

**İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları,  
Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki  
Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa  
Terapinin Etkileri**

**The Effect of Solution-Focused Group Therapy on  
Treatment of the Second Grade Primary School Students'  
Exam Anxiety, Aggressive Tendency and Problem Solving  
Ability**

**Safiye SARICI BULUT**

*Şevket Raşit Hatipoğlu Anadolu lisesi, safiyebulut23@hotmail.com*

**ÖZET**

*Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygılarının, saldırganlık eğilimlerinin ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.*

*Çalışma 2006-2007 öğretim yılında Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde iki ilköğretim okulunun 2. kademesinde öğrenim gören, sınav kaygısı, saldırganlık eğilimi ve problem çözme becerilerinde yetersizlik yaşayan, deney ve kontrol grubu şeklinde ayrılmış öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarına 7 hafta grupla çözüm odaklı kısa terapi uygulanmış, kontrol gruplarına ise bu süreçte herhangi bir işlem yapılmamıştır. İlgili problem alanlarına göre ölçekler öntest, sontest ve izleme testi şeklinde uygulanmıştır.*

*Araştırma bulgularına göre; ilköğretim ikici kademe öğrencilerinin sınav kaygılarının, saldırganlık eğilimlerinin ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkili olduğu ifade edilebilir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Çözüm odaklı kısa terapi, saldırganlık eğilimi, sınav kaygısı, problem çözme.*

**ABSTRACT**

*The purpose of this study is to understand the effects of group solution-focused brief therapy in the treatment of the second grade level elementary students' problem solving abilities, exam anxiety and aggressive tendencies.*

*The sample of study consisted of second grade-level elementary students who had been called as aggressive tendencies, problem solving abilities and exam anxiety, experiment group and the control group studying in two different schools in Yenimahalle of Ankara between the years of 2006 and 2007 academic term.. Solution-focused short therapy was used with the students in experiment group in seven weeks but students in control group did not participate any therapy. Therapy groups had been chosen from the students with aggressive tendency, insufficient problem solving ability and exam anxiety. The tests were used related with problems as pre, post and follow-up test.*

*According to this studying of findings: It has been found to be the effects of group solution-focused therapy in the treatment of the second grade level elementary students problem solving abilities, exam anxiety and aggressive tendencies.*

**Keywords:** *Solution focused brief therapy, exam anxiety, aggressive tendency and problem solving ability*

**SUMMARY***Purpose of the Study*

The aim of this study is to determined the effects of group solution-focused brief therapy in the treatment of the second grade level elementary students' problem solving unabilities, exam anxiety and aggressive tendencies.

*Methods***Working Group**

The sample of this study which was applied in the 2006 and 2007 academic terms, consisted of second grade-level elementary students who had been called as aggressive tendencies, problem solving unabilities and exam anxiety, experiment group and the control group studying in two different schools in the Yenimahalle of Ankara depends on National Education Ministry. There are 9 students in the experiment group and 10

students in the control group which are showed the aggression tendency however, there are 10 students who are lived insufficient problem solving abilities and exam anxiety in both experiment and control groups.

#### *Data Collection Tools*

To measure the exam anxiety and to purpose collecting of the research data, in this study has been applied “Test Anxiety Inventory” which was occurred by Spielberger and a group of doctoral students and published in 1980, and adapted to Turkish Language by Öner and Albayrak in 1987. To measure of problem solving skills, it has been applied “ Problem Solving Inventory A-Form which was improved by Heppner and Petersen in 1982, and to be measure of the aggression tendency, it has been also used “Buss-Durkee Aggression Scale” as pre-post and retention test.

After applied the data collection tools in this study, scales has been pointed that was took into account point characteristics. In the data analysis was used SPSS/WINDOWS 10.0 package program and non- parameter statistical methods. Compare to both of points, it has been utilized from Mann Whitney U Mean and Standard Deviation Test and Wilcoxon Signed Rank Test.

It has been applied solution-focused brief therapy on experimental groups during 7 weeks, but it also has not been done any action on control groups in this time. According to the relationship problem areas, scales has been applied as pretest, posttest, and follow up test.

#### *Discussion and Conclusions*

According to the results of this study, when it took notice pretest and posttest mean scores of students both experiment and control groups, we could be said that there is a decline in aggressive tendencies of students in experiment group. It might be said that there was better an improvement in problem solving abilities of students in experiment group than control groups. Exam anxiety scores of subjects in experiment and control group were analyzed by means of pre and post tests means and standard deviation, there had been a decline in exam anxiety condition of students in experiment group. There

had been a difference between the aggression posttest, and follow up test scores of students in experiment group and control groups and solution focused short therapy was found useful in aggressiveness condition of students after the therapy, but it had not been observed the same effect on exam anxiety and problem solving in experimental groups.

## GİRİŞ

Aileden sonra toplumsal etkilerin en hızlı yaşandığı mekânlar olan okullar, eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde yürütüldüğü yer olan okullarda, öğrencilerin gerek akademik gerekse kişisel gelişimlerinin sağlanması için gelişimsel özelliklerinin bilinmesi ve bu süreçte karşılaşılan problemlerin çözülerek eğitim öğretim faaliyetlerine yön verilmesi, eğitimin başarısını artırıcı etmenlerden biridir (Alkan ve diğerleri, 1995:3).

Eğitim sisteminde okulun bazı işlevleri; öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak, onlara yaşamı kolaylaştırmak ve dış çevrede kolay rastlanabilecek istenmeyen davranışları okuldan içeri sokmayarak, öğrenci davranışlarını temizlemektir (Başar, 1999:12). Okulun işlevlerinden birinin, bireylere toplumda rastlanan istenmeyen davranışlardan temizlenmiş bir çevre sunmak olmasına karşın, okullarda zaman zaman şiddet ve saldırganlık gibi istenmeyen davranışlar meydana gelmektedir. Okullarda şiddet ve saldırganlık, diğer istenmeyen davranışlar gibi okuldaki eğitim çabalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Öğülmüş, 1995:2). Okul ortamında verilmesi planlanan eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi için bu süreçte karşılaşılan problemlerin çözülmesi büyük önem taşımaktadır.

Okul ortamlarında, farklı yaş dönemlerinde ve özelliklerinde olan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden yeterince faydalanabilmeleri ve bu süreçte karşılaşılan güçlüklerin çözülebilmesi için, öğrencilerin gelişim dönemi özelliklerinin bilinmesi, büyük önem taşır. İlköğretim ikinci kademeye denk düşen ilk gençlik ya da ergenlik döneminde cinsel uyanışla birlikte yeni ruhsal tepkiler ve davranışlar belirmeye başlar.

Dengeli ve uyumlu ilkokul çocuğu gider, yerine oldukça tedirgin, kuruntulu, güç beğenen ve çabuk tepki gösteren bir ergen gelir (Yörükoğlu, 1985:28).

Ergenlik çağının hemen başlangıcında görülen cinsel uyanış ve kişide gittikçe artan bağımsızlık gereksinimi, toplumun ergenlik çağı için öngördüğü bazı gelişimsel beklentiler; ergenin içinde bulunduğu zorlanmaları daha karmaşık ve içinden çıkılması güç bir duruma dönüştürür. Ergen, bütün bu değişimlerin ve beklentilerin yarattığı bunalımları o ana kadar geliştirdiği ego gücüyle yenip bir kişilik bütünlüğüne ulaşmak ve bu bütünlük içinde bütün çelişkileri uzlaştırmak zorundadır (Kılıççı, 1992:69-70).

