

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI**

**BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI KURAMA DAYALI OLARAK
GELİŞTİRİLEN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞIYLA BAŞ ETME BECERİ EĞİTİMİ
PSİKOEĞİTİM GRUP YAŞANTISININ ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BETÜL TOKER

**Muğla
Aralık, 2014**

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI**

**BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI KURAMA DAYALI OLARAK
GELİŞTİRİLEN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞIYLA BAŞ ETME BECERİ EĞİTİMİ
PSİKOEĞİTİM GRUP YAŞANTISININ ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BETÜL TOKER

DANIŞMAN: YRD. DOÇ. DR. RAŞİT AVCI

**Muğla
Aralık, 2014**

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI**

**BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI KURAMA DAYALI OLARAK
GELİŞTİRİLEN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞIYLA BAŞ ETME BECERİ EĞİTİMİ
PSİKOEĞİTİM GRUP YAŞANTISININ ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARINA ETKİSİ**

BETÜL TOKER

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce
“Yüksek Lisans”**

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 09/12/2014

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 23/12/2014

**Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Raşit AVCI
Jüri Üyesi: : Doç. Dr. Sabahattin DENİZ
Jüri Üyesi: : Yrd. Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ
Enstitü Müdür V. : Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL**

**2014
MUĞLA**

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün/...../..... tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/6 maddesine göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi. Betül TOKER'in "Bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup yaşantısının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına etkisi" adlı tezini incelemiş ve aday/...../..... tarihinde saat 'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine ile karar verildi.

Yrd. Doç. Dr. Raşit AVCI

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Sabahattin DENİZ

Üye

Yrd. Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ

Üye

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum **“Bilişsel Davranışçı Kurama Dayalı Olarak Geliştirilen Akademik Erteleme Davranışıyla Baş Etme Beceri Eğitimi Psikoeğitim Grup Yaşantısının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına Etkisi”** adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Betül TOKER

23/12/2014

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

| | | |
|---|--|------------------|
| YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ GİRİŞ FORMU | | |
| YAZARIN | | |
| Soyadı : TOKER | | |
| Adı : Betül | | Kayıt No: |
| TEZİN ADI | | |
| Türkçe: Bilişsel Davranışçı Kurama Dayalı Olarak Geliştirilen Akademik Erteleme Davranışıyla Baş Etme Beceri Eğitimi Psikoeğitim Grup Yaşantısının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına Etkisi Y. Dil : The Effect Of Cognitive Behavioral Theory-Based Skill Training Psychoeducation Group Experience Of Coping With Academic Procrastination On Academic Procrastination Behaviors Of University Students | | |
| TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans Doktora Sanatta Yeterlilik | | |
| O O O | | |
| TEZİN KABUL EDİLDİĞİ | | |
| Üniversite : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi | | |
| Fakülte : Eğitim Fakültesi | | |
| Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü | | |
| Diğer Kuruluşlar : | | |
| Tarih : 23/12/2014 | | |
| TEZ YAYINLANMIŞSA | | |
| Yayınlayan : | | |
| Basım Yeri : | | |

| |
|---|
| Basım Tarihi : |
| ISBN : |
| TEZ YÖNETİCİSİNİN |
| Soyadı, Adı : AVCI, Raşit |
| Ünvanı : Yrd. Doç. Dr |
| TEZİN YAZILDIĞI DİL: Türkçe TEZİN SAYFA SAYISI: XIII+206 Pages |
| TEZİN KONUSU (KONULARI) : |
| 1. Eğitim-Öğretim |
| TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELEER: |
| 1. Akademik Erteleme 2. Psiko eğitim 3. Bilişsel Davranışçı Kuram 4. Üniversite Öğrencileri |
| İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELEER: |
| 1. Academic Procrastination 2. Psychoeducation 3. Cognitive Behavioral Theory 4. University Students |
| 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum O |
| 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir O |
| 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir O |
| Yazarın İmzası : |
| Tarih : 23/12/2014 |

ÖZET

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI KURAMA DAYALI OLARAK GELİŞTİRİLEN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞIYLA BAŞ ETME BECERİ EĞİTİMİ PSİKOEĞİTİM GRUP YAŞANTISININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

TOKER, Betül

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Raşit Avcı

Aralık, 2014, XIII+206 Sayfa

Bu araştırmada, bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup uygulamalarının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına etkisini ve bu etkinin kalıcılığı incelenmiştir.

Araştırma 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Muğla Sağlık Yüksek Okulu bölümlerinde öğrenimine devam eden, her sınıf düzeyinde ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, deney ve kontrol gruplu ön-test, son-test ve izleme modeline dayalı, yarı deneysel desen türünde bir çalışmadır. Araştırmaya katılması uygun olabilecek 63 öğrenciye Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ), Melbourne Karar Vermede Benlik Saygısı (MKVÖ I), Karar Verme Stilleri Ölçeği (MKVÖ II), Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ), Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (SKE) ve Beck Depresyon Envanteri (BDE) verilmiştir. Bu ölçekler deney ve kontrol gruplarına öğrencilerin seçimi sürecinde grupların eşitlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Deney grubunda 13, kontrol grubunda 13 olmak üzere toplam 26 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Araştırmada deney grubuna bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen, sekiz oturumluk, psikoeğitim temelli bir grup uygulaması uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır. Deney grubuna uygulanan grup uygulamaları, haftada bir gün olmak üzere 90 dakikalık oturumlardan oluşmuştur. Araştırmanın verileri nicel ve nitel yöntemler kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere veri toplama aracı olarak Akademik Erteleme leği kullanılmıştır. Ölçek deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara ntest, sontest ve izleme ölçümlerinde verilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde ANCOVA ve t Testi kullanılmıştır. Nitel veriler “Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu” ile toplanmış ve elde edilen veriler tematik yöntem ile analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup uygulamalarının niversite ğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azalttığı ve bu etkinin uzun süreli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Akademik Erteleme, Psikoeğitim, Bilişsel Davranışçı Kuram, niversite ğrencileri*

ABSTRACT

THE EFFECT OF COGNITIVE BEHAVIORAL THEORY- BASED SKILL TRAINING PSYCHOEDUCATION GROUP EXPERIENCE OF COPING WITH ACADEMIC PROCRASTINATION ON ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIORS OF UNIVERSITY STUDENTS

TOKER, Betül

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Raşit AVCI

December, 2014, XIII+206 Pages

In this study, the effect of Cognitive Behavioral Theory based skill training psychoeducation group experience of coping with academic procrastination on academic procrastination behaviors of university students and the persistence of this psychoeducation group training were examined.

This study was conducted with volunteered students studying at the following degree programs; Faculty of Education, Faculty of Literature, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Faculty of Engineering and School of Health Sciences at Muğla Sıtkı Kocman University in 2012-2013 academic year.

This research is a quasi-experimental research based on experiment and control group pre-test, post-test and follow-up model. Academic Procrastination Scale (APS), Melbourne Self-Esteem in Decision Making (MSEDM I), Decision Making Styles Inventory (MDMSI II), Rosenbaum's Learned Resourcefulness Scale (Rotter), State-Trait Anxiety Inventory (STAI), Beck Depression Inventory (BDI) were applied to 63 participants. These measurements are used for the synchronization of groups of students in the selection process to experimental and control groups. With 13 participants in the experiment group and 13 in the control group, a total of 26 students participated in the study.

Psychoeducation group training programme based on Cognitive Behavioral Theory had 8 sessions and this programme was applied to experimental group in this study. No treatment was applied to the control group. Each group session was applied for once within a week and all sessions were 90 minutes long. Research data were

obtained by using quantitative and qualitative methods. Academic Procrastination Scale was used in order to collect quantitative data from the participants in experiment and control groups. This scale was used in pre-test, post-test and follow-up phases of the research. In the analysis of quantitative data, ANCOVA and t-test were used for statistical analysis. The qualitative data was collected with “General Assessment From of Group Processes” after the completion of all sessions and thematic analyse were applied to the collected data.

Considering the findings obtained from this study, it was observed that cognitive behavioral theory based skill training psychoeducation group experience decreases academic procrastination behaviors of university students and this programme has a long-term effect on university students.

Keywords: *Academic Procrastination, Psychoeducation, Cognitive Behavioral Theory, University Students*

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-------------|
| ÖZET | i |
| ABSTRACT | iii |
| İÇİNDEKİLER | v |
| TABLolar LİSTESİ | ix |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xi |
| EKLER LİSTESİ | xii |
| ÖNSÖZ | xiii |
| BÖLÜM I | 1 |
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem | 1 |
| 1.2. Amaç | 6 |
| 1.3. Önem | 7 |
| 1.4. Varsayımlar | 9 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 9 |
| 1.6. Tanımlar | 9 |
| BÖLÜM II | 11 |
| KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 11 |
| 2.1. Erteleme ve Akademik Erteleme Kavramları..... | 11 |
| 2.2. Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının Yaygınlığı..... | 17 |
| 2.3. Akademik Erteleme Davranışının Nedenleri | 18 |
| 2.4. Akademik Erteleme ile Başa Çıkma | 22 |
| 2.5. Erteleme Davranışını Açıklayan Yaklaşımlar..... | 27 |
| 2.5.1. Bilişsel Yaklaşım | 28 |
| 2.5.2. Duyuşsal Yaklaşım | 29 |
| 2.5.3. Davranışsal Yaklaşım | 30 |
| 2.6. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım | 31 |
| 2.6.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi | 32 |
| 2.6.2. Bilişsel Terapi | 37 |
| 2.6.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımında Temel Teknikler | 42 |

| | |
|---|-----------|
| 2.7. Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar..... | 50 |
| 2.7.1. Yurt İçi Araştırmalar..... | 51 |
| 2.7.2. Yurt İçi ve Dışında Geliştirilmiş Müdahale Programları..... | 55 |
| BÖLÜM III..... | 64 |
| YÖNTEM..... | 64 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 64 |
| 3.2. Çalışma Grubu..... | 66 |
| 3.2.1. Katılımcıların Seçimi ve Grupların Oluşturulması..... | 66 |
| 3.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı | 68 |
| 3.2.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı.... | 68 |
| 3.2.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflarına Göre Dağılımı | 69 |
| 3.2.5. Akademik Erteleme Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları | 70 |
| 3.2.6. Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ), Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ), Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ) ve Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ) Alt Ölçek Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları | 70 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | 72 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu | 72 |
| 3.3.2. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)..... | 72 |
| 3.3.3. Melbourne Karar Vermede Öz Saygı (MKVÖ I) ve Karar Verme Stilleri Ölçeği (MKVÖ II):..... | 74 |
| 3.3.4. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ)..... | 75 |
| 3.3.5. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (SKE)..... | 76 |
| 3.3.6. Beck Depresyon Envanteri (BDE)..... | 77 |
| 3.3.7. Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu (GSGDF) | 78 |
| 3.4. Verilerin Toplanması..... | 78 |
| 3.5. Grup Uygulamalarına İlişkin Genel Açıklamalar..... | 79 |
| 3.5.1. Grup Öncesi Hazırlık | 80 |
| 3.5.2. Grup Oturumlarının İçeriği ve Ana Hatları | 84 |
| 3.5.3. Kurum ve Okul Desteği | 90 |
| 3.5.4. Gruba Üye Seçme | 90 |

| | |
|---|------------|
| 3.5.5. Grup Liderinin Hazırlığı | 91 |
| 3.5.6. İzleme ve Değerlendirme..... | 92 |
| 3.6. Deneysel Uygulama | 93 |
| 3.7. Verilerin Analizi..... | 102 |
| BÖLÜM IV | 104 |
| BULGULAR VE YORUMLAR | 104 |
| 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği'nin Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular | 105 |
| 4.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği İzleme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular | 106 |
| 4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği İzleme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular | 107 |
| 4.4. Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu ile İlgili Bulgular..... | 108 |
| BÖLÜM V..... | 113 |
| TARTIŞMA VE YORUM..... | 113 |
| 5.1. Tartışma ve Yorum..... | 113 |
| BÖLÜM VI..... | 126 |
| SONUÇLAR VE ÖNERİLER | 126 |
| 6.1. Sonuçlar ve Öneriler..... | 126 |
| 6.1.1. Sonuçlar | 126 |
| 6.1.2. Öneriler | 127 |
| KAYNAKLAR | 129 |
| EKLER..... | 143 |
| EK-1. Akademik Erteleme Davranışıyla Başetme Beceri Eğitimi Psikoeğitim Grubu Oturum Planları | 143 |
| EK-2. Akademik Erteleme Davranışıyla Başetme Beceri Eğitimi Programı..... | 151 |
| EK-3. Programının Amacı ve Özellikleri..... | 174 |
| EK-4. Grup Kuralları Formu | 175 |
| EK-5. Kişisel Amaçlarım | 176 |
| EK-6. A-B-C İlişkisi..... | 177 |
| EK-7. Kiloluyum Metaforu ve Gürültü Kirliliği Metaforu | 178 |
| EK-8. Bilişsel Çarpıtmaların Listesi | 179 |
| EK-9. Düşünce Çarpıtmalarının Sınıflanması..... | 180 |

| | |
|---|------------|
| EK-10. Eylem – İstek Formu ve Eylem-İstek-Süreklilik Formu | 181 |
| EK-11. İstemediğim Üç İş..... | 182 |
| EK-12. Zaman Nedir? | 183 |
| EK 13. Zamanı Yordayabilmek 1-2 | 184 |
| EK-14. Metni Okuyun Formu | 185 |
| EK-15. Eylemsizlik Merceği ve Eylem Merceği | 186 |
| EK-16. İstemediğim Üç Akademik Görev | 187 |
| EK-17. Motivasyonu Öldür Döngüsü ve Motivasyonu Yaşat Döngüsü | 188 |
| EK-18. Ne Renkte Bir Merceğin Arkasından Bakıyorsunuz 1 | 189 |
| EK-19. Aşamalı Etkinlik Planlaması..... | 191 |
| EK-20. Sıkıntıdan Kaçın Merceği ve Sıkıntıya Katlan Merceği..... | 192 |
| EK-21. Başarı Nedenlerim Anketi | 193 |
| EK-22. Ne Renkte Bir Merceği Arkasından Bakıyorsunuz 2 | 194 |
| EK-23. Ne Renkte Bir Merceğin Arkasından Bakıyorsunuz 3 | 195 |
| EK-24. Psikoeğitim Programı Duyurusu..... | 196 |
| EK-25. Kişisel Bilgiler Formu | 197 |
| EK-26. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu | 199 |
| EK-27. Bilgilendirilmiş Olur Formu | 200 |
| EK-28. Akademik Erteleme Ölçeği..... | 201 |
| EK-29. Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu..... | 202 |
| EK-30. Etik Kurul İzni | 203 |
| ÖZ GEÇMİŞ..... | 204 |

TABLolar LİSTESİ

| Tablo No | Tablo Adı | Sayfa No |
|------------------|---|-----------------|
| Tablo 1. | Düşünceler Duyguları Nasıl Oluşturur..... | 47 |
| Tablo 2. | A-B-C Yöntemi..... | 47 |
| Tablo 3. | Duygu ve İnançları Derecelendirme..... | 47 |
| Tablo 4. | Bilişsel Çarpıtmaların Listesi..... | 48 |
| Tablo 5. | İşlevsiz Otomatik Düşüncelerin Kaydı..... | 49 |
| Tablo 6. | Davranışçı Teknikler..... | 49 |
| Tablo 7. | Araştırmada Kullanılan Öntest Sontest Kontrol Gruplu DeneySEL Modelin Simgesel Gösterimi..... | 64 |
| Tablo 8. | Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı..... | 68 |
| Tablo 9. | Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı..... | 69 |
| Tablo 10. | Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflarına Göre Dağılımı..... | 69 |
| Tablo 11. | Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları..... | 70 |
| Tablo 12. | Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ), Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ), Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ) Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ) Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları..... | 71 |
| Tablo 13. | Dersten Kalan Bir Öğrencinin Yükleme Örnekleri..... | 87 |
| Tablo 14. | Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri..... | 104 |
| Tablo 15. | Akademik Erteleme Ölçeği Sontest ve Düzeltilmiş Sontest Aritmetik Ortalamalarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri..... | 105 |
| Tablo 16. | Akademik Erteleme Ölçeği'nin Düzeltilmiş Sontest Ortalama Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları..... | 106 |
| Tablo 17. | Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri..... | 107 |

| Tablo No | Tablo Adı | Sayfa No |
|------------------|--|-----------------|
| Tablo 18. | Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri..... | 108 |
| Tablo 19. | Deney Grubundaki Öğrencilerin, Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formundaki İlk Beş Soruya Verdikleri Cevaplar ve Cevapların Frekansları..... | 109 |
| Tablo 20. | Deney Grubundaki Öğrencilerin, Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formundaki 6. ve 7. Sorulara Verdikleri Cevaplar ve Cevapların Frekansları..... | 110 |
| Tablo 21. | Deney Grubundaki Öğrencilerin, Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formundaki 8. Soruya Verdikleri Cevaplar ve Cevapların Frekansları..... | 111 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| Şekil No | Şekil Adı | Sayfa No |
|----------|--|----------|
| Şekil-1. | Kendi Kendine Mantıklı Yardım Formu..... | 33 |
| Şekil-2. | Bilişsel Model..... | 38 |

EKLER LİSTESİ

| Ek No | Ek Adı | Sayfa No |
|--------|--|----------|
| EK-1. | Akademik Erteleme Davranışıyla Başetme Beceri Eğitimi Psikoeğitim Grubu Oturum Planları..... | 143 |
| EK-2. | Akademik Erteleme Davranışıyla Başetme Beceri Eğitimi Programı..... | 151 |
| EK-3. | Programının Amacı ve Özellikleri..... | 174 |
| EK-4. | Grup Kuralları Formu..... | 175 |
| EK-5. | Kişisel Amaçlarım..... | 176 |
| EK-6. | A-B-C İlişkisi..... | 177 |
| EK-7. | Kiloluyum Metaforu ve Gürültü Kirliliği Metaforu..... | 178 |
| EK-8. | Bilişsel Çarpıtmaların Listesi..... | 179 |
| EK-9. | Düşünce Çarpıtmalarının Sınıflanması..... | 180 |
| EK-10. | Eylem – İstek Formu ve Eylem-İstek-Süreklilik Formu..... | 181 |
| EK-11. | İstemediğim Üç İş..... | 182 |
| EK-12. | Zaman Nedir?..... | 183 |
| EK-13. | Zamanı Yordayabilmek 1-2..... | 184 |
| EK-14. | Metni Okuyun Formu..... | 185 |
| EK-15. | Eylemsizlik Merceği ve Eylem Merceği..... | 186 |
| EK-16. | İstemediğim Üç Akademik Görev..... | 187 |
| EK-17. | Motivasyonu Öldür Döngüsü ve Motivasyonu Yaşat Döngüsü..... | 188 |
| EK-18. | Ne Renkte Bir Merceğin Arkasından Bakıyorsunuz 1..... | 189 |
| EK-19. | Aşamalı Etkinlik Planlaması..... | 191 |
| EK-20. | Sıkıntıdan Kaçın-Sıkıntıya Katlan..... | 192 |
| EK-21. | Başarı Nedenlerim Anketi..... | 193 |
| EK-22. | Ne Renkte Bir Merceği Arkasından Bakıyorsunuz 2..... | 194 |
| EK-23. | Ne Renkte Bir Merceğin Arkasından Bakıyorsunuz 3..... | 195 |
| EK-24. | Psikoeğitim Programı Duyurusu..... | 196 |
| EK-25. | Kişisel BilgilerFormu..... | 197 |
| EK-26. | Deneklerin Gönüllülüğü Ve Aydınlatılmış Onam Formu..... | 199 |
| EK-27. | Bilgilendirilmiş Olur Formu..... | 200 |
| EK-28. | Akademik Erteleme Ölçeği..... | 201 |
| EK-29. | Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu..... | 202 |
| EK-30. | Etik Kurul İzni..... | 203 |

ÖNSÖZ

Üniversite mezuniyetimden 21 yıl sonra, yüksek lisans çalışma konumu belirlerken, “Akademik erteleme iyi bir konu. Ne de olsa yüksek lisansı bunca yıl ertelemişsin” diyen akademik danışmanın Yrd. Doç. Dr. Raşit Avcı’ya teşekkür etmek isterim. Çalışma süreci boyunca desteğinizi hissettirdiğiniz için, zorlu olan bu süreçte sağladığınız katkılar ve geribildirimleriniz için ve süreci keyifli kıldığınız için teşekkürler hocam. Bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi tarafından 13/80 Proje numarası ile desteklenmiştir .Araştırmanın yapılmasına izin veren Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Etik Kurulu’na ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi’ne teşekkür ederim.

Çalışma sürecinin her aşamasında samimiyetle, çalışkanlığıyla, sabrıyla, pratikliğiyle, çok önemli katkılar sağlayan sevgili arkadaşım, meslektadışım ve çalışma grubunun yardımcı lideri Sinem KAYA’ya çok teşekkür ederim. Sevgili Sinem, herşey seninle kolaylaşıyor. Verdikleri eğitimlerle beni zenginleştiren tüm hocalarıma, uygulamalar öncesinde oturum içerikleriyle ilgili olarak istişarede bulunduğum değerli hocalarıma, meslekdaşlarıma ve ayrıca çeviriler konusunda katkı sağlayan Çağlar KAYA’ya teşekkür ederim.

Akademik erteleme davranışı nedeniyle bireysel danışmaya gelen tüm danışanlarıma, uygulamalar öncesince pilot uygulamada yer alarak geribildirimleriyle katkı sağlayan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Lisans Programı birinci sınıf öğrencilerimize, farklı fakültelerde öğrenim gören ve tezin araştırma grubunu oluşturan öğrencilerimize teşekkür ederim. Ben de sizlerden çok şey öğrendim.

Son olarak, eşim Mustafa Toker’e, kızım Elif Seda Toker’e, oğullarım Ahmet Onur Toker ve Kerem Erdem Toker’e, annem Mücevher Tutkal’a ve babam Uğur Tutkal’a destekleri ve fedakârlıkları için teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

BÖLÜM I

“Çalışmaktan bir cezadan, sıkıntıdan kaçır gibi kaçınmak, çok kötü bir harekettir. Çalışmak ilk sıkıntılara ve isteksizliklere üstün gelindikten sonra, şiddetli bir zevktir. Çalışmayı ceza saymak, onun güzelliğini ve iyiliğini tanımamak, tabiata karşı haksızlık olur.”

Mustafa Kemal Atatürk

GİRİŞ

1.1. Problem

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

Birçok insanın hayatında “sonra” dediği işler vardır. Ödenecek faturalar, alınacak randevular, verilecek ödevler iyi niyetle, daha uygun bir zamanda, “sonra” yapılmak üzere bırakılır. Bu süre uzadığında; işler üst üste yığılır. Biriktikçe yapılabilme olasılıkları azalır. Bazen sonra denilen işler unutulur. Bazen de çok geç kalındığı için vazgeçilir ya da son dakikada harekete geçilir. Bu durum literatürde “erteleme” olarak tanımlanmaktadır.

Ferrari (1994: 673) ertelemeenin en az anlaşılan insanlık problemlerinden biri olduğuna, Steel (2007: 84) medeniyetin başlangıcından beri var olan bir olgu olduğuna dikkat çekmektedirler. Geçmiş eski kaynaklara dayandığı bilinen ertelemeenin araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir

(Vesterveld 2000: 9). Ferrari, Johnson ve McCown (1995: 15) karmaşık bir problem olan ertelemenin, toplumun genelinde görülebileceği gibi spesifik olarak, akademik alanda da ortaya çıkabildiğini belirtmektedirler. Erteleme birçok insanın yaşamında yer alan bir davranış olmakla beraber, akademik erteleme bu davranışın en sık karşılaşılan alt boyutlarından birisidir. Akademik erteleme, erteleme olgusunun daha farklı ve özgün bir biçimidir (Tuckman 1991: 478) ve sınavlara hazırlanma, ödev yapma, projeleri zamanında tamamlama gibi akademik alanlarda görülen erteleme sorunudur. Bu türden erteleme davranışı gösteren bireyler için, bir projeye hem başlamak hem de bitirmek oldukça zordur (Blunt ve Pychyl 1998: 837). Bu nedenle, akademik erteleme özellikle öğrenciler için ciddi sonuçlar doğuran ve geciktirme eğilimi göstermeye yönelik bir kişilik özelliğidir (Tuckman 2002: 1). Daha farklı bir ifadeyle akademik erteleme okulla bağlantılı olan tüm etkinlik ve davranışları erteleme veya geciktirme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Özgünlüğünden dolayı akademik erteleme, diğer erteleme davranışlarına oranla daha çok profesyonel ilgi görmüştür ve bu konu üzerinde daha fazla bilimsel araştırma yapılmıştır (Milgram, Marshevsky ve Sadeh 1995: 145).

Araştırmalar akademik ertelemenin özellikle üniversite öğrencilerinde çok yaygın olarak görüldüğünü göstermektedir (Schraw, Wadkins ve Olafson 2007: 24; Dewitte ve Schouwenburg 2002: 470). Üniversite öğrencilerinin yaklaşık %75'i kendini ertelemeci olarak görmektedir (Potts 1987, Akt. Steel 2007: 65). Türkiye'de yapılan bir çalışmada üniversite öğrencileri arasında akademik erteleme davranışının %52 oranında görüldüğü belirtilmektedir (Uzun Özer 2005: i). Üniversite öğrencileri arasında yaygın bir şekilde görülen akademik erteleme davranışının, öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Örneğin, Lee (2005: 5-8) erteleme alışkanlığının öğrencilerin akademik konumlarını, yaşam kalitelerini ve performanslarını olumsuz olarak etkilediğini belirtmektedir. Solomon ve Rothblum ise (1984: 503-509), erteleme davranışının suçluluk duygusuna, özgüven eksikliğine, strese ve akabinde çeşitli hastalıklara kaynaklık edebileceğini ifade etmektedir. Nitekim Gallagher, Golin ve Kelleher (1992: 301) öğrencilerin %52'sinin erteleme konusunda yardım almaya oldukça ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Herhangi bir durumla baş edebilmek öncelikle o durumun doğasını anlamayı gerektirmektedir. Birçok araştırmacı akademik erteleme davranışının doğasını anlamaya çalışmıştır. Erteleme davranışının nedenleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, göreve karşı ilgi (Schraw, Wadkins ve Olafson 2007), zor olarak algılanan görev (Milgram, Batori ve Mowrer 1993), dersten kaçma (Rothblum, Solomon ve Murakami 1986), kaçınma savunma mekanizması (Onwuegbuzie 2004) içsel motivasyonun olmayışı (Lee 2005), yetersiz motivasyon (Senecal, Koestner ve Vallerand 1995), başarı için düşük çaba (Saddler ve Buley 1999), düşük öz kontrol ve doyumunu erteleyememe (Haycock, McCarthy, ve Skay 1998), bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği (Milgram, Marshevsky ve Sadeh1995), dakik olamama, yönergeleri izlemede güçlük çekme (Lay 1986); düşük akademik performans (Çakıcı 2003) ve öğrenilmiş çaresizlik (McKean 1994) ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Ayrıca benlik saygısı (Aydoğan 2008; Kandemir 2010), genel yetkinlik inançları (Çelikkaleli ve Akbay 2013), yükleme stilleri (Rothblum, Solomon ve Murakami 1986), mükemmeliyetçilik (Akkaya 2007), başarı amaç yönelimi (Howell ve Watson 2007) düşünme ve karar verme stilleride (Balkıs 2006) akademik erteleme ile ilişkili bulunmuştur. Ek olarak akademik erteleme başarısızlık korkusu (Balkıs ve Duru 2012), kaygı (Owens ve Newbegin 1997), akılcı olmayan düşünceler (Yakkub 2000), depresyon (Flet, Blankstein, Hewitt ve Koledin 1992), nörotizm (Watson 2001) ve genel ruh durumuyla (Deniz, Tıraş ve Aydoğan 2009) ilişkili görülmüştür.

Erteleme ile ilişkili değişkenlerin çeşitlilik göstermesi bu kavramın karmaşık bir yapıya sahip olduğunu kanıtlar niteliktedir. Knaus (2010: xvi)'a göre, bu karmaşık yapıyı anlamlandırmada erteleme davranışını ele alan yaklaşımların önerilerini ele alarak bütüncül bir yaklaşım benimsemek, işlevsel olabilir. Knaus (2010: xxiv) erteleme davranışıyla baş etmede bilişsel, duygusal ve davranışsal becerilerin geliştirilmesinin çok önemli değişimler yaratacağını ifade etmektedir. Çakıcı (2003: 7-8) ertelemenin duyuşsal boyutunu; kişinin belli bir zaman içinde yapması gereken işi kronik düzeyde başlatmama, sürdürememe ya da tamamlayamama konusunda kişisel bir sıkıntı hissetmesi şeklinde ele almaktadır. Ertelemenin davranışsal

boyutunu; belli bir zaman içinde yapılması gereken işi, oyalanma davranışlarıyla birlikte, başlatmayı, sürdürmeyi ya da tamamlamayı alışkanlık olarak geciktirme eğilimi olarak ifade etmektedir. Ertelemenin bilişsel boyutunu ise; göreve ilişkin bireyin niyetleriyle, amaçlarıyla ya da öncelikleriyle göreve ilişkin performansı arasında kronik ya da alışkanlık düzeyinde bir uyumsuzluk olarak tanımlamaktadır.

Steel (2007) bilişsel boyutla ilgili olarak mükemmeliyetçilik ve ertelemeyi içeren mantıksız inançlar ile ilişkili literatürden söz etmektedir. Benzer şekilde, erteme davranışı gösteren bireylerde erteleme eğilimi ile ilgili, genellikle olumsuz otomatik düşüncelerin önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir (Flett, Stainton, Hewitt, Sherry, Lay 2012: 223). Dryden (2009: 266) de, insanların katı ve kesin inançlarından dolayı erteleme davranışında bulduklarını, bu çerçevede danışanın mantıksız düşüncelerini alternatif mantıklı düşüncelerle değiştirmesinin önemini ve danışmanın, danışandaki inançları belirleyerek, onlarla çalışmaya gereksinimi olduğunu belirtmektedir.

Erteleme eğilimi ile ilgili hatalı bilişlerden özellikle beş tanesi bireylerin görevden kaçınmalarına neden oluşturmaktadırlar (Ferrari, Johnson ve McCown 1995: 34-35). Bunlar; (a) görevi tamamlamak için kalan zamanı gözünde büyütme (overestimation), (b) görevi tamamlamak için gereken zamanı küçümseme (underestimation), (c) gelecekteki güdüleyici durumları abartma, (d) bir görevi başarmak için gerekli olan duyuşsal koşulları sağlayarak göreve başlamanın gereğine ilişkin hatalı güveni temel alma, (e) gerekli duygu durumunda olunmadığında görevi yapmanın uygun olmadığına ilişkin inanç şeklinde ele alınmaktadır.

Flett ve diğerleri (2012: 230-232) ise zamanda gerçekçi olmayan hedefler oluşturma, başarısızlık korkusu, kendinden şüphe etme ve mantıksız düşüncelerin erteleme davranışına neden olduğunu ve bunlar üzerinde durulmasının önlemeye yönelik çalışmalarda yararlı olduğunu ifade etmektedirler.

Erteleme, baş edilmesi gerektiren bir davranış olmakla beraber, bu davranışın altında yatan katı bilişsel yapıların olduğu gerçeği araştırmacıların hemfikir olduğu bir bakış açısıdır. Bu bakış açısından hareketle, davranış değişikliğinde “davranış terapilerine üzerinde çalışılacak bir içerik veren, davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar arasındaki bütünleşme sonucunda ortaya çıkan bilişsel ve davranışçı yaklaşımın” önemi görülebilir (Sungur 1994: 448). Bilişsel davranışçı müdahale programlarının geliştirilmesiyle, erteleme davranışının anlaşılmasına yönelik terapötik bir yönelim sunabilir. Ancak bu konuda yapılan çalışmalar gün geçtikçe artmakla beraber hala sınırlıdır (Rozenal, Forsström, Nilsson, Rizzo ve Carlbring 2014: 85).

Mevcut çalışmalara bakıldığında akademik erteleme davranışına yönelik yurt dışı literatürde pek çok betimsel çalışmaya (Onwuegbuzie 2000; Burka ve Yuen 2008; Wohl, Pychyl ve Bennett 2010) ve deneysel çalışmalara (Schubert Walker ve Stewart 2000; Binder 2000; Kutsela 1998) rastlanmaktadır. Ülkemizde akademik erteleme davranışla ilgili pek çok betimsel çalışma (Balkıs ve Duru 2012; Özer ve Altun, 2011; Uzun Özer 2010) olmasına karşın, baş etmeye yönelik deneysel çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Kağan 2010; Uzun Özer, Demir ve Ferrari 2013). Yurt dışı literatürde de baş etmeye yönelik etkin müdahale programlarının geliştirilmesinde eksiklik yaşandığı vurgulanmaktadır (Rozenal ve Carlbring 2013: 2). Bu konuda yapılan çalışmaların gün geçtikçe artmakla beraber hala sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Rozenal ve diğerleri 2014: 85).

Ülkemizde ve yurt dışında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışıyla baş etme ya da azaltma becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Akademik erteleme davranışının birçok değişkenle ilişkili karmaşık bir yapıya sahip olması bu tip çalışmaların gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu davranışının üniversite öğrencileri arasındaki yaygınlığı ve olumsuz sonuçları, doğal olarak bu davranışla başa çıkma becerilerini öğrenmek ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Pek çok öğrencinin bu davranışla baş etmeye ihtiyacı olduğu düşünüldüğünde “eğitimsel içerikli olup beceri geliştirmeyi hedefleyen ve başarılması gereken amaçların yer aldığı bir grup çeşidi olan psikoeğitim grupları”

(Brown 2004; DeLucia-Waack 2006, Akt: Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu 2009: 135) eğitim-öğretim ortamında daha kolay uygulanabilir gözükmektedir. Bu ihtiyaçtan ve belirtilen tüm sebeplerden hareketle, bu araştırmanın problemi; “Bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak hazırlanan akademik erteleme davranışıyla baş etme psikoeğitim programı, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerinde etkili midir?” şeklinde ifade edilebilir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme davranışıyla baş etme psikoeğitim programının, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına etkisini ve bu etkinin kalıcılığını araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilecektir.

Denence 1: Deney ve kontrol gruplarının akademik erteleme ölçeği ön test puan ortalamaları kontrol altına alındığında, son test ortalama puanları arasında anlamlı fark vardır.

Denence 2: Akademik erteleme psikoeğitim programının uygulandığı deney grubunun akademik erteleme ölçeği son test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 3: Akademik erteleme psikoeğitim programının uygulandığı deney grubu ile bu programın uygulanmadığı kontrol grubunun akademik erteleme ölçeği izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu denencelerle birlikte, grup uygulamalarının akademik erteleme davranışlarına etkisinde ki içeriği araştırmak amaçlı nitel bulguları sağlamak için “deney grubu üyelerinin akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup uygulamalarının sonunda genel olarak süreçten elde ettikleri kazanımlara ilişkin kişisel değerlendirmeleri nelerdir?” sorusuna da yanıt aranmıştır.

1.3. Önem

Yurt dışında yapılan araştırmalarda (Ellis ve Knaus 1977, Akt. Steel 2007: 65) üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışının %80-95 oranında görüldüğü, ülkemizdeki üniversite öğrencilerinde ise, % 52 oranında görüldüğü (Uzun Özer 2005: i) belirtilmektedir. Üniversite öğrencileri arasında bu kadar yaygın bir şekilde görülen akademik erteleme davranışının, öğrenciler üzerinde bazı olumsuz etkileri olduğu da bilinmektedir. Literatürde akademik erteleme yaşadığını bildiren öğrencilerin, fiziksel rahatsızlıklar ve stresle ilgili belirtileri daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Tice ve Baumeister (1997: 457) bu öğrencilerin düşük düzeyde erteleme davranışı gösteren öğrencilere göre, daha fazla stres ve sağlık sorunu yaşadıklarını belirlenmişlerdir. Stead, Shanahan ve Neufeld'de (2010: 178) gerçekleştirdikleri çalışmada yüksek düzeyde görülen erteleme davranışı ile düşük düzeyde ruh sağlığı arasında bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Akbay ve Gizir (2010: 61-63) ise akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin, dönem derslerinde başarısızlık yaşamak, öğrenim sürelerini uzatmak hatta üniversiteden ayrılmak gibi olumsuz sonuçlarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Akademik ertelemenin akademik performans, duygusal ve fiziksel iyi oluş üzerindeki olumsuz sonuçları, bu konuda müdahale çalışmalarına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Glick, Millstein ve Orsillo 2014: 87).

En az anlaşılabilir insanlık problemlerinden biri (Ferrari 1994: 673) olarak ele alınan ve tanımı konusunda henüz araştırmacıların hem fikir olamadıkları akademik erteleme yaygınlığı, giderek artış göstermesi ve olumsuz sonuçları nedeniyle pek çok araştırmaya konu olmuştur. Araştırmalarda araştırmacıların ön plana çıkardıkları değişkenler farklı olmakla beraber, başa çıkma konusunda ki önerileri; uzmanlar tarafından psikoeğitim programları düzenlenmesi, psikolojik danışmanlık hizmetleri verilmesi, seminerler ile farkındalık ve bilinç yaratılması (Balkıs ve Duru 2012: 1089; Özer ve Altun 2011: 59; Kandemir 2010:120; Uzun Özer 2010: 226) ve akademik erteleme davranışını açıklamaya yönelik modeller oluşturarak, üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançlarını ve kendilerine karşı sorumluluk duygularını

arttırmaya yönelik grup etkinlikleri düzenlemeleri (Çelikkaleli ve Akbay 2013: 248) şeklindedir. Araştırmacıların bu programlarının içeriği hakkında buldukları temel nokta; akademik ertelemenin çok boyutlu bir yapısı olduğudur. Bu konuda Solomon ve Rothblum (1984: 509) akademik ertelemenin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bir olgu olarak ele alınması gerektiğini, bu boyutlardan herhangi birinin göz ardı edilmesinin akademik ertelemenin karmaşıklığını kavrayamamak anlamını taşıdığını belirtmektedir. Uzun Özer'de (2010: 226) erteleme davranışının sadece davranışsal bir problem olmadığını, aksine, duygusal, bilişsel ve davranışsal bir örüntü içinde olduğunu vurgulamış ve baş etmenin davranışsal, düşünsel ve duygusal değişimin gerçekleşmesiyle oluşacağını belirtmiştir.

Karmaşık bir doğası olan akademik ertelemeyi anlamak için pek çok betimsel çalışma yapılmıştır. Ancak, akademik erteleme davranışıyla baş etmeye yönelik yurt dışı deneysel çalışmalar (Ossebaard, Oost, van den Heuvel ve Ossebaard 2014; Schubert, Walker ve Stewart 2000; Binder 2000; Kutsela 1998) sınırlıdır. Yurt içi literatürde baş etmeye yönelik deneysel araştırmalar (Kağan 2010; Uzun Özer, Demir ve Ferrari 2013), yurt dışı literatüre göre çok daha sınırlıdır.

Bu araştırma üniversite öğrencileri arasında yaygın olarak görülen, olumsuz sonuçları nedeniyle baş etme konusunda yetersiz kaldığı sürece önemini koruyacak olan akademik erteleme davranışı ile baş etmeye yönelik deneysel bir çalışmadır. Bu çalışma yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilk deneysel çalışma olmamakla beraber, bilişsel-davranışçı yaklaşım temelinde yapılandırılmış olan, araştırmacı tarafından geliştirilmiş bilişsel bir formülasyonu içeren ilk deneysel çalışmadır. Bu formülasyonda temel inanç ve ara inançlar boyutlarında da akademik erteleme davranışına müdahalede bulunulmuştur.

Araştırmacının geliştirmiş olduğu “akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup uygulamaları”, akademik erteleme davranışıyla baş etmeye yönelik önerilerin (Burka ve Yuen 2008; Steel 2007; Knaus 2010) pratikteki uygulanabilirliğine ışık tutmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın akademik erteleme

üzerine çalışan akademisyenlere ve bu sorunu yaşayan üniversite öğrencilerine yönelik olarak önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca üniversitelerin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Birimlerinde çalışan psikolog ve psikolojik danışmanların akademik ertelemeyle baş etme çalışmalarında yararlanabilecekleri bir psikoeğitim programı ortaya koymaktadır. Bu da araştırmanın bir diğer önemli kısmıdır.

1.4. Varsayımlar

- 1- Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarını içten ve yansız bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.
- 2- Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerde deney koşulları dışında, olgunlaşma ve genel etkilerin aynı olduğu varsayılmıştır.
- 3- Fiziksel ve istatistiksel kontrol yöntemlerinin uygulanmasıyla araştırmada bağımsız değişkenler dışında bağımlı değişkeni etkileyen ve ara değişken olan kontrol değişkenlerinin her iki grupta benzer dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1- Bu araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerle sınırlıdır.
- 2- Araştırmada incelenen akademik erteleme, akademik erteleme konusunda ölçme aracının dayandığı kuramsal çerçeve ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akademik Erteleme: Yapılması planlanan akademik görevlerin ileri bir zamana bırakılıp, ertelenmesi akademik erteleme olarak tanımlanmaktadır (Lay 1986: 480).

Psikoeğitim Grupları: Psiko-eğitim grupları, eğitimsel içerikli olup beceri geliştirmeyi hedefleyen ve başarılması gereken amaçların yer aldığı bir grup çeşidi olarak tanımlanmaktadır (Brown 2004; DeLucia-Waack 2006, Akt: Güçray, çekici ve Çolakkadıoğlu 2009:135).

Bilişsel- Davranışçı Yaklaşım (BDY): BDY, davranışçı ve bilişsel terapilerin temel ilkelerinin bir araya gelmesi ile oluşan geniş bir yelpaze olarak tanımlanabilmektedir (Bay 2003:6).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde erteleme davranışıyla ilgili kuramsal açıklamalara ve akademik erteleme davranışıyla baş etmeye yönelik hazırlanan beceri eğitimi programında müdahale edilen başlıklara değinilmiştir.

2.1. Erteleme ve Akademik Erteleme Kavramları

Ertelemeye yapılan atıfların, 3000 yıl öncesindeki yazılı kaynaklara kadar uzandığı ifade edilmektedir. Özellikle Erken Roma Dönemine ilişkin belgelerde, Yunan askeri dokümanlarında ve eski dini belgelerde ertelemeyi düşündüren ifadeler yer almaktadır. Bu kaynakların bazılarında ertelemeyi önemli bir problem olarak bahsedilmektedir. Geçmiş çok eski kaynaklara dayanan bu kavramın, günümüzde özellikle işyerlerinde olmak üzere, sıklıkla kullanıldığı ve yoğunluğunun artma eğilimi gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda erteleme kavramının gelecekte de aynı şekilde önemini korumaya devam edeceği beklenmektedir (Steel 2007: 84).

Erteleme kavramının İngilizce karşılığı “procrastination” olarak bilinmektedir. Bu kelimenin Latince kökenine bakıldığında, ileri anlamına gelen “pro” ve yarın anlamına gelen “crastinus” kelimelerinin birleşimiyle oluştuğu görülmektedir (Ferrari, Johnson ve McCown 1995: 4). Ertelemenin kelime anlamı ise, bir görevi geciktirme, erteleme ya da görevden kaçınma eğilimi olarak ele alınmaktadır. Ayrıca erteleme, öznel bir rahatsızlığı deneyimleyeme noktasına gelene kadar bir görevin tamamlanmasını geciktirme ile karakterizedir (Ferrari 1992: 316).

Klassen, Krawchuk ve Rajani'ye (2008: 916) göre erteleme, hedeflenen bir eylemin kasıtlı olarak geciktirilmesi şeklinde tanımlanırken; Choi ve Moran'a (2009: 195) göre erteleme, olumsuz sonuçları olan sabit bir kişilik özelliği olarak nitelendirilmektedir. Erteleme üzerine yapılan tanımlamalarda, sonuçları ne olursa olsun, davranışları sürekli olarak geciktirme durumu söz konusudur (Van Eerde 2003: 1402). Ayrıca Burka ve Yuen'e (2008: 7) göre, bazı insanlar çok fazla projeyi bir arada yürütmek zorunda olduğundan ve zaman darlığından, bazıları ise zaman sıkıntısı olmamasına rağmen görevlerin süresini tahmin edemediğinden ertelemeyi seçerler. Buradaki temel fark, erteleme davranışı gösteren bireylerin bir görevin ne kadar süreceğini doğru tahmin edemediğinden ertelemesi ve en önemli işlerini bile geciktirme eğiliminde olmasıdır.

Chu ve Choi'ye (2005: 247) göre, erteleme davranışı gösteren kişiler iki farklı kategoride ele alınabilir. Bunlardan ilki olan *pasif ertelemeciler*, zamanında karar verme yeteneğine sahip olmadıkları için son dakikaya kadar görevleri erteleyen kişiler olarak tanımlanır. Bunun aksine, *aktif ertelemeciler* görevleri geciktirmek için kasıtlı bir şekilde karar verip, zamanın yarattığı baskıdan meydana gelen güçlü motivasyonu kullanarak görevleri zamanında yerine getirmeyi başarabilirler. Böylece tatmin edici sonuçlar elde edebilirler.

Erteleme davranışının iki temel özelliği, zor ve önemli bir görevin yarattığı kaygıdan kaçınmak ve bu görevi sonraya bırakma davranışı ile karakterize olmasıdır (Boice 1996: 1). Hemen herkes erteleme davranışını farklı seviyelerde gösteriyor denebilir. Fakat bir bireyin kronik bir şekilde erteleyici bir tutum içinde olması ile önemsiz görülen gündelik işlere ilişkin erteleme davranışı olması arasında yaşam kalitesine etkisi bakımından bir fark olduğu söylenebilir. Önemsiz görülen işlerin sonraya bırakılması, gündelik görevlerin sıraya konmasıyla ilgili olabilirken; bir görevin bitirilmesi zamanının yaklaşmasına ve önem sırasında ilk sıralarda yer almasına rağmen sonraya bırakılması durumunda, erteleme davranışının problem yaratacak düzeyde olduğu ifade edilebilir (Boice 1996: 6).

Erteleme konusunu literatürde sıklıkla çalışılan bir konu olsa da, araştırmacılar hala erteleme ile ilgili çok az şey bilmektedir. Bu durumun farklı nedenleri olduğu ifade edilmektedir. Bunlardan ilki, ertelemenin sosyal bağlamda yanlış kullanımınıdır. Bu yanlış kullanım ertelemenin sosyal kabulünü artırmakta ve araştırmacıların da bunu problem olarak değerlendirmemesine neden olabilmektedir. Bunlardan ikincisi, araştırmacıların ertelemeyle ilgili değerlendirmelerinde yanlışlık olmasıdır. Genellikle öğrenciler, okul yılları sona erene kadar, gerçek anlamıyla çok yönlü görevleri bir arada yürütmek durumunda kalmazlar. Dolayısıyla bir görevi sonraya bıraksalar da sıkışıklık yaşayıp, yaşam kalitelerinin etkilendiği süreçleri yaşamazlar. Ya da bazı görevleri yapılacak kadar anlamlı görmediklerinden dolayı sonraya