



Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

GERÇEKLIK TERAPİSİYLE YAPILANDIRILMIŞ EĞTİM PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLANMA, OKULLARINA DEVAMLARININ SAĞLANMASI, SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Hazırlayan:
Nilgün BELLİCİ

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Mehmet E. SARDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi
Samsun, 2012

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

**GERÇEKLIK TERAPİSİYLE YAPILANDIRILMIŞ EĞTİM
PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA
BAĞLANMA, OKULLARINA DEVAMLARININ
SAĞLANMASI, SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİ
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Hazırlayan:
Nilgün BELLİCİ

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Mehmet E. SARDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2012

ÖZET

BELLİCİ, Nilgün. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma, Okullarına Devamlarının Sağlanması, Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Samsun. 2012.

Bu çalışmanın amacı, Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması ve sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisini belirlemektir.

Araştırmanın deney ve kontrol grubu 15 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına, Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Oturumlar yaklaşık 120 dakika olmak üzere 7 hafta sürmüştür. Oturumların sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçeklerin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın istatistiksel analizleri sonunda Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devam, sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinde anlamlı farklılıklar geliştiği gözlenmiştir.

Elde edilen bilgiler literatür ışığında yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Gerçeklik Terapisi, Seçim Teorisi, Okula Bağlanma, Devamsızlık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.

ABSTRACT

BELLİCİ Nilgün, The Effects of Training Program, Structured by Reality Therapy on Secondary Pupil's Bonding and Attendance to Their Schools and Their Learning Skill Levels. Master Thesis. Samsun. 2012.

The aim of this work is to set the effects of training program structured by reality therapy on secondary pupil's bonding and attendance to schools and social sentimental learning skill levels.

Experimental and control groups of research consist of fifteen students. In the research school bonding scale for children, discontinuity reasons interview scale, and social sentimental learning scale were carried on experimental and control groups as pre-test and post-test. Sessions continued seven weeks and they were 120 minutes long. At the end of the sessions Mann-Whitney U Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used to set the differences between average points of pre-test and post-test of scales carried on experimental and control groups.

At the end of the statistical analysis it was observed that there were expressive differences on degrees of bonding and attendance to schools and social sentimental learning skills of participants of training program structured by reality therapy.

Final informations were interpreted and made suggestions.

Key Words: Reality Therapy, Choice Theory, Bonding to School, Discontinuity, Social Sentimental Learning Skills.

ÖNSÖZ

İnsanlar sevme, sevilme, ilgi, bağlılık, iletişim kurma şeklinde ihtiyaçları olan sosyal varlıklardır. Her insanın bu ihtiyaçlarını giderme şekli farklı olmaktadır. İnsanların bu ihtiyaçlarının karşılanması, ruhsal bakımdan sağlıklı olabilmesi için önemli önkoşul niteliğindedir. Sevgi ihtiyacı ile diğer sosyal ihtiyaçlarını giderebilmek için; bireylerin iyi ilişkiler geliştirebilmeleri gerekmektedir.

Eğitimin işlevi; bireylerin bir bütün olarak gelişmesini sağlamaktır. Bireyin akademik önden başarılı olması yeterli olmamaktadır. Çünkü birey birçok yeterliliklere sahiptir. Bunlar bir bütün olarak geliştirilmelidir. Eğitim sisteminin vazgeçilmez ögesi de okuldur. Özellikle teknolojik gelişmeler, toplum yaşamını büyük ölçüde değiştirmiştir. Bireyin değişen bu toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi için, okulun önemli bir sosyal kurum olduğu inkâr edilememektedir. Bundan dolayı da yıllar içerisinde okulda kalınan süre artırılmıştır. Zorunlu eğitim 5 yıl iken 12 yıla çıkarılmıştır. Okul ortamı, öğrencilerin, sağlıklı bir şekilde gelişmelerine katkıda bulunabilmesi için bağlılık, sevgi gibi psikolojik gereksinimlerini karşılayabilmelidir.

Ergenlerin genel iyilik halleri ile ilişkili değişkenlerin yordanmasında okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri çerçevesinde ortaokul çağındaki çocuklara yönelik önleyici çalışmalarda bu kavramların ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu amaçla yapılan araştırmada Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması ve sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri üzerine etkisi incelenmektedir.

Araştırmamın tasarlanması, yürütülmesi ve uygulanmasında büyük bir özveriyle bana yol gösteren, değerli hocam, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet E. SARDOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bilgi ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Sayın Prof. Dr. Kurtman ERSANLI'ya teőekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim süresince bilgi ve deneyimlerini bizlerden esirgemeyen tüm hocalarıma teőekkürü bir borç bilirim.

Araştırma süresince bana destek olan herkese yardımlarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Nilgün BELLİCİ
Aralık, 2012

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Dünya gelişip değıştikçe, insan da değışim ve gelişime ihtiyaç duymaktadır. Bireyin içinde bulunduğu dünyaya uyum sağlaması için en önemli şey eğitimidir. Çünkü eğitim o günkü ihtiyaçlar doğrultusunda bireye istendik davranışlar kazandırmaktır (Sönmez 2007: 87).

Geçmişte eğitimin amacı; bireye sadece bilgi ve beceri kazandırmak ve çocuğu yetişkin toplumuna hazırlamakken; bugün eğitimin amacı bunun yanı sıra ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriyi nerede ve nasıl kazanabileceğini bireye öğretmek, sürekli değışen toplum koşullarına uyum sağlayabilecek her türlü soruna yeni çözümler getirebilecek bireyler yetiştirmektir (Razon 1997: 215).

Yeşilyaprak'a (2003: 2) göre, çağdaş eğitimin işlevi, öğrencilerin bedensel, psikolojik ve toplumsal yönlerden bir bütün olarak gelişmelerine, topluma aktif uyum yapabilecek mutlu ve üretken bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlayarak yardım etmek biçiminde ifade edilmiştir. Bireylerin topluma aktif uyum yapabilmesi, mutlu ve üretken bireyler olarak yetişmelerine olanakların sağlanabileceği yerlerin başında okullar gelmektedir.

William Glasser, özellikle psikolojik sorunları olan insanların davranışlarından sorumlu tutulamayacakları anlayışına karşı çıkarak gerçeklik terapisini yaratmış ve düşüncelerini ilk kez 1967'de yayınladığı "Reality Therapy" kitabında ifade etmiştir. O zamandan beri ilgi gören bu yaklaşım, insanlara yardım etme amacıyla farklı ortamlarda kullanılmaya başlanmıştır. Glasser 1980'li yıllarda gerçeklik terapisine yeni bir boyut getiren kontrol kuramını geliştirmiştir. Kontrol kuramı nasıl ve neden davrandığımızı açıklar.

Gerçeklik terapistleri danışanların çoğunun aslında benzer bir altta yatan probleme sahip olduklarını belirtmektedirler. Terapist danışanı anlamlı bir ilişkiye yönlendirir ve ona, o andaki davranış biçiminden daha etkili bir biçimde davranmasını öğretir. Danışanların problemlerinin çoğu, yaşamlarındaki önemli insanlardan en az biriyle doyurucu ve başarılı bir ilişki kuramamalarından ya da diğer insanlarla yakınlaşıp onlara bağlanamamalarından kaynaklanmaktadır. Terapist, danışanı anlamlı bir ilişkiye yönlendirir ve ona, o andaki davranış biçiminden daha etkili bir biçimde davranmasını öğretir. Oldukça pratik olan kontrol kuramı yoluyla gerçeklik terapistleri, hem danışanların sorunlarının ne olduğu ve onlara ne yönde yardım edeceklerini hem de kontrol kuramının düşüncelerini alabileceklerini inandıkları danışanlara, bu kuramı öğretmede aktif bir çaba göstermektedirler. Yani bireylere, kontrol edebileceğimiz tek davranışın kendimizinki olduğunu, çevremizdeki olayları kontrol etmenin tek yolunun kendi davranışlarımızı kontrol etmekten geçtiğini öğretirler.

Bu kuram "...hepimizin temel ihtiyaçlarımız tarafından harekete geçirildiğine, tüm davranışlarımızın dünyayla en iyi şekilde başa çıkma çabalarımız olduğuna ve böylece bu ihtiyaçlarımızı en iyi şekilde doyurabileceğimiz düşüncesine" dayalıdır (Corey 2008: 346-348). Genetik yapımızda bulunan ve sürekli doyumak zorunda olduğumuz beş temel ihtiyacımız vardır. Bunlar 1. hayatta kalma ve üretme 2. ait olma (sevme-sevilme ve değerli olma) 3. güç elde etme 4. özgür olma 5. eğlenme ihtiyaçlarımızdır. Temel ihtiyaçlarımız birbirleriyle ilişkilidir, evrenseldir ve herkes de vardır (Glasser 1998: 35).

Glasser, günümüzde öğrencilerin derslere ve öğrenmeye karşı ilgisizliğinin ve bunun sonucu olarak da başarısızlığın önemli bir sorun olduğunu belirtmektedir. Glasser, bu soruna çözüm olarak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir ortam yaratmayı ve böyle bir ortamda onları çalışmaya yöneltmeyi önermektedir.

Öğrencilerin ait olma, güç, eğlence ve özgürlük gibi ihtiyaçlarına öncelik vermeyen eğitimin başarısızlığa mahkum olduğunu belirtmektedir. Okullarda, temel psikolojik gereksinimlerini karşılayamadıkları için birçok öğrenci mutsuz olmakta ve olumsuz davranışlara yönelebilmektedir. Glasser, günümüzde öğrencilerin derslere ve öğrenmeye karşı ilgisizliğinin ve bunun sonucu olarak da başarısızlığın önemli bir sorun olduğunu belirtmektedir. Glasser, bu soruna çözüm olarak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir ortam yaratmayı ve böyle bir ortamda onları çalışmaya yöneltmeyi önermektedir. Okullarda olumsuz davranışları azaltmanın anahtarı, temel psikolojik gereksinimlerini karşılayamayan öğrencilerin sayısının azaltılmasıdır. Okullardaki bu öğrencilerin sayısını azaltmanın en önemli yolu bu öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmektir. Bu durum, sağlıklı bir okul ortamının oluşturulması ve okulda olumsuz davranışların azaltılması için bir önkoşuldur. Sağlıklı ve bireyin tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunacak bir okul ortamı yaratmak öğretmenlerin, anne babaların, öğrencilerin ve diğer okul personelinin birlikte çalışmalarını gerektirir (Glasser 2000: 77-80).

Bireyin duygusal durumu, onun gereksinimlerini karşılayıp karşılayamadığıyla yakından ilgilidir. Bireyin duygularını kontrol etmede başarılı olabilmesi bu gereksinimlerinin, önce farkına varması ve onları tanıyarak kabul etmesiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu durum, sağlıklı bir okul ortamının oluşturulması ve okulda olumsuz davranışların azaltılması için bir önkoşuldur. Sağlıklı ve bireyin tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunacak bir okul ortamı yaratmak öğretmenlerin, anne babaların, öğrencilerin ve diğer okul personelinin birlikte çalışmalarını gerektirir (Glasser 2000: 77-80).

Temel psikolojik gereksinimler karşılanmadığında öğrencilerde ortaya çıkan sorun davranışlar nedeniyle öğretmen ya da anne babanın öğrenciye yaklaşımı genellikle, Gordon'un (1999) belirttiği gibi "sorunlu çocuk", "uyum sorunu var", "adam olmaz", "otorite kabul etmez" gibi yargılamalarda ve etiketlemelerde bulunmak biçiminde olur.

Bu tür bir yaklaşım öğrenci ile çevresi arasındaki ilişkilerin bozulmasına yol açabilir. İlişkilerin bozulmasında öğrencinin istenmeyen davranışlarının çevresindeki yetişkinler tarafından kontrol edilemeyişinin önemi büyüktür. Öğretmen ve anne baba öğrencinin istenmeyen davranışlarını kontrol etmeye çalışmakta fakat bunda başarılı olamamaktadırlar. Bu durum onların öğrenciye öfkelenmesine sebep olmakta ve ilişkilerin de iyice bozulmasına yol açmaktadır.

Gerçeklik terapisi, istenmeyen davranışlara çözüm üretmede sorun davranışı çözmek için problem çözme yöntemleri kullanır. Sorun çözme stratejisi, öğrenciyle bireysel çalışma esasına dayanır ve yedi aşamadan oluşur. Bunlar, bağlılık kurma, davranışa odaklanma, öğrencinin davranışının sonucunu kabul etmesi, öğrencinin davranışını değerlendirmesi, öğretmen ve öğrencinin bir plan geliştirmesi, öğrencinin plana uyması ve sonucun değerlendirilmesidir (Glasser 1998: 28). Problem çözümüne aşama aşama bir yaklaşım önerdiğinden Glasser'in yaklaşımı, öğrencilerin davranış problemlerini çözmeye en etkili yöntemlerden biri olarak görülmektedir (Jones ve Jones 2012: 12-15).

Glasser, iki tür kimlikten söz eder. Başarılı ve başarısız kimlik. İnsanların temel gereksinimlerinin kimlik (insanın başkalarından farklı, önemli ve değerli biri olduğumuz inancı) olduğunu söyleyebiliriz. Buna bağlı olarak insanoğlunun başarılı bir kimliğe ulaşmak için bulduğu iki yolun sevgi ve öz-güven olduğu düşünülebilir. Başarılı bir kimlik geliştirenler sevgi ve öz-güven yolunda kendi çizgilerini bulmayı öğrenenlerdir ki; bu yollarda ikinci bilgi ve yaşam sorunlarını başarıyla çözmeye yeteneğine bağlıdır..

Başarılı kimlik, davranışlarımızın sorumluluğunu almaya istekli olmak ve gerçeği çarpıtmadan olduğu gibi kabul edip ona uygun şekilde davranmaktır. Yani sorumlu olmaktır. Başarılı kimlik yapıcı hareketlerimiz nedeniyle değerli olma duygusunu içerir.

Başarılı kimlik aynı zamanda davranışlarımızla başkalarına nasıl yardım ettiğimizi ya da onları incittiğimizde üstlendiğimiz sosyal sorumluluğumuzu kabul etmeye istekli oluşumuz nedeniyle sevme ve sevmeyi de içerir. Yani başarılı kimliğe sahip olan bireyler kendilerine sevgi, ait olma ve başarı sağlayan toplumsal olarak kabul edilen davranışlarıyla ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Başarısız kimlik ise, bireyin yetersiz sevgi görmesi ve buna bağlı olarak da değersiz olduğu duygusunu geliştirmesiyle oluşur.

Başarısız kimliğe sahip olan bireyler ihtiyaçlarını karşılayamayan, davranışlarının sorumluluğunu üstlenemeyen, gerçeği çarpıtan ya da inkâr eden kişilerdir. Bu nedenle de ihtiyaçlarını etkin olmayan yollarla karşılamaya yönelirler. Bazıları yasalara aykırı davranmakta ve toplumun koyduğu kuralları reddetmekte; bazıları başkalarının kendisine kötülük edeceğine inanmakta; bazıları kalabalıktan, uçaktan ya da kapalı yerlerde kalmaktan korkmakta; bazıları da sorunlarını gerçekçi yollarla ve sorumlu davranışlarla çözmek yerine intiharı seçmektedirler (Bruce 1986: 15-24).

Gerçeklik terapisi, katılımcılarına başarı kimliği tanımı dahilinde gerçekçi ve sorumlu davranışlar geliştirmeye yönelik bir yardım sürecini işletir. Mevcut ve fonksiyonel olmayan davranışlarını değerlendirebilmeyi ve değişime yönelik plan yapabilmeyi önerir. Danışanlara gerçekte ne yaptıkları ile başarılı davranışlar sergileyebilmelerine aracılık edecek özel davranış değişikliklerinin neler olabileceği üzerinde açıklamalar gerçekleştirilir (Corey 2008: 347).

Çağdaş gerçeklik terapisinin asıl hedefi; danışanlara, çevrelerinde kendileri için seçtikleri önemli kişilerle bağlanmaları ya da önceden kopmuş olan bağlarını yeniden kurmaları ve güçlendirmeleri konusunda yardımcı olmaktır. Sevgi ve ait olmaya yönelik bu gereksinimi karşılamının yanı sıra, gerçeklik terapisinin bir diğer hedefi de danışanlara, başarının gücü, bağımsızlık ya da özgürlük ve eğlence gibi diğer gereksinimlerini nasıl karşılayabileceklerini öğretme konusunda yardımcı olmaktır (Corey 2008: 351).

Bu çalışma, gerçeklik terapisi uygulamaları doğrultusunda yapılandırılarak öğrencilerin kendisiyle ve çevresiyle ilişkilerinde çok önemli etkilere sahip olan okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması ve sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş olup; ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması ve sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Yukarıdaki genel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?

2. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin öğretmene bağlanma düzeyleri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
3. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin arkadaşına bağlanma düzeyleri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
4. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin okula devam düzeyleri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
5. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
6. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin kendilik değerini arttıran beceri düzeyleri üzerinde nasıl etkisi vardır?
7. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin stresle başa çıkma beceri düzeyleri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
8. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?

Denenceler

1. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan ortaokul öğrencilerinin, bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre uygulama sonrasında okula bağlanmaları anlamlı bir düzeyde yükselecektir.
2. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan ortaokul öğrencilerinin, bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre uygulama sonrasında öğretmene bağlanmaları anlamlı bir düzeyde yükselecektir.
3. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan ortaokul öğrencilerinin, bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre uygulama sonrasında arkadaşına bağlanmaları anlamlı bir düzeyde yükselecektir.
4. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan ortaokul öğrencilerinin, bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre uygulama sonrasında okula devamları anlamlı bir düzeyde yükselecektir.
5. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan ortaokul öğrencilerinin, bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre uygulama sonrasında problem çözme becerileri anlamlı bir düzeyde yükselecektir.
6. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan ortaokul öğrencilerinin, bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre uygulama sonrasında kendilik değerini arttıran becerileri anlamlı bir düzeyde yükselecektir.

7. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan ortaokul öğrencilerinin, bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre uygulama sonrasında stresle başa çıkma becerileri anlamlı bir düzeyde yükselecektir.

8. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan ortaokul öğrencilerinin, bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre uygulama sonrasında iletişim becerileri anlamlı bir düzeyde yükselecektir.

Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıda ifade edilmiştir.

1. Araştırmanın örnekleminde bulunan öğrencilerin, kendilerine uygulanan ölçme araçlarındaki soruları içtenlikle cevapladıkları kabul edilmektedir.
2. Araştırmanın örnekleminde bulunan öğrencilerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırmadan elde edilen bulgular aynı özelliği taşıyan bireylere genellenebilir.
2. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin okula bağlanmaları, “Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin”, devamsızlık nedenleri, “Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği'nin”, sosyal duygusal öğrenme becerileri, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin”, ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Gerçeklik Terapisi: Anti determinist ve insan doğasını açıklamaya yönelik olacak şekilde pozitif yaklaşımlıdır. Dünyayı nasıl kontrol edilmeye çalışıldığını gösterebilmek üzerinde odaklıdır. Aktif ve didaktik yaklaşımları da içerecek şekilde psikolojik yardım sürecini işletir (Glasser 1992: 5-13).

Seçim Teorisi: Davranışta bulunma, yaşam üzerinde kontrole sahip olma, hayattan hoşnut olma, hayatta kalma gibi sonuçları iç kontrol psikolojisine göre ayarlamayı ve davranışları yönünü belirleyen seçimleri neden ve nasıl yaptığımızı açıklamaya yardımcı, gerçeklik terapisinin temel kavramıdır (Glasser 1998: 9).

Okula Bağlanma: Okulun bir üyesi olarak değerli olduğuna ve saygı duyulduğuna inanma, gruba ait olma açısından temel psikolojik bir ihtiyaç olarak tanımlanmaktadır (Samdal, Wold ve Bronis 1999: 296; Roeser, Midgley ve Urdan 1999: 408-422).

Devamsızlık: Devamsızlık, hem fiziksel hem psikolojik hem de toplumsal birçok etmeden kaynaklanabilen ve öğrenci akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülen istenmeyen bir öğrenci davranışıdır (Özbaş 2010: 3).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri: Sosyal duygusal öğrenme açısından kazanılan problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim ve kendilik değeri kapsamındaki beceriler bütünüdür (DuPont 1998: 15; Elias v.d. 1997: 63).

Araştırmanın Önemi

Aileler, öğretmenler ve yöneticiler okulların, çocukların öğrenmelerini maksimum düzeye yükselten, öğrencilerin mutlu ve güvende hissettikleri, öğretmenlerinden ve öğrendiklerinden tatmin oldukları yerler olması gerektiği konusunda görüş birliği vardır. Mutlu bir okul ortamı, hem öğrencinin okuluna bağlılığını sağlamakta hem de akademik başarıyı artırmaktadır.

Nitekim okulun etkililiği ile ilgili araştırmalar, okul ortamının akademik başarıya önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca suç ve okul ilişkisi üzerinde yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında okula yönelik tutumun yani okulu sevme ve okula olan bağlılık düzeyinin arttıkça suç işleme oranının azalmakta olduğunu göstermektedir. Bu durum bize okulunu seven öğrencilerin devamsızlık sorunu yaşamayacağını göstermektedir. Ayrıca okul bağlılığı az olan öğrencinin sosyal bir kurum olan okulda bu tür ihtiyacını karşılayamadığı; sosyal, duygusal yönden bir bütün olarak gelişmesine olanak sağlaması gereken okulların bu görevlerini yerine getiremedikleri sonucuna da varılmaktadır.

Bu şekilde düşünöldüğünde bu durumun aşılması gereken olumsuz bir duruma sebep olduğu düşünülebilir. Sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyi düşük olan öğrencinin okula bağlılık hissedemeyeceği, öğrencilerin motivasyonları düşük olacağından akademik başarılarının da düşük olacağı ve okuldan soğuyan öğrenci devamsızlık yapmaya yönelmekte olduğu düşünülebilir.

Sosyal ve duygusal öğrenme, duyguları kontrol etme ve olumlu ilişkiler kurmanın yanında bireyin sorumluluk alması, doğru kararlar vermesi, başarısızlıkla savaşması, kendi motivasyonunun yükselmesi gibi becerilerin kazanılmasını sağlar. Sosyal ve duygusal öğrenme akademik, duygusal ve sosyal zekâ alanlarının birlikte çalışmasını destekleyerek, bireylerin iyi bir vatandaş olmalarını sağlamaktadır (CASEL 2003: 5). Bu şekilde düşünüldüğünde bu durumun aşılması gereken olumsuz bir duruma sebep olduğu düşünülebilir. Sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyi düşük olan öğrencinin okula bağlılık hissedemeyeceği, öğrencilerin motivasyonları düşük olacağından akademik başarılarının da düşük olacağı ve okuldan soğuyan öğrenci devamsızlık yapmaya yönelmekte olduğu düşünülebilir.

Değişim her zaman bir seçimdir. Gerçeklik terapistleri öncelikle danışana terapiden ne beklediğini sorarlar. Ayrıca danışanların ilişkilerinde yaptıkları seçimleri de sorgularlar. Çoğu zaman doyum sağlamayan temel bir ilişki vardır ve danışanlar genellikle ilişki süreciyle ilgili seçim hakları olmadığına inanırlar. Ayrıca okul bağlılığı az olan öğrencinin sosyal bir kurum olan okulda bu tür ihtiyacını karşılayamadığı; sosyal, duygusal yönden bir bütün olarak gelişmesine olanak sağlaması gereken okulların bu görevlerini yerine getiremedikleri sonucuna da varılmaktadır. Ayrıca okul bağlılığı az olan öğrencinin sosyal bir kurum olan okulda bu tür ihtiyacını karşılayamadığı; sosyal, duygusal yönden bir bütün olarak gelişmesine olanak sağlaması gereken okulların bu görevlerini yerine getiremedikleri sonucuna da varılmaktadır.

100 öğrenciden 30'unun akademik başarısızlık ya da devamsızlık gibi nedenlerden dolayı sistem dışına çıktığını göstermektedir. Öğrencinin devamsızlıklarını azaltmaya yönelik önlemler alınması; öğrencinin akademik performansının artırılmasının yanında, kamu kaynaklarının ekonomik kullanılması açısından da önem taşımaktadır.

Sosyal ilişkiler geliştirmeye yönelik etkinliği değerlendirildiğinde geręeklik terapisinin kendini yonetebilme ve problem cözebilme becerisini yükselttiği görülebilir (Özby 1996). Kişiler arası yakın ilişkiler geliştirebilmek için temel ihtiyaçlarda doyumun karşılanabilmesi gereklidir. Diğer insanlarla etkileşim düzeyi ve ihtiyaçların karşılanma düzeyi bizlere ait olma ve sevgi ihtiyacını ne derece tatmin edebildiğimizi açıklayabilir (Glasser 1998: 40).

Günümüz eğitim anlayışı açısından değerlendirildiğinde, okula bağlanma, okula devam, sosyal duygusal öğrenme kavramları ergenlerin iyilik halleri için önemli bir psikososyal faktör olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca antisosyal davranışların gelişimini engelleyerek koruyucu bir faktör olarak görev yapmaktadır. Bu doğrultuda bu kavramların ergenlerdeki gelişimsel sonuçlarının incelenmesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri çerçevesinde ortaokul çağındaki çocuklara yönelik önleyici çalışmalarda koruyucu ve risk faktörleri arasında ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 2

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öncelikle gerçeklik terapisi, okula bağlanma, okula devam ve sosyal duygusal öğrenme ile ilgili bilgilere yer verilmekte, sonra da yurt dışı ve yurt içi araştırmalar incelenmektedir.

Gerçeklik Terapisi

William Glasser 1925 yılında doğmuş ve kimya eğitimi görmüştür. Doktora eğitimini klinik psikolojisi alanında tamamlamıştır. Daha sonra staj eğitimini de psikiyatri alanında yaparak tıp doktoru ünvanını almıştır. Bu arada birçok yerde görev aldıktan sonra Ventura Kızlar Okulu'nda göreve atanmış ve gerçeklik terapisinin ilk temellerini ve ilkelerini burada oluşturmaya başlamıştır (Corey 2008: 346). Seçim kuramı, doğumdan ölüme kadar yaptığımız her şeyin davranış olduğunu, bütün davranışlarımızın içten gelen motivasyondan kaynaklandığını ve kendi seçimlerimize dayandığını ifade eder. Bütün toplam davranışlar, gereksinimlerimizi karşılamak için elde etmek istediklerimize erişmenin en uygun yoludur. Toplam davranış, bütün davranışların birbirinden ayrılamayan; fakat farklı dört bileşenden oluştuğunu belirtir. Bu bileşenler eylem, duygu ve düşüncelerimizde bulunması gereken hareket etme, düşünme. Davranışlarımız içten gelir ve bu yüzden kendi kaderimizi belirleriz. Bizlerin geçmişin ürünleri olsak da geçmişimizi değiştiremeyeceğimizi ifade eder. Glasser geçmişte yapılan bütün hataların şimdiyle ilgili olmadığını söylemektedir. Gereksinimlerimizi bizler sadece, içinde bulunulan anda karşılayabiliriz. Glasser, geçmişi tamamen reddetmez. Eğer danışan geçmiş başarıları ya da iyi ilişkilerinden bahsetmek isterse, terapist danışanın bunları bugün de tekrar edebileceği için dinler. Gerçeklik terapistleri, septomlar üzerinde oldukça az zaman harcar, çünkü bu septomlar sadece memnun etmeyen bir ilişki ya da temel gereksinimlerin karşılanmamasından kaynaklanan hayal kırıklığıyla başa çıkmak için gerekli olduğu sürece devam edecektir.

Septomlar seçilen davranışların temel ihtiyaçları karşılamadığı konusunda bedenden gelen bir uyarı olarak görülebilir. Danışanların geçmişe saplanıp kalması ya da septomlar üzerinde boşuna çabalaması beklenemez. Terapinin hızlı bir şekilde ilerlemesi olası bir durumdur. Zaman önemlidir. Terapinin gereğinden fazla uzatılmış bir süreç olmasına gerek bulunmamaktadır. Danışanla yaklaşma kurulduğu anda danışman danışanları mevcut davranışlarının sonuçlarıyla yüzleştirir (Glasser 2000: 135).

Gerçeklik terapisi uygulaması, 1. psikolojik danışma ortamını oluşturma ve 2. davranış değişikliklerine yol açan özel yöntemleri uygulama şeklinde özetlenebilecek iki temel bileşenden oluşan bir psikolojik danışma süreci olarak betimlenebilir.

Gerçeklik terapisi uygulaması, 1. psikolojik danışma ortamını oluşturma ve 2. davranış değişikliklerine yol açan özel yöntemleri uygulama şeklinde özetlenebilecek iki temel bileşenden oluşan bir psikolojik danışma süreci olarak betimlenebilir. Danışma sürecinin özü, bu bileşenleri, danışanların kendi yaşamlarını değerlendirmesini ve daha etkili davranış ve tutum benimsemelerini olanaklı kılacak şekilde bir arada kullanmaktır. Danışma döngüsü danışanlarla sağlam bir ilişki kurmakla başlar. Süreç, danışanın istek, gereksinim ve algılarının derinlemesine incelenmesiyle ilerler. Daha sonra danışanlar kendi toplam davranışlarını derinlemesine inceleyerek istediklerini elde etmede ne kadar başarılı olduklarını değerlendirirler. Eğer danışanlar, yeni davranışlar denemeye karar verirlerse, değişiklik sağlayacak planlar yaparlar ve kendilerini bu planı gerçekleştirmeye adanır.

Değişim her zaman bir seçimdir. Gerçeklik terapistleri öncelikle danışana terapiden ne beklediğini sorarlar. Ayrıca danışanların ilişkilerinde yaptıkları seçimleri de sorgularlar. Çoğu zaman doyum sağlamayan temel bir ilişki vardır ve danışanlar genellikle ilişki süreciyle ilgili seçim hakları olmadığına inanırlar.

Başlangıçta danışan bunu reddedebilir. İlk oturumda, terapist danışanın isteklerini anlamaya ve tanımlamaya çalışılır. Danışanlar, yalnızca kendi davranışlarını kontrol edebileceklerini kavradıklarında, psikolojik danışma iyi yolda gidiyor demektir. Terapinin geri kalan kısmında, danışanların nasıl daha iyi seçimler yapabileceği üzerinde durulur. Yapılabilecek seçimler, danışanların farkına vardığından daha çok olabilir. Danışanların değişiklik yaptığı her durum kendi seçimleridir. Danışanlar terapistin yardımıyla, tek başlarına yaptıkları seçimlerden daha iyi seçimler yapmayı öğrenirler. Bu süreçte, danışanlar olayların kendi kendine meydana gelmediğini öğrenirler. Plan yaparak, danışanlar yaşamlarında daha etkin bir kontrole sahip olabileceklerini fark ederler. Diğer insanların merhametine muhtaç olan kurbanlar olmadığımızı anlarlar. Başarılı ilişkiler kurmak ve bunları korumak için seçim kuramını kullanmak öğrenilebilen bir beceridir.

Kontrol kuramını öğrenen insanların, yaşamlarını daha etkili bir şekilde kontrol edebileceklerini ve sorunlarını çözmede daha başarılı olabileceklerini ileri sürmektedir. Bu nedenle de birey davranışlarından kendisi sorumlu olmalı ve yaşamının kontrolünü kendi eline almalıdır (Corey 2008: 353).

Bunlar: (a) davranışlarını kontrol edebileceğimiz tek kişi kendimiziz, (b) başkalarına verebileceğimiz ve onlardan alabileceğimiz tek şey bilgidir, bu bilgiyle nasıl hareket edeceğimiz bizim seçimimizdir, (c) bütün uzun süreli problemler aslında ilişki problemleridir, (d) sorunlu ilişkiler şu anki yaşamımızın bir parçasıdır, (e) geçmişteki yaşantılar bize acı vererek kendilerini belli edebilirler, fakat geçmişi tekrar yaşamamanın şu ana katkısı olmaz, şu an bir şeyler yapabilmek için geçmişten fikir alınabilir,

(f) hareketlerimizin temelini beş genetik ihtiyaç oluşturur bunlar hayatta kalma, ait olma (sevgi), güç, özgürlük ve eğlenmedir, (g) bu ihtiyaçları ancak nitelik dünyamızdaki resim ya da resimlerin tatmini yoluyla doyurabiliriz, (h) hareket, düşünce, resim ya da duygu ve fizyoloji toplam davranışın bileşenleridir, (i) toplam davranışlar fiille (kişinin aktif olduğu) adlandırılır, (j) bütün davranışlar kendi seçimlerimiz sonucunda ortaya koyduğumuz davranışlardır. Gerçeklik terapisinin uygulanışına ilişkin bazı küçük değişiklikler olmasına rağmen, gerçeklik terapistlerinin çoğunun izlediği yol, birbiri ardı sıra kullanılan sekiz basamaktan oluşmaktadır.

1. katılım 2. ne yapıyorsun? 3. davranışın değerlendirilmesi 4. plan yapma 5. kendini adamak 6. mazeret yok 7. ceza yok 8. hiçbir zaman vazgeçme

Okula Bağlanma

Okula bağlanma, okulun bir üyesi olarak değerli olduğuna ve saygı duyulduğuna inanma, gruba ait olma duygusu açısından temel psikolojik bir ihtiyaç olarak tanımlanmaktadır (Samdal v.d. 1999: 296; Roeser, Midgley ve Urdan 1996: 408; Osterman 2000: 323). Bazı araştırmacılar bu kavramı, öğretmenler ve sınıf arkadaşları ile ilişkilerle bağlantılı, öğrencilerin davranışları ile dinamik bir ilişkiye sahip, okul aktivitelerine yönelik değer ve yeterlilik inancını yansıtan öğrenci motivasyonu ile okuldaki ders dışı aktiviteleri ele alan bir yaklaşımla açıklamaktadır (Faircloth ve Hamm 2005: 293). Bazı araştırmacılar da, okula bağlanma ile ilgili çok boyutlu bir yaklaşımla bütünleştirici bir tanım yapmaya yönelmişlerdir (Appleton v.d. 2006: 427). Bu açıdan ele alındığında, okula bağlanma bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları içeren bir kavramdır.

Okula bağlanmanın davranışsal boyutu öğrencinin okul başarısı ve psikososyal uyumu açısından yarar sağlayan davranış şeklini ifade etmektedir (Fredricks v.d. 2004: 59). Bu boyut üç ana ekseninde; pozitif davranış okula devam etme, sınıf geçme ve kurallara uyma (Costenbader ve Markson 1998: 59); okul ile ilgili görevlere dahil olma ve ders dışı aktivitelere katılım şeklinde tanımlanmaktadır (Posner ve Vandell 1999: 868).

Duygusal boyutta okula karşı tutum, algılar, ilgi ve duyguları ifade etmektedir. Örneğin, eğitimin değeri ve yararına ilişkin algılarını ve öğrencinin kendi amaçlarına ulaşmak için okulun yararlı olduğuna ilişkin algılarını ifade etmektedir (Bouffard ve Couture 2003: 19). Bilişsel boyutta temel olarak iki değişken, başarı duygusu ve psikososyal uyumdan söz edilirken, bunlar; kendini düzenleme stratejilerini kullanma ve öğrenmede psikolojik yatırım olarak açıklanmaktadır. Öğrenmeye bilişsel yatırım, öğrenme aktivitelerine katılmaya istekli olma, öğrenme çabası, görev yönelimli amaçlar oluşturma ve yeterlilik algısı gibi özellikleri içermektedir (Ablard ve Lipschultz 1998: 94). Çocuk ve ergenlerdeki en önemli üç bağlılık kaynağı onların en çok zaman geçirdiği üç bağlamdır, yani; ebeveynlere, akranlara ve okullara olan bağlılıklarıdır. Akran grubuna ergenler özellikle, aitlik duygusu, duygusal destek ve davranışsal normları kazandıran bir işleve sahip olması nedeniyle dahil olurlar. Destekleyici ve ilgi gösterilen bir arkadaş grubunun olduğu okullarda öğrenciler, okuldan daha çok tatmin olmakta ve okula karşı olumlu akademik tutumlar ve değerler geliştirmektedirler (Klem ve Connell 2004: 3). Bağlanma kuramına göre; çocukla onu yetiştiren kişi veya kişiler arasında kurulan duygusal bağlar, onun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini yaşam boyu etkilemektedir (Bowlby 1973). Bowlby' ye göre bağlanmadaki bu güçlü duygusal bağlar çocuğun kendisi ve başkaları hakkındaki duygu, algı ve beklentilerini içeren içsel çalışan modeller geliştirir.

Bu modeller, tüm yaşamı boyunca çocuğun kişiler arası ilişkilerini yönlendirir. Hem Bowlby (1973) hem de Ainsworth (1989: 709-716), ebeveynlerle kurulan bağlanma ilişkisinin sadece çocukluk dönemiyle sınırlı olmadığını, gerek ergenlikte gerekse yetişkinlikte bireyi ve kurduğu ilişkileri etkileyen bir süreç olduğunu vurgulamaktadırlar. Hazan ve Shaver (1994: 68-79), Bowlby'nin bağlılık deneyimlerin üzerine olan fikirlerini genişletmişler ve bağlılığın yaygın bir şekilde sevgi dolu ilişkileri tanımladığını; bireyin yakın ilişkilerini, arkadaşlar ve diğer önemli kişiler ile ilişkilerini yönetme şekliyle bağlılığının nasıl olduğunun çıkarılabileceğini vurgulamışlardır. Ancak Hirschi'nin teorisi (1969: 16-26) bu ilişkileri ebeveynlerin ötesinde gruplara, topluma ve okul gibi kurumlara doğru genişletmişlerdir. Böylece, Hirschi'nin bağlılığı gruplarla ve sosyal kurumlarla daha geniş duygusal ilişkilere sahip olduğu için, Bowlby (1973) ve Ainsworth'un (1989: 709) bağlılık kavramlarından çok daha küresel bir boyutu kapsamaktadır (Sims 2002: 101-109). Hirschi, okula bağlanmayı normal dışı davranışı açıklamak için geliştirdiği, sosyal kontrol teorisindeki sosyal bağ bileşeninden yola çıkarak açıklamaktadır. Bu teorinin temel varsayımı; bireylerin isteklerini elde etmek için olağandışı davranmaya yönelebileceği; ancak birçoğunu bu yönde davranmaktan alıkoyan şeyin koruyucu bir sosyal bağ olduğudur. Bu anlamda sosyal bağ dört temel ögeye sahiptir: yükümlülük veya normal dışı davranışın bedelinin getirilerini aşacağına ilişkin oransal kavranışı; geleneksel aktivitelere bulaşma; geleneksel normların gerekli olduğuna dair inanç ve diğerlerine olan duygusal bağlılık.

Okula bağlanma ile ilgili olarak diğer bir yaklaşım olarak motivasyon teorileri karşımıza çıkmaktadır. Motivasyon yazınında insan davranışı üç temel ihtiyaç doğrultusunda değerlendirilmektedir: rahatlamış hissetme, özerk hissetme ve etkili hissetme ihtiyaçlarıdır (Deci ve Ryan 2002: 231; Anderman 2002: 21). Bu doğrultuda çocuk ve ergenlerin aile ilişkilerinin ötesinde akranlarla ve yetişkinlerle duygusal bağ kurmak için içsel bir yönelime sahip olduğu (Eccles v.d. 1996: 251); çevrenin çocuk ve ergenlerin değişen ihtiyaçlarına duyarlı olduğunda uyumun gerçekleşebileceğini varsayımlar, okulların bu anlamda öğrencilere yakın ilişkiler kurmak için olanak sunabileceğini belirtmişlerdir.

Son zamanlarda yapılan çalışmalarda, öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri ile sosyal, duygusal ve akademik uyumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Okula bağlanma düzeyinin yüksek olması ile suça yönelik davranışlar okuldan kaçma, madde kullanımı, depresyon, intihar; riskli cinsel davranışlar, kopya çekme ve okul sorunları ile negatif yönde bir ilişki söz konusu iken; akademik başarı ve motivasyon ile pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Hawkins v.d. 1999: 226-234; Murdock, Hale ve Weber 2001: 96-115).

Okula Devam

Öğrencilerin özelliklerine uygun olarak eğitim olanaklarından olabilecek en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak, okulların en önemli işlevlerinden biridir. Bu işlevin gerçekleşebilmesinin koşullarından biri devamın sağlanmasıdır. Öğrencilerin öğrenmeye hazır bir biçimde okullarına devam edebilmeleri için onların öncelikle önkoşul niteliğindeki gereksinimlerinin karşılanması gerekir.

Okul yaşantılarının devamı için zorunlu olan bu gereksinimleri, temel fizyolojik ve eğitsel gereksinimler olarak ifade edebiliriz. Öğrencinin eğitiminden sorumlu bireylerin eğitime ilişkin olumlu bir tutuma sahip olması da bu bağlamda ele alınabilecek önemli bir zorunluluktur (Özbaş 2010: 33). Öğrenme yaşantılarının merkezinde öğrencinin yer aldığı öğrenci merkezli eğitim, zamanın dikkatli ve verimli kullanılmasını gerektirir. Öğrenme için ayrılan süre içerisinde öğrencinin bulunmadığı bir öğretim etkinliği, onun gerçekleştireceği öğrenme yaşantılarının eksik olmasına neden olmaktadır. Bu duruma etki eden en önemli neden ise “devamsızlıktır” (Taymaz 2000: 123).

%100 okullaşmanın sağlanması için okuldan diplomasız ayrılmaların önlenmesi ve farklı yaşam koşullarına sahip gruplara olanaksızlıklarını giderici seçenekler sunulması gerekir (Eğitim Reformu Girişimi 2008: 13). Okula devamsızlık, hem fiziksel hem psikolojik hem de toplumsal birçok etmeden kaynaklanabilen ve öğrenci akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülen istenmeyen bir öğrenci davranışıdır. Öğrenciler kişisel gereksinimlerinin karşılandığı ve bunun çeşitli etkinlikler aracılığıyla devam ettirildiği ortamlarda bulunmak ister. Herkes gibi öğrencilerin de birinci derecede karşılanması gereken gereksinimleri; beslenme, barınma, giyinme ve güven içinde yaşamını sürdürebilme ile ilgili olan temel gereksinimleridir. Bunları öncelikle aile karşılamak zorundadır. Eğer bunları aile karşılayamıyorsa okulun karşılaması gerekir. Etkili okullar öğrencilerin yalnız okul içindeki yaşantılarıyla değil, okul dışındaki yaşantılarıyla da ilgilenmeyi görev edinmiş okullardır. Öğrencinin okul dışındaki yaşamı okula devamını engelliyorsa okul yönetimi gerekli önlemleri almak zorundadır. Okul öğrencinin başka bireylerle birlikte eğitimini sürdürdüğü toplumsal bir çevredir. Öğrencinin bu çevrede toplumsal olarak karşılanması gereken en önemli gereksinimleri, kabul edilme, saygı görme ve sevgi ile ilgilidir. Öğrencinin okul ve sınıf yaşantılarında korku, endişe ve kaygı gibi duyguları yaşamamasına çalışılır. Öğrencinin kendilerinden kaynaklanan en önemli devamsızlık nedenleri arasında yaşamakta oldukları herhangi bir hastalık, dersleriyle ilgili sınavlardan düşük not alma korkusu gibi etkenler yer almaktadır (Tutar 2002: 32).

Dönmezer (1994: 225), suçluluk ile düşük öğrenim düzeyi arasındaki ilişkiyi belirttikten sonra, öğrenim görmenin veya okula gitmenin dolaylı olarak suçta engelleyici bir işlevi yerine getirdiğini belirtmektedir. Ona göre okula düzenli gitmek, çocuğun sapkın ve suçlu çevre ile birlikte olma ihtimalini ortadan kaldırdığı gibi, bireyde bir kontrol duygusunun da oluşumunda etkili olduğunu dile getirmektedir. Bu sebeptendir ki, suçlu çocuklar genelde okul kaçakları arasından çıkmaktadır.

Öğrencinin okul dışındaki yaşamı okula devamını engelliyorsa okul yönetimi gerekli önlemleri almak zorundadır. Okul öğrencinin başka bireylerle birlikte eğitimini sürdürdüğü toplumsal bir çevredir. Öğrencinin bu çevrede toplumsal olarak karşılanması gereken en önemli gereksinimleri, kabul edilme, saygı görme ve sevgi ile ilgilidir. Öğrencinin okul ve sınıf yaşantılarında korku, endişe ve kaygı gibi duyguları yaşamamasına çalışılır. Öğrencinin kendilerinden kaynaklanan en önemli devamsızlık nedenleri arasında yaşamakta oldukları herhangi bir hastalık, dersleriyle ilgili sınavlardan düşük not alma korkusu gibi etkenler yer almaktadır (Tutar 2002: 32).

Dönmezer (1994: 225), suçluluk ile düşük öğrenim düzeyi arasındaki ilişkiyi belirttikten sonra, öğrenim görmenin veya okula gitmenin dolaylı olarak suçta engelleyici bir işlevi yerine getirdiğini belirtmektedir. Ona göre okula düzenli gitmek, çocuğun sapkın ve suçlu çevre ile birlikte olma ihtimalini ortadan kaldırdığı gibi, bireyde bir kontrol duygusunun da oluşumunda etkili olduğunu dile getirmektedir. Bu sebeptir ki, suçlu çocuklar genelde okul kaçakları arasından çıkmaktadır.

Sosyal Duygusal Öğrenme (SODÖ)

Sosyal ve duygusal öğrenme, değişim ve gelişim için karmaşık isteklere uyum sağlama, günlük problemleri çözme, ilişki kurabilme ve öğrenme gibi hayati görevleri başarıyla yönetme için kişinin hayatındaki sosyal ve duygusal durumları anlama, yönetme ve anlatma yeterliliğidir. Sosyal duygusal öğrenme; kendinin farkında, duygularını kontrol etme, işbirliği içinde çalışma ve hem kendini hem diğer insanları önemsemeyi sağlar. Sosyal duygusal öğrenme, çocuklar ve yetişkinlerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini elde etmek için gerekli değerleri, durumları ve becerileri geliştirme yöntemidir (CASEL 2003: 67; Nowick 2002:

Kişiliği oluşturan temel özellikler incelendiğinde temel kavramların; duygular, güdüler, sosyal yeterlik ve tutumlar olduğu gözlenmektedir. Kişilik gelişiminde ise sosyal açıdan akranları tarafından kabul gören bir çocuğun duygusal yönden olumlu özellikler kazanması ve dolayısıyla kendine güvenen bir birey olacağı belirtilmektedir. Maslow'un bireyin ihtiyaçlarını sergilediği piramidin de en üst basamak olan kendini gerçekleştirmede birey kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul etmekte; köklü ve demokratik ilişkiler kurmakta, bağımsız olarak kararlar verebilmekte ve psikolojik olarak sağlıklı gelişim göstermektedir (Ulusoy 2003: 80). Sosyal ve duygusal öğrenmenin ortaya çıkış nedenlerinin başında okullarda yaşanan sorunlar gelmektedir. Özellikle Amerika'da okullarda gözlenen uyuşturucu kullanma, şiddet, okulu bırakma, 13-17 yaş arası hamilelik ve AIDS gibi olumsuz davranışlar eğitimcileri bir çözüm arayışına itmektir. Çünkü okullar; öğrencilere iyi bir vatandaş olma, sağlıklı yaşama ve doğru öğrenmeleri sağlayan yer olmalıdır. Son yıllarda görülen bu davranışların yerine kendine ve diğer insanlara saygı duyma, dürüst olma, güvenilir olma, mantıklı kararlar verme gibi doğru davranışlar sosyal duygusal öğrenme ile öğrencilere kazandırılabilir (CASEL 2003: 95; Devaney v.d. 2005: 107-116; Nastasi v.d. 2005: 11). Sosyal duygusal öğrenme, çocuk ve gençlerin önemli yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve toplumda üretken bir birey olmaları için duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştirme sürecidir. Bu süreç temel bazı becerilerin kazanımı üzerinden gelişir. Sosyal duygusal beceriler bir anlamda bir kişinin sosyal durumlarda tam performans göstermesini sağlayan özel yeterliliklerdir. Bu becerileri uygulamak belirli sözel ve sözel olmayan davranışları edinmeyi gerektirir. SDÖB ile öğretmek istenen sadece sosyal duygusal öğrenme değil akademik, sosyal ve duygusal öğrenme işbirliğidir. 1997'de yine CASEL tarafından yapılan araştırmalarda amaçlanan çocukların okul başarısı, sağlığı, mutluluğu, aile ve akran ilişkileri ve vatandaşlık gibi özelliklerini bilimsel verilerle kanıtlayarak açıklamaktadır (CASEL, 2003).

Sosyal duygusal öğrenmenin yararları genel anlamda riskli davranışları azaltması ve koruyucu yeterlilikleri arttırması açısından incelenmektedir. Bunun yanında sosyal duygusal öğrenmenin yararları akademik başarı, okula devam, öğrenme kapasitesi, öğretmen öğrenci ilişkileri, eğitim standartlarına etkisi yönünden de ele alınmaktadır. Öğrenci başarısını arttırmak için öğrenmeye ilişkin engellerin ifade edilmesi gerektiği, öğretmenlerin uzun zamandır farkında oldukları ve araştırma sonuçlarıyla da desteklenen bir durumdur (Ragozzina v.d. 2003: 169).

Sosyal duygusal öğrenmenin etkileri ikiye ayrılmaktadır. Birincil etkileri, akademik başarısının, öğrenmeye motivasyonun, okula ilginin ve bağlılığın artması, okuldan atılma olasılığının azalması, daha iyi bir dereceyle mezun olma ve iş bulma olasılığındaki artış noktasında toplanmaktadır. İkincil etkileri ise, daha çok yetkinlik beklentisinin yükselmesi, diğerleriyle işbirliğinin artması, sosyal becerilerin ve problem çözme becerilerinin gelişmesi, topluma bağlılık ve sağlıklı yaşamda artış, madde kullanımında düşüş, şiddet kullanmada düşüş, aile ilişkilerini geliştirme gibi alanlarda görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme, çalışmaları sonucu çocuk ve gençler daha etkili öğrenen bireyler olurlar, diğerlerini olumlu taraftan görmeye eğilimleri artar, fiziksel hastalığa yakalanma olasılıkları düşer, daha sorumlu aile üyeleri ve uyumlu vatandaşlar olma eğilimleri ve okul ile yaşam performansları artar (Bencivenga ve Elias 2003: 87; Zins ve Wagner 1997: 137). Çoğunlukla eğitimciler ve politikacılar akademik performans ve başarı için sosyal ve duygusal yeterliliklerin çok önemli olduğu keşfedilmektedir. Dolayısıyla çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri için yöntem ve uygulamalara dikkatlerini çevirmektedirler (Ragozzino 2003: 2).

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Marandola ve Imber (1979: 30-34), “Glasser's Classroom Meeting; A Humanistic Approach to Behavior Change with Preadolescent Inner-City Learning Disabled Children” adlı çalışmasını, öğrenme güçlüğü çeken ve davranış bozukluğu gösteren ergenlerle yapmışlardır. Bu çalışmada Glasser’in seçim kuramı ve gerçeklik terapisi çerçevesinde oluşturulan sınıf toplantıları düzenlenmiştir. Bu çalışmaya yaşları 10 ile 12 arasında değişen 10 öğrenci alınmıştır. Bu öğrencilere üç öğretmen tarafından matematik ve dil dersleri verilmiştir. Gruba alınan öğrenciler, alt sosyal ekonomik düzeyden gelen öğrencilere özel eğitim veren bir devlet okulundan seçilmiştir ve dikkat eksikliği, hiperaktivite, saldırgan davranış, konuşma bozukluğu, öfke nöbetleri, düşük benlik saygısı gibi özellikler gösterenler arasından seçilmiştir. Bu öğrencilere dokuz gün boyunca her gün sınıf toplantısı adı verilen bir toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantılarda sosyal problem çözme becerileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Sınıf toplantıları Glasser’in gerçeklik terapisi ve seçim kuramı esas alarak düzenlenmiştir. Bu uygulamanın sonucunda öğrencilerin olumsuz etkileşimlerinde azalmanın olduğu görülmüştür. Sınıf toplantısı adı verilen bu toplantıların, öğrencilerde önemli davranışsal değişikliklerin ortaya çıkmasına neden olduğu ortaya konulmuştur.

Hammond (2002: 46-48), “Serving Student Teachers with Choice Theory and Reality Therapy” adlı çalışmasında, ilköğretim öğrencilerine sınıfta davranış yönetimi becerilerinin öğretimini öğretmiştir. Yapılan bu çalışmada öğrencilere gerçeklik terapisi kapsamında hazırlanmış olan bir program uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre gerçeklik terapisiyle hazırlanmış olan sınıf içi davranış yönetimi programının öğrenciler tarafından ve öğrenci velileri tarafından olumlu etkilerinin gözlemlendiği bildirilmiştir. Sonuç olarak bu programın, uygulandığı sınıftaki öğrencilerde, olumlu davranışsal değişikliklere yol açtığı saptanmıştır.

Kim (2002: 30-33), “The Effect of Reality Therapy Program on the Responsibility for Elementary School Children in Korea” adlı çalışmasında, gerçeklik terapisi temel alınarak hazırlanmış olan bir programın ilköğretim öğrencilerinde sorumluluk gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğrencilere gerçeklik terapisi ve seçim kuramı çerçevesinde hazırlanmış olan 8 oturumlu bir program uygulanmıştır. Araştırma deney kontrol gruplu ön-test son-test deneysel desene göre düzenlenmiştir. Araştırmada deney grubuna uygulanan programın içeriği, temel psikolojik gereksinimler, kontrol, sorumluluk, toplam davranış ve kuramın öğretilmesinden oluşmaktadır. Bu konular öğrencilerle gerçeklik uygulamaları çerçevesinde ele alınmıştır. Bu çalışmada deney grubu 12 öğrenciden, kontrol grubu ise 13 öğrenciden oluşturulmuştur. Öğrenciler ortaokul 5. sınıfa devam etmekte olanlar arasından seçilmiştir. Uygulanan deneysel işlemin sorumlu davranış ve içsel denetim odağı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Deney grubu ile kontrol grubunun, bu iki değişken bakımında son test puanları karşılaştırıldığında, içsel denetim odağı ve sorumluluk puanları bakımından grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu farklılığın deney grubundaki öğrencilerin lehine olduğu gözlenmiştir.

Gerçeklik terapisi ve seçim kuramı temel alınarak hazırlanmış olan bu programın uygulandığı deney grubunun içsel denetim odağı ve sorumluluk puanlarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür

Sheil (2002: 15-18), “Management and Counselling or Catching Up with Lea Management” adlı çalışmasında 1984 yılında bir özel şirket çalışanlarına gerçek terapisi ve seçim kuramı çerçevesinde oluşturulan bir program uygulanmıştır. Uygulama kapsamına 160 çalışan alınmıştır. Çalışanların gruplara ayrılması işlemi yaşları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan program gerçeklik terapisi ve seçim kuramının başlangıç düzeyinde oluşturulmuştur. Yapılan uygulama sonucu uygulamaya katılan bireylerin iş yerinde daha olumlu davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Katılımcılara aşırı sorumsuz davranışların ve etkisiz davranışların azaldığı gözlenmiştir. Bu çalışma sonunda gerçeklik terapisinin ve seçim kuramının bireylerin temel psikolojik gereksinimlerini fark ederek bu gereksinimlerini karşılama yönünde sorumlu ve etkili davranışlar sergilemelerine yol açtığı vurgulanmıştır. Bireylerin bu yolla bireysel gelişmelerine yol açtığı vurgulanmıştır. Bireylerin bu yolla bireysel gelişmelerine katkıda bulunmaları ve yaşamlarını etkili bir biçimde sürdürmeleri için gerçeklik terapisini öğrenmeleri önerilmiştir.

Napan (2002: 4-7), “Caring, Sharing and Daring. Application of Choice Theory and Adult Learning Adult Learning Theory in Tertiary Education” adlı çalışmasında üniversite öğrencilerinin ilgi ve isteklerini fark etme, birlikte çalışma ve girişimde bulunma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışma kapsamını 55 öğrenci alınmıştır. Bu çalışmada yer alan uygulamalar gerçeklik terapisi kapsamında yürütülmüştür.

Çalışma süresince seçim kuramını üç önemli sorusu üzerinde durulmuştur. Bu sorular; 1. ne istiyorum- özel amacım ne? 2. bu amacıma / isteğime ulaşmak için ne yapıyorum- nasıl davranıyorum? 3. yaptığım bu davranış beni başarıya götürüyor mu? Amacıma ulaşmak için bu davranışımı nasıl değiştirerek geliştirebilirim? biçiminde sıralanabilir. Yukarıda sıralanan sorular katılımcılara yönlendirilmiş ve üzerinde tartışılmıştır. Çalışma öğrencilere gruplar halinde uygulanmıştır. Bu çalışmada grup lideri öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam yaratarak onların değişim için risk almalarına yardım etmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında, katılımcıların içsel resimleri üzerinde konuşulmuş ve içsel resimleri açıklığa kavuşturulmuştur. Daha sonraki aşamada ise bireylerin içsel resimlerine ulaşmalarına yardımcı olacak becerilerin kazandırılarak davranışa dönüştürülmesine geçilmiştir. Çalışmanın sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin öz saygı düzeyleri, öğrenme istekleri artmış ve sosyal ilişkilerinde daha sorumlu davranışlar sergilemeye başladıkları görülmüştür.

Lawrance (2004: 9-15), “The Effect of Reality Therapy Group Counselling on Self Determination of Persons with Developmental Disabilities” adlı çalışmasında gelişimsel bozukluğu olan yetişkinlere öz-belirleme becerilerinin kazandırılması üzerinde grupla psikolojik danışmanın etkilerini inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilmiş olan bir program uygulanmıştır. Çalışma kapsamına alınmış olan bireylerden iki grup oluşturulmuştur. Gruplardan birine gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilen program uygulanmış diğerine ise grup yaşantısına dayalı olarak geliştirilen program uygulanmış. Her iki gruba da 15'er katılımcı alınmıştır. Çalışma ön-test son-test deneysel desene düzenlenmiştir. Her iki grupla, haftada birer saat olmak üzere 6 oturum yapılmıştır. Uygulamaların bitiminde yapılmış olan son ölçüm puanlarının değerlendirilmesiyle, iki grubun öz-belirleme becerileri bakımından puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Gruplardan birine gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilen program uygulanmış diğerine ise grup yaşantısına dayalı olarak geliştirilen program uygulanmış. Her iki gruba da 15'er katılımcı alınmıştır. Çalışma ön-test son-test deneysel desene düzenlenmiştir. Her iki gruba, haftada birer saat olmak üzere 6 oturum yapılmıştır. Uygulamaların bitiminde yapılmış olan son ölçüm puanlarının değerlendirilmesiyle, iki grubun öz-belirleme becerileri bakımından puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki bu farklılığın gerçeklik terapisine dayalı olarak hazırlanan programın uygulandığı grubun lehine olduğu görülmüştür. Bu çalışmayla gerçeklik terapisine dayalı olarak yürütülen grup sürecinin gelişimsel bozukluğu olan yetişkinlerde öz-belirleme becerilerinin geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kaner (1991), “Gerçeklik Terapisinin ve Psikodramanın Anti Sosyal Davranış Gösteren Gençlerin Benlik Algıları ve Empati Düzeylerine Etkisi” adlı yapmış olduğu çalışmada, suçlu gençlerin benlik algıları ve empati düzeyleri üzerinde gerçeklik terapisini ve psikodrama gruplarına katılmanın etkilerini incelemiştir. Çalışma Ankara Çocuk İslahevi'nde, seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş olan 30 gencin yine seçkisiz olarak üç gruba atanması ile oluşturulan gruplarla yürütülmüştür. Oluşturulan gruplardan ikisi deney grubu biri kontrol grubu olarak işlem görmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Offer Benlik İmajı Envanteri, Empatik Eğilim Ölçeği A Formu ve Rol Alma Testi kullanılmıştır. Ayrıca demografik özelliklerini belirlemek amacıyla bir bilgi toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan gruplara ön-test ölçümleri yapıldıktan sonra deneysel işlemlerin uygulanmasına başlanmıştır. Deney gruplarından birine psikodrama, diğerine ise gerçeklik terapisini uygulanmıştır.

Gruplar 12 hafta süresince haftada bir gün iki saat olmak üzere toplam 12 oturumda bir araya gelmiştir. Kontrol gruplarına bu süre içerisinde herhangi bir deneysel işlem uygulanmamıştır. Grup uygulamalarının tamamlanmasından üç hafta sonra her üç gruba da son-testler uygulanmıştır. Veriler üzerinde varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda psikodrama ve gerçeklik terapisi uygulamalarının suçlu gençlerin benlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Diğer yandan psikodrama grubuna katılan suçlu gençlerin bilişsel düzeylerinde olumlu yönde anlamlı bir değişimin olduğu görülmüştür.

Gül (1996), “Gerçeklik Terapisi Grup Uygulamasının Lise Öğrencilerinin Mesleki Gelecekle İlgili Problemlerini Çözümlemedeki Etkisi” adlı lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada, gerçeklik terapisi grup uygulamasının lise öğrencilerinin mesleki gelecek ilgili problemlerini çözmedeki etkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak problem tarama listesi L-takımı kullanılmıştır. Problem tarama listesinin uygulanması sonucunda öğrencilerin en fazla mesleki gelecek ilgili problem yaşadıkları saptanmıştır. Mesleki gelecek ilgili problemlerinin olduğunu bildirmiş olan öğrenciler arasından 16 deney, 16 kontrol grubuna olmak üzere toplam 32 lise öğrencisi alınmıştır. Veri toplama aracı olarak problem tarama listesi L-takımı kullanılmıştır. Problem tarama listesinin uygulanması sonucunda öğrencilerin en fazla mesleki gelecek ilgili problem yaşadıkları saptanmıştır. Mesleki gelecek ilgili problemlerinin olduğunu bildirmiş olan öğrenciler arasından 16 deney, 16 kontrol grubuna olmak üzere toplam 32 lise öğrencisi alınmıştır

Oluşturulan deney grubuna haftada bir kez ve 8 oturumluk gerçeklik terapisi yaklaşımıyla grupla psikolojik danışma uygulamaları yapılmıştır. Uygulama sonunda problem tarama listesi L takımı her iki gruba tekrar verilmiştir. Uygulamaların sonucu elde edilen puanlar üzerinde yapılan istatistiksel analizler, deney grubundaki öğrencilerde oluşan değişimin deneysel uygulama öncesine kıyasla anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar gerçeklik terapisi yaklaşımıyla grupla psikolojik danışma uygulamalarının deney grubundaki öğrencilerin mesleki gelecekle ilgili problemlerini çözmede ve kaygılarını azaltmada etkili olduğu biçiminde yorumlanmıştır.

Osman (2002), "Seçim Teorisi Eğitiminin İçsel Motivasyon ve Aktif Başa Çıkma Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmasında seçim teorisi eğitiminin içsel motivasyon ve aktif başa çıkma davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırma kapsamına 60 yönetici memurlar deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmışlar ve deney grubu da kendi içinde 15'er kişiden oluşan iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda yer alan tüm katılımcılara Glasser enstitüsünden adapte edilmiş olan bir eğitim programı uygulanmıştır. Çalışma ön-test ve son-test deneysel desene göre düzenlenmiştir. Uygulanan eğitim programının içsel motivasyon ve aktif başa çıkma davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Program sonucunda deney grubunda yer alan katılımcıların içsel motivasyonunun uzmanlık, iş doyumu ve rekabet boyutlarında deneysel işlemin etkili olduğu fakat iş oryantasyonu alt boyutunda etkili olmadığı gözlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, deney grubuna uygulanmış olan kontrol kuramı eğitiminin içsel motivasyonu artırmada etkili olduğu, aktif başa çıkma davranışları üzerinde ise etkili olmadığı biçiminde yorumlanmıştır.

Atıcı (2003: 27-34), “İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkma Glasser’in Problem Çözme Yaklaşımının Uygulanması” adlı araştırmasında sosyal ve duygusal öğrenmenin ilişkilerinden sorumluluk almayı temel alan Glasser’in yöntemini kullanmıştır. Glasser’in 7 aşamada problem çözme yöntemiyle yapılan araştırma sonucuna göre istenmeyen davranışları çözmeye etkili yol davranışı öğrenciyle birlikte çözmek ve sorumluluk alma konusunda öğrencileri desteklemektir. Böylece öğrenciler daha kısa sürede ve daha etkili şekilde problemlerle başa çıkmayı öğrenmektedir.

Palancı (2004), “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Problemlerini Açıklama ve Gidermeye Yönelik Gerçeklik Terapisi Oryantasyonlu Bir Yardım Modelinin Geliştirilmesi” adlı araştırmasını iki aşamada gerçekleştirmiştir. Birinci aşamada teorik bir modelle sosyal kaygı modelinin nedenselliği açıklanmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada sosyal kaygı problemlerini gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım programı geliştirilmiştir. Deney grubu 24, kontrol grubu 24 olmak üzere 48 sosyal kaygı yaşayan öğrenci araştırma grubunu oluşturulmuştur. Deney grubuna 10 oturumluk yardım programı uygulanmış, kontrol grubu üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. Takip çalışmaları da sürdürülerek değerlendirilen sonuçlara göre; yardım programının, üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı sorunlarını giderebilmeye yönelik anlamlı düzeyde katkı sağladığı bulunmuştur.

Özmen (2006: 175), “Seçim Kuramına ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Öfkeyle Başa Çıkma Eğitim Programının ve Etkileşim Grubu Uygulamasının Üniversite Öğrencilerinin Öfkeyle Başa Çıkma Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmanın sonucunda, araştırmacı tarafından seçim kuramı ve gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilmiş olan 11 oturumluk öfkeyle başa çıkma eğitim programının, öğrencilerin, sürekli öfke düzeylerini anlamlı düzeyde azalttığı, öfke kontrol düzeylerini anlamlı düzeyde yükselttiği ortaya koyulmuştur.

Özmen (2006: 175), “Seçim Kuramına ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Öfkeyle Başa Çıkma Eğitim Programının ve Etkileşim Grubu Uygulamasının Üniversite Öğrencilerinin Öfkeyle Başa Çıkma Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmanın sonucunda, araştırmacı tarafından seçim kuramı ve gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilmiş olan 11 oturumluk öfkeyle başa çıkma eğitim programının, öğrencilerin, sürekli öfke düzeylerini anlamlı düzeyde azalttığı, öfke kontrol düzeylerini anlamlı düzeyde yükselttiği ortaya koyulmuştur. Programın dışa yönelik öfke üzerinde ise anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Araştırma kapsamında oluşturulmuş olan ikinci deney grubu uygulamalarının yapıldığı gruptur. Bu grupta yapılan uygulamaların, öğrencilerin sürekli öfke düzeylerinin anlamlı düzeyde azalmasına ve öfke düzeylerinin anlamlı düzeyde yükselmesine yol açtığı saptanmıştır. Etkileşim grubu uygulamasının, öğrencilerin içe yönelik öfke düzeyleri ve dışa yönelik öfke düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, araştırma deseni, kullanılan ölçme araçları, işlem yolu ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler sunulmaktadır.

Evren

Araştırmanın örnekleme 30 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem oluşturulurken aşağıdaki işlemler yapılmıştır.

İlkadım ilçesinde bulunan okullarda yapılan duyurularla “Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı” verileceği ilan edilmiştir. Bu duyuruya müracat eden 8. Sınıf öğrencilerine “Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilerin bu ölçeklerden aldıkları puanlar dikkate alınarak 15 kişiden oluşan biri deney biri kontrol grubu olmak üzere iki grup kurulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına ölçekler uygulandıktan sonra, grupların aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile kontrol edilmiştir. Buna ait istatistiksel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Okula Bağlanma, Öğretmene Bağlanma ve Arkadaşa Bağlanma, Problem Çözme Becerileri, Kendilik Değerini Arttıran Beceriler, Stresle Başa Çıkma Becerileri, İletişim Becerileri Ölçekleri Ön-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Deney Grubu Ön-test		Kontrol Grubu Ön-test		MW	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Okula Bağlanma	7.20	0.78	9.26	1.099	84.5	0.25
Öğretmene Bağlanma	7.27	0.80	8.73	1.28	94.5	0.461
Arkadaşa Bağlanma	8.60	0.64	7.67	0.724	83	0.233
Problem Çözme Becerileri	22.87	1.19	22.6	1.12	82.5	0.217
Kendilik Değerini Arttıran Beceriler	20.33	2.06	20.47	1.73	111	0.967
Stresle Başa Çıkma Becerileri	20.13	1.60	20.27	1.486	102	0.683
İletişim Becerileri	19.33	1.50	18.8	1.89	112	0.99

Tablo 1'deki sonuçlara baktığımızda; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test okula bağlanma, öğretmene bağlanma, arkadaşına bağlanma, problem çözme becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri, iletişim becerileri puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını görmekteyiz. Buna göre deney ve kontrol grupları denk gruplar olarak kabul edilebilir.

Bu araştırma ile öğrencilerin devamsızlık yapmasına neden olan kaynakların neler olduğunun saptanması için, araştırma sürecinde "Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği" ile inceleme ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına "Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği" ön-test olarak uygulanmıştır. Araştırmaya katılanlara görüşmenin amacının öğrenci devamsızlığı ile ilgili nedenleri belirlemek ve bunları onların da bilmesini sağlamak olduğu açıklanmıştır.

Ön-test sonuçları, her bir madde, içinde taşıdıkları frekans ve % değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği'nin Öğrenciden Kaynaklanan Devamsızlık Nedenleriyle İlgili Görüşleri Ölçeği Ön-test Frekans ve % Değerleri

Öğrenciden Kaynaklanan Devamsızlık Nedenleri	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön- test		Ön- test	
	f	%	f	%
1.Öğrencinin okulunu sevmemesi	12	80	13	86
2.Öğrencinin öğretmeninden korkması	7	46	9	60
3.Öğrencinin bedensel rahatsızlığının olması	12	80	10	66
4.Öğrencinin iletişim sorunları yaşaması	13	86	13	86
5.Öğrencinin öğretmenini sevmemesi	10	66	9	60
6.Öğrencinin başarısızlık korkusu yaşaması	10	66	11	73
7.Öğrencinin evde yapması gereken ders çalışmalarını zamanında yapmaması	13	86	12	80
8.Öğrencinin okula yalnız gelmekten korkması	1	6	5	16

Tablo 2'deki sonuçlara baktığımızda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test frekans ve % değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenciden kaynaklanan nedenlerin devamsızlığa yol açabilecek düzeyde olduğu görüşü ortaktır. Deney ve kontrol grubu ön-test frekans ve % değerleri açısından birbirine denk gruplar olarak kabul edilebilmektedir.

Araştırma Deseni

Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması ve sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu deneysel araştırmada, 'Ön-test ve Son-test Kontrol Grup Deseni' kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni 'Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı', bağımlı değişkenleri ise okula bağlanma, okula devam ve sosyal duygusal öğrenme becerileridir.

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test
Deney Grubu	Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Uygulanması	Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı	Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Uygulanması
Kontrol Grubu	Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Uygulanması	Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Uygulanması

Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı 7 hafta boyunca yaklaşık 90-120 dakika arasında süren oturumlar şeklinde uygulanmıştır. İlk oturumdan önce ön-test olarak deney ve kontrol grubuna Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçekleri uygulanmıştır. Kontrol grubu üzerinde hiç bir müdahalede bulunulmamıştır. 7 oturumlu Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı sonunda son-test olarak deney ve kontrol gruplarına tekrar bağımlı değişkenlerle ilgili olarak Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçekleri uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Hazırlanan programın etkisini incelemek için gerekli veriler aşağıda verilen ölçeklerle toplanmıştır.

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE)

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) Hill (2006) tarafından çocuk ve ergenlerin okula bağlanma düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş; özgün adı "School Attachment Scale" (SAS) olan ölçek, öğretmen, arkadaş ve okula bağlanma ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Ölçek orjinalinde 15 madde olup, ölçeğin psikometrik özellikleri faktör yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ve açıklayıcı faktör analizleri ile incelenmiştir. Ölçek Türkçe'ye Savi (2010) tarafından uyarlanmıştır. Ölçekte 3 alt ölçek bulunmaktadır. Ölçekte okula bağlanma ile ilgili maddeler şunlardır: okula bağlanma ile ilgili 4 madde vardır. Bu maddeler 1.2.3 ve 5.maddelerdir. Arkadaşa bağlanma ile ilgili 4 madde vardır. Bu maddeler 11.12.13.15 maddeleridir. Öğretmene bağlanma ile ilgili 5 madde vardır. Bu maddeler 6.7.8.9.10. maddelerdir. Daha sonra 4. ve 14. Maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son hali 13 maddeden oluşmaktadır. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma ölçeği, EK 1'de verilmiştir.

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin Güvenirliği

708 kişilik bir öğrenci örnekleminde elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılanların 356'sı (%50.3) kız, 353'si (%49.7) erkektir. Ölçeğin alt boyutları için elde edilen iç tutarlık katsayıları alt boyutları için; okula bağlanma 0.82, öğretmene 0.74 ve arkadaşla bağlanma 0.71 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin zaman içindeki tutarlılığına bakmak amacıyla, ilk uygulamadan 20 gün sonra 189 öğrenciye bir kez daha verilmiştir.

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin Geçerliği

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizinde, yapı geçerliği konusunda bilgi edinebilmek için temel bileşenler analizinde faktörlerin daha iyi yorumlanabilmesi açısından her bir faktörün açıkladığı varyansı maksimize etmeye dayanan; sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede faktör rotasyonunda dik döndürme yöntemlerinden sıklıkla kullanılan Varimax yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk 2008). Yapılan analiz sonucunda ölçeğin maddelerinin, toplam varyansın, %58.690'ını açıklayan üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Hem düşük ortak varyansa sahip olan hem de ölçeğin iç tutarlılığını düşürdüğü saptanan 4 ve 14. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki maddelerin ait oldukları faktörler ve faktör yükleri 4 maddeden oluşan birinci faktörün varyansı % 21.940'ını, 4 maddeden oluşan ikinci faktörün %18. 471'ini ve 5 maddeden oluşan üçüncü faktörün % 18.279'unu açıkladığı görülmektedir. Elde edilen faktör yapısı Hill (2006) sonuçlarıyla tutarlıdır ve maddeler özgün ölçekte olduğu gibi ölçmeyi amaçladığı faktörler altında yer almaktadır. Alt ölçekler sırasıyla “okula bağlanma”, “öğretmene bağlanma” ve “arkadaşa bağlanma” olarak isimlendirilmiştir. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin (OBÖ-ÇE) faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($p<.01$) olduğu görülmektedir. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puan okula bağlanmanın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte bireylerin kendi duygu ve davranışlarını içeren maddeler yer almaktadır. Birey okuduğu ifadenin ne derece uygun olduğunu belirtmek için ; (1) Kesinlikle Evet (2) Evet (3) Olabilir (4) Hayır (5) Kesinlikle Hayır şeklindeki seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçekte 13 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 13 ile 65 puan arasında değişmektedir.

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin Puanlanması

Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puan okula bağlanmanın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte bireylerin kendi duygu ve davranışlarını içeren maddeler yer almaktadır. Birey okuduğu ifadenin ne derece uygun olduğunu belirtmek için ; (1) Kesinlikle Evet (2) Evet (3) Olabilir (4) Hayır (5) Kesinlikle Hayır şeklindeki seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçekte 13 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 13 ile 65 puan arasında değişmektedir.

Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği (DNGÖ)

İlköğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık nedenlerine ilişkin maddelerin yer aldığı ölçek, Özbaş (2010) tarafından geliştirilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda, ölçeğin aynı içerikteki ve ayrıntılı açıklamalar içeren maddeleri birleştirilerek daha anlamlı bir düzenleme yapılmaya çalışılmıştır. Bu yöntemle başlangıçta 29 olan madde sayısı 26'ya indirilmiştir. İlköğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık nedenlerine ilişkin maddelerin yer aldığı ölçek, Özbaş (2010) tarafından geliştirilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda, ölçeğin aynı içerikteki ve ayrıntılı açıklamalar içeren maddeleri birleştirilerek daha anlamlı bir düzenleme yapılmaya çalışılmıştır. Bu yöntemle başlangıçta 29 olan madde sayısı 26'ya indirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin saptanması amacıyla ise araştırmanın yapıldığı sınıftaki 8 öğrenci ve velileriyle arasında iki uygulama yapılmıştır. İki uygulama arasında her madde ile ilgili olarak yüzdesel fark olup olmadığına bakılmış; uygulamaların her bir madde için yüzdeleri karşılaştırılmıştır. Yüzdelere ilişkin benzerlikler toplanarak ortalamaları alınmış; böylelikle her bir madde ve toplam ölçek için güvenilirlik düzeyinin ortalama olarak %90.8 olduğu saptanmıştır. Ölçekte devamsızlık nedenlerinin altı boyutta ele alındığı 26 maddeye yer verilmiştir. Ölçekte aileden 6, öğrenciden 8, okuldan 4, sınıftan 3, doğal koşullardan 2 ve arkadaş çevresinden kaynaklanan devamsızlık nedenleri ile ilgili 3'er maddeye yer verilmiştir. Devamsızlık türlerine ilişkin olarak ifade edilen görüşler, devamsızlık nedenleriyle ilgili 6 tabloya işlenmiştir. Veriler, devamsızlık tür ve nedenleri ile bunlara ilişkin öğrenci görüşlerini içeren "Devamsızlık Nedenleri Bulgu Formu" nda ilişkili oldukları gözeneklere frekans (f) ve % olarak işlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi, devamsızlık nedenlerinin 6 kaynağı, her biri içinde taşıdıkları frekans ve % oranları yorumlanarak yapılmıştır. Her bir devamsızlık kaynağı tek tek ele alınabilmektedir. Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği'nin "Öğrenciden Kaynaklanan Devamsızlık Nedenleri" EK 2'de verilmiştir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği 6., 7., 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla Kabakçı ve Korkut (2010) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri, sosyal duygusal öğrenme yaklaşımına (Cohen 2001: 22; Elias v.d. 1997; Pasi 2001) göre hazırlanmıştır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği, 40 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Öğrencilerden ölçekte yer alan her bir durumun kendisine ne kadar uyduğunu 1-4 arasında derecelyerek göstermeleri istenmiştir. Maddelere verilen tepkiler, 4=Bana Tamamen Uygun, 3=Bana Oldukça Uygun, 2=Bana Pek Uygun Değil, 1=Bana Hiç Uygun Değil şeklinde derecelenmektedir.

Ölçeğin 4 alt boyutu vardır. Bunlar problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileridir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin Güvenirliği

Ölçeğin alfa katsayısı toplam puan için 0.88, alt ölçekler için 0.61-0.83 arasında bulunmuştur. Test- tekrar test güvenirlilik katsayısı toplam puan için 0.85, alt ölçekler için ise 0.68-0.82 arasında hesaplanmıştır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin Geçerliliği

Ölçeğin geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği, yapı geçerliği, benzer ölçekler geçerliği yapılmıştır. Yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Geçerlilik kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde varimax rotasyonu ile ölçek 4 faktöre indirgenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde 4 faktörlü bir yapı sınanmış ve sınanan modelin oldukça iyi uyum indekslerine sahip olduğu saptanmıştır. Buna göre birinci faktörde 11, ikinci faktörde 10, üçüncü faktörde 10, dördüncü faktörde 9 madde olmak üzere ölçekte 40 madde yer almıştır. Birinci faktör "problem çözme becerileri", ikinci faktör "kendilik değerini arttıran beceriler" üçüncü faktör "stresle başa çıkma becerileri", dördüncü faktör "iletişim becerileri" olarak tanımlanmıştır. Benzer ölçekler geçerliliğinde diğer ölçekler ile olumlu yönde ve anlamlı ($p<.01$) düzeyde bulunmuştur.

Ölçeğin alt ve üst grupları ayırt ediciliği anlamlı ($p<.0019$) düzeyde bulunmuştur. Ayrıca alt boyutlarının birbirleriyle ve toplam puanla ilişkileri anlamlı ($p<.01$) düzeyde bulunmuştur. İkili gruplarda bağımsız gruplar için “t testi”, ikiden fazla grupların ortalamaları arasındaki farkı test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin Puanlanması

Ölçeğin 4 alt boyutu vardır. Bunlar problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileridir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 160'dır. Problem çözme becerileri alt ölçeğinden alınabilecek puanlar 11-44 arasında, iletişim becerileri alt ölçeği için alınabilecek puanlar 9-36 arasında, kendilik değerini arttıran beceriler alt ölçeği için 10-40 arasında, stresle başa çıkma alt ölçeği için 10-40 arasında değişmektedir. Ölçekten düşük puan alınması, sosyal duygusal becerileri yönünden yetersizliği, yüksek puan alınması sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından yeterliliği ifade etmektedir. Ölçek hem bireysel hem grup olarak uygulanabilmekte olup cevaplama süresi yaklaşık 15'dir.

Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın Uygulanması

Deney grubuna 7 oturumluk Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı verilmiştir. Kontrol grubu üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan 7 oturumluk program, 7 hafta boyunca haftada bir oturum olmak üzere 8. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Her oturum 90-120 dakika arasında sürmüştür.

İşlem Yolu

Yedi oturumdan oluşan Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın uygulanmasına yönelik işlemler aşağıda verilmiştir.

Birinci Oturum

İlk oturumda; oturumların yaklaşık 90-120'şer dakika sürmesine ve haftada bir düzenlenmesine, öğrencilerin oturumlara düzenli olarak katılmalarına, tüm üyelerin birbirlerine saygı sınırları içerisinde dinlemesine, grup üyelerinin içten bir şekilde duygu ve düşüncelerini paylaşmasına ve grup içerisindeki paylaşımların gizliliğine dikkat edilmesine dair kurallar belirlenmiştir.

Oturumların yapılmasında grup üyelerinin sorumluluklarının neler olduğu anlatılmıştır. Oturumların genel amaçları hakkında bilgi verilmiştir. Grup üyeleri bireysel amaçlarını belirlemiştir. Grup üyelerinin birbirlerine ısınmasını sağlamak amacıyla tanışma oyunu oynanmıştır. Alıştırmalar uygulanmıştır. Bu oturumda katılım sağlanmaya çalışılmış ve ilişki kurabilmek için bir başlangıç yapılmıştır. Bu oturum yaklaşık 100 dakika sürmüştür.

İkinci Oturum

İlk oturumun özeti yapılarak oturuma başlanmıştır. Bu oturumda üyelerin kendi özelliklerinin farkına varabilmesi için özellik belirlemeyle ilgili alıştırma uygulanmıştır.

Bu programdan beklentilerini belirginleştirebilmeleri için uygulamalar yapılmıştır. Bu oturumun temel sorusu olarak “Ne istiyorsun?” diye sorulmuştur. Duygu ve düşüncelerinin farkına varabilmeleri için uygulama yapılmıştır. Bireysel amaçlarını belirleyen danışanlardan bu amaçları paylaşmak isteyenler grupta paylaşımda bulunmuştur. Kendi özellikleri hakkında fark ettikleri şeyleri not almaları şeklinde ev ödevi verilmiştir. Haftaya bu konuda paylaşımda bulunacakları belirtilmiştir.

Ford’a (1982: 5) göre Gerçeklik terapisinin ilk basamağını ikinci aşamasında danışanın ne istediğinin ortaya çıkarılması gerekir. Bir danışana yardım etmek istiyorsak, onun ne istediğini bilmemiz gerekir. Ne istediklerinin ve nelere öncelik verdiklerinin belirlenmesi, onların kendileriyle ilgili sorumluluk almaları gerektiğini anlamaya başlamalarına yardım eder. Kişinin yaşadığı problemlere neden olan kişisel ve bilişsel özelliklerinin farkına varmalarına yardımcı olunur. Danışana, terapistten neler beklediğini sormak da çok önemlidir. Böylece danışanın beklentilerini ayarlaması ve aynı zamanda danışanın gerçekçi olmayan beklentilerinin de anlaşılması sağlanır.

Üçüncü Oturum

Bir önceki oturumun özeti yapılarak oturuma başlanmıştır. Ev ödevi olarak verilen konu hakkında paylaşımlarda bulunulmuştur. Gerçeklik terapisine göre davranış oluşturma süreci tanımlanmıştır. Bu süreçle ilgili bilgiler verilmiştir. Şu ana odaklanmanın önemi farkettilerik başkalarıyla ilişkilerimizde onlardan alabileceğimiz tek şeyin bilgi olduğunu fark etmesi için alıştırılmalar uygulanmıştır.

Bu bilgiyle nasıl hareket edeceğimizin bizim seçimimiz olduğunu fark edebilmeleri için geçmiş hakkında konuşarak ne elde edeceğimiz hakkında düşünce ve duyguları hakkında konuşulmuştur. Grup üyelerinin, tüm davranışlarımızın kendi seçimimizle ilişkisi olduğunu görmelerini sağlamak için uygulamalar yapılmıştır. Danışanın şu andaki davranışlarının sorumluluğunu almasını amaçladığından, sürekli olarak onun şimdiki davranışına odaklanılmıştır. Geçmiş, şimdi neler olduğuna kuşkusuz katkıda bulunmaktadır. Ancak geçmiş bitmiştir. Şimdiki davranışlarımızı değiştirebileceğimiz ve daha iyi bir gelecek için plan yapabileceğimiz belirtilmiştir. Olumsuz geçmiş yaşantılardan, başarısızlık ve acıyı yeniden gündeme getirmekten uzak durulmuştur. Gerçeklik terapisine göre davranışlarımız ne yaptığımız, ne düşündüğümüz ve ne hissettiğimizin birleşimidir. Davranışın tek bir özelliği üzerinde durmak, davranışta değişiklik yaratmaz. Glasser (1980: 48-60), duyguların şimdiki davranışla yüzleşmekten kaçınmak için kullanılan bir taktik olduğunu ileri sürer. Yaptığımız şeyi değiştirdiğimizde, ona eşlik eden duygularımızı da değiştirmiş oluruz. Eğer danışana tüm davranışlarını kendisinin seçtiğini gösterebilirsek, o zaman bu davranışlarının sonucunda hissettiklerini de kendisinin seçtiğini tartışabiliriz.

Dördüncü Oturum

Bu oturumda insanların temel ihtiyaçlarının neler olduğu üzerinde durulmuştur. Temel ihtiyaçlarımız ve bu ihtiyaçlarımızı karşılama yöntemlerimizin her insan da farklı olabileceğini fark etmeleri üzerine yoğunlaşmıştır. Temel ihtiyaçların herkeste ortak ihtiyaçlar olduğu belirtilmiştir. Kendi ihtiyaçlarımızı nasıl karşılayamadığımızda ne tür duygular hissedebileceğimiz hakkında bilgiler verilerek uygulamalar yapılmıştır.

Uygulamalar sonrasında paylaşımlarda bulunulmuştur. Başarı kimliği tanımlanmış ve herkesin kendi başarı kimliklerini tanımlamaları istenmiştir. Böylece kendi başarı kimliklerine yönelik değerlendirme yapabilmeleri sağlanmıştır. Danışanlardan davranışlarını sorgulamaları ve değerlendirmeleri istenmiştir. Bu davranışın seni istediğin yere götürüyor mu? Bu yaptığın istediğin şey mi? Yaptığın sana yarar mı, yoksa zarar mı veriyor? Davranışın senin için ve önem verdiği kişiler için iyi bir seçim mi? Bu tür sorularla, danışanların davranışlarına eleştirisel olarak bakması ve davranışlarının en iyi seçim olup olmadığını yargılamaları istenmiştir. Böyle eleştiriler Glasser'a (1980: 48-60) göre yıkıcı değildir. Çünkü böylesi eleştirilerle, danışanın davranışları daha iyiye doğru yönlendirilmektedir.

Beşinci Oturum

Danışanların bu basamakta kısa dönem hedeflerini belirleyebilmelerine yardımcı olmaya çalışılmış ve bunun için sorular sorulmuştur. Danışanların daha etkili davranışlara odaklaşmasına yol açan "Ne yapabilirsin?", "Yapmak istediğin şey seni amacına götürmek mi?" gibi sorularla, danışanın davranışlarıyla ilgili sorumluluğu yeniden gündeme getirilmiştir. İstekleri, ihtiyaçları karşılayan bir plan tüm danışma yönteminin hedefi olduğu ve danışanlar, etkili bir plan ile yaşamı üzerinde etkili bir kontrol kazanacağı için plan yapma üzerinde durulmuştur. Danışanlardan plan yapmaları istenmiştir.

Glasser (1980: 5) terapi sürecinin büyük bir kısmının plan yapmak ve danışanın bu planı nasıl uygulamaya koyduğunu kontrol etmekle geçtiğini ifade eder. Yeni ve daha etkili yani sorumlu davranış değişikliği için terapist danışanlarla birlikte çalışır. Planın, danışan tarafından yapılması tercih edilmesine rağmen, bu değişmez bir kural değildir. Danışanlara bağlı olmak üzere terapist, çoğu zaman bir şeyleri başlatmak üzere bir hareket planı önerebilir. Glasser (1980: 5) terapi sürecinin büyük bir kısmının plan yapmak ve danışanın bu planı nasıl uygulamaya koyduğunu kontrol etmekle geçtiğini ifade eder. Yeni ve daha etkili yani sorumlu davranış değişikliği için terapist danışanlarla birlikte çalışır. Planın, danışan tarafından yapılması tercih edilmesine rağmen, bu değişmez bir kural değildir. Danışanlara bağlı olmak üzere terapist, çoğu zaman bir şeyleri başlatmak üzere bir hareket planı önerebilir. Planın amacı güç durumlarla başa çıkmada yeni ve daha çok amaca yönelik ve sorumluluğu vurgulayan hareket tarzlarını saptayıp uygulamaya koymaktır (Ivey v.d. 1987). Plan yapmak, yeniden öğrenmek aşamasıdır ve danışanın ne düşündüğünü, ne yapmak istediğini ve ne yapabileceğini içerir (Ford 1982: 3-10).

Glasser (1980: 5) terapi sürecinin büyük bir kısmının plan yapmak ve danışanın bu planı nasıl uygulamaya koyduğunu kontrol etmekle geçtiğini ifade eder. Yeni ve daha etkili yani sorumlu davranış değişikliği için terapist danışanlarla birlikte çalışır. Planın, danışan tarafından yapılması tercih edilmesine rağmen, bu değişmez bir kural değildir. Danışanlara bağlı olmak üzere terapist, çoğu zaman bir şeyleri başlatmak üzere bir hareket planı önerebilir.

Altıncı Oturum

Plan yapma danışanları sorumluluk almaya zorlar ve hiç kimsenin bu sorumluluğu onun adına üstlenemeyeceğini ve herkesin kendi hayatını yaşamaktan sorumlu olduğunu kabul etmesini sağlar. Danışanlara plan yapma sürecini başlatmak için yardım edilmiştir. Yapılan planların uygulanabilir çerçevede olmalarına dikkat edilmiştir. Ayrıca danışanların yaptıkları planların uygulanma sürecini kontrol etmeleri ve hangilerini uygulayamadıklarını belirlemeleri istenmiştir. Başarılı olmayan bir planın yerine, uygulanabilirliği olan bir başkasının koyulabilecekleri belirtilmiştir. Plan yapıldıktan sonra, mutlaka uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Bunun için de bir anlaşma imzalatılmıştır. Bunu yapacak mısın? Bunu yapacağından emin misin? Bunu yapmaya söz veriyor musun? şeklinde sorularla planlarına bağlanmaları ve sorumluluk almaları sağlanmıştır. Bir sonraki oturuma kadar planın uygulanmasında herhangi bir sıkıntı olup olmadığını sormak için danışanlar aranmıştır. Planı yerine getireceğine söz verdiğinde, "Bunu gerçekten yapacağım" dediğinde bu danışana güç verir, ona bir amacı olduğu duygusunu yaşatır (Ford 1982: 3).

Yedinci Oturum

Bu oturumda sosyal yeterlilik ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Sosyal problemlerini çözebilmeyi başarabilecekleri anlatılmış ve yapılan etkinliklerin etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca süreç danışanlarla değerlendirilmiş ve süreçten kazanımlarının neler olduğu konusunda konuşulmuştur. Oturumlar sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için İstatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov - Smirnov Dağılım Testi kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Mann-Whitney U test kullanılmıştır. Parametrelerin grup içi karşılaştırmalarında ise Wilcoxon İşaret Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde denenceleri test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Denencelerin incelenmesinde Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılarak gerekli karşılaştırmalar yapılmıştır.

Denence 1: Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerini, bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde yükseltir.

Deney ve kontrol gruplarının Okula Bağlanma alt ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Düzeyine Göre Okula Bağlanma Alt Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi Sonuçları

	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Okula bağlanma (ön-test)	7.20	0.78	9.26	1.099	84.5	0.25
Okula bağlanma (son-test)	17.27	2.25	8.73	1.228		
p (Wilcoxon)	0.001**		0.999			

Tablo 4’deki sonuçlara baktığımızda deney grubunun Okula Bağlanma Ölçeği’nden aldıkları puanların ön-test ortalaması 7.20, kontrol grubunun da 9.26olduğu görülmektedir. Son-test puanları ortalaması ise deney grubunun 17.27 kontrol grubunun ise 8.73’dir.

Yukarıda yer alan istatistiksel bilgiler araştırmanın 1. denencesini doğrulayıcı niteliktedir. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı’na katılan öğrencilerin bu tür bir eğitime katılmayan öğrencilere göre okula bağlanmalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı’nın ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Düzeyine Göre Öğretmene Bağlanma Alt Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi Sonuçları

	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Öğretmene bağlanma (ön-test)	7.27	0.80	8.73	1.28	94.5	0.461
Öğretmene bağlanma (son-test)	24.20	0.94	8.27	1.33		
p (Wilcoxon)	0.001		0.001			

Tablo 5’deki sonuçlara baktığımızda deney grubunun Öğretmene Bağlanma Ölçeği’nden aldıkları puanların ön-test ortalaması 7.27, kontrol grubunun da 8.73 olduğu görülmektedir. Son-test puanları ortalaması ise deney grubunun 24.20, kontrol grubunun ise 8.27dir.

Yukarıda yer alan istatistiksel bilgiler araştırmanın 2. denencesini doğrulayıcı nitelikte değildir. Bu bulgular, Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı’nın ortaokul öğrencilerinin öğretmene bağlanmalarını artırmada etkili olmadığını göstermektedir.

Denence 3. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı ortaokul öğrencilerinin arkadaşına bağlanma düzeylerini, bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde yükseltir.

Deney ve kontrol gruplarının Arkadaşa Bağlanma Alt Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Düzeyine Göre Arkadaşa Bağlanma Alt Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi Sonuçları

	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Arkadaşa bağlanma (ön-test)	8.60	0.74	7.67	0.724	83	0.233
Arkadaşa bağlanma (son-test)	17.53	2.20	8.20	1.146		
p (Wilcoxon)	0.001		0.999			

Tablo 6'daki sonuçlara baktığımızda deney grubunun Arkadaşa Bağlanma Ölçeği'nden aldıkları puanların ön-test ortalaması 8.60, kontrol grubunun da 7.67 olduğu görülmektedir. Son-test puanları ortalaması ise deney grubunun 17.53, kontrol grubunun ise 8.20'dir.

Yukarıda yer alan istatistiksel bilgiler araştırmanın 3. denencesini doğrulayıcı niteliktedir. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre arkadaşla bağlanmalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin arkadaşla bağlanmalarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Denence 4. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı ortaokul öğrencilerinin, okula devam düzeylerini, bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde yükseltir.

Deney ve kontrol gruplarının Devamsızlık Nedenleri Görüşme Ölçeği'nin "Öğrenciden Kaynaklanan Devamsızlık Nedenleriyle İlgili Görüşleri" incelenmiş frekans (f) ve % değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrenciden Kaynaklanan Devamsızlık Nedenleriyle İlgili Görüşlerin Frekans ve % Değerleri

Öğrenciden Kaynaklanan Devamsızlık Nedenleri	Deney				Kontrol			
	Ön test		Son test		Ön test		Son test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğrencinin okulunu sevmemesi	12	80	4	26	13	86	12	80
2.Öğrencinin öğretmeninden korkması	7	46	4	26	9	60	10	66
3.Öğrencinin bedensel rahatsızlığının olması	12	80	12	80	10	66	12	80
4.Öğrencinin iletişim sorunları yaşaması	13	86	3	20	13	86	11	73
5.Öğrencinin öğretmenini sevmemesi	10	66	4	26	9	60	11	73
6.Öğrencinin başarısızlık korkusu yaşaması	10	66	3	20	11	73	9	60
7. Öğrencinin evde yapması gereken ders çalışmalarını zamanında yapamaması	13	86	3	20	12	80	11	73
8.Öğrencinin okula yalnız gelmekten korkması	1	6	1	6	5	16	2	13.3

Tablo 7’deki sonuçlara baktığımızda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test frekans ve yüzde değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenciden kaynaklanan nedenlerin devamsızlığa yol açabilecek düzeyde olduğu görüşü ortaktır. Öğrencilere göre, en yüksek oranlı devamsızlık nedeni ‘öğrencinin evde yapması gereken ders çalışmalarını zamanında yapamaması’ ile ‘öğrencinin iletişim sorunları yaşamasıdır’. (Ön-test ve son-test). Kontrol grubundaki öğrencilerin devamsızlık nedenleri ile ilgili görüşlerinde değişiklik olmamıştır. Deney grubu (ön-test ve son-test) sonuçlarına baktığımızda, öğrencilere göre devamsızlık nedenleri oranı değişmeyen maddeler ‘Öğrencinin bedensel rahatsızlığının olması’ ile ‘Öğrencinin okula yalnız gelmekten korkmasıdır’.

Denence 5. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı ortaokul öğrencilerinin problem çözme beceri düzeylerini, bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde yükseltir.

Deney ve kontrol gruplarının Problem Çözme Becerileri Alt Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Problem Çözme Becerileri Alt Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi Sonuçları

	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Problem çözme becerileri (Ön-test)	22.87	1.19	22.73	1.28	107.5	0.831
Problem çözme becerileri (Son-test)	38.07	2.25	22.73	1.28	0.0	0.000
p (Wilcoxon)	0.001		0.999			

Tablo 8'deki sonuçlara baktığımızda deney grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları puanların ön-test ortalaması 22.87, kontrol grubunun da 22.73 olduğu görülmektedir. Son-test puanları ortalaması ise deney grubunun 38.07, kontrol grubunun ise 22.73'tür. Yukarıda yer alan istatistiksel bilgiler araştırmanın 5. denencesini doğrulayıcı niteliktedir. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Denence 6. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı ortaokul öğrencilerinin kendilik değerini arttıran beceri düzeylerini, bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde yükseltir.

Deney ve kontrol gruplarının Kendilik Değerini Arttıran Becerileri Alt Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Alt Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi Sonuçları

	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Kendilik değerini arttıran beceriler (Ön-test)	20.33	2.06	22.6	1.12	82.5	0.217
Kendilik değerini arttıran beceriler (Son-test)	37.73	1.91	23.4	2.26		

Tablo 9'daki sonuçlara baktığımızda deney grubunun Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Ölçeği'nden aldıkları puanların ön-test ortalaması 20.33, kontrol grubunun ise 22.6 olduğu görülmektedir. Son-test puanları ortalaması ise deney grubunun 37.73, kontrol grubunun ise 23.4'dir.

Yukarıda yer alan istatistiksel bilgiler araştırmanın 6.denencesini doğrulayıcı niteliktedir. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre kendilik değerini arttıran becerileri daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul kendilik değerini arttıran becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Yukarıda yer alan istatistiksel bilgiler araştırmanın 6.denencesini doğrulayıcı niteliktedir. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre kendilik değerini arttıran becerileri daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul kendilik değerini arttıran becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Denence 7. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı ortaokul öğrencilerinin stresle başa çıkma beceri düzeylerini, bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde yükseltir.

Deney ve kontrol gruplarının Stresle Başa Çıkma Becerileri Alt Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Stresle Başa Çıkma Becerileri Alt Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi Sonuçları

	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Stresle başa çıkma becerileri (Ön-test)	20.13	1.60	20.27	1.486	102	0.683
Stresle başa çıkma becerileri (Son-test)	25.73	3.63	20.33	2.32		
p (Wilcoxon)	0.001		0.999			

Tablo 10'daki sonuçlara baktığımızda deney grubunun Stresle Başa Çıkma Becerileri Ölçeği'nden aldıkları puanların ön-test ortalaması 20.13, kontrol grubunun ise 20.27 olduğu görülmektedir. Son-test puanları ortalaması ise deney grubunun 20.33, kontrol grubunun ise 20.20'dir. Yukarıda yer alan istatistiksel bilgiler araştırmanın 7. denencesini doğrulayıcı niteliktedir. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre stresle başa çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin stresle başa çıkma becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İletişim Becerileri Alt Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi Sonuçları

	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
becerileri	19.47	1.30	18.8	1.89	112	0.99
becerileri	30.87	2.33	19.07	2.71		
p (Wilcoxon)	0.001		0.999			

Tablo 11’deki sonuçlara baktığımızda deney grubunun İletişim Becerileri Ölçeği’nden aldıkları puanların ön-test ortalaması 19.47, kontrol grubunun ise 18.8 olduğu görülmektedir. Son-test puanları ortalaması ise deney grubunun 30.87, kontrol grubunun ise 19.07’tür. Yukarıda yer alan istatistiksel bilgiler araştırmanın 8. denencesini doğrulayıcı niteliktedir. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı’na katılan öğrencilerin bu tür bir uygulamaya katılmayan öğrencilere göre iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı’nın ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada, Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması ve sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinden 15'er kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuş deney grubunda bulunan öğrencilere 7 hafta boyunca haftada bir oturum olmak üzere 7 oturumda Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın, ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, arkadaşına bağlanma, okula devam, problem çözme becerileri, kendilik değerini arttıran becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Gerçekli Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin, okula bağlanma, arkadaşına bağlanma, okula devam, problem çözme becerileri, kendilik değerini arttıran becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim beceri düzeylerinde anlamlı bir yükselme görülmüştür. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin öğretmene bağlanma düzeyi üzerinde etkisi olmamıştır.

Ivey (1987), Gerçeklik terapisi her türlü psikolojik sorunu olan bireylere uygulanabilecek kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır; Gerçeklik terapisinin en popüler uygulama alanları olan, okullar, hastaneler, rehabilitasyon merkezleri, gençlik merkezleri ile ceza ve ıslah evlerindeki uygulamalarından oldukça başarılı sonuçlar elde edildiğini söylemektedir. Glasser'in yaklaşımı, öğrenci davranış problemlerini çözmede en etkili yöntemlerden biri olarak görülmektedir.

Atıcı'nın elde ettiği bulgularla bu araştırmada elde edilen bulgular arasında benzerlik vardır. Atıcı (2003) çalışmasında Glasser'in 7 aşamada problem çözme yöntemini kullanmıştır. Yaptığı çalışma sonucunda istenmeyen davranışları çözmeye Glasser'in problem çözme yönteminin, öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmesini sağladığı, öğrencilerin problemlerle daha kısa sürede ve daha etkili bir şekilde başa çıkmayı öğrendikleri gözlenmiştir. Böylece eğitime katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinin anlamlı bir şekilde arttığı sonucuna varılmıştır. Bu da programın öğrencilerin problem çözme becerilerini artırdığını göstermiştir.

Gül (1996), çalışmasında Gerçeklik terapisi yaklaşımli grup uygulamasının, lise öğrencilerinin mesleki gelecekle ilgili problemlerini çözümedeki etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubu oluşturmuş ve deney grubuna haftada bir kez olmak üzere 8 oturumluk gerçeklik terapisi yaklaşımli grupla psikolojik danışma uygulamıştır. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapmamıştır. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin mesleki gelecekle ilgili kaygılarının azaldığı ve öğrencilerin problemlerini çözümede daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Yani Gerçeklik terapisi yaklaşımli grupla psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin mesleki gelecekle ilgili kaygılarını azaltmada ve problem çözme becerilerini artırmada olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Napan (2002) Gerçeklik terapisi uygulamaları kapsamında yürüttüğü çalışmasında, üniversite öğrencilerinin ilgi ve isteklerini fark etme, birlikte çalışma ve girişimde bulunma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin öz saygı düzeylerinde ve öğrenme isteklerinde anlamlı yükselme olduğu görülmüştür. Gerçeklik terapisi kapsamında yürütülen çalışmalar sonunda öğrencilerin sosyal ilişkilerinde daha sorumlu davranışlar sergilemeye başladıkları gözlenmiştir. Böylece Gerçeklik terapisi kapsamında uygulanan programın öğrencilerin öz saygı düzeylerini ve öğrenme isteklerini artırmada etkili olduğu görülmüştür.

Harris'in (1995), yapmış olduğu araştırmada Glasser'in seçim teorisi tanımlamasına uygun davranabilmeyi öğrenen bireylerin dış dünya ile iletişim kurmayı daha kolay başarabildikleri görülmüştür. Bireylerin iletişim kurarken yaşadığı kaygı ve kaçınma davranışlarında da azalma olduğu sonucuna varılmıştır. Glasser'in seçim teorisi kapsamında yapılan çalışma sonucunda programın iletişim becerilerini artırma üzerinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Özbay'ın (1996), Gerçeklik terapisi uygulamalarını kapsayan çalışması sonucunda, Gerçeklik terapisi uygulamalarına katılan bireylerin sosyal ilişkiler geliştirme, kendini yönetebilme ve problem zebilme beceri düzeylerinde anlamlı yükselme olduğu görülmüştür. Böylece Gerçeklik terapisi uygulamalarının sosyal ilişkileri geliştirme, kişilerin kendini yönetebilme ve problem zebilme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, ortaokul ğrencilerinin okula bağlanma, okula devam, sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyini artırmada Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın etkililiğini ortaya koyacak niteliktedir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik olarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre;

1. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyini anlamlı bir biçimde yükseltmektedir.
2. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı ortaokul öğrencilerinin öğretmene bağlanma düzeyine etkisi olmamıştır.
3. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı ortaokul öğrencilerinin arkadaşla bağlanma düzeyini anlamlı bir biçimde yükseltmektedir.
4. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı ortaokul öğrencilerinin okula devam düzeyini anlamlı bir biçimde yükseltmektedir.
5. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı ortaokul öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyini anlamlı bir biçimde yükseltmektedir.
6. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı ortaokul öğrencilerinin kendilik değerini arttıran beceri düzeyini anlamlı bir biçimde yükseltmektedir.
7. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı ortaokul öğrencilerinin stresle başa çıkma beceri düzeyini anlamlı bir biçimde yükseltmektedir.
8. Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı ortaokul öğrencilerinin iletişim beceri düzeyini anlamlı bir biçimde yükseltmektedir.

ÖNERİLER

Gruptaki üye sayısının az olması üyelerin grup sürecine katılımlarını yükseltmektedir. Bu durum da üyelerin grup sürecinden faydalanma düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Bu araştırmada gruptaki üye sayısı; 15 öğrenciyle sınırlandırılmıştır. Uygulamada üye sayısının fazla oluşu etkinliklere katılımı olumsuz etkilemiştir. Üye sayısı azaltılarak bu olumsuzluk ortadan kaldırılır ve sürecin etkisi artırılabilir. Bu yüzden yapılan etkinliklere her bir üyenin katılımını sağlamak açısından üye sayısının en fazla on üyeye sınırlandırılması önerilebilir.

Araştırma kapsamına alınan öğrenciler 8. sınıf öğrencileridir. 8. sınıf öğrencilerinin öğretim yılının sonuna doğru katılacakları sınavlardan dolayı çalışmalarının yoğunluğunun fazla olması uygulamalara zaman ayırma açısından sıkıntıların yaşanmasına sebep olmuştur. Yapılacak çalışmaların kapsamına alınacak grup üyelerinin 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden seçilmesi önerilebilir.

Araştırma Samsun'un İlkadım ilçesine bağlı okullarda gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve farklı özelliğe sahip okullarda örneğin yatılı okullarda uygulama yapılabilir.

Okula bağlanma, antisosyal davranışların gelişimini engelleyen koruyucu bir faktör olduğu için Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik hizmetleri çerçevesinde ilköğretim çağındaki çocuklara yönelik önleyici çalışmalarda yer alabilmesi açısından daha farklı değişkenlerle ilişkisi değerlendirilebilir.

Ders yılı boyunca öğrencilerin okul içindeki ve okul dışındaki davranışları yakından izlenerek, olumsuz davranışları gözlenen öğrencilere Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı uygulanabilir.

Okullarda sosyal duygusal yetersizlikten dolayı düzensiz beslenme, erken gebeliği, madde kullanımı gibi olumsuz davranışlara karşı, 12-14 yaş gibi erken bir dönemde koruyucu yapının oluşturulması açısından öğretmenlere yönelik bir Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı geliştirilebilir.

Sosyal duygusal öğrenme okullarda programlar halinde uygulanabilmektedir. Okulların bu şekilde programlar oluşturmaları ve uygulamaları önerilebilir. Ayrıca öğrencilerin gelişimlerinde aileler ve öğretmenlerin öneminden dolayı aile ve öğretmenlere bu konuda eğitim verilebilir.

Devamsızlık nedenleriyle ilgili çalışmalara ek olarak devamsızlığı ortadan kaldıracak önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında önce taramalar yapıp sonra gerekli görülen öğrencilere yönelik olarak uygulanabilen eğitim programları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Ablard, E. Karen, Lipschultz, E. Rachele. 1998. "Self-Regulated Learning in High-Achieving Students: Relations to Advanced Reasoning, Achievement Goals, and Gender". **Journal of Educational Psychology**. 90, 1, 94-101.

Ainsworth, Mary. D. Salter. 1989. "Attachment Beyond Infancy". **American Psychologist**. 44, 4, 709-716.

Anderman, M. Eric. 2002. "School Effects on Psychological Outcomes during Adolescence". **Journal of Educational Psychology**. 94, 4, 795-809

Appleton, J. James, Sandra L. Cristenson, Dongjin Kim, Amy L. Reschly. 2006. "Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of The Student Engagement Instrument". **Journal of School Psychology**. 44, 5, 427-445.

Atıcı, Meral. 2003. "İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkmada Glasser'in Problem Çözme Yaklaşımının Uygulanması". **Eğitim ve Bilim**. 28, 128, 27-34.

Bencivenga, Anthony, Elias, C. Maurice. 2003. "Leading School of Excellence in Academics, Character, and Social-Emotional Development". **NASSP Bulletin**. 87, 637, 60-72.

Bouffard, Therese, Couture, Nathalie. 2003. "Motivational Profile and Academic Achievement Among Students Enrolled in Different Schooling Tracks". **Educational Studies**. 29, 1, 19-38.

Bowlby, John. 1973. "Attachment and Loss: Separation, Anxiety, and Anger". **The International Psycho-Analytical Library**. London: The Hogart Press and the Institute of Psycho-Analysis. 2, 95, 1-429.

Bruce, Willa. 1986. "Reality Therapy Proven To Be An Effective Management Strategy: A Report of A Computer Model". **Journal of Reality Therapy**. 5, 2, 15-24.

Büyüköztürk, Şener. 2008. **İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum**. 9. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

CASEL, 2003. "An Education Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs, the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)". www.casel.org.

Cohen, Jonathan. 2001. **Social and Emotional Education: Core Concepts and Practices**. In J. Cohen (Ed.), **Caring Classrooms İntelligent Schools the Social Emotional Education of Young Children**. New York: Teacher College Press.

Corey, Gerald. 2008. **Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları**. 7. Baskı. (Çev.Tuncay Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Costenbader, Virginia, Markson, Samia. 1998. "School Suspension. A Study with Secondary School Students". **Journal of School Psychology**. 36, 1, 59-82.

Deci, L. Edward, Ryan, M. Richard. 2002. **Handbook of Self- Determination Research**. Rochester: University of Rochester Press.

Devaney, Elizabeth, O'Brien Utne, Mary, Tavegia Mary, Resnik Hank. 2005. "Promoting Children's Ethical Development Through Social and Emotional Learning". **New Directions For Youth Development**. 108, 107-116.

Dinçer, A. Mehmet. 2005. **Eğitim Kademelerine İlişkin Web Verilerinin Analizi**. www.eğitimsen.org.tr/bilgibelge/analiz.

Dönmezer, Sulhi. 1994. **Kriminoloji**. 8. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.

DuPont, C. Norman. 1998. **Update On Emotional Competency Helping to Prepare Our Youth to Become Effective Adults**. Cranston: Rhode Island State Dept of Mental Health, Retardation and Hospitals.

Eccles, S. Jacquelynn, Lord, S. Buchanan. 1996. **School Transitions in Early Adolescence: What Are We Doing to Our Young People?** NJ: Erbaum. Transitions through Adolescence: Interpersonal Domains and Context. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; Hillsdale, NJ: 1996. 251-284.

Eğitim Reformu Girişimi. 2008. **Herkes İçin Kaliteli Eğitim 2003-2007**. İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi.

Elias, J. Maurice, Zins E. Joseph, Weissberg P. Roger, Karin S. Frey, Greenberg T. Mark, Haynes M. Norris, Kessler, Rachael, Schwab- Stone E. Mary, Shriver P. Timothy. 1997. **Promoting Social Emotional Learning Guidelines for Educators**. ASCD.

Faircloth, S. Beverly, Hamm, V. Jill. 2005. "Sense of Belonging among High School Students Representing Our Ethnic Groups". **Journal of Youth and Adolescence**. 34, 4, 293-309.

Ford, E. Edward. 1982. "Case Examples of the Therapence Process in Family Therapy". **Journal of Reality Therapy**. 2, 1, 3-10.

Fredricks, A. Jennifer, Blumenfeld, C. Phyllis. 2004. "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence". **Review of Educational Research**. 74, 1, 59-109

Glasser, William. 1967. **Reality Therapy: A New Approach to Psychiatry**. New York: Harper and Row. Publisher.

. 1980. Reality Therapy. N. Glasser (Ed). What are you going? New York: Harper and Row. Publisher.

. 1992. **Kaliteli Eğitimde Öğretmen**. (Çev. Ulaş Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.

. 1998. **Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi. Seçim Teorisi**. (Çev. Müge İzmirli). İstanbul: Hayat Yayınları.

. 2000. **Counseling with Choice Theory: The New Reality Therapy**. New York: Harper Collins.

. 2000. "School Violence from the Perspective of William Glasser". **Professional School Counseling**. 2, 4, 77-80.

Gordon, Thomas. 1999. **Etkili İletişim Dili. Sorumluluk Duygusu Gelişmiş Çocuklar Yetiştirmede Denenmiş Yeni Bir Yöntem**. (Çev.Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gül, Şaban. 1996. "Gerçeklik Terapisi Grup Uygulamasının Lise Öğrencilerinin Mesleki Gelecekle İlgili Problemlerini Çözümlemedeki Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hammond, J. Karl. 2002. "Serving Student Teachers with Choice Theory and Reality Therapy". **International Journal of Realty Therapy**. 22, 1, 46-48.

Harris, Kenneth Neil. 1995. A Study of Control Theory Effect on Attitudes, Anxiety, Computer Knowledge, and Locus of Control of Adult Vocational Learners in Kansas. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arkansas.

Hawkins, J. David, Catalano, F. Richard, Kosterman, Rick, Abbott, Robert, Hill, G. Karl. 1999. "Preventing Adolescent Health-Risk Behaviors by Strengthening Protection During Childhood". **Arch Pediatr AdolescMed**. 153, 3, 226-234.

Hazan, Cindy, Shaver, Phillip. 1994. "Deeper into Attachment Theory". **Psychological Inquiry**. 5, 1, 68-79.

Hill, Laura, Griner, Warner. 2006. "Affiliative Motivation, School Attachment, and Aggression in School". **Psychology in The Schools**. 43, 2, 231- 246.

Hirschi, Travis. 1969. **Causes of Delinquency**. Berkeley: University of California Press.

Ivey, Allen, Ivey M. Bradford, Simek-Downing, Lynn, Simek-Downing, Morgan. 1987. **Counseling and Psychotherapy: Integrating Skills, Theory, and Practice**. 2nd Edition. New Jersey: Prentice -Hall International Editions, Englewood Cliffs.

Jones, Vern, Jones, Louise. 2012. **Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems**. 10th Edition. Boston: Allyn and Bacon.

Kabakçı, Ömer Faruk, Owen Fidan Korkut. 2010. “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması”. **Eğitim ve Bilim**. 35, 157, 152-166.

Kaner, Sema. 1991. “Gerçeklik Terapisinin ve Psikodramanın Anti Sosyal Davranış Gösteren Gençlerin Benlik Algıları ve Empati Düzeylerine Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Klem, M. Adena, Connell, James P. 2004. “Relationships Matter Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement”. **Journal of School Health**. 74, 7, 262-273.

Kim, hee- Kyung. 2002. “The Effect of Reality Therapy Program on the Responsibility for Elementary School Children in Korea”. **International Journal of Reality Therapy**. 22, 1, 30-33.

Lawrance, H. Daniel. 2004. “The Effect of Reality Therapy Group Counselling on Self Determination of Persons with Developmental Disabilities”. **International Journal of Reality Therapy**. 23, 2, 9-15.

Marandola, Paula, Imber, C. Steve. 1979. “Glasser's Classroom Meeting; A Humanistic Approach to Behavior Change with Preadolescent Inner- City Learning Disabled Children”. **Journal of Learning Disabilities**. 12, 6, 30- 34.

Murdock, B. Tamera, Hale, M. Natalie, Weber, J. Mary. 2001. "Predictors of Cheating Among Early Adolescents: Academic and Social Motivations". **Contemporary Educational Psychology**. 26, 1, 96-115.

Napan, Ksenijen. 2002. "Caring, Sharing and Daring. Application of Choice Theory and Adult Learning Adult Learning Theory in Tertiary Education". **International Journal of Reality Therapy**. 21, 2, 4-7.

Nastasi, K. Bonnie, Schelsul, J. Jean, Balkcom, Cherly, Tyler. 2005. **Facilitators & Barriers to Integrating Social- Emotional Learning into Classroom Setting**. Hartford, CT.

Nowick, Bernard. 2002. **Building Learning Communities with Character: How to Integrate Academic, Social and Emotional Learning**. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision.

Osman, H. Gül. 2002. "Seçim Teorisi Eğitiminin İçsel Motivasyon ve Aktif Başa Çıkma Üzerindeki Etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Osterman, F. Karen. 2000. "Students' Need for Belonging in the School Community". **Review of Educational Research**. 70, 3, 323-367.

Özbaş, Mehmet. 2010. "İlköğretim Okullarında Öğrenci Devamsızlığın Nedenleri". **Eğitim ve Bilim**. 35, 156, 33-43.

Özbay, Yaşar. 1996. Kontrol Teorisi ve Gerçeklik Terapisinin Okulda Psikolojik Hizmetlere Getirdiği Yeni Boyutlar. III. Ulusal Psikolojik Danışma Kongresi, 5- 7 Eylül, Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Özmen, Ahmet. 2004. “Seçim Kuramına ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Öfkeyle Başa Çıkma Eğitim Programı’nın ve Etkileşim Grubu Uygulamasının Üniversite Öğrencilerinin Öfkeyle Başa Çıkma Becerileri Üzerindeki Etkisi”. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Palancı, Mehmet. 2004. “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Problemlerini Açıklama ve Gidermeye Yönelik Gerçeklik Terapisi Oryantasyonlu Bir Yardım Modelinin Geliştirilmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Pasi, J. Raymond. 2001. **Higher Expectations Promoting Social Emotional Learning and Achievement in Your School**. 1nd Edition. New York: Teacher College Press.

Posner, K. Jill, Vandell, Deborah Lowe. 1999. “After-School Activities and The Development of Low-Income Urban Children: A Longitudinal Study”. **Developmental Psychology**. 35, 3, 868-879.

Ragozzino, Katharine, Resnik, Hank, Utne- O’Brien, Mary, Weissberg P. Roger. 2003. **Promoting Academic Achievement Through Social and Emotional Learning**. Chicago: Horizons.

Razon, Norma. 1997. **Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim**. İstanbul: ÇYDD Yayınları.

Roeser, W. Robert, Midgley, Carol, Urdan, C. Timothy. 1996. "Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging". **Journal of Educational Psychology**. 3, 88, 408-422.

Samdal, Oddrun, Wold, Bente, Bronis, Mary. 1999. "Relationship between Students' Perceptions of School Environment, Their Satisfaction with School and Perceived Academic Achievement: A International Study". **School Effectiveness and School Improvement**. 10, 3, 296-320.

Savi, Firdevs. 2010. "Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Türkçe Uyarlaması". **Eğitim ve Bilim**. 1, 10, 80-90.

Sheil, J. Arthur. 2002. "Manegement and Counselling or Catching Up with Lea Management". **International Journal of Reality Therapy**. 21, 2, 15-18.

Sims, L. Randi. 2002. "Ethical Rule Breaking by Employees: A Test of Social Bonding Theory". **Journal of Business Ethic**. 40, 2, 101-109.

Sönmez, Veyssel. 2007. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. 16. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Taymaz, Haydar. 2000. **İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi, Okul Yöneticisinin İş Alanları, Alanlara Giren İşler, İşlerin İşlemleri İşlem Basamakları**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tutar, Hüseyin. 2002. “Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Topluluklarından Gelen Öğrencilerin Başarısızlık Nedenleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı.

Ulusoy, Ayten. 2003. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yeşilyaprak, Binnur. 2003. **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Gelişimsel Yaklaşım**. 12. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zins, E. Joseph, Wagner, I. David. 1997. “Educating Children and Youth for Psychological Competence”. **Integrate Services for Children and Families: Opportunies for Psychological Practice**. Washington, DC: American Psychological Association.

EKLER