Ergenlik döneminde karşılaşılan problemlerden biri olan ergen suçluluğunun, İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana gençlik çağında işlenen suçların, gittikçe arttığı ve toplumsal bir sorun durumuna geldiği gözlenmiştir. Sanayileşmeye koşut olarak hızla büyüyen kentlerde, gençler arasında, çalma, soygun, yaralama, adam öldürme, vuruculuk, kırıclık, evden kaçma, içki ve uyuşturucu kullanımı, cinsel sorumsuzluklar ve çeşitli yasak çiğnemeler yaygınlaşmıştır. Bu durumun düşündürücü yönü, suçluluk oranındaki yükselişin genç nüfusun artışından daha hızlı olmasıdır (Yörükoğlu, 1985:291).

Ergen suçluluğunun ve diğer bazı ergenlik problemlerin temelinde yer alan saldırganlık, insanda genellikle, fiziksel veya sözel olarak başka bir insana zarar verme niyetiyle yapılan davranışlar olarak tanımlanabilir; bu davranışlar çocukların oyunlarındaki kavgadan dedikodulara ve savaşımlara kadar geniş bir yelpazede kendini gösterir. Saldırganlığın sebeplerinin, çeşitli olmakla birlikte, genellikle engellenme ve diğer psikolojik koşulların oluşmasıyla meydana geldiği ifade edilebilir. Saldırganlıkla ilgili ilk kuramlar saldırganlığın, doğuştan olduğunu savunurken, sonraki kuramlar, öğrenmeyle oluştuğu fikrine ağırlık vermektedir. Saldırganlığı, özellikle toplum ve kültür açısından ele alan öğretiler; öğrenme, çocuk yetiştirme biçimini, ödül ve ceza verme şekillerini, özdeşleşmeyi, alt kültür ve değer yargılarını, ekonomik ve sosyal problemleri saldırganlığa sebep olarak göstererek, bu davranışı engellenmeye bir cevap olarak nitelendirmişlerdir (Köknel, 1995:164).

Okullarda meydana gelen şiddet ve saldırganlık olaylarının ülkemizde ve diğer ülkelerde hızla arttığı belirtilmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, okullarda şiddetin ulaştığı boyutları göstermektedir. 1988-1989 öğretim yılında, ABD’de 6 ay içerisinde 400.000’den fazla öğrenci, okullardaki şiddetin kurbanı olmuş; 430.000’den fazla öğrenci, saldırılara karşı kendini korumak amacıyla en az bir kez okula silah ya da başka cisim getirmiştir. 1990’da lise öğrencileri üzerinde yapılan ulusal düzeydeki bir taramaya göre, her 25 öğrenciden biri, o yıl okula tabanca getirmiştir. 1987’de lise öğrencilerinin üzerinde yapılan bir taramada, 10. sınıftaki erkek öğrencilerin % 48’i, 8. sınıftaki erkek öğrencilerin % 34’ü eğer isterlerse kolayca bir tabanca edinebileceklerini söylemişlerdir. 1993’te yapılan ulusal bir taramada, Amerikan devlet okullarındaki öğretmenlerin % 11’i öğrencilerin de % 23’ü okul içerisinde ya da okul çevresinde şiddetin kurbanı olduklarını kaydetmişlerdir (Öğülmüş, 1995:5).

Ergenlik döneminde öğrenciler gerek gelişim dönemlerinin özelliklerinden gerekse içinde yaşadıkları toplumdan ve eğitim sisteminden kaynaklanan pek çok problemle baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu problemlerin sağlıklı bir şekilde çözülmesi, ergenlerin kişilik ve akademik gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Düşünmenin, bir olayı irdeleme, eleştirme, akıl yürütme gibi boyutlarından olan problem çözme, problemin varlığını hissetmekle başlayıp, var olan durumun saptanması, alternatiflerin oluşturularak denenmesi ve problemin çözümüne kadar mantıksal ardıllığı olan bilişsel ve davranışsal öğeleri ifade etmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005:131).

Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda, problem çözme becerisi ile kişisel uyum, sosyal uyum arasında, olumlu bir ilişki olduğu, problem çözme ile öğrencilerin öğrenim gördükleri okul arasında fen lisesinden meslek lisesine doğru gidildikçe öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini yetersiz algıladıkları, farklı cinsiyete sahip olmanın bireylerin problem çözme becerilerini etkilemediği, yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarının ilköğretim mezunu annelerin çocuklarına oranla problem çözme becerilerinin daha gelişmiş oldukları ve farklı yerleşim yerlerinin öğrencilerinin

problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (Saygılı, 2000:49-53).

Ergenlerin karşılaştıkları sorunlardan bir başkası da de sınav kaygısıdır. Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türk Eğitim Sisteminde de öğrenciler, ilköğretimin birinci sınıfından itibaren sınavlarla karşılaşır. Kaynakların sınırlı olduğu ülkemizde, öğrenciler, belirli bir eğitimi tamamlamak ya da yeni bir eğitime başlamak için çok sayıda sınava girmek zorunda kalmaktadırlar. Orta öğretim kurumlarına ve üniversiteye giriş sınavlarının öğrencinin yaşam boyu ne iş yapacağını belirlediğine olan inanç, sınavlar esnasında öğrencilerin başarısız olma ve baskı altında hissetme duygularını yoğunlaştırdığı için kaygılanmalarına neden olmaktadır (Semerci, 2007:25).

Formal bir sınav veya herhangi bir değerlendirme ortamında yaşanan fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip, hoşlanılmayan bir duygu ya da heyecansal durum olarak tanımlanan sınav kaygısı (Dusek, 1980, Akt. Erkan, 1991:8), aslında öğrencinin kendi performansına yönelik kaygıdır. Bu kaygıya yetersiz çalışma alışkanlıkları da eklenince durum, sınav kaygısı yaşayan öğrenciler için kısır bir döngü haline gelmektedir.

Sınav kaygısının nedenleri, bazı düşünce hataları (aşırı genelleme, yaftalama, filtreleme, kişiselleştirme, felaket senaryosu haline getirme), genetik faktörler ya da eğilim, aile içinde verilen yanlış eğitim, bireydeki iç çatışmalar, öğrenilmiş tepki olarak kaygı, aile ve arkadaş grubunun beklentileri, baskıları ve öğrencinin kişilik yapısı olarak ifade edilebilir (Semerci, 2007).

Sınav kaygısının akademik başarıya olumsuz etkisi pek çok araştırmada ele alınmıştır. Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisinin incelendiği çalışmada, sınav kaygısı ve ÖSS başarısı arasında negatif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin kuruntu faktörü için daha güçlü olduğu ifade edilmiştir. Aynı araştırmada lise akademik başarıları, sınava hazırlanma düzeyleri, genel akademik yetenekleri ve başarı güduları yüksek, sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin ÖSS’da daha başarılı oldukları vurgulanmıştır (Erkan, 1991:101).

Eğitim sürecinde öğrencilerde karşılaşılan ve yukarıda ifade edilen saldırganlık, problem çözmede yetersizlik ve sınav kaygısı problemlerinin sağaltımında bireysel ve grup terapileri, akran danışmanlığı, rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri gibi pek çok yöntem uygulanmaktadır. Bunlardan özellikle psikolojik danışma uygulamaları okullarda en çok uygulanmaya çalışılan sağaltım yöntemidir.

Zihinsel ve duygusal sorunları olan ve bu sorunlarla baş etme gücü yetersiz kalan kişilere belirli bir amaç ve plan doğrultusunda belirli teknik ve yöntemlerin uzman kişilerce uygulandığı profesyonel bir yardım hizmeti süreci olarak tanımlanan psikoterapi (Gençdoğan, 2005:8), “farkına varma”, “bütünleşme” (çözümleme), ve “yeni davranışların denenmesi” süreçlerinden oluşmaktadır (Naar, 1993:13).

Terapi eğitimi programları okul ortamlarında uygulanabilecek pratik modellerden çok, uzun süreli terapi temelli yaklaşımlar üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca, bu uzun süreli terapi modelleri daha çok sorun üzerinde odaklanmakta ve danışanı sorunlu bir kişi olarak görmektedir. Bu yaklaşıma göre, terapist, danışanın sorunları üzerinde odaklandığında, yani sorunların sıklığı, yoğunluğu ve etkisi betimlediğinde, danışan, bu sorunlara sahip olma eğilimini sürdürmektedir. Terapi, çözümler üzerinde odaklandığında, yani nelerin ne zaman ve nasıl işlediği gibi konular üzerinde durduğunda, danışan, sorunlarını çözme eğilimine girmektedir. İfade edilen sebepler ve gerek öğrencinin ve ailesinin davranışlarının kısa sürede olumlu yönde değiştirilebileceği beklentisi, gerekse okul psikolojik danışmanlarının uzun süreli terapi gerektiren terapi modellerini okul ortamlarında uygulamalarındaki problemler göz önüne alındığında; öğrencinin yetersiz yanlarından çok yeterli yanlarını vurgulayan ve birkaç oturumluk terapi yardımıyla öğrencinin sorunlarını bizzat kendisinin çözebileceği iddiasında olan çözüm odaklı kısa süreli terapi yaklaşımı, okulda karşılaşılan problemlerin giderilmesinde etkin modellerden biri olarak değerlendirilebilir (Doğan, 2000:59).

Terapi türleri içinde postmodern yaklaşımlardan biri olan çözüm odaklı kısa terapi modelinin kökü Stratejik Terapi (Strategic Therapy) ile Ruh Araştırma Enstitüsü Modeli (Mental Research Institute Model)’ne dayanmakta ve Milton H. Erickson’un çalışmaları



ile Gregory Bateson'un düşüncelerini temel almaktadır (de Shazer, 1985; Nichols&Schwartz, 1998; Akt. Doğan, 1999:29).

Çözüm odaklı kısa terapi, problem çözmeden ziyade çözüm üretmeye dayanan bir psikoterapi yaklaşımıdır. Şu andaki problemler ve geçmiş olaylardan ziyade, günümüz imkânlarını ve gelecekteki beklentileri inceler ve genellikle üç ya da beş seansı içerir.

Çözüm odaklı kısa terapinin en yararlı taslaklarından biri de, 10'un bütün hedeflerin başarıldığına, 0'ın mümkün olan en kötü senaryoya karşılık geldiği 0-10 derecelendirmesidir. Danışandan mevcut durumundan ne seviyede bir memnuniyet duyduğunu belirlemesi istenir. Bu taslakla beraber, danışanın temel hedefleri ve bir sonraki adımın ne olabileceğini tanımlaması mümkün olabilmektedir. Danışanın gücünü, imkanlarını araması ve değerlendirmesi, bu terapi yaklaşımının önemli parçalarından biridir (Iveson, 2002:149-150). Genellikle ilgilerin onaylanması, yeteneklerin tanınması ve seanslar arasında bir şeyler yapmayı kapsayan övgüler, çözüm odaklı kısa terapide sıklıkla kullanılmaktadır (Campbell ve diğerleri, 1999:35).

Eğitim sürecinde karşılaşılan öğrencilere yönelik problemlerin çözümünde faydacı, esnek, ekonomik ve pratik yollardan biri olan çözüm odaklı kısa terapi gibi yaklaşımların kullanılması, öğrencilerin gelişimlerine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın konusunu eğitim sisteminde karşılaşılabilen problemlerden saldırganlık, sınav kaygısı ve öğrencilerin problem çözme becerilerindeki yetersizlikler oluşturmuştur. Bu çalışmayla, ergenlik döneminde bulunan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında çözüm odaklı kısa terapinin etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır.

## **YÖNTEM**

### *Araştırma Modeli*

Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupta çözüm odaklı kısa terapinin etkilerini ortaya çıkarmaya yönelik deneysel bir çalışmadır.

*Araştırma Grubu*

Araştırma grubu 2006-2007 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Yeşilevler İlköğretim Okulu ve Abdi İpekçi İlköğretim Okulu'nda ikinci kademedede öğrenim gören 29 öğrenci deney grubu, 30 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 59 öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrencilerin terapi gruplarına göre dağılımı aşağıdaki gibidir (Tablo 1).

**Tablo 1.** Öğrencilerin problem alanları ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım.

Cinsiyet Prob.alanı	Kız		Erkek		Toplam	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Sınav Kaygısı	6	4	4	6	10	10
Saldırganlık	1	2	8	8	9	10
Problem Çözme	5	6	5	4	10	10
Toplam	12	12	17	18	29	30

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örneklem grubuna dahil edilen 59 öğrenciden 24’ü (% 40.6) kız, 35’si (% 59.3) erkektir. Öğrencilerin problem alanlarına göre dağılımı ise, saldırganlık grubundaki öğrencilerin 3’ü kız, 16’si erkek, problem çözme grubundaki öğrencilerin 11’i kız, 9’u erkek, sınav kaygısı grubundaki öğrencilerin ise 10’u kız, 10’u erkek (n=59) öğrenciden oluşmaktadır.

*Veri Toplama Araçları*

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla Sınav kaygısının ölçülmesi için, Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından oluşturulan, 1980 yılında yayınlanan ve ülkemizde Öner ve Albayrak-Kaymak tarafından 1987 yılında Türkçeye uyarlanan “Sınav Kaygısı Envanteri”, Problem çözme becerisinin ölçülmesi için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen, Türkçeye Nail Şahin, Nesrin H. Şahin ve Paul Heppner (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri A-Formu” ve saldırganlık eğiliminin ölçülmesi için ise, “Buss-Durkee Saldırganlık Ölçeği” ön ve son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

*Verilerin İstatistikî Çözümlemesi*

Araştırmada veri toplama araçlarının uygulanmasından sonra ölçekler puanlama özellikleri dikkate alınarak puanlanmıştır. Veri analizi SPSS/WINDOWS 10.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada parameter olmayan istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Puanların ikili karşılaştırmalarında, Mann Whitney U, ortalama ve standart sapma testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden faydalanılmıştır.

*İşlem*

Deney ve kontrol gruplarına terapi uygulamasına başlanmadan önce ön test- olarak uygulanan Buss-Durkee Saldırganlık Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri ve Problem Çözme Envanteri A-Formu bir kez daha son-test ve izleme testi olarak uygulanmıştır. Uygulanan desen tablo 2'da verilmiştir.

**Tablo 2.** Deney ve kontrol gruplarına uygulanan deneysel işlemler.

	Gruplar	Ön test	İşlem	Son test ve İzleme Testi
Saldırganlık	Deney Grubu N= 9	Buss-Durkee Saldırganlık Ölçeği	Haftada 50 dakika 7 hafta süreyle grupla çözüm odaklı kısa terapi uygulaması	Buss-Durkee Saldırganlık Ölçeği
	Kontrol Grubu N= 10	Buss-Durkee Saldırganlık Ölçeği	Herhangi bir uygulama yapılmamıştır	Buss-Durkee Saldırganlık Ölçeği
Sınav kaygısı	Deney Grubu N= 10	Sınav Kaygısı Envanteri	Haftada 50 dakika 7 hafta süreyle grupla çözüm odaklı kısa terapi uygulaması	Sınav Kaygısı Envanteri
	Kontrol Grubu N= 10	Sınav Kaygısı Envanteri	Herhangi bir uygulama yapılmamıştır	Sınav Kaygısı Envanteri
Problem çözme	Deney Grubu N= 10	Problem Çözme Envanteri A-Formu	Haftada 50 dakika 7 hafta süreyle grupla çözüm odaklı kısa terapi uygulaması	Problem Çözme Envanteri A- Formu
	Kontrol Grubu N= 10	Problem Çözme Envanteri A-Formu	Herhangi bir uygulama yapılmamıştır	Problem Çözme Envanteri A- Formu

Testler uygulanmadan önce öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış ve uygulama yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Saldırganlık deney grubu 9, diğer gruplar 10'ar kişiden oluşmuş olup, terapiler 7 seans uygulanmıştır. Terapi uygulamaları öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda, rehberlik ve eğitsel kol ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Tüm gruplarda çözüm odaklı kısa terapi uygulamaları ilke ve tekniklerin verilmesi anlamında benzer aşamalarla gerçekleştirilmiştir.

### BULGULAR ve YORUM

#### *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Durumlarına İlişkin Bulgular*

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	9	20,78	2,44	9	15,89	4,08
Kontrol	10	13,70	1,83	10	15,20	5,14

Tablo 3'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık durumlarına ilişkin puan ortalamaları ön testte 20.78 iken, bu değer son testte 15.89 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 13.70, son testte ise 15.20 olarak saptanmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık durumlarında, kontrol grubuna göre bir azalmanın olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ön Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	9	15,00	135,00	0.000	0.000
Kontrol	10	5,50	55,00		

Tablo incelendiğinde saldırganlık deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin grupla çözüm odaklı kısa terapi görmeden önce saldırganlık ön test puanları arasında fark olup

olmadığını anlamak amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 0.000 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu saldırganlık deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin grupla çözüm odaklı kısa terapi görmeden önce saldırganlık ön test puanları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık ön test puanlarının kontrol grubundakilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bu fark deney grubunun aleyhine olduğu için araştırmayı olumsuz yönde etkilememektedir.

**Tablo 5.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	9	10,89	98,00	37,000	0.512
Kontrol	10	9,20	92,00		

Tablo incelendiğinde deney grubuna grupla çözüm odaklı kısa terapi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 37.000 olarak  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu saldırganlık deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık son test puanları arasında fark olmadığını göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık durumları kontrol grubuna göre çok yüksek olduğundan, deney grubuna uygulanan grupla çözüm odaklı kısa terapinin saldırganlığı azaltmada olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	SS	Z	P
Deney	Ön test	9	20,78	2,44	-2.374	0.018
	Son test	9	15,89	4,08		
Kontrol	Ön test	10	13,70	1,83	0.716	0.474
	Son test	10	15,20	5,14		

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Willcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $z = -2.374$ ,  $p < 0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu negatif sıraların son test puanının aleyhine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, çözüm odaklı kısa terapi işleminin öğrencilerin saldırganlık durumuna önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülür ( $z = 0.474$ ,  $p > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre, herhangi bir uygulama yapılmamış kontrol grubu öğrencilerinin saldırganlık durumunda bir değişim olmadığı söylenebilir.

**Tablo 7.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Son Test ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	SS	Z	P
Deney	Son test	9	15,89	4,08	2,561	0.010
	İzleme testi	9	12,33	3,24		
Kontrol	Son test	10	15,20	5,14	0.713	0.476
	İzleme testi	10	15,90	3,90		

Tablo 7'de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık ölçeğinden aldıkları deney sonrası son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $z = 2.561$ ,  $p < 0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu negatif sıraların izleme testi puanının aleyhine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, çözüm odaklı kısa terapi işleminin öğrencilerin saldırganlık durumunda terapi sonrasında bir etkisinin olduğu söylenebilir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık ölçeğinden aldıkları deney sonrası son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $z = 0.713$ ,  $p > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre, herhangi bir uygulama yapılmamış kontrol grubu

öğrencilerinin saldırganlık durumunda deney sonrasında da bir değişim olmadığı söylenebilir.

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Problem Çözme Durumlarına İlişkin Bulgular*

**Tablo 8.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Problem Çözme Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	10	101,00	10,60	10	89,30	7,29
Kontrol	10	89,80	13,98	10	89,60	11,66

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme durumlarına ilişkin puan ortalamaları ön testte 101.00 iken, bu değer son testte 89.30 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 89.80, son testte ise 89.60 olarak saptanmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinde, kontrol grubuna göre bir gelişme olduğu söylenebilir.

**Tablo 9.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Problem Çözme Ön Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	10	14,50	145,00	10.000	0.002
Kontrol	10	6,50	65,00		

Tablo incelendiğinde problem çözme deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin grupla çözüm odaklı kısa terapi görmeden önce problem çözme ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 10.000 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu problem çözme deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin grupla çözüm odaklı kısa terapi görmeden önce problem çözme ön test puanları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo

incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin problem çözme ön test puanlarının kontrol grubundakilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bu farkın deney grubunun aleyhine olduğu için araştırmayı olumsuz yönde etkilememektedir.

**Tablo 10.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Problem Çözme Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	10	11,35	113,50	41.500	0.520
Kontrol	10	9,65	96,50		

Tablo incelendiğinde deney grubuna grupla çözüm odaklı kısa terapi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 41.500 olarak  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu problem çözme deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme son test puanları arasında fark olmadığını göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama başlamadan önce, problem çözme durumları kontrol grubuna göre çok yüksek olduğundan, deney grubuna uygulanan grupla çözüm odaklı kısa terapinin problem çözme becerisini geliştirmede olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 11.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Problem Çözme Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	SS	Z	P
Deney	Ön test	10	101,0000	10,60398	-2,668	0,008
	Son test	10	89,8000	13,98253		
Kontrol	Ön test	10	89,3000	7,28850	0,000	1,000
	Son test	10	89,6000	11,66381		

Tablo 11’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin problem çözme ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $z = -2.668$ ,  $p < 0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında,



gözlenen bu negatif sıraların son test puanının aleyhinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, çözüm odaklı kısa terapi işleminin öğrencilerin problem çözme becerilerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $z = 0.000$ ,  $p > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre, herhangi bir uygulama yapılmamış kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme durumunda bir değişim olmadığı söylenebilir.

**Tablo 12.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Problem Çözme Son Test ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	SS	Z	P
Deney	Son test	10	89,8000	13,98253	-1,125	0,261
	İzleme testi	10	89,6000	11,66381		
Kontrol	Son test	10	91,4000	17,71503	-1,479	0,139
	İzleme testi	10	81,9000	21,84008		

Tablo 12’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin problem çözme ölçeğinden aldıkları deney sonrası son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $z = -1.125$ ,  $p > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerinin problem çözme durumunda deney sonrasında bir değişim olmadığı söylenebilir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme ölçeğinden aldıkları deney sonrası son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $z = -1.479$ ,  $p > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre, herhangi bir uygulama yapılmamış kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme durumunda deney sonrasında da bir değişim olmadığı söylenebilir.

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınav Kaygısı Durumlarına İlişkin Bulgular***Tablo 13.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınav Kaygısı Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	10	55,20	2,39	10	38,00	9,52
Kontrol	10	41,10	5,89	10	44,60	8,67

Tablo 13’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı durumlarına ilişkin puan ortalamaları ön testte 55,20 iken, bu değer son testte 38.00 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 41.10, son testte ise 44.60 olarak saptanmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı durumlarında, kontrol grubuna göre bir azalmanın olduğu söylenebilir.

**Tablo 14.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ön Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	10	15,50	155,00	0,000	,000
Kontrol	10	5,50	55,00		

Tablo incelendiğinde sınav kaygısı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin grupla çözüm odaklı kısa terapi görmeden önce sınav kaygısı ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 0.000 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu sınav kaygısı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin grupla çözüm odaklı kısa terapi görmeden önce sınav kaygısı ön test puanları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı ön test puanlarının kontrol grubundakilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bu farkın deney grubunun aleyhine olduğu için araştırmayı olumsuz yönde etkilememektedir.

**Tablo 15.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınav Kaygısı Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	10	8,45	84,50	29,500	0,121
Kontrol	10	12,55	125,50		

Tablo incelendiğinde deney grubuna grupla çözüm odaklı kısa terapi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 29.500 olarak  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu sınav kaygısı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı son test puanları arasında fark olmadığını göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama başlamadan önce sınav kaygısı durumlarının kontrol grubuna göre çok yüksek olduğundan, deney grubuna uygulanan grupla çözüm odaklı kısa terapinin sınav kaygısını azaltmada olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 16.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	SS	Z	P
Deney	Ön test	10	55,20	2,39	-2,803	,005
	Son test	10	38,00	9,52		
Kontrol	Ön test	10	41,10	5,89	-2,325	,020
	Son test	10	44,60	8,67		

Tablo 16'de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $z = -2.803$ ,  $p < 0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu negatif sıralar, son test puanının aleyhine olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, çözüm odaklı kısa terapi işleminin öğrencilerin sınav kaygısı durumuna önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol

grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $z = -2.325$ ,  $p < 0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu pozitif sıralar, yani son test puanının aleyhine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, herhangi bir işlem görmeyen öğrencilerin sınav kaygısı durumunda bir artış olduğu söylenebilir.

**Tablo 17.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınav Kaygısı Son Test ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	SS	Z	P
Deney	Son test	10	38,0000	9,52190	-0,119	0,905
	İzleme testi	10	37,7000	8,35397		
Kontrol	Son test	10	44,6000	8,66923	-0,614	0,539
	İzleme testi	10	43,4000	10,72070		

Tablo 17’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları deney sonrası son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $z = -0.119$ ,  $p > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre, çözüm odaklı kısa terapi işleminin öğrencilerin sınav kaygısı durumunda terapi sonrasında bir değişimin olmadığı söylenebilir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları deney sonrası son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $z = -0.614$ ,  $p > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre, herhangi bir uygulama yapılmamış kontrol grubu öğrencilerinin sınav kaygısı durumunda deney sonrasında da bir değişim olmadığı söylenebilir.

## TARTIŞMA VE YORUM

### *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimlerinin Sağaltımında Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu*

Öğrencilerdeki saldırganlık eğiliminin sağaltımında çözüm odaklı kısa terapinin etkilerinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına

bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık durumlarında, kontrol grubuna göre bir azalma olduğu (Tablo, 6) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık ön test puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu, bu farkın deney grubunun aleyhine olduğu için araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık son test puanları arasındaki fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında fark olmadığı, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık durumları kontrol grubundakilere göre terapi işlemi öncesinde çok yüksek olduğu, sonuç olarak deney grubuna uygulanan çözüm odaklı kısa terapinin saldırganlığı azaltmada olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık son test ve izleme testi puanları arasındaki fark olduğu (Tablo 7), çözüm odaklı kısa terapinin öğrencilerin saldırganlık durumunda terapi sonrasında da olumlu etkisinin devam ettiği söylenebilir.

Çözüm odaklı kısa terapinin saldırganlık eğilimlerinin sağaltımındaki olumlu etkileri ve terapi yaklaşımın ilke ve teknikleri sürece şu şekilde yansımıştır: Saldırganlık eğilimi olan öğrencilerin ilk terapi seansında ulaşmak istedikleri amacı belirlemeleri, bu amaca ulaşmak için yapabileceklerini ortaya koymaları, daha önce karşılaştıkları problemlerin çözümü için geliştirdikleri teknikleri yeni problemlere uygulamaları, saldırgan davranışların olmadığı zamanları ortaya çıkararak bu durumdaki olumlu davranışlarının farkına varmaları, öğrencilerin saldırganlık eğilimlerini azaltabileceklerine yönelik umutlarını ve motivasyonlarını artırdığı gözlenmiştir. Terapistin öğrencileri problemleri konusunda uzman olarak görmesi, onlara saygı duyması ve iletişimi önemsemesi öğrencilerin saldırganlık eğilimlerini kontrol altına almalarında olumlu katkılar sağladığı düşünülebilir.

Çözüm odaklı kısa terapinin ilke ve tekniklerinin sistematik bir şekilde uygulanmasının, problemlerin çözümünde kendiliğindenlik sağladığı ifade edilebilir. Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde saldırgan tutumlardaki azalma göz önünde bulundurularak olumlu değişime odaklanılması, öğrencilerin güçlü yönlerinin vurgulanması, faydacı ve esnek

olunması, çözüme dikkat çekilmesi gibi ilkelerin çözüm sürecinde olumlu katkılar sağladığı vurgulanabilir.

Saldırgan davranışları olan öğrencilerin bu davranışlarını kontrol altına aldıkları bir gelecekte kendilerini düşünmeleri, bu eğilimlerinin olmadığı yaşamlarının nasıl olacağına dair fikir sahibi olmalarına yardımcı olduğu görülmüştür.

Öğrencilere “*Buraya geleceğinizi öğrenmenizden bu yana kontrol edemediğiniz davranışlarınızla ilgili ne gibi değişiklikler oldu, neler hissettiniz ?*” sorusuna öğrencilerin çoğunun problemlerini çözmek için bir şeyler yapacaklarını düşündüklerini ve olumlu duygular hissettiklerini ifade etmeleri, öğrencilerin süreçte etkin rol almalarını sağladığı düşünülebilir. Bu öğrencilerin saldırgan davranışlar göstermedikleri durumlarda neler yaptıkları sorusunun cevabında, problemlerinin çözümüyle ilgili kişisel yeteneklerini ortaya çıkardıkları gözlenmiş, problemlerinin çözümünde kendilerine özgü becerilerini ifade etmeleri ise, bu konuda fazla düşünce üretmeyen öğrencilere model teşkil ettiği görülmüştür.

Saldırgan davranışları olan öğrencilere mucize sorunun sorulması, öncelikle bu davranışlarını kontrol altına almada somut, gerçekçi ve erişilebilir amaçlar oluşturamayan öğrenciler ve diğer öğrenciler için büyük katkılar sağladığı düşünülmektedir. Özellikle mucizenin olduğuna dair ipuçları sorulduğunda, bu öğrencilerin problemlerinin olmadığı süreçlerdeki hayatlarını hayal etmelerini sağladığı, devamındaki “*Kimler fark eder ?*” sorusuna ise, genellikle öğrencilerin ailelerinin, öğretmenlerinin ve sevdiği kişilerin fark edeceği cevaplarının onları kendilerini kontrol etmede daha istekli kıldığı vurgulanabilir. Saldırganlık davranışlarının gerisindeki psikolojik ihtiyaçlar göz önüne alındığında mucize sorunun etkili olma sebepleri ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilere “*Şimdiye kadar kendini kontrol ettiğin, olumsuz davranmadığın durumlarda yaptığın neyi yararlı buldun ?*” şeklindeki başa çıkma sorularına verdikleri cevaplarla çözüm bulmada faydalı olabilecek yöntemleri keşfettikleri söylenebilir. Kâbus sorusunun sorulmasının ise, çözüm üretmelerine yardımcı olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin terapi sürecindeki başarılarına dikkat çekilerek iltifatlarla bulunulmasının, kendilerini kontrol edebileceklerine olan inançlarını güçlendirdiği, bu süreçte

gelişimlerini dereceleme sorularıyla ifade etmeleri hem kendi gelişimlerini kendilerinin gerçekleştirdiğine olan, hem de bu gelişim seyriyle birlikte değiştirmek istedikleri yönlerini değiştirebileceklerine olan güvenlerini ve olumlu davranışlarını artırdığı ifade edilebilir. Tüm bunların yanında, öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleri, model olmaları, yeni davranışları denemede cesaret kazanmaları, kendileri hakkındaki olumsuz düşüncelerini aşmaları, grup içinde duygusal ve düşünsel destek almaları, saygı görmeleri ve söylediklerinin önemsenmesi vs. gibi grup terapisinin kendine özgü dinamiğinin de öğrencilerin saldırgan davranışlarını kontrol etmelerinde çok önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

Saldırganlıkla ilgili araştırmayı desteklediği düşünülen şu çalışmalara yer verilmiştir:

Young ve Holdorf (2003), saldırganlığın bir boyutu olan okullardaki kabadayılıkla (bullying) ilgili ilköğretim çağındaki öğrenci müdahalelerine yönelik yapılan çalışmada geliştirilen destek yaklaşımı, devletin anti-bullying programında anahtar strateji olarak yorumlanmıştır. Araştırmacılar, çözüm odaklı kısa terapinin kabadayılığa karşı savunmasız ilk ve ortaöğretim öğrencileri için etkili bir strateji sağladığını ifade etmektedirler.

Gençlerin tutum, davranışlarını geliştirme ve antisosyal düşünmeyi azaltma gibi konuları çözüm odaklı kısa terapi ile çalışan Seagman (1997), çalışmaya 40'ar kişiden oluşan deney ve kontrol grupları dahil etmiştir. Çalışmaya alınan danışanların % 85'inin şiddetli davranış geçmişi, % 90'ının sabıkalı suçları ve % 65'i şiddet suçundan hapiste bulunmaktadır. Danışanlarla çözüm odaklı kısa terapiye başlanmadan önce 3 bireysel destek toplantısı düzenlenmiş, devamında 10 haftalık ve 45-60 dakika süren çözüm odaklı kısa terapi uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, deney grubundaki danışanların problem çözmede ve değişiklikleri kabullenme kabiliyetlerinde, güven duygularının gelişiminde, gelecek hakkındaki iyimserlikte, duygudaşlık kurmada kontrol grubundaki danışanlara göre bir hayli gelişme kaydettikleri, antisosyal davranış ve uyuşturucu kullanmada ise belirgin azalma olduğu görülmüştür. 6 aylık takip sonrasında, deney grubunun % 20'si, kontrol grubunun ise % 42'si tekrar suç işlemiş, kaçmış ya da gözlem altına alınmıştır (Wheeler, 1995; Akt. Lethem, 2002:189-192).

Triantafillou (1997), yaşları 10 ile 14 arasında değişen ve aynı tedavi ajansından faydalanan 6 erkek çocuğun sık ve ciddi agresif, anti sosyal davranışlar, stres ve hiperaktivite problemleriyle ilgili bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ajans çalışanları tarafından 16 hafta çözüm odaklı kısa terapi uygulanan çocuklardaki ciddi davranış bozukluklarında % 65,5 oranında düşüş görülmüştür. Çözüm odaklı kısa terapi uygulanmayan diğer grupta ise bu oran sadece % 10 civarında kalmıştır. Çözüm odaklı kısa terapi grubundaki iki çocuk psikoterapik ilaçları tamamıyla kesmişler diğer gruptaki çocuklar ise dozajları artırmışlardır (Triantafillou, 1997; Akt. Rotwell, 2005:402-405).

*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu*

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında (Tablo, 11), deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilere göre bir gelişme olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin grupla çözüm odaklı kısa terapi görmeden önce problem çözme ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme ön test puanlarının kontrol grubundakilerden daha yüksek olduğu, bu farkın deney grubunun aleyhine olduğu için araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, problem çözme deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme son test puanları arasında fark olmadığı (Tablo, 10), deney grubundaki öğrencilerin problem çözme ön test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre çok yüksek olduğundan, deney grubuna uygulanan grupla çözüm odaklı kısa terapinin problem çözme becerisinin geliştirilmesinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı (Tablo, 12), bu sonuçlara göre,



deney grubu öğrencilerinin problem çözme durumunda deney sonrasında bir değişim meydana gelmediği ifade edilebilir.

Çözüm odaklı kısa terapinin problem çözmedeki yetersizliklerin sağaltımındaki olumlu etkileri ve terapi yaklaşımın ilke ve teknikleri sürece şu şekilde yansımıştır: Problem çözme becerileri yetersiz öğrencilerin ilk terapi seansında ulaşmak istedikleri amacı belirlemeleri, bu amaca ulaşmak için yapabileceklerini ortaya koymaları, daha önce karşılaştıkları problemlerin çözümü için geliştirdikleri teknikleri yeni problemlere uygulamaları, problemlerini başarılı bir şekilde çözdükleri zamanları ortaya çıkararak bu durumdaki olumlu davranışlarının farkına varmaları, öğrencilerin her türlü problemi iyi bir şekilde çözebileceklerine yönelik umutlarını ve motivasyonlarını artırdığı gözlenmiştir. Terapistin öğrencileri problemleri konusunda uzman olarak görmesi, onlara saygı duyması ve iletişimi önemsemesi öğrencilerin problem çözme gelişimlerinde olumlu katkılar sağladığı ifade edilebilir.

Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde problem çözme sürecindeki olumlu değişime yönelmesi, öğrencilerin güçlü yönlerinin vurgulanması, faydacı ve esnek olunması, çözüme odaklanılması gibi ilkelerin çözüm sürecinde olumlu katkılar sağladığı vurgulanabilir.

Problem çözme becerisi yetersiz öğrencilerin problemlerini başarılı şekilde çözebildikleri bir gelecekte kendilerini düşünmeleri, ilgili problemlerinin olmadığı yaşamlarının nasıl olacağına dair fikir sahibi olmalarına yardımcı olduğu görülmüştür.

Öğrencilere *“Buraya geleceğinizi öğrenmenizden bu yana problem çözme davranışlarınızda ne gibi değişiklikler oldu, neler hissettiniz ?”* sorusuna çoğunun problem çözmek için bir şeyler yapacaklarını düşündüklerini ve olumlu duygular hissettiklerini ifade etmelerinin, öğrencilerin süreçte etkin rol almalarını sağladığı düşünülmektedir. Bu öğrencilerin problemi iyi çözebildikleri durumlarda neler yaptıkları sorusunun cevabında, problemlerinin çözümüyle ilgili kişisel yeteneklerini ortaya çıkardıkları, problemlerinin çözümünde kendilerine özgü becerilerini ifade etmeleri ise, bu konuda fazla düşünce üretemeyen öğrencilere model teşkil ettiği görülmüştür.

Problem çözme becerisi yetersiz öğrencilere mucize sorunun sorulması, öncelikle problem çözme hakkında somut, gerçekçi ve erişilebilir amaçlar oluşturamayan öğrenciler ve diğer öğrenciler için büyük katkılar sağladığı düşünülmektedir. Özellikle mucizenin olduğuna dair ipuçları sorulduğunda, bu öğrencilerin problemlerinin olmadığı süreçlerdeki hayatlarını hayal etmelerini sağladığı, devamındaki “*Kimler fark eder ?*” sorusuna ise, genellikle öğrencilerin ailelerinin, öğretmenlerinin ve sevdiği kişilerin fark edeceği cevaplarının onları problem çözme davranışlarını geliştirmede daha istekli kıldığı ifade edilebilir.

Öğrencilere “*Şimdiye kadar problem çözme alışkanlığını geliştirmede yaptığın neyi yararlı buldun ?*” şeklindeki başa çıkma sorularına verdikleri cevaplarla çözüm bulmada faydalı olabilecek yöntemleri keşfettikleri söylenebilir. Kâbus sorusunun sorulmasının ise, çözüm üretmelerine yardımcı olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin terapi sürecindeki başarılarına dikkat çekilerek iltifatlarda bulunulmasında, problemleri iyi bir şekilde çözeceklerine olan inançlarını güçlendirdiği, bu süreçte gelişimlerini dereceleme sorularıyla ifade etmeleri hem kendi gelişimlerini kendilerinin gerçekleştirdiğine olan, hem de bu gelişim seyriyle birlikte, problemleri iyi bir şekilde çözebileceklerine olan güvenlerini ve bu konudaki girişimlerini artırdığı ifade edilebilir. Tüm bunların yanında öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleri, model olmaları, yeni davranışları denemede cesaretlerinin artması, kendileri hakkındaki olumsuz düşüncelerini aşmaları, grup içinde duygusal ve düşünsel destek almaları, saygı görmeleri ve söylediklerinin önemsenmesi vs. gibi grup terapisinin kendine özgü dinamiklerinin de öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Bowles (2001), çözüm odaklı iletişim eğitiminin hemşirelerin problem çözmeye yönelik iletişim becerilerine etkisi konulu araştırmasında, çalışmaya alınan hemşirelerin uygulamalarında, iletişim kurmada zor hastalarla iletişim kurma isteklerinde olumlu değişimler olduğu, problem çözmeye yönelik iletişim becerilerinde, yapıcı konuşmalarında artma olduğu, hemşirelerdeki duygusal baskı ve yetersizlik hissinde

azalma olduğu vurgulanmıştır (Bowles, 2001:347-354). İfade edilen çalışma bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Sağaltımında Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu*

Araştırmanın üçüncü hipotezinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygılarının sağaltımında çözüm odaklı kısa terapinin etkili olacağı vurgulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında; deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı durumlarında kontrol grubuna göre bir azalma olduğu söylenebilir (Tablo 13). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasındaki farka ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; sınav kaygısı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin grupla çözüm odaklı kısa terapi görmeden önce sınav kaygısı ön test puanları arasında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu (Tablo, 14), bu farkın deney grubunun aleyhine olduğu için araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği ifade edilebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı son test puanları arasındaki farka ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; sınav kaygısı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında fark olmadığı (Tablo, 15), deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı durumlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve sonuç olarak deney grubuna uygulanan grupla çözüm odaklı kısa terapinin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları deney sonrası son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, bu bulguya göre çözüm odaklı kısa terapi işleminin öğrencilerin sınav kaygısı durumunda terapi sonrasında bir değişim meydana getirmediği ifade edilebilir.

Çözüm odaklı kısa terapinin sınav kaygısının sağaltımında olumlu etkilerinin olması çözüm odaklı kısa terapinin özellikleriyle açıklanabilir. Çözüm odaklı kısa terapide terapinin amacının danışanın kendisi tarafından belirlenmesi, danışan terapist ilişkisinin işbirliğine dayalı olması, danışanın problemleri hakkında uzman olarak görülmesi gibi etmenler uygulanan terapinin başarısını artırmış olabilir.

Terapi yaklaşımın ilke ve teknikleri sürece şu şekilde yansımıştır: Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ilk terapi seansında ulaşmak istedikleri amacı belirlemeleri, bu amaca ulaşmak için yapabileceklerini ortaya koymaları, daha önce karşılaştıkları problemlerin çözümü için geliştirdikleri teknikleri yeni problemlere uygulamaları, sınav kaygısının olmadığı zamanları ortaya çıkararak bu durumdaki olumlu davranışlarının farkına varmaları, öğrencilerin sınav kaygılarını yenebileceklerine yönelik umutlarını ve motivasyonlarını artırdığı gözlenmiştir. Terapistin öğrencileri problemleri konusunda uzman olarak görmesi, onlara saygı duyması ve iletişimi önemsemesi öğrencilerin sınav kaygılarını aşmalarında olumlu katkılar sağladığı ifade edilebilir.

Çözüm odaklı kısa terapinin ilke ve tekniklerinin sistematik bir şekilde uygulanmasının, problemlerin çözümünde kendiliğindenlik sağladığı düşünülmektedir. Çözüm odaklı kısa terapi sürecinde sınav kaygısıyla ilgili olumlu değişime odaklanılması, öğrencilerin güçlü yönlerinin vurgulanması, faydacı ve esnek olunması, çözüme dikkat çekilmesi gibi ilkelerin çözüm sürecinde olumlu katkılar sağladığı vurgulanabilir.

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin sınav kaygısı yaşamadıkları bir gelecekte kendilerini düşünmeleri, sınav kaygısı problemlerinin olmadığı yaşamlarının nasıl olacağına dair fikir sahibi olmalarına yardımcı olduğu görülmüştür.

Öğrencilere “*Buraya geleceğinizi öğrenmenizden bu yana sınav kaygınızda ne gibi değişiklikler oldu, neler hissettiniz ?*” sorusuna öğrencilerin çoğunun sınav kaygılarını aşmak için bir şeyler yapacaklarını düşündüklerini ve olumlu duygular hissettiklerini ifade etmelerinin, öğrencilerin süreçte etkin rol almalarını sağladığı düşünülebilir. Bu öğrencilerin sınav kaygıları olmadığı durumlarda neler yaptıkları sorusunun cevabında, problemlerinin çözümüyle ilgili kişisel yeteneklerini ortaya çıkardıkları gözlenmiş, problemlerinin çözümünde kendilerine özgü becerilerini ifade etmeleri ise, bu konuda fazla düşünce üretemeyen öğrencilere model teşkil ettiği görülmüştür.

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilere mucize sorunun sorulması, öncelikle sınav kaygılarının giderilmesi için somut, gerçekçi ve erişilebilir amaçlar oluşturamayan öğrenciler ve diğer öğrenciler için büyük katkılar sağladığı düşünülmektedir. Özellikle mucizenin olduğuna dair ipuçları sorulduğunda, bu öğrencilerin sınav kaygılarının olmadığı süreçlerdeki hayatlarını hayal etmelerini sağladığı, devamındaki “*Kimler fark*

eder ?” sorusuna ise, genellikle öğrencilerin ailelerinin, öğretmenlerinin ve sevdiği kişilerin fark edeceği cevaplarının onları sınav kaygılarını aşmalarında daha istekli kıldığı gözlemlerin sonucudur.

Öğrencilere “*Şimdiye kadar sınav kaygını aşmada yaptığın neyi yararlı buldun ?*” şeklindeki başa çıkma sorularına verdikleri cevaplarla çözüm bulmada faydalı olabilecek yöntemleri keşfettikleri söylenebilir. Kâbus sorusunun sorulmasının ise, çözüm üretmelerine yardımcı olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin terapi sürecindeki başarılarına dikkat çekilerek iltifatlarda bulunulmasında, sınav kaygılarını aşacaklarına olan inançlarını güçlendirdiği, bu süreçte gelişimlerini dereceleme sorularıyla ifade etmeleri hem kendi gelişimlerini kendilerinin gerçekleştirdiğine olan, hem de bu gelişim seyriyle birlikte sınav kaygılarını aşabileceklerine olan güvenlerini ve olumlu davranışlarını artırdığı ifade edilebilir.

Tüm bunların yanında öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleri, model olmaları, yeni davranışlar denemek için cesaret kazanmaları, kendileri hakkındaki olumsuz düşüncelerini aşmaları, grup içinde duygusal ve düşünsel destek almaları, saygı görmeleri ve söylediklerinin önemsenmesi vs. gibi grup terapisinin kendine özgü dinamiğinin de öğrencilerin sınav kaygılarını aşmalarında yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Lambert, Okiishi, Finch ve Johnson, kaygı ve diğer problemleri olan danışanların tedavisinde çözüm odaklı kısa terapinin etkilerinin araştırıldığı çalışmanın sonucunda; 22 çözüm odaklı kısa terapi almış danışanın % 36’sının 2 ve % 46’sının 7 terapi seansından sonra iyileştikleri ifade edilmiştir (Akt. Gingerich ve Eisengart, 2000:477-482). İfade edilen çalışma bulguları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

## SONUÇ

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık durumlarında, kontrol grubuna göre bir azalma olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık ön test puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu, bu farkın deney grubunun aleyhine olduğu için araştırmayı olumsuz yönde

etkilemediği söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında fark olmadığı, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık saldırganlık durumları kontrol grubundakilere göre terapi işlemi öncesinde çok yüksek olduğu, sonuç olarak deney grubuna uygulanan çözüm odaklı kısa terapinin saldırganlığı azaltmada olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık son test ve izleme testi puanları arasındaki fark olduğu çözüm odaklı kısa terapinin öğrencilerin saldırganlık durumunda terapi sonrasında da olumlu etkisinin devam ettiği söylenebilir.

2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilere göre bir gelişme olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin problem çözme ön test puanlarının kontrol grubundakilerden daha yüksek olduğu, bu farkın deney grubunun aleyhine olduğu için araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir. Problem çözme deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme son test puanları arasında fark olmadığı, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme ön test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre çok yüksek olduğundan, deney grubuna uygulanan grupla çözüm odaklı kısa terapinin problem çözme becerisinin geliştirilmesinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, bu sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerinin problem çözme durumunda deney sonrasında bir değişim meydana gelmediği ifade edilebilir.

3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının ön test-son test ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında; deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı durumlarında kontrol grubuna göre bir azalma olduğu söylenebilir. Sınav kaygısı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin grupla çözüm odaklı kısa terapi görmeden önce sınav kaygısı ön test puanları arasında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu, bu farkın deney grubunun aleyhine olduğu için araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği ifade edilebilir. Deney

grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı durumlarının terapi öncesinde kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve sonuç olarak deney grubuna uygulanan grupla çözüm odaklı kısa terapinin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları deney sonrası son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, bu bulguya göre çözüm odaklı kısa terapi işleminin öğrencilerin sınav kaygısı durumunda terapi sonrasında bir değişim meydana getirmediği ifade edilebilir.

#### KAYNAKLAR

- Albayrak Kaymak, Deniz, (1987), “Sınav Kaygısı Envanteri’nin Türkçe Formunun Oluşturulması ve Güvenilirliği”, *Psikoloji Dergisi*, Cilt: 6, Sayı:21, s.s.55-62.
- Anlıak, Şakire ve Dinçer, Çağlayan (2005), “Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi”, *Eğitim Araştırmaları*, Sayı:20, s.s.122-133.
- Alkan ve diğerleri, (1995), Eğitim Teknolojisine Giriş, Önder Matbaacılık, Ankara.
- Başar, Hüseyin, (1999), Sınıf Yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi: 200, İstanbul.
- Bowles, Nick ve diğerleri, (2001), “Nurses Communication Skills: An Evaluation of Impact of Solution-Focused Communication Training”, *Journal of Advanced Nursing*, 36(3), 347-354.
- Campbell, Janet ve diğerleri, (1999), ‘Crafting The ‘Tap On The Shoulder’:A Compliment Template For Solution-Focused Therapy’, *The American Journal of Family Therapy*, 27: pp.35-47.
- Daco, Pierre, (1989), Çağdaş Psikolojinin Olağanüstü Başarıları (Çev. O.A. Gürün), İnkılap Kitapevi, İstanbul.
- Doğan, Süleyman, (2000), “Okul Psikolojik Danışmanları İçin Yeni ve Pratik Bir Yaklaşım: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), ss. 59-64.

- Doğan, Serdar, (2001), “Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylere Mensup Ergenlik Çağındaki Kız ve Erkeklerin Saldırgan Davranışlarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler” Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.
- Erkan, Serdar, (1991), Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı İle İlişkisi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Gençdoğan, Başaran, (2005), Psikoterapi Pratiği, Eser Ofset Matbaacılık, Erzurum.
- Gingerich J., Wallace and Eisengart, Sheri, (2000), “Solution Focused Brief Therapy: A Review of the Outcome Research”, *Family Process*, 39:pp.477-482.
- Hatunoğlu, Arzu, (1994), Ana-Baba Tutumları İle Saldırganlık Arasındaki İlişkiler, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Iveson, Chris. (2002), “Solution-focused Brief Therapy”, *Advances in Psychiatric Treatment*, 8: pp149–157.
- Kılıççı, Yadigâr, (1992), Okulda Ruh Sağlığı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Köknel, Özcan, (1995), Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Lethem Jane. (2002), “Brief Solution Focused Therapy”, *Child and Adolescent Mental Health*, 7- 4:189-192.
- Naar, Ray, (1993), Grup Psikoterapisinde İlk Adım, (Çev. Nesrin Hisli Şahin), İmge Kitapevi, Ankara
- Öğülmüş, Selahiddin, (1995), “Okullarda (Liselerde) Şiddet ve Saldırganlık”, Ankara Üniversitesi Basılmamış Araştırma Raporu, Ankara.
- Öner, Necla, (1997), Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler, Boğaziçi Üniversitesi Matbaası, İstanbul.
- Rotwell, Neil, (2005), “How Brief is Solution Focused Brief Therapy? A Comparative Study”, *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, pp. 402-405.
- Saygılı, Sefa, (2004), “Çocuklarda Davranış Bozuklukları”, Elit Yayınları, İstanbul.
- ....., (2006), “Ergenlik Sorunları”, Elit Yayınları, İstanbul.
- Semerci, Bengi, (2007), Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları, Merkez Kitaplar, İstanbul.