşadıklarını ifade ederken, dördünün sevgisizlik ve ilgisizlikten şikayet ettikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin toplumsal ilişkiler kodunda verdikleri cevaplarda da sorunlar arasındaki yüksek korelasyon görülmektedir. On öğrencinin altısı gurup içinde kendini kabul ettirme sorunu yaşarken, beşinin İletişim ve ilişki problemleri yaşadığı görülmektedir. Sağlık ve beden ile ilgili sonuçlarda da on öğrencinin altısının dış görünüşünden bir şekilde rahatsız olduğu anlaşılmıştır. Meslek seçimi ve gelecekle ilgili görüşme sorularına karşılık öğrencilerin verdiği cevapların yarısında gelecek kaygısını dile getirmiş ve yine yarısında da ailenin meslek seçiminde yeterli destek vermediğinden şikayet edilmiştir. Yüksek bir ilişki de okul ve ders başarısı kodunda kendini göstermiştir. Bu kodda okula uyumsuzluğun bir göstergesi olarak okul şartlarından rahatsız olma yedi öğrencinin ifadelerinde tekrar etmiştir.

Görüldüğü gibi parçalanmış aileler ile ebeveynlerinden birini kaybeden öğrencilerde, çekingenlik, yalnızlık, aileyi kaybetme korkusu, grup içinde kendini kabul ettirme sorunu, dış görünüşünü bir şekilde beğenmeme, gelecek kaygısı ve okul şartlarına uyum sağlayamama sorunları çoğu kez birlikte görülmektedir.

Sorunlardaki bu bütünsellik durum önleyici hizmetler ve tedavide bütünsel bir yaklaşım geliştirilmesi gerekliliğini gösterir. Böyle bir yaklaşımda felsefi terapi etkin bir yöntem olarak kullanılabilir. Hayatın doğal akışı içinde olabilecek olumsuzlukların

doğru algılanması, adalet ve etik konularının hayatın akışı içinde anlaşılmasıyla tüm alanlarda yaşanan sorunların birbirini etkilemek suretiyle önlenilebileceği düşünölmektedir.

4.3. Felsefi Danışmalığın Ortaokul Öğrencilerinde Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Hizmeti Olarak Uygulanması

Ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlarda psikolojik danışma ve rehberlik yöntemi olarak felsefi danışmalığın kullanılıp kullanılmayacağına yönelik yirmi öğrenci ile yapılan eylem araştırmasında çoğu kez Marinoff tarafından geliştirilen PEACE yöntemi kullanılmıştır. Sorun, duygu, analiz, tefekkür ve denge kelimelerinin İngilizce baş harflerinden oluşan bu teknik sırasıyla her bir kelimenin bir aşama olarak kullanılmasıyla yürümektedir.

Bir problemle felsefeyi kullanarak yüzleşirken, öncelikle *sorun* tanımlanmalıdır. Genellikle sorunumuz olduğunu biliriz ve çoğumuzun içinde bulunan uyarı sistemi, yardıma ya da ek kaynaklara ihtiyaç duyduğumuzda kapanır (Marinoff, 2012:58). Sorunun tespiti çoğu kez en kolay aşılın aşamadır.

İkincisi aşama sorun tarafından tetiklenen *duyguların* belirlenmesidir. Bu bir iç hesaplaşmadır. Duyguların gerçek bir şekilde ele alınmasını ve yapıcı olarak yönlendirmesini içerir (Marinoff, 2012:58).

Üçüncü adım olan *analizde*, sorunu çözmeye yönelik seçenekler değerlendirilir. İdeal bir çözüm, hem dış unsurları (sorun), hem de iç unsurları (sorun nedeniyle ortaya çıkan duygular) yatıştıracaktır, ancak ideal çözümün gerçeğe dönüştürölmesi illa ki gerekli değildir (Marinoff, 2012:58).

Dördüncü aşamada, edinilmiş olan yeni bakış açıcı ile geriye dönölür ve içinde bulunulan durumu tüm boyutları ile *tefekkür* edilir. Bu aşamadan itibaren daha önce parçalara bölünerek ele alınan konular birleştirilir. Yani, ulaşılan durumla *ilgili* bütönlük ve kapsamlı bir felsefi görüş elde edilir: Sorunun yüzleşilen hali, bu soruna karşı verilen duygusal tepki ve *analiz* edilen seçenekler. Bu noktada, durumu tam anlamıyla ele almaya yönelik felsefi kavrayışları, sistemleri ve yöntemleri düşünmeye hazır hale gelinir. Farklı felsefeler, durumunuza zıt yorumlar sunmakla birlikte nasıl çözüleceğine ilişkin (çözüm yolu varsa) çeşitli yöntemler de sunar (Marinoff, 2012:59).

Son olarak, sorunu dile getirdikten, duygularınızı ifade ettikten, seçeneklerinizi analiz ettikten ve felsefi bir sav oluşturduktan sonra, *dengeye* ulaşılması beklenir. Sorunun özünü anlaşılır ve uygun, adilane önlemler almaya hazır olunur (Marinoff, 2012:58).

Ancak Marinoff'un kendisiyle çelişircesine söylediği gibi felsefi danışmanlık bilimden ziyade sanattır ve her birey üzerinde benzersiz şekilde ilerler. Felsefi danışmanlığın en az uygulayıcı sayısı kadar farklı permütasyonu vardır (Marinoff, 2012:56). Bu nedenle uygulama sırasında sadece PEACE yöntemiyle sınırlı kalınmamıştır. Bazı durumlarda öğrencilerin yönelimleriyle farklı bakış açıları geliştirilmiştir.

Uygulamanın ilk aşamasında çalışmanın yapıldığı yirmi öğrencinin sorunları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ancak yetişkinlerden farklı olarak rehberlik servisine başvuran öğrencilerin başvuru sebeplerinin çoğu kez öğrencilerin gerçek sorunlarını yansıtmadığı ya da görünürde var olan sorunların aslında derinlerde yatan başka sorunlardan kaynaklandığı görülmüştür:

Ö.5/1, "*Sınıfta kalmaktan korkuyorum. Sınavlarda çok heyecanlanıyorum. Ne yapabilirim?*" sorusuyla rehberlik servisine başvurmuş, ancak öğrenciyle yapılan görüşmede aslında ailesinin kendisiyle ilgilenmemesinden rahatsız olduğu, babasının iyi bir işi ve eğitimi olamadığı için kötü bir evde oturduklarını, arkadaşlarının yanında utandığını, kendisinin de başarısız olacağını düşündüğü anlaşılmıştır. Öğrenciye sınavların neden bu kadar önemli olduğu sorulduğunda:

"Arkadaşlarımın hepsi çok başarılı hepsi çok para kazanacak anneleri babaları onlara güzel işler bulacak benim babamın hiç parası yok, arkadaşlarım birbirinin evine gidip geliyor, ben kimseyi çağıramıyorum, o yüzden hep yalnızım, zaten kimse beni beğenmez ailem bile beni sevmiyor, arkadaşlarım çok güzel giyiniyor. Ben sınavlardan kötü notlar alırsam adam olamayacağım." diyor.

Benzer şikâyetlerle rehberlik servisine yönlendirilen Ö.5/4 sorununu "*Sınavlarda çok heyecanlanıyorum. Sınavımız olduğu günlerde başım ağrıyor.*" şeklinde özetlemiş ve sınavların neden bu kadar önemli olduğu sorusuna Ö 5/1 ile benzer cevaplar vermiştir:

"Babam kapıcı bodrum katta oturuyoruz. Babam okumamış ben de okumazsam kapıcı olacaktım. Ama ben arkadaşlarımın evi gibi evlerde oturmak istiyorum. Sınavlardan kalırsam ben de kapıcı olacağım."

Aslında öğrencilerin maddi yetersizliklerinden, ailenin ilgisizliğinden ve gelecek kaygısından kaynaklanan sorununu ifade etmekten çekindiği için sürekli başarısız olmaktan ve sınavlarda heyecanlandığından bahsettiği görülmektedir.

Ailenin maddi yetersizliği, eğitim eksikliği ve öğrenciye karşı ilgisizliğinin farklı şekillerde ortaya çıktığı diğer öğrencilerin başlangıçta ifade ettiği sorunlar şunlardır:

Ö. 7/1:"*Arkadaşlarım benim istediklerimi önemsemediği zaman çok üzülüyorum. Sanırım arkadaşlarım beni sevmiyor."*

Ö. 7/2:"*Sürekli hastalanıyorum, ölmekten korkuyorum"*

Ö. 8/3:"*Matematik dersini başaramayacağım sanırım. Çok korkuyorum. Yazılı günü yaklaştıkça uyuyamıyorum."*

Benzer sorunlara sahip beş öğrencinin sorunlarını felsefi danışmanlığın duygu aşamasında incelediğimizde; öğrencilerde aileyi kaybetme korkusu, ailedeki eksikliği saklama, bu yetersizlikleri kendi yetersizliği gibi görme eğilimi tespit edilmiştir. Ancak bu durum içine kapanıklık, yalnızlık, sinir, kaygı ve başarısızlık korkusu gibi farklı şekillerde dışa vurmaktadır.

Kasım 2013'te yapılan ilk görüşmenin ardından, öğrencilerin devamsızlıklarının okul ortalamasının üstünde olduğu ve ders başarılarının vasat ve vasatın altında olduğu tespit edilmiştir. Ders öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde sınıf içinde pasif oldukları mümkün olduğunca varlıklarını hissettirmemeye özen gösterdikleri anlaşılmıştır.

Sıralanan beş öğrencinin problemleri analiz edildiğinde, temel olarak hayatı bir bütün olarak algılayamadıkları, kendi geçici durumlarını hayatın geçeceği olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Buradan felsefi danışmanlığın önemi de ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin sorunlarını aşması için hayatlarında dönüm noktası olacak bir düşünceye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bugüne kadar yaşadıklarını ve bugünlerini düşünerek aslında gelecekle korktukları noktaya doğru sürüklenmektedirler. Öğrencilerin her

biri sürekli mevcut durumlarını düşünmek suretiyle varlığın bütünselliğini kaybetmekte ve kendi hayali gerçeklerini oluşturarak buna inanmaktadırlar. Öğrencilerin diğer bir ortak noktası doğdukları ailenin yetersizliği ile diğer çocuklara sunulan imkanların kendilerine sunulmamasının bir haksızlık olduğu ve bunun değişmeyeceği korkusu ve inancıdır. Bu haksızlığın derinde yatan nedenlerini açığa çıkarmak da imkansızdır. Çünkü haksızlık gerçeklik değildir, haksızlık olan sadece onların gerçeklik algısıdır. Stoacı filozof Epiktetos bu durumu şu sözlerle özetlemektedir: "İnsanları sarsan olaylar değil, onlara ilişkin görüşleridir" (Evans, 2012:14).

Hayatlarındaki başarısız olma korkusu, ileriye dönük tek bir adım bile atmaya cesaret edemeyen, hayatı bir çember etrafında dönen ebedi bir tekrardan ibaret olan bireyler ortaya çıkarmış. Bu yaşam biçiminden kendileri de memnun olmadığı halde; bilinmeyene doğru yola çıkmaya cesaretleri olmadığı görülmektedir. Geçmiş ile gelecek arasında oradan oraya savrulurken şimdiyi ellerinden kaçırmaktadırlar.

Bu kısır döngüden kurtulup, kendilerini korktukları geleceğe doğru yönlendirecek, varlıktan kopmaya karşı yardımcı olabilecek tek şey, insanı Varlık'ın her şeyi kapsayan bütünlüğü içinde konumlandırmaktır. Buradan hareketle, amacın, Varlık'ın onulmaz parçalanmışlığını tekrar iyileştirici bir bütün haline getirmek olmalıdır (Mussenbrock, 2013:28).

Varlığın bir bütün halinde algılayan ve açıklayan Parmenides'in bu durumda olan öğrenciler için bir terapi kaynağı olacağı düşünülmüştür. Bu noktadan hareketle bu beş öğrenciye Aralık 2013'de yapılan ikinci görüşmelerden itibaren ilk üç aşamada elde edilen veriler tefekkür aşamasında bir bütün olarak görülmesinin sağlanmasına ve Parmenides felsefesini temele alacak bir felsefi terapi uygulanmasına karar verilmiştir.

Parmenides'e dayanarak uygulanacak bir tedavinin başarısı, danışanın bütün korkularına rağmen, böyle bir yolculuğa çıkmaya heveslendirip heveslendirmemeye bağlı olacaktır. Bu anlamda Parmenides, cesur yolculukların ateşli bir savunucusu olarak düşünülebilir. Metrelerce kalınlıktaki bir korku duvarını yıkmanın tek yolu, böyle bir yolculuğu etkileyici bir biçimde betimlemekten geçer (Mussenbrock, 2013: 28).

Böyle bir yolculuğa çıkış noktası, hayatın bir dönüm noktasına geleceğine dair bir umut olabilir. Ama böyle bir dönüm noktasına ancak risklerle ve tehlikelerle dolu bir

yolculuğa çıkmaya cesaret edenler varabilir; risklerin en başında da yeni olanın henüz kendini göstermediği bir anda, eski olanı terk etmek gelir (Mussenbrock, 2013: 29).

İkinci görüşmede bu fikirler öğrencilere anlatılırken kendilerini de sürecin bir parçası haline getirmenin engelleri aşmayı hızlandıracağı düşüncesiyle öğrencilere seviyelerine uygun araştırma ve düşünme ödevleri verilmiş farkına varmadan bu felsefi düşünceyi hayatlarıyla bütünleştirmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerden, önceden belirlenmiş, zor şartlarda eğitim gördükleri halde dünyada, siyaset, bilim, düşünce hayatına yön veren kişilerin hayat hikayelerini araştırmaları istenmiştir.

Yapılan bu çalışmalarda hedeflenen şey öğrencilerin hayatın gerçeklerini doğru olarak algılamalarını sağlamak ve kendilerini mahkum hissettikleri geleceğin tamamen bir kurgu olduğunu gösterebilmektir. Bu uygulama yetişkinler için yapılacak bir felsefi danışmanlığın dışına çıkmayı gerektirmiştir. Felsefi danışmanın en kullanışlı taraflarından biri de budur. Felsefi danışmanlık danışan ve danışmanın içinde buldukları duruma uygun yöntemler geliştirmesine olanak tanır.

Mussenbrock, (2013: 29) Parmenides'ten yola çıkılarak yapılacak bir terapiyi tarif ederken:

"Hakikat ulaşılmak ister. Hiç kimsenin ağızına pişmiş olarak düşmez, sadece oturup bekleyene görünmez, bilakis ona giden tehlikeli yolun göze alınıp harekete geçirilmesini ister. Hakikat riske atılmayı ister. Ancak hakikati riske atabilenler, tekrar onun tarafından kucaklanabilirler. Bu kucaklanma esnasında da terk edilmişlik duygusunun boğucu sarmalından kurtulma şansı ortaya çıkar".

demektedir.

O halde Parmenides, her şeyden önce cesaret yatmalıdır (Mussenbrock, 2013: 29). Öğrenciler durumlarında utanılacak bir şey olmadığını, kendilerini ve ailelerini oldukları gibi kabul etmeleri gerektiğini anlamalı ve bununla gurur duyabilmelidir. Bu durum öğrenciler için uzun süre bir utanç ve umutsuzluk kaynağı olduğundan kendileri gibi olduklarında korktukları gibi tepkiler almayacaklarını görmelidirler. Tedavi, bu riskli girişimin başarılı olacağına dair inancın oluşturulmasıyla başlar. Sadece bu inanç

danışanın Parmenides'e güvenmesini sağlayacaktır. Bu başarıldıktan sonra, ancak o zaman hakikatin iyileştirici gücü ortaya konabilir (Mussenbrock, 2013: 29).

Aralık 2013'de yapılan üçüncü görüşmelerde öğrencilerin yaptıkları araştırmaların sonuçlarını aktarmaları istenmiş ve cesur olmanın, hayatı olduğu gibi bir bütün olarak kabul etmenin önemiyle ilgili konuşulmuştur. Hakikat her zaman bütündür, her zaman sağlıklıdır, kutuplara ayrılmamıştır. Bunu fark etmek algının kökünden değişmesi anlamına gelir (Mussenbrock, 2013: 29). Bu düşünceden yola çıkarak öğrencilere yönelik yeni bir çalışma daha planlanmıştır. Öğrencilere, okulda kendileriyle aynı şartlarda yaşayan ve başarılı olan öğrencilerle grup çalışması yapacakları etkinliklerde görevler verilmiştir.

Sınıf seviyelerine göre aldıkları görevleri tamamlayan öğrencilerle dördüncü görüşmeler Mart 2014 tarihinde yapılmıştır. Bu görüşmelerde son aşama dengeye geçilmiştir. Öğrenciler artık hayatlarına ilişkin anlamlandırmalarının yanlışlığı görmüştür. Bu durumu dengede tutacak felsefi alt yapı olan Parmenides'in fikirlerine uygun olarak hayatın doğuştan insanlara zengin-fakir, iyi-kötü, başarılı-başarısız gibi kutuplaşmalar dayattığı algısının değişmesi hedeflenmiştir. Algılama biçimindeki dönüşüm öğrencilerin o parçalanmışlığını tekrar bir bütün haline getirebilir. Bunu algılamak, hakikatin bütünlüğü içine atılan iyileştirici adımın ta kendisidir. Mussenbrock'un (2013: 30) ifadesiyle:

"Böylece hakikat gerçek olan, kalıcı olan olarak kendini gösterir. Düşünmek şimdi artık düşünmektir, bizi korur, hiçliğin içinde düşünmemizi engeller. Bütün hayatın, her zaman, varlığın hakiki ve koruyucu bütünlüğü tarafından taşındığını idrak etmemizi sağlar."

Parmenides'in Varlık'ın bir bütün olduğu fikrinden yola çıkarak, öğrencilerin parçalanmış düşüncelerden, gelecekle ilgili umutsuz hayali gerçekliklerden kurtulması hedeflenmiştir. Son görüşmede öğrencilerin tamamı gelecekle ilgili planlarından bahsetmiş ve hedeflerine ulaşabileceklerine olan inançlarını göstermiştir.

Yapılan etkinlikler ve son görüşmelerin ardından Kasım 2013 ile Nisan 2014'de arasındaki süreçte öğrencilerin notlarında anlamlı bir artış olduğu, sınıf içi ve okul bütünlüğünde yapılan etkinliklere katılmaya istekli hale geldikleri, zorunlu durumlar dışında devamsızlık yapmadıkları tespit edilmiştir.

Okula uyumsuzluk nedeniyle rehberlik servisine sevk edilen Ö.5/2 sorununu "*Okula alışamadım. Sanırım burada başarısız olacağım*" şeklinde ifade etmiştir. Öğrencinin dosyası incelendiğinde okula eğitim öğretim yılı başında nakil yoluyla geldiği ve daha önceki sınıflarda çok başarılı olduğu görülmüştür. Öğrenciyle yapılan görüşmede anne babanın yeni boşadığı, öğrencinin bu nedenle taşınan anneye birlikte çevresini değiştirmek zorunda kaldığı öğrenilmiştir. Öğrenci yalnız kaldığı için annesini de kaybetmekten korkmakta, durumunu arkadaşlarının öğrenmesinden çekinmektedir. Okuldaki uyumsuzluğunu şu şekilde ifade etmiştir:

"Eski okulumda herkes beni seviyordu. Arkadaşlarım hep benim dediklerimi yapıyorlardı. Bu okulda kimse beni dinlemiyor, ben de sinirleniyorum. Kendi okulumda daha rahattım burada her şeye karışıyorlar. O yüzden ders çalışmıyorum."

Özellikle kız öğrencilerle sorunlar yaşayan ve bazen şiddet uygulama eğiliminde olan Ö.6/2'de:

" Arkadaşlarım beni dinlemiyor. Hep onların dediği oluyor. Ben daha güzel şeyler düşünsem bile söyleyemiyorum. Öğretmenlerim beni değil hep diğer arkadaşlarımı dinliyor. Ben de okula gelmek istemiyorum evde olmak istiyorum"

dese de görüşme ilerledikçe karşı cinse olan davranışını ve annesinin yanında olmak istemesinin nedeni şu sözlerinde açığa çıkmıştır:

"Babam gitti annemde gitmesin, hem o da yalnız kaldı onun için eve gitmek istiyorum. Annemi hiç bırakmayacağım. Babam daha güzel kızlara gitmiş. Ben gitmem."

sözleriyle açıklıyor.

Sürekli çeşitli bahanelerle eve gitmeye çalışan ve izin alamadığında okuldan kaçıp eve giden Ö.6/4:

"Annemi çok özliyorum, bazen de eve gitmezsem anneme bir şey olacak diye korkuyorum "

şeklinde davranışını açıklamaya çalışmıştır. Öğrenci ile yapılan görüşmelerde anne babasının ayrıldığı, daha sonra babanın kanserden vefat ettiği, annesinin başka biriyle evli olduğu ve öğrencinin annesi ve üvey babasıyla birlikte yaşadığı ortaya çıkmıştır. Görüşme sonunda öğrenci

"Babam uzakta olduğu için kanser oldu, annemin yanında olmam lazım"

diyerek asıl korkusunu ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi özellikle aile problemleri ortaokul öğrencileri tarafından doğrudan sorunun kendisi olarak anlatılmasa da pek çok sorunun kaynağını oluşturmaktadır. Yukarıdaki örelere ek olarak anne ya da babası kaybetmiş ya da parçalanmış ailede yaşanan sorunları farklı şekillerde ortaya koyan diğer öğrenciler görünürde sorunlarını şöyle dile getirmişlerdir:

Annesini kaybeden Ö. 5/3:

" Ölmekten korkuyorum".

Babasını kaybeden ve anne ve üvey babasıyla yaşayan Ö.8/5:

"Ailem beni hiç takdir etmiyor. Sürekli onlar için bir şeyler yapmaya çalışıyorum ancak ben evde yokmuşum gibi davranıyorlar."

Anne babası ayrı olan ve anneyle yaşayan Ö.7/3:

"Çok kiloluyum ve çirkin görünüyorum. Kilolu olduğum için arkadaşlarım da ailem de beni sevmiyor."

Yine anne babası ayrılmış olan Ö.8/2:

"Bana çıkma teklif eden çocuğu hiç sevmemişim halde teklifini kabul ettim. Bir gün sonra da ayrıldım. Sanırım ona bunu yapmamalıydım. Çok pişmanım. Sürekli aklıma geliyor ve vicdan azabı duyuyorum."

Okul idaresince rehberlik servisine yönlendirilen Ö.6/1 ise;

"Arkadaşlarıma kızdığım da sinirlerime hakim olamıyorum. Hemen küfür ediyorum. O zaman da bana kötü kötü bakıyorlar. Ben iyice sinirlenip vuruyorum."

şeklinde problemini anlatmıştır.

Bu öğrencilerin her birinde birinci aşama olan sorunun tespiti ve öğrencilerce farkına vardırılması önemlidir. Bunlara ek olarak anne ve babası ayrı olmakla birlikte sorununu doğru olarak tespit eden ancak çözüm yolu bulamayan öğrencilerde rehberlik servisine başvurmuştur.

Ö. 5/5:

"Annem ve babam boşandılar. Ben annemde kalıyorum. Ama babamı çok özliyorum. Onunla çok az görüşebiliyorum. Ben yaramazlık yaptığımda annemle babam kavga ediyorlardı, babam anneme kızılıyordu. Keşke yaramazlık yapmasaydım. Artık hiç yaramazlık yapmıyorum ama babam başka biriyle evlenecekmiş o zaman ona daha az görebilirmişim."

diyerek sorununu anlatmıştır.

Ö. 8/1 yaşadıklarını şu sözlerle dile getiriyor:

"Annemle yaşıyorum. Annemin görüştüğü birisi var. Gizlice görüşüyorlar. Görüşüklerini anneannemden ve dedemden saklamam gerekiyor. Bu bana çok ağır geliyor"

İkinci aşamada her biri hayatında anne ya da babasından birini tamamen kaybeden ya da ayrıldıkları için kaybettiğini düşünen on öğrencinin duygu durumları incelendiğinde, yaşadıkları geçici ya da sürekli kayıp nedeniyle, ölmekten ya da yakınlarını kaybetmekten korktukları, kendilerini suçladıkları ya da kendilerini beğenmedikleri gibi beğenilmediklerini ve takdir edilmediklerini düşünmektedirler. Kendilerini değersiz hisseden öğrenciler yaşadıkları zorunlu ortam değişikliği nedeniyle de uyum sorunu yaşamaktadırlar.

Öğrencilerde ortak olarak hayata karşı kuşkulu bir bakış açısı, tutunacak sağlam bir dayanak eksikliği ve ölüm korkusu görülmektedir. Güvensizlik içinde olduklarından, ilişkilerinde samimiyet sorunu yaşamakta, şiddete eğilim göstermekte ve gerçek dostluklar kuramamaktadırlar. Kendilerini tanımaya yönelik yeterince düşünmelerinin olmadığı ve kendilerini takdir etmediklerinin farkında varamamaktadırlar. Bunun

sorucu olarak da başkalarından da takdir görmediklerini düşünmektedirler. Hayatlarındaki gerçeklikleri gizleyen öğrenciler ailelerin durumundan utanmaktadır.

Öğrencilerin başarı ve devamsızlık durumlarına ilişkin kayıtlar incelendiğinde farklılıklar görülmektedir. İki öğrencide başarı ve devamsızlık sorunu bulunmazken dört öğrenci okul ortalamasında başarıya sahiptir. Öğrencilerden üçününse devamsızlık oranı yüksekken başarı düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve öğrenci davranış değerlendirme kuruluna sevk edilen olaylara ilişkin raporlardan içine kapanık, arkadaş ilişkilerinin problemlili ve şiddete meyilli oldukları anlaşılmıştır.

Analiz aşamasında; ilk görüşmelerin ardından tespit edilen bu ortak sorunlar ve duygu durumdan yola çıkarak, dokuz öğrenciye yapılacak felsefi terapinin ortak olabileceğine karar verilmiştir. Bu felsefi yönlendirme, onları kendi varlıklarıyla uyum içinde olacak bir bilgiye yönlendirmelidir. Söz konusu bu bilgi bütün hakkındaki bilgidir. Bir başka deyişle bu bilgi varlık, evren, Tanrı, hayat ve kendilik hakkındaki varoluşsal bilgidir. Ancak bu türden bilgiye sahip olmanın yolu öncelikle mevcut bilgi birikiminin yanlışlığını görmekle yani hiçbir şey bilmediğini bilmekle mümkündür. Böyle bir felsefi yaklaşım Sokrates'in düşüncelerinde ve onun Sokratik yönteminde karşımıza çıkar.

Sokrates kendi bilgisizliğinin bilgisini felsefede kullanır. Ünlü felsefe tartışmalarında öncelikle muhatabını hiçbir şey bilmediğine ikna eder. Çünkü ancak böyle bir noktadan hareketle, insan yanlış düşüncelerin kısıkcısından kurtulabilir ve hakiki bilgiyi aramaya hazır hale gelebilir. Konuşmalarda Sokrates için önemli olan, mutluluk, erdem ya da iyi konusundaki bazı sorulara sağlam yanıtlar aramak değil, tersine önceden edinilmiş katı düşünceleri sarsmaktır. Bu sarsmanın hedefi alçakgönüllülüktür.

Hedef, sarsarak iyileştirmektir. Bütün farazi bilgilerin, bütün hazır düşüncelerin, sadece başkalarından devralınmış bakış açılarının; danışanın genel gerçek bilgisizliğini ortadan kaldıracak bir bilgiye yönelinceye kadar adım adım sarsılması, yerlerinden oynatılması gerekir. Bu ilk ve kesinlikle en önemli adımdır, çünkü ancak bu, danışanı hayatında güvenli bir bilgiye ulaştırabilir (Musserbrock, 2013: 45).

İlk üç aşamada danışmanın ulaştığı sonuçlara öğrencilerin de ulaşması için ikinci görüşmeden itibaren felsefi danışmanlığa başlanmıştır. İlk görüşmede problemleri tespit edilen öğrencilere ikinci görüşme boyunca kendileriyle ilgili bilgiler sorgulatılmıştır. Hayata bakış açıları, kendilerine olan güvensizliklerinin nedenleri tartışılmış ve yaşadıkları olaylarda kendi rollerinin ne olduğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Bu görüşmede öğrencilerin her biri başlangıçta sorunlarının temelinde yatmakta olan ebeveyn ayrılığının ya da kaybının içinde kendilerine bir pay biçmektedir. Değişmesi gereken en temel yanlış bilgi de budur. Bu yanlış bilgiye olan inancı sarsmak için öğrencilerden kendileri olmadığı durumlarda neler olabileceğini anlatmaları istenmiş ve süreç boyunca kurgulanan olayların yanlışlıkları gösterilerek ailelerinin yine aynı noktada olacağı gösterilmeye çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin yalnızca bilgisizliğinin farkına varmasını değil, aynı zamanda kendi gerçek durumunun ne olduğunun farkına varmasını da sağlanmaya çalışılmıştır.

Kendi gerçek durumlarını gösteren bilginin nesnesinin yine bilgisizlik olması, çelişkili olsa da bunun iyileştirici etkisi tam da burada yatar; zira bu bilgisizlik gündelik işlerde farklı düşüncelerden arınmış olarak hareket etmemizi sağlar (Musserbrock, 2013: 45). İkinci görüşme sonunda öğrencilerden kendileriyle ilgili en iyi yapabildikleri, yapamadıkları ve iyi yapabileceklerini düşündükleri şeylerin bir listesini hazırlamaları ödev olarak verilmiştir. Bu yolla öğrencilerin kendilerini sorgulamaları amaçlanmıştır.

Üçüncü görüşmede öncelikle öğrencilerin kendileriyle ilgili hazırladıkları listeler tartışılmış ve öğrencilerin yapamayacağını düşündüğü başlıklarla ilgili nedenler sorgulanarak bunlarla ilgili yanlış bilgilerinin ya da Sokratesci ifadeyle bilgisizliklerinin farkına varmaları sağlanmıştır.

Bu türden bilgisizlik, düşünce ve söylemlerin orada burada kullanılmasına yönelik hiçbir şey içermez. Böylece öğrenciler kendilerine ya da başkalarına zarar verecek davranışlara yönelmezler. Bilgisiz olma hali bu anlamda, kuşkulu düşüncelerin boş sınırsızlığından bir kurtuluş biçimidir. Bilmediğini bilmek sınırlar oluşturur; bilmeyen kişinin kendini tanımasına ve kendini eksiksiz takdir etmesine yardımcı olacak bir bölgenin sınırların çizer (Musserbrock, 2013: 45).

Üçüncü görüşmenin sonunda da öğrencilere aileleri, arkadaşları ve okul personeliyle ilgili yaptıkları davranışlarda haklı ve haksız oldukları yönleri, rahatsız oldukları durumları, başkalarını rahatsız ettikleri durumları ve bu durumlardan kurtulmak için yapılabilecekleri üzerine düşünmeleri istenmiştir. Artık öğrenciler ilk dört aşamayı başarıyla atlattıklarından beşinci aşamada geçmeye hazırdır.

Dördüncü görüşme boyunca öğrencilerin davranışları ve ilişkileri üzerine düşüncelerini sorgulaması sağlanmıştır. Bu sorgulamalarda öğrencilerin kendi yanlışlıklarını bulmalarına yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Son görüşmede artık öğrenciler, kendilerini sorgulamaya alıştığandan, neyi bilmediklerine daha çabuk ulaşmaya başladıkları gözlenmiştir.

Bu noktadan itibaren öğrenciler, başkalarının kendilerini takdir etmesi için verdikleri yorucu mücadeleleri artık sürdürme ihtiyacı hissetmemeye başlamıştır. Öğrencilerin kendini sorgulayabilmeleri, kendilerine yaptıkları haksızlığı ortadan kaldıracak güvenlerini artıracak bir alçakgönüllülük alanı yaratmıştır. Artık hiçbir şey başkalarının iradesiyle olmaz, artık gerçekleri saklamanın, yalanlar söylemenin gereği kalmamıştır; öğrencilerin aileleriyle ilgili yaşadıklarını daha rahat ifade ettiği ve dışarıda da gizleme eğilimlerinin ortadan kalktığı görülmüştür.

Bu görüşmeler sonunda öğrencilerde sinirli davranışların azaldığı ve özellikle şiddete eğilimi göstermedikleri gözlenmiştir. Ders öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde düzelme olduğu, kendilerini daha rahat ifade etmeye başladıkları, güvensizliklerinin azaldığı yönünde bilgiler alınmıştır.

Okul kurallarına uymadığı, kavga ettiği ve derslerde sorun çıkardığı için sürekli öğretmenleri tarafından uyarılmasına rağmen düzelme görülmediği gerekçesiyle rehberlik servisine sevk edilen Ö. 8/4:

"Çok çabuk sinirleniyorum. Herkes benim üstüme geliyor. Okulun koyduğu kurallar çok saçma geliyor bana ve bu yüzden sürekli azar işitiyorum. Beni arkadaşlarımın önünde küçük düşürüyorlar. Onlarla da zaten anlaşamıyorum. Bu sene TEOG sınavına gireceğim ama bu sebeplerden hiç çalışamıyorum"

diyerek davranışlarını açıklamaya çalışmıştır. Ancak ifadelerde öğrencinin sorunlarından çok sorunlarının yansımalarını anlattığı görüldüğünden öğrenciye sence arkadaşlarının seni neden sevmiyor? Sorusu sorulmuş ve Ö. 8/4:

"Onlar sürekli birbirleriyle görüşüyorlar. Benim hiç param olmuyor ve ben de onlarla takılamadım. Başta bana ezik diyorlardı. Ama ben birkaç kişiyi dövünce artık diyemiyorlar. Sanırım çok sivilcem olduğu için kızlar da benimle konuşmak istemiyor. Derslerim de iki senedir çok kötü hiçbir şey anlamıyorum. Başarılı olmak istiyorum ama olmuyor"

şeklinde cevap vermiştir.

Ancak yaş grubunda karşılaşılan durum Ö. 8/4'de de görülmüş ve sorununu tam olarak tespit edemediği anlaşılmıştır. Öğrencinin dosyası incelendiğinde bir yıl öncesine kadar derslerinde çok başarılı bir öğrenci iken 7. Sınıfın başından itibaren sürekli bir düşüş yaşadığı görülmüştür.

Babası iflas etmiş yeniden iş kurmaya çalıştığından ailede ekonomik sıkıntılar yaşanmaktadır. Ergenlik dönemi sivilceleri dış görünüşünden rahatsız olmasına neden olmaktadır. Öğrenci potansiyelinin çok altında yaşamakta, başarıyı ve arkadaşları arasında sevilen biri olmayı istemektedir. Ancak bunlara ulaşmak için ne yapması gerektiğinin farkında olmadığından, kendi hayatına karşı tutunduğu tavır onu sürekli yanlış kararlara sevk etmektedir. Hayatında olması gereken ölçüyü oturtamamış ve hep uçlarda kararlar alarak sorunlarını çözmeye çalıştığı anlaşılmıştır.

Bütün bu tespitlerde öğrencinin asıl sorunu görülmektedir. Öğrencinin bu sorunların farkına varması ve sorun olarak anlattığı şeylerin duygusal yansımalar olduğunu anlaması gerekmektedir. Bu amaçla öğrenciyle ilgili edinilen bilgileri sorgulamasını sağlayacak ikinci bir görüşme bir hafta içinde yapılmıştır. Bu görüşmede öğrenci asıl sorunlarının farkına varmıştır.

Öğrenciyle yapılan ilk iki yapılan analizle görüşmeden sonra hayatını düzene koyduğu ve ölçülü olmayı başardığı takdirde pek çok sorununu aşacağı düşüncesiyle Aristoteles felsefesinden yola çıkarak bir terapi geliştirilmesine karar verilmiştir.

Aristoteles etikle ilgili olarak hayatın amacının mutluluk olduğuna inanır. Buna ulaşmak için de doğru davranışların gerektiğini vurgular. Doğru davranış ise bir

alıştırma ve alışkanlık sorunudur (Cevizci, 2012:111-141). Erdemler, insanda tekrarlayan erdemli davranışlar yoluyla gerçekleşir. O'na göre İnsan potansiyel olarak erdemlidir, ama potansiyeli ancak erdemli davranış içinde serpilip gelişir (Musserbrock, 2013: 58-59).

Aristoteles'in bu düşüncelerindeki potansiyeli ortaya çıkarmak için öğrencide ölçülü olmanın bir alışkanlık haline gelmesi gerekmektedir. Öğrenci için önemli olan kendisiyle ve diğerleriyle ilgili tutumlarındaki eski alışkanlıklarının yerine yenilerini yerleştirmek olmalıdır.

Öğrenci davranışlarıyla kendine ve çevresine zarar verebileceğinden ikinci görüşmeden sonra bir hafta içinde yeniden görüşülmesine ve görüşmelerin diğer öğrencilerden fazla olmasına karar verilmiştir.

Öğrencide alışkanlık oluşturmak bir tür alıştırma yapmakla gerçekleşebilir. Aristoteles'in görüşlerine uygun olarak küçük küçük adımlar atması, gerçekliğe olan bakışını kesinleştirilmesi ve böylece kendi durumunu daha iyi görmesini sağlayacak bir yaklaşım geliştirmesi sağlanmalıdır. Bu amaca uygun olarak öğrenciyle ikinci görüşmede yaptığı davranışları değerlendirmesi istenmiştir. Özlemine duyduğu başarı için neler yaptığı ve neler yapabileceğini anlatan öğrencinin, daha önceki ders başarılarını nasıl sağladığı sorgulanmıştır. Bu aşamada öğrenci geçmişte dersleri çok dikkatli takip ettiğini ve günlük ders tekrarı yaptığını dile getirmiştir. Bu noktadan yola çıkarak bunu tekrar denemesi ilk adım olarak seçilmiştir.

Önceliklerden biri öğrencinin kendisine ve çevresine zarar vermemesi olduğundan hayatın normal akışında sabitlenmesine yönelik faaliyetler geliştirmelidir. Bu nedenle öğrencinin sinirlendiğinde ya da bir sorun yaşayacağını düşündüğünde rehberlik servisine gelmesi istenmiştir. Öğrencinin ders dinlemesi ve tekrarını takibi velisi ve ders öğretmenleri aracılığıyla sağlanmaya çalışılmıştır.

Bundan sonra Gündelik hayattaki pratik deneyimlerden yola çıkılarak, öğrencinin kendi hayatının realitesini giderek daha fazla idrak edebileceği bir temelin oluşturulması gerekir. Bu da danışanın bütün eski düşünce kalıplarını çözümlenmeye ve onların gerçek içeriklerini görmeye hazır ve istekli olmasıyla mümkündür (Musserbrock, 2013: 61).

İlk adımlar atılırken üçüncü görüşmede çözüm önerilerine odaklanmak üzere planlanmıştır. Aristoteles felsefesine göre bir çözüm önerisi, öğrencinin kendi başarısızlığının nedenlerini berrak bir şekilde görmesini sağlayacak bir aydınlatma çalışması gerektirir (Musserbrock, 2013: 61). Bu nedenle üçüncü görüşmede öğrencinin başarısızlığını sorgulaması istenmiş ve yeniden ders dinlemesinin kendisinde yarattığı değişiklikler üzerine konuşulmuştur. Bu görüşmede öğrenci iki haftadır dinlediği konuları anlamaya başladığını ve bundan keyif aldığını dile getirmiştir. Yine başarısının kanıtı olan geçmiş yıllarda birlikte değerlendirmesi istenmiş ve öğrencinin hayatını doyurucu bir şekilde sürdürmemesinin nedenlerini, her şeyi belirleyen adaletsiz bir alın yazısında değil de kendine ve başkalarına karşı geliştirdiği davranış biçimlerinde yattığını gösterilmeye çalışılmıştır.

Bu öğrenme süreci içinde öğrenci, daha önce hep kendi dışındaki şeylere bıraktığı kendi hayatının sorumluluğunu, yavaş yavaş kendi üzerine alabilir (Musserbrock, 2013: 61). Bu düşünceden yola çıkarak öğrenciye arkadaşlarıyla yaşadığı sorunları değerlendirmesi ve bu sorunları aşmak için kendisinin neler yapabileceğini düşünmesi bir hafta sonra yapılacak olan görüşme için ödev olarak verilmiştir.

Dördüncü görüşmede öğrenci derslerden giderek keyif aldığını kendisi heyecanla dile getirmiştir. Derslerde başarısı arttıkça ve öğretmenlerinden övgü aldıkça kendine olan güveni de artmaya başlamıştır. Arkadaşlarıyla olan iletişimine yönelik kendini daha rahat eleştiren öğrenci derslerdeki düzelmenin arkadaş ilişkilerinde de olabileceğine inanmaya başlamıştır. Bunu sağlamak için öğrenciye keyf aldığı ve iyi olduğunu düşündüğü aktiviteler içinden birini seçmesi istenmiş ve öğrencinin daha önce de ilgilendiği satranç çalışmalarına katılması sağlanmıştır. Öğrencinin davranışlarında görülen olumlu gelişmeler göz önünde bulundurularak bir sonraki görüşme öğrencinin isteğine bırakılmıştır. Artık sorumluluk almaya başlayan öğrenci iki hafta sonra kendi isteğiyle görüşmeye gelmiştir. Bu aşamada öğrenci son aşama olan dengeye kendiliğinden geçmiştir.

Görüşmede öğrencinin yeni arkadaşlıklar kurduğu, daha önce kavgalı olduğu arkadaşlarıyla yeniden iletişime geçtiği öğrenilmiştir. Öğrencinin potansiyeli dinamikleştikçe hayatının her alanında olumlu gelişmeler olduğu görülmüştür. Potansiyelin dinamikleştirmesi demek, hayatın ortasına ulaşmak demektir. Bu ortamın

sürekli olarak yeniden bulunması ve üzerinde egzersiz yapılması gerekir (Musserbrock, 2013: 61). Bu nedenle öğrenciyle yapılan görüşmeler ayda bire indirilerek devam etmiştir. Ekim ayında başlanan görüşmeler Nisan 2014'e kadar devam etmiştir. Bu sürenin sonunda öğrencinin hem sosyal hayatında hem de derslerinde gözle görülür bir düzelme tespit edilmiştir.

Farklı bir örnek olarak, derslerinde çok başarılı olduğu halde içine kapanık, yalnız ve utangaç tavırlarıyla dikkat çeken Ö.7/4 ailesinin isteğiyle rehberlik servisine başvurmuştur. Annesiyle birlikte yapılan ilk görüşmede Ö.7/4 herhangi bir sorunu olmadığını söylemesine rağmen annesi Ö. 7/4'ün hiç arkadaşı olmadığını, sürekli evde olduğunu kendisine ait konularda bile sürekli kararsız kaldığını ve sürekli mutsuz olduğunu bu nedenle yardım almasını istediğini söylemiştir.

Bir gün sonra öğrenci ile yalnız bir görüşme yapılmıştır. Derslerinde bu kadar başarılı, düzenli ve kendini çok iyi ifade edebilen bir öğrencinin istediği takdirde çok rahat arkadaşlık kurabileceği ve ailesinin de kendisini bu konuda desteklediği söylendiğinde Ö.7/4:

"Derslerime çok çalışıyorum çünkü annem ve babam beni sevsinler istiyorum. Arkadaşlarım için başarılı olmaya çalışmıyorum. Ama buna rağmen beni sevmiyorlar. Zaten hiç güzel de değilim. Notlarım da kötü olursa beni hiç sevmezler. Beni bırakabilirler bile."

diyerek sorununu açıklamaya çalışmıştır.

Öğrenciye niçin sevilmediğini ve ailesinin kendisini bırakabileceğini düşündüğü sorulduğunda korkusunu şöyle dile getirmiştir:

"Çünkü kardeşimi seviyorlar. O çok güzel. Herkes onu seviyor. Hep onunla ilgileniyorlar. Dersleri çok kötü olduğu halde hep onunla ilgileniyorlar. Benim sadece derslerim iyi. Eğer derslerim de kötü olursa başka bir şeyim kalmaz"

Öğrencinin durumu analiz edildiğinde gerçeklerden uzaklaştığı, kıskançlıkla başlayan duyguların güvensizlik, içe kapanıklık terk edilme korkusu ve sevgisizlik olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Aldatıcı görüntüler dünyasında yaşamaktadır ve inandığı dünyanın aslında gerçek dünyanın aldatıcı bir görüntüsünden ibaret

olabileceğinin farkında değildir Öğrencinin kendince oluşturduğu hayal dünyasında ve yanılsamalardan kurtarılması gerekmektedir.

Bu amaca ulaşmak için en iyi yol göstericinin insanlığı gölgeler aleminin yanılsamalarından kurtarmaya çalışan Platon'un görüşleri olduğuna karar verilmiştir.

Platon'un görüşleri mağaraya hapsedilmiş ve mağara duvarındaki gölgeleri gerçek sanan insanların kurtarılması üzerine kuruludur. Çünkü bu dünya gölgeler alemidir ve hiçbir şey gerçek değildir. Asıl olan idelar alemidir. Ancak insanlar kendi başlarına hiç çıkmadıkları mağaradan kurtulamazlar, onları kurtaracak olan kurtarıcıya, filozofa ihtiyaçları vardır (Cevizci, 2012:82-111).

Ö. 7/4'de mağara içindeki gölgeler dünyasından çıkmanın bir yolunu bulmak zorundadır. İradesi ve gücü, böyle bir çıkışı kendi kendine gerçekleştirmek için fazla zayıf olduğundan; onu o sarp ve dik yoldan yukarı çıkaracak ve titreyen bacaklarıyla yürümekte zorlandığında ya da ışığın acemi gözlerine verdiği acı fazlaştığında destek olacak biri gereklidir (Musserbrock, 2013: 52).

Platon'un görüşlerinden yola çıkılarak yapılacak olan bir terapide başarı önemli ölçüde danışmanın tutarlılığına bağlıdır. İradesi zayıf, kendini yalanlara inandırmış ve yolunu bulamayacağı düşünülen danışanlar için uygun bir yol olacaktır.

Burada önemli olan bir nokta da danışanı fazla zorlamamak ve o kaybettiği, bildik dünyayı kaybetmekten duyduğu üzüntüyü ve ışığın gözlerine verdiği acıyı, dayanılmaz olduğu noktalarda kontrol etmektir (Musserbrock, 2013: 52).

Tedavinin, mağaradan çıkmaya başlayan insanın yaşadığı gibi gözlerin ışığa giderek artan oranda alışması örneğinde olduğu gibi, gerçeğe yaklaşma üzerine kurulduğu düşünülebilir. Gerçeğin ışığı her halükarda bütün acıları mutluluğa dönüştürecek güce sahiptir.

Uygulanacak olan felsefi terapide diğer öğrencilerden daha fazla görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Ancak izlenecek olan yolun aile ile desteklenmesi gerektiğinden anne ve babayla görüşülerek uygulanacak terapi hakkında bilgilendirilerek terapi sürecine katılımları sağlanmıştır.

İkinci görüşmede öğrencinin kendine güvenini sağlamak amacıyla öğretmenlerinin kendisiyle ilgili söyledikleri güzel sözlerden bahsedilmiştir. Ö.7/4'ten öğretmenlerin söylediklerini ailesinin nasıl değerlendirdiğini öğrenmesi istenmiştir. Görüşmelerden önceden haberdar edilen anne ve baba öğrenciyi verdikleri değeri gösterecek cevaplar hazırlamışlardır.

Üçüncü görüşmede öğrenci ailesinin cevaplarını anlatırken çok mutlu olmasına rağmen hala güvensizliğin devam ettiği görülmüştür. Bu görüşmede öğrenciye çevresiyle ve akranlarıyla iletişime geçebileceği ve sosyal başarısının takdir edilebileceği faaliyetlere katılması için hazırlık olmak üzere okul rehberlik panosunun hazırlanmasına yönelik görev verilmiştir.

Panon'un içeriği aile ilişkileri olarak belirlenmiştir. Bu yolla öğrencinin kendine yol gösterecek ışığa daha fazla yaklaşması amaçlanmıştır. Çalışmanın ardından öğrencinin ailesi okula davet edilerek öğretmenlerinin ve arkadaşlarının önünde sevgi ve takdirlerini göstermelerini sağlayacak bir ortam hazırlanmıştır. Bu aşamada üçüncü görüşme ebeveynleriyle birlikte öğrencinin başarılarının konuşulması şeklinde geçmiştir.

Dördüncü görüşmede öğrenciye sorununun asıl nedeni olan ve kıskandığı kendisinden iki yaş küçük kardeşinden bahsetmesi istenmiştir. Aslında kıskanılan kardeş okulunda sorunlu ve başarısız bir öğrencidir. Davranışlarını anlatırken Ö.7/4 ona gösterilen ilgiye anlam veremediğini belirtmiştir. Ailenin kardeşinin sorunlarını çözmeye çalıştığını ve kendisine çok güvendiğinin farkında olmadığına anlaşılmaktadır.

Beşinci görüşme öncesi ailesiyle iletişime geçilerek küçük kardeşin sorumluluğunun bir kısmını Ö. 7/4'e vermesi istenmiştir. Bir süre okulda ve evde kardeşiyle ilgilenmek zorunda kalan Ö. 7/4'le yapılan beşinci görüşmede artık anne babasının bazı hareketlerini kendisinin de yaptığı öğrenilmiştir. Ö. 7/4 sürekli kardeşiyle ilgilendiği halde istediği sorunları elde edememekten şikayet etmiştir. Bu durum öğrenciye inandığı gölgeler aleminin aslında farklı bir anlama geldiğini görmesi için fırsat vermeye başlamıştır. Bu aşamada Ö.7/4

"Annem bunun peşinde az bile koşuyor" diyerek gerçekliği görmeye başlamıştır.

Işığın görmek doruk noktasıdır, ama sürecin sonu değildir. Danışan bilginin ışıklı zirvesinde bir daha dönmemesine kararlı durmadığı sürece tedavi tamamlanmış olmaz. Gölgelerin aldatıcı karakterlerini ancak şimdi açığa çıkarabilir. Sadece mağaraya geri dönerse eski hayatının aldatıcı görüntülerini tam olarak algılayabilecektir. Şeylerin varlıkları ve gölgeleri hakkında bilgi, ancak böyle bir geri dönüşle tamamlanabilir (Musserbrock, 2013: 52).

Ö. 7/4'ün gerçekleri tam olarak kabullenmesi ve kendi değerinin farkına varabilmesi için okulda yapılan yarışmalara katılması teşvik edilmiştir. Bu konuda aileden de yardım alınmıştır. Aile Ö.7/4'le kardeşinin sorunlarını çözme konusundaki çabalarını paylaşmaya başlamış ve kendisinden de fikir almıştır. Yapılan bu görüşmeler Ö. 7/4'e gerçekleri daha da iyi göstermiştir. Son görüşmede Ö. 7/4 ailesinin kendisini ciddiye almasından onu dinlemesinden duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir. Ayrıca artık ailesinin kardeşini ne kadar çok sevdiğini değil, kardeşinin ne kadar sorumsuz olduğunu ve ailesini üzdüğünü anlatmaya başlamıştır.

Okulda katıldığı yarışmalarda ve sosyal etkinliklerde ailesinin sürekli yanında olması sağlanan ve Ö. 7/4'ün beşinci ayın sonunda artık arkadaş edinmeye başladığı ailesini kaybetme korkusundan kurtularak daha sık dışarı çıktığı gözlenmiştir.

Hayatlarında gerçek anlamda travma yaşayan ya da yaşadıkları somut sorunları açıklıkla dile getirebildiği halde sorunlarıyla başa çıkamayan öğrenci görüşmeleri de yapılmıştır.

Suriye'den savaş nedeniyle gelen göçmen bir ailenin çocuğu olan Ö. 6/5'in akrabalarının çoğu Suriye'de kalmış. Televizyonda sürekli bombalanan evleri görmekte ve pek çok akrabasının ölüm haberini almış. Bu yaşadıklarından dolayı çaresizlik ve ölüm korkusu yaşıyor.

Öğrenciyle yapılan görüşmelerde dil problemi yaşanmıştır. Öğrencinin kaygıların ve korkularına yönelik yapılacak felsefi rehberliğe karar verme aşamasında dil problemi nedeniyle yeterince bilgi elde etmek mümkün olmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin yaşı düşünüldüğünde felsefi danışmanlık uygulamalarında öğrenciye yol gösterecek olan felsefi düşüncenin aktarılması bir engel oluştururken Türkçeye hakim olmayan bir öğrenciyle uygulama yapmak mümkün olmamıştır.

Benzer bir problemle Ö. 7/5'te karşılaşılmıştır. Öğrenci İran asıllı bir ailenin çocuğudur ve Türkiye'ye yeni yerleştikleri için kültürler arası fark nedeni ile uyum sorunları yaşadığı tespit edilmiştir. Ancak öğrenciyle yapılan görüşmelerde tam anlamıyla bir iletişim sağlamak mümkün olmadığından felsefi danışmanlık uygulanamamıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına göre şekillenen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Sonuç Ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin sırada edinilen bulgulara yönelik sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

5.1.1. Ortaokul öğrencilerinin en sık karşılaştıkları problemler nelerdir?

Nicel ve nitel olmak üzere iki aşamadan oluşan araştırmada elde edilen verilerin birbiriyle uyumlu olduğu görülmüştür. 13 ortaokul ve 2600 öğrenci üzerinde yapılan Nicel aşamada en sık karşılaşılan problemler sırasıyla şunlardır:

1. Ailemi kaybetmekten korkuyorum %52
2. Çabuk sinirleniyorum %43
3. Yazılılarda fazla heyecanlanıyorum %42
4. Sözlüye kalkınca heyecanlanıyorum %40
5. Gelecekte maddi sıkıntı çekmek istemiyorum %39
6. Topluluk karşısında konuşurken heyecanlanıyorum %33
7. Kötü bir hastalığa yakalanmaktan korkuyorum %32
8. Sınıfta kalmaktan korkuyorum %32
9. Utangacım %32
10. Gelecekte hangi mesleği seçeceğime karar veremiyorum %29

Nitel aşama görüşülen 20 öğrenciden elde edilen veriler de bu sonuçları destekler niteliktedir.

Özellikle aileyi kaybetme korkusunun sebebi olarak görüşülen yirmi öğrencinin yarısının anne babalarının ayrı oldukları ya da en az birini kaybettikleri tespit edilmiştir. On bir öğrenci aileyi kaybetme korkusu yaşadığını belirtmiş olup, bu da %55'lik bir orana denk gelmektedir. Görüşülen öğrencilerin %45'i çabuk sinirlendiğini, %45'i sınav kaygısı ve başarısızlık korkusu yaşadığını, %30 'u meslek seçimi konusunda kararsız olduğunu, % 35'i utangaç olduğunu ve yalnızlık çektiğini söylemiştir.

Ancak nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde sorunların birbirinden bağımsız olarak var olmadığı ve farklı öğrencilerde görülen bir sorunun beraberinde diğer sorunları getirdiği ve sorunların da ortak görüldüğü anlaşılmaktadır.

5.1.2. Ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları problemlerin birbiriyle ilişkisi ne düzeydedir?

Ortaokul öğrencileriyle yapılan uygulamalı araştırma boyunca öğrencilerin rehberlik servisine başvururken bir probleme odaklanmış olarak geldikleri görülmektedir. Ancak yapılan görüşmelerde herhangi bir alanda problem yaşayan öğrencilerin çoğu kez diğer alanlarda da sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Her bir öğrencinin sorunları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; öğrencilerin sorun yaşamlarına neden olan temel sorunun görüldüğü her öğrencide beraberinde benzer duygu durumları oluşturduğu anlaşılmıştır.

Bu veriler kullanılarak bilinen sorunların felsefi terapi kullanılarak çözümüne gidilebileceği gibi, dışa yansıyan duygulardan öğrencinin yaşadığı ve kendisinin ifade edemediği temel sorunlara ulaşmakta mümkün olabilir. Okullarda sorunlarını dile getiremeyen öğrencilerin davranışlarının gözlenmesi yoluyla tutulacak gözlem formlarındaki ortak duygulardan yola çıkılarak kendileri talep etmeden ve farkına varmadan felsefi terapi yapmak mümkün olabilir.

5.1.3. Felsefi danışmanlık Ortaokul öğrencilerinin zihinsel gelişim özelliklerine uygun mudur?

Felsefe kendi terminoloji olan ve cevaplama çalıştığı sorular itibariyle çoğu insana anlaşılmasız gelen bir disiplin olarak tanınmıştır. Oysa felsefenin ele aldığı konular hangi meslekten, hangi millettten ya da dinden, hangi eğitim seviyesinde olursa

olsun herkesi ilgilendirir. Hata tüm insanların hayatının bir döneminde yaşamın anlamı, ahlaki davranışlar, estetik kaygılar ya da siyasi yönelimler nedeniyle var olmuştur.

Son yıllarda insan hayatına en açık şekilde dokunan faaliyet ise felsefi danışmanlık olmuştur. Felsefi danışmanlık uygulama alanı olarak danışanın felsefe kuramlarını akademik düzeyde öğrenmesini gerektirmez. Felsefi danışmanlıkta amaçlanan felsefi akımlardan yola çıkarak danışanın hayatında uygulayabileceği ilkeleri belirlemesi, kendini ve çevresini tanıması ve bu yolla problemlerini çözebilmesidir. Bunu gerçekleştirirken de hangi felsefe akımından faydalandığını bilmesine bile gerek yoktur. Bir uzman eşliğinde doğru yönlendirilerek amacına ulaşabilir.

Uzman yönlendirmesiyle yapılacak felsefi terapinin ortaokul öğrencilerine de uygulanabileceği görülmüştür. Gelişim düzeylerine uygun olarak, soyut kavramlardan arındırılmış, uygun görüşler doğrultusunda yönlendirilen öğrenciler, kendini eleştirebilmekte, davranışlarını değerlendirebilmekte ve kendi sorunlarını fark edebilmektedir.

Çalışma sırasında görüşmeler yapılan ve felsefi terapi uygulanan 20 öğrenciden sadece 2'si ile amaca ulaşamamıştır. Bu öğrencilerde de Türkçeyi yeni öğrenmeleri nedeniyle genel bir iletişim sorunu yaşanmıştır. Ancak ortaokulda uygulanacak felsefi terapide uzmanların öğrencinin kendini sorgulamasında kullanacakları soruları ve verecekleri örnekleri belirlerken gelişim psikolojisinin verilerinden titizlikle yararlanması gerekmektedir. Çünkü ortaokul dönemi zihinsel gelişimin hızla devam ettiği 10-13 yaş aralığını kapsamaktadır ve danışman bu dört yıllık gelişim farkını gözden kaçırırsa sonuç elde etmede zorlanacağı gibi olumsuz sonuçlarla da karşılaşabilir.

5.1.4. Felsefi danışmanın ortaokullarda uygulanmasının avantajları nelerdir?

Uygulama sırasında felsefi terapinin esnek bir çalışma sunmasının ortaokul öğrencileriyle çalışmada büyük kolaylık sağladığı görülmüştür. Felsefi terapiyle, farklı gelişim seyri gösteren öğrencilerin her biri için farklı yaklaşımlar geliştirilebileceği gibi ortak çalışmalar yapmak da mümkündür.

Felsefi terapisinin uygulanmasında kısa sürede hızlı sonuçlar alınması diğer önemli avantajıdır. Ortaokullarda okuyan öğrenci sayısına oranla mevcut rehber öğretmen sayısının azlığı düşünüldüğünde bu avantaj daha da önem kazanmaktadır.

Ülkemizde eğitim öğretimde rehberlik ve psikoloji danışma hizmeti alanında büyük bir ihtiyaç mevcuttur. Bu nedenle rehber öğretmen atamalarında pek çok kez alan dışından felsefe bölümü mezunları rehber öğretmen olarak atanmış ya da felsefe grubu öğretmenleri alan değişikliği yoluyla rehber öğretmen olmuştur. Bu durum çoğu kez eleştiri konusu olsa da felsefi danışmanlık kavramının geliştirilmesiyle fırsata dönüştürülebilir.

5.1.5. Felsefi danışmanlık Ortaokul öğrencilerinde önleyici rehberlik hizmeti olarak kullanılabilir mi?

Felsefi danışmanlığın okullarda görevli tüm öğretmenlere tanıtılması ve rehberlik servisleri dışında da kullanılması sağlanabilir. Bu yolla önleyici rehberlik hizmeti faaliyetinin öğrenci daha sınıftayken hayata geçirilmesi mümkün olacaktır.

Kendileriyle birebir görüşme yapılan öğrenciler bile aslında felsefi terapi ile yönlendirildiklerini anlamadan düşünüş şekillerini değiştirerek sorunlarının üstesinden gelebilmişlerdir. Sorunlara yönelik oluşturulacak felsefi düşünüş biçimleri okul içinde yaygınlaştırılarak bir kültür haline getirildiğinde önemli bir önleyici rehberlik hizmeti de gerçekleştirilmiş olacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.U., (2004). *Aktif Öğrenme*. İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaba, S. & Bilgin, A., (2009). *Rehberlik*, İstanbul, Lisans Yayıncılık.
- Akbaş, S. (2001). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesinde Oluşturulan İşbirliğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akboy, R., Argun, Y. & İkiz, E. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik lisans ve lisansüstü programında öğrenim gören öğrencilerin düşünme stilleri ve benlik saygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005 (17): 283-292.
- Akboy, R. & İkiz, E. (2007). Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akgün, E. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Anasınıfındaki Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi*. İlköğretim Online, 9(2), 474-483, 2010. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 27.03.2014 tarihinde alınmıştır.
- Aluede, O & Egbochuku, E. (2009). Teachers' opinions of school counseling programs in Nigerian secondary schools *Educational Research Quarterly*, 33 (1), 42-59.
- Aristoteles (2009). *Nikomakhos'a Etik*, (Çev. S. Babür), İstanbul: Bilgesu Yayıncılık.
- Arseven, A. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi*, Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Aşıcı, H. & Aslan, S. (2009). *İlköğretim Sınıf Rehberlik Programına Yönelik Öğrenci Algısı*. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/46.pdf> adresinden 28.03.2014 tarihinde alınmıştır.
- Ataman; A. (1992). *Eğitim Sürecinde Yaratıcılık*. (Yayına Hazırlayan: Ayşegül Ataman). Yaratıcılık ve Eğitim, (105-124). Ankara: Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi, (17).
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, J. D. ve Nolen-Hoeksema, S. (2009). Psikolojiye giriş. Yavuz Alogan (Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydın, B. (2007) *Rehberlik*, Ankara: Pegema Yayınları.
- Ayten, A., (2006). *Psikoloji ve Din*, İstanbul: İz Yay.
- Bakırcıoğlu, R., (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2011). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.

- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bardakçı, B., A. (2011). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmeni, Sınıf Rehber Öğretmeni Ve Psikolojik Danışmanların Kapsamlı/Gelişimsel Rehberlik Programına İlişkin Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bardhoshi, G. & Duncan, K. (2009). Rural school principals' perceptions of the school counselor's role. *The Rural Educator*, 30(3), 16-24
- Başara, F., (2012). *Felsefi Danışmanlık Yaklaşımının, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anlayışlarının Genel Mantığı İle Birleştirilip, Birleştirilemeyeceği Sorunu*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Başaran, M. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerinden Beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Bauman, Z. (2008). *Yaşam Sanatı* , (Çev. A. Sarı), İstanbul:Versus Yayınları.
- Bok, S., (2011). *Mutluluğu Keşfetmek Aristoteles'ten Beyin Bilimine*, (Çev.P. Savaş), İstanbul:Butik Yayınları.
- Borders, D., & Drury, S.M. (1992). Comprehensive school counseling programs:Are view for policymakers and practitioners. *Journal Of Counseling and Development*, 70, 487-499.
- Can, G. (2002), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, 2.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cevizci, A. (1996). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Ekin Yay.
- Cevizci, A., (2012). *Felsefe Tarihi*, İstanbul. Say Yayınları.
- Ceyhun, B., (2001). "Psikoterapiler", *Ruhsal Hastalıklar*, Ed. Nevzat Yüksel, Ankara: Çizgi Yay.
- Cohen, L., Manion L. ve Morrison K. (2005). *Researchs Methods on Education*, Fifth edition, Routledge Falmer, Taylor and Francis Group, London and New York.
- Cohen, E.D. (t.y.). *Philosophy with Teeth: The Be Wedding of Philosophical and Psychological practices*. www.aspcp.org/ijpp/cohen.pdf.
- Corsini, R. J., & Wedding, D., (2012), *Modern Psikoterapiler*, İstanbul, Kaknüs Yayınları.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Editors: Tashakkori, A. and Tedlie, C. Sage publications Inc.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Second Edition. Sage publications Inc.
- Cüceloğlu, D., (1992). *İçimizdeki Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çotüksöken, B., & İyi, S., (2006). "Filozof(suz) Olmak", *Kimin (N)için Felsefe*, İstanbul. Heyamola Yayınevi.
- Çağlayan, A., (2002). *İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim Yönetimde Kalite*, İstanbul: Bilge Yayıncılık.

- Çelebi, N., (2004). *Sosyoloji ve Metodoloji Yazıları*, İstanbul, Anı Yayıncılık.
- Çelebi, N., (2007). *Sosyoloji Notları*, İstanbul, Anı Yayıncılık.
- Çüçen, A.K., (2000). *Hiedegger'de Varlık ve Zaman*. Bursa:Asa Kitabevi.
- De Botton, A., (2005). *Felsefenin Tesellisi*, (Çev. B.Tellioğlu), İstanbul, Sel Yayıncılık.
- Demir, M., (2010). *Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirel, M., (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi *Eğitim ve Bilim*. 35, (156), 45-60
- Dilci, T., Kaya, B. ve Aslan, G. (2011). Yeni İlköğretim Programı Perspektifinde Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetleri Üzerine Görüşleri: Nitel Bir Çalışma (Adana İli Örneği). XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 3-5 Ekim 2011, s.429,430, İzmir.
- Dinçmen, K., (2004). *Psikiyatri*, İstanbul. Arion Yayınları
- Doğan, S. (1990), "Türkiye'de Rehberlik Kavramı ve Uygulamalarının Gelişiminde Milli Eğitim Şuralarının Rolü", *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1, 45-56
- Doğan, S. (1996), "Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Meslek Kimliğinin Gelişimi ve Bazı Sorunlar", *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7, 32-44
- Doğan, S. (1997), "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleriyle İlgili Temel Politikaları ve Yaklaşımları: Son 25 Yıla İlişkin Bir Değerlendirme", 3. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildirileri* (s. 150- 161). Adana: Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Doğan, S. (1998), "Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kimliği: Gelişmeler ve Sorunlar", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 139, Temmuz-Ağustos-Eylül, 1998, s: 69-76.
- Doğan, S. (2000) Okul rehberliği ve danışmanlığı anlamında çağdaş bir yaklaşım: "kapsamlı rehberlik programı modeli, *TürkPDR Dergisi* 2(13), 56-64
- Dollerhide, C. T. ve Saginak, K. A. (2003), *School Counseling In the Secondary School: A Comprehensive Process and Program*, Boston: Pearson Education.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of Learning For Instruction*. Boston: Allyn&Bacon.
- Egan, G.(1997). *Psikolojik Danışmaya Giriş*. (Çev: F.Akkoyunlu).Ankara.
- El Kindi, (2012). *Üzüntüden Kurtulma Yolları*, (Çev. M. Çağrıçı), Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Epiktetos, (1999). *Düşünceler ve Sohbetler*, (Çev. C. Süer). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Eren, I. (2005). *20. Yüzyılda Felsefe: Karşı Çıkışlar ve Yeni Arayışlar*. Bursa: Asa.
- Erkan, S. (1992). Kapsamlı rehberlik programları, *Milli Eğitim Dergisi*. 128, 38-43.
- Erkan, Serdar (1997). 'İlköğretim Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma', *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 3.

- Erkan, S. (2000), *Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erkan, S. (2001) Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması, Ankara: Nobel Yayınları
- Erkan, S. (2004). *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Evans, J., (2012). *Yaşam Koçum Aristo*, (Çev. S. Toksoy), İstanbul:Kuraldışı Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Kadioğlu Matbaası. (bacat 5)
- Frankl, V., E., (2006). *İnsanın Anlam Arayışı*. (Çev: S. Budak.). İstanbul: Öteki
- Gordon, T., (2000). *Comprehensive School Programming: An Assesment of Adolescents' Needs*. Unpublished master's thesis, Univercity of Calgary, Calgary, AB.
- Güleç, C., (1993). *Psikiyatri'nin ABC'si Ruhsal Bozukluklar Tanısı ve Tedavisi, İstanbul, Gendaş Kültür Yayınları*.
- Güven, M. (2006). *Okullarda Rehberlik Servisleri-Hizmetler. Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ed: Alim Kaya. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güvenç, M., (2001). *Okullardaki Rehberlik Faaliyetlerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Hadot, P., (2012). *Ruhani Araştırmalar Ve Antik Felsefe*, (Çev. K. Gürkan) İstanbul:Pinhan Yayınları.
- Harper ,F and Marshall,E. (1991). *Adolescents' problems and their relationship to self esteem*, Adolescence,26, 799-808.
- Hatipoğlu, H., (2010) *Okullarda Yürütülen Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Uygulamalarının Belirlenmesi Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Head, J. (2005). *Philosophical Counseling Practice*. USA: Trivinum Publications. P.497-508.
- Hekman, S. (1999). *Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik*. (Çev: H. Arslan ve B. Balkız). İstanbul: Paradigma.
- Herdem, F., (2002). *İlköğretime Devam Eden Parçalanmış Ve Tam Aile Çocuklarının Rehberlik İhtiyaçlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
- Jung, C., G., (1982). *İnsan Ruhuna Yöneliş*, İstanbul: Say Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*".15. bs. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kaptan, S. (1999). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Gazi.
- Kaya, A. (2005). *Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik, 1-33. Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (Eds:A.Kaya, A.Baysal, C.Kaygusuz, E.Sarı, G.Girgin, H.Şahin, M.Güven,M.Kutlu,S.Balcı,Ş.Terzi). Ankara:Anı Yayıncılık.

- Kaya, A & Çivitçi, A. (2002), *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi*, Psikolojik Danışma ve Rehberlik. (2. Basım).(Editör: Gürhan Can). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 201-226.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Kadioğlu Matbaa.
- Kepçeoğlu, M. (1996). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Kesici, Ş. (2007). “Şube Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Rehberlik ve Danışma İhtiyaçları”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Konya
- Kesici, Ş, E.Hamarta ve C.Arslan.(2008). “İlköğretim Öğrencilerinin Anne Baba Tutumları ve Rehberlik İhtiyaçlarının Mesleki Karar Verme Zorluklarını Yordaması. *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildirileri*, İzmir,7 (2),361-367.
- Kıral, B. & Kıral, E. (2011). *Karma Araştırma Yöntemi*, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, Antalya. www.iconte.org.
- Kızıl, D. (2007). Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Klein, D., (2013). *Filozof'un Mutluluk Seyahatnamesi Epikuros'la Felsefi Yolculuklar* , (Çev. A. Sezgintüredi), İstanbul:Aylak Kitap.
- Konca, F. (2007). İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Korkut, F. (2007), “Psikolojik Danışmanların Mesleki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* İlgili Düşünceleri ve Uygulamaları”, , 32, 187-197.
- Kuçuradi, İ.(1999). *Etik*. Ankara:Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İ.(2000). *Nietzsche ve İnsan*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuzgun, Y. (2002). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2004). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları (6.Basım).
- Külahoğlu, Ş., (2001). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi* Ankara: Pegema Yayıncılık
- Külahoğlu, Ş., (2004). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. (2. bs)* Ankara: Pegema Yayıncılık
- Lahav R. Ve Tillmanns M.V. (1995). *Essay on Philosophical Counseling*. Lnaham:Üniversity Pres of America. Ben Mijuskovic, “Some Reflections on Philosophical Counseling and Psychotherapy”.
- Lahav, R.(1996). *What is Philosophical Counseling?* Journal of Applied Philosophy,

Vol.13.

- Lahav, R.(2001). *Efficacy of Philosophical Counseling: A First Outcome Study* . The Benefit of Philosophy in Practice, Vol.4 No:2 s. 5-12.
- Leech, N.L. & Onwuegbuzie, A.J. (2007). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant.* 43, 265–275
- Lehr, R. (2002) Factors impacting the successful implementation of comprehensive guidance and counseling programs in nova scotia, *ASCA Professional School Counselling*, 5-292-297.
- Mctaggart, L., (2012). *Niyet Deneyi*, (Çev. S. Malkoç), İstanbul:Butik Yayıncılık.
- Mamak Ram, *Rehberlik*, Mamak Ram Yayınları, Ankara 1995.
- Marinoff, L. (2005). *Felsefi Terapi*.(Çev: E. Sökmen). İstanbul: Gendaş Kültür.
- Marinoff, L. (2007). *Felsefe Hayatımızı Nasıl Değiştirir?* (Çev: İ. Erdener). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Marinoff, L. (2012). *Prozac'ı Bırak Platon'a Bak, Felsefe Terapisi*, İstanbul, Profil Yayıncılık.
- Martin, W.M. (2001). *Ethics as Therapy: Philosophical Counseling and Psychological Healty*. *Journal of Applied Philosophy*. www.aspcp.org/ijpp/html/vol1no1.html
- May, R. (1969), *Existence*, Newyork: Basic Books.
- Muro, J., J., & Kottman, T., (1995). *Guidance and Counseling in the Elementary and Middle Schools* . wm C. Brown Communications. U.S.A.
- M.E.B. *Milli Eğitim Temel Kanunu*. (1973). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (20.02.2014)
- M.E.B. (2001). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara.
- Musserbrock, A., (2013). *Felsefi Terapi*, Çeviren:Nafer Ermiş, İstanbul, Büyüdüdağ Yayınları.
- Nazlı, S. (2002). *Öğretmenlerin kapsamlı/gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını algılamaları ve değerlendirmeleri*. 7 Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Sunulan Bildiri. İnönü Üniversitesi. PDR Anabilim Dalı, Malatya.
- Nazlı, S. (2003). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programları*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Nazlı, S. (2005). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programları (2. bs)*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Nazlı, S. (2006). Sınıf rehberliği öğretme yaşantılarının düzenlenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(25), 81-86.
- Nazlı, S. (2007). Psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışları, *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(18), 1-17
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11(20), 1125
- Nystul, M. S. (1999), *Introduction to Counseling: An Art and Science Perspective*,

Boston: Allyn and Bacon.

- Oğuzkan, A.F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oktay, A. ve Çağlar A., (1997). *Türk Eğitim Sisteminde İlköğretimde Yeniden Yapılandırma*. MEF Eğitim Kurumları Eğitim Dizisi, Sayı: 2, Sf: 8.
- Özabacı N., Acat B. M.,(2005). *Sosyo Ekonomik Çevreye Göre İlköğretim Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenleri*. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (1), 145-170, 2005
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11(19), 8-22
- Özakkaş, T., (2004), *Bütüncül Psikoterapi*, İstanbul, Litera Yayınları.
- Özaydın, A. (2002). *Resmi İlköğretim Okullarında Yönetici, Rehber Öğretmen, Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Rehberlik Uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Y., (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özerbaş, M., Bulut, M., Usta, E. (2007). *Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 8, Sayı 1, (2007), 123-135.
- Özgen, K., M., (2013). Farabi Felsefesinde Bilgi ve Terapi/Bilginin İyileştirici Gücü, *Bilimname*, XXV, 2013/2.
- Özgen, K., M., (2007). *Mutluluk Problemi*, İstanbul Artus Kitap.
- Özguven, İ.E. (2000) *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*, Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, A., (2009). *Kapsamlı Rehberlik Programı Uygulama Sürecine İlişkin Okul Müdürleri, Sınıf Rehber Öğretmenleri ve Okul Rehber Öğretmenlerinin Görüşleri*. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Adana.
- Öztürk, O., (1989). *Psikanaliz ve Psikoterapi*, 2. Baskı, İstanbul: Evrim Kitabevi.
- Pascal, B., (2000). *Düşünceler*, (Çev. M. Karabaşoğlu), İstanbul:Kaknüs Yayınları.
- Raabe, P.(2002). *Issues Philosophical Counseling*. New York: Praeger Publishers. Torrey,
- Rowley, W. J., Stroh, H. R. & Sink, C. A (2004). Comprehensive guidance and counseling programs' use of guidance curricula materials: a survey of national trends. *Professional School Counseling*, 8(4), 296-304
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel.162-177.
- Sayar, K. (2003). *Ruhun Labirentleri*, İstanbul, Ufuk Kitapları.
- Sayar, K. (2011). *Psikoterapi Nedir?* www.kemalsayar.com/deneme/. (Erişim Tarihi, 01.03.2014)
- Schultz, Duane P. ve Sydney Ellen Schultz, (2002). *Modern Psikoloji Tarihi*, Çev. Yasemin Aslay, 2. Basım, İstanbul, Kaknüs Yayınları.

- Schopenhauer, A., (2012). *Yaşam Bilgeliği Üzerine Aforizmalar*, (Çev. M. Tüzel) İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Studer, J. R., Diambra, J. F., Breckner, J. A., & Heidel, R.E. (2010). Obstacles and successes in implementing the ASCA National Model® in schools. *Journal of School Counseling*.
- Söder, S., & Köning, M., (2010). *Psikoterapi Kılavuzu*, http://www.bkk-psychisch-gesund.de/fileadmin/user_upload/bkk-psychisch-gesund.de/PDFs/Migrantenwegweiser_Psychotherapie_tuerkisch.pdf
- Sönmez, V. (1999). *Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci*. (Yayına Hazırlayan: Ayşegül Ataman). Yaratıcılık ve Eğitim, (145-153). Ankara: Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi, (17).
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. Özgür Yayınları. İstanbul.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Teori ve Uygulama*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Tan, Hasan (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Taşkaya, S. M. & Kurt, Y. (2010). İlköğretim Okullarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Iconte*, 11-13 Kasım 2010, s.909-915, Antalya.
- Terzi, Ş., Ergüner Tekinalp B. & Leuwerke W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 1(1), 51-60
- Tüfekçi, M. U. (2011). *Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Rehberlik Etkinliklerinin Sınıf Rehber Öğretmenleri ve Rehber Öğretmenler Tarafından Uygulanma Durumları*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar*. (3. Baskı) Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- Ültanır, E., (2000), "Okul psikologluğu ve Okul Psikolojik Danışmanlığı Meslekleri: Karşılaştırmalı Bir Çalışma", *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 9-16.
- Ültanır, E., (2003). *İlköğretim Birinci Kademedeki Rehberlik ve Danışma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ültanır, E., (2005), "Türkiye'de Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Mesleği ve Psikolojik Danışman Eğitimi", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 102- 111.
- Yalom, I., D., (1980). *Ecistential Psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Yalom I., D., (1992). *When Nietzsche Wept*. New York Basic Books/Harper
- Yalom, İ.D. (2005). *Bugünü Yaşama Arzusu: Schopenhauer Tedavisi*. (çev. Z.İ. Babayiğit). İstanbul: Kabalcı
- Yeşilyaprak, B. (2000), "Ankara İli İlköğretim Okullarında Görevli Rehber Öğretmenler Üzerine Betimsel Bir Araştırma -Demografik Özellikleri, Mesleki Sorunları ve İş Doyumu Düzeyleri", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

- Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yumrutaş, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Zinaich, S. (t.y.). *Gerd B. Achenbach's 'Beyond-Method' Method*. Journal of Applied Philosophy. www.aspcp.org/ijpp/zinaich.pdf. (Erişim Tarihi, 02.02.2014)

EKLER

EK 1: Problem Tarama Listesi Anketi Sonuçları

	Problem Alanı
1	Teneffüs süreleri çok kısa
2	Ailemi kaybetmekten korkuyorum
3	Okulumuz çok gurultulu
4	Laboratuar spor salonu kütüphaneden yeterince faydalanamıyoruz
5	Çabuk sinirleniyorum
6	Yazılılarda fazla heyecanlanıyorum
7	Sözlüye kalkınca heyecanlanıyorum
8	Gelecekte maddi sıkıntı çekmek istemiyorum
9	Bazı arkadaşlarım kendilerini çok büyük görüyorlar
10	Çok hayal kuruyorum
11	Günde birkaç sınava girdiğimiz oluyor
12	Okulumuz Temiz Değil
13	Topluluk karşısında konuşurken heyecanlanıyorum
14	Matematiği başaramıyorum
15	Kötü bir hastalığa yakalanmaktan korkuyorum
16	Sınıfta kalmaktan korkuyorum
17	Utangacım
18	Yabancı dili başaramıyorum
19	Okul giyimimize fazla karışıyorlar
20	Bazı dersler gereksiz görüyorum
21	Okulda eşyalarımız çalınıyor
22	Gelecekte hangi mesleği seçeceğime karar veremiyorum
23	Konuşurken yanlış bir şey söylemekten korkuyorum
24	Sınıfımız çok kalabalık
25	Ödev yapmayı seviyorum
26	Dersler ağır geliyor
27	Bazı öğretmenler bize anlayışla yaklaşmıyor
28	Öğretmenlerimiz konuşurken heyecanlanıyorum
29	Kötü bir insan olmaktan korkuyorum
30	Bazı öğretmenler öğrenci ayırımı yapıyorlar
31	Bazı öğretmenler bize onur kırıcı sözler soyluyor
32	Gözlerimden Rahatsızım
33	Alınganım
34	Ölmekten korkuyorum
35	Bir tikim var
36	Ders araç gereçlerinden yeterince faydalanamıyoruz
37	Güzel giyinmek istiyorum
38	Not tutmayı seviyorum
39	Zaman zaman evden uzaklaşmak istiyorum
40	İçine kapanık bir insanım

41	Bazı öğretmenler haksız not veriyorlar
42	Konuşurken çok heyecanlanıyorum
43	Herkesle rahat ilişki kuramıyorum
44	Okulda disiplin zayıf
45	Sık sık başım ağrıyor
46	Ailemin fazla baskısı beni sıkıyor
47	Herkesin beni sevmesini istiyorum
48	Uyumakta güçlük çekiyorum
49	Fen bilgisini başaramıyorum
50	Ayrı bir odam yok
51	Bazı arkadaşlarım sigara içki kullanıyor
52	Geceleri kötü rüyalar görüyorum
53	Çok zayıfım
54	Ders çalışmama yardımcı olacak kimsem yok
55	Çok terliyorum
56	Çok çabuk başkalarının etkisi altında kalıyorum
57	Karşı cinse güvenmiyorum
58	Karşı cinsle arkadaşım olmasını istiyorum
59	Arkadaşlarımın benimle alay etmelerine üzülüyorum
60	Boyum çok kısa
61	Boyum çok uzun
62	İnsanlara güvenmiyorum
63	Ergenlik dönemi problemleri hakkında fazla bilgim yok
64	Türkçeyi başaramıyorum
65	Yeterince akıllı olmadığımı düşünüyorum
66	Kaprisliyim
67	Okulda aşırı disiplin uygulanıyor
68	Saçlarım dökülüyor
69	Arkadaşlarıma güvenemiyorum
70	Kendimi yalnız hissediyorum
71	Dış görünümümden hoşnut değilim
72	Okulda yeterli cinsel bilgiler verilmiyor
73	Sosyal Bilimleri Başaramıyorum
74	Okul idaresi sorunlarımızla ilgilenmiyor
75	Kız-erkek arkadaşlığını öğretmenlerimiz hoş karşılamıyor
76	Sınıf öğretmenlerimiz sorunlarımızla ilgilenmiyor
77	Sık sık grip ve nezle oluyorum
78	Ailem davranış ve giyimime çok karışıyor
79	Karnım ağrıyor bademciklerimden rahatsızım
80	Yalnız kalmak istiyorum
81	Flört anlamında ilişki kurmak istiyorum
82	Rehberlik servisinden yeterince faydalanamıyorum
83	Mutlu değilim
84	Sıkıntı ve bunalım içindeyim
85	Kardeşlerimle geçinemiyorum
86	Kardeşim ders çalışmama engel oluyor
87	Çok şişmanım

88	Gelecekte umutlu değilim
89	Kalbim çarpıyor
90	Karşı cinsle konuşmaktan utanıyorum
91	Ailem bana güvenmiyor
92	Ailede fikirlerime önem verilmiyor
93	Bazı öğretmenler dayak atıyor
94	Kız-erkek arkadaşlığını ailem hoş karşılamıyor
95	İyi ahlaklı bir arkadaş bulamıyorum
96	Evde huzurlu değilim
97	Ailemi anlayışsız buluyorum
98	Arkadaşlarımın karşı cinsle ilişki kurmalarını doğru bulmuyorum
99	Maddi sıkıntı yaşıyoruz
100	Kimseye açılmak istemiyorum
101	Ailem yeterli harçlık vermiyor
102	Boğazım ağrıyor bademciklerimden rahatsızım
103	Babamla anlaşamıyorum
104	Karşı cinsin bana zarar vereceğini düşünüyorum
105	Çirkin olduğuma üzülüyorum
106	Annemle anlaşamıyorum
107	İnsanları sevmiyorum
108	Kardeşler arasında ayırım yapıyor
109	Karşı cinsle ilişkiyi kimseye söyleyemiyorum
110	Kimseyle samimi olmak istemiyorum
111	Ailem sosyal faaliyetlere katılmama izin vermiyor
112	Ailem arkadaşlarımla görüşmeme izin vermiyor
113	Arkadaşlarımla iyi geçinemiyorum
114	Karşı cinsle çok ilgilendiğim için ders çalışamıyorum
115	Kimse beni sevmiyor
116	Ailem arzu ettiğim mesleği seçmeme izin vermiyor
117	Kulaklarımdan rahatsızım
118	Annemle babamın ayrı olmasına üzülüyorum
119	Kardeşlerim beni dövüyor
120	Kendimden nefret ediyorum
121	Ailemiz çok kalabalık
122	Babam beni sevmiyor
123	Annemle babam sık sık kavga ediyor
124	Annem beni sevmiyor
125	Yoksul olmaktan utanıyorum
126	Babamın içki içmesine üzülüyorum
127	Kardeşlerim beni sevmiyor
128	Ev işlerinden derslerime vakit ayıramıyorum
129	Evimiz çok dar
130	İlköğretimi bitirince çalışmak zorundayım
131	Babamın bir işi yok
132	Babamın mesleğinden utanıyorum
133	Kekeliyorum
134	Ailem bir üst öğrenim kurumuna devam etmemi istemiyor

135	Babam yok
136	Evimizdeki eşyalar iyi olmadığı için arkadaşlarımı evimize davet edemiyorum
137	Sigara içiyorum
138	Ailemden uzak olduğum için üzülüyorum
139	İçki içiyorum
140	Annem beni dövüyor
141	Arkadaşım yok
142	Kız olduğuma üzülüyorum
143	Ailem okul ihtiyaçlarımı karşılayamıyor
144	Ailemin maddi durumu okumam için yeterli değil
145	Vücudumdaki bir organın eksikliğinden utanıyorum
146	Babam üvey
147	Okulu bitirince ailem beni evlendirmek istiyor
148	Babam beni dövüyor
149	Annem üvey
150	Annemin içki içmesine üzülüyorum
151	Akrabalarımın evinde kalıyorum
152	Annem yok
153	Erkek olduğuma üzülüyorum

EK 2. Problem Tarama Listesi Anketi Sonuçları Kullanım İzin Belgesi



T.C.
BEYLİKDÜZÜ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30444390/774.01/2337726

09/06/2014

Konu: Sorumlu Birey, Sorunsuz Toplum Projesi
Araştırma İzni

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
BEYLİKDÜZÜ

İgi :Sevilay Şimşek'in 06/06/2014 tarihli dilekçesi.

2013-2014 Eğitim Öğretim Yılında uygulanan "Sorumlu Birey, Sorunsuz Toplum" Projesi bulgularını Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapmakta olan Pınarküle Ortaokulu Rehber Öğretmeni Sevilay ŞİMŞEK tarafından yapılması, Rehberlik Etmede Felsefi Danışmanlığın Rolü isimli Tez çalışmasını İlçemizde bulunan aşağıda isimleri belirtilen ikinci kademe öğrencilerine yönelik araştırma yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde onay emirlerinize arz ederim.

Yafes BAKIRCI
İlçe Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/06/2014

Mesut DEMİRKOL
Beylikdüzü Kaymakamı

OKULLAR
1-BÜYÜKŞEHİR ORTAOKULU
2-GÜRBPINAR 75.YIL CUMHURİYET ORTAOKULU
3-ÇAĞDAŞ YAŞAM PROF.AHMET MERDİVENÇİ ORTAOKULU
4-KAYAKLI ORTAOKULU
5-YAKUPLU ORTAOKULU
6-BEYLİKDÜZÜ İMKB ORTAOKULU
7-DR.AYLA SAYAS ORTAOKULU
8-GÜRBPINAR ORTAOKULU
9-KOÇ ORTAOKULU
10-PINARKÜLE ORTAOKULU
11-TOKİ MEHMET AKİF ERİSOY ORTAOKULU
12-YAKUPLU GALİP BALKAR ORTAOKULU
13-YAKUPLU KEMAL ARİKAN ORTAOKULU

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 üncü maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi için: <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden (611-41e1-3e00-a6a5-8f96) kodu ile yapılabilir.

ÖZGEÇMİŞ

Sevilay Şimşek,1983 yılında Sivas 'da doğdu. İlk,orta,lise ve üniversite eğitimini Sivas 'da tamamladı.2005 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden mezun oldu.2010 yılına kadar çeşitli özel eğitim kurumlarında rehber öğretmen olarak görev yaptı.2011 yılında rehber öğretmen olarak atanarak göreve başladı.Halen İstanbul Beylikdüzü'nde Pınarkule Ortaokulu'nda görevine devam etmektedirEvli ve iki çocuk annesidir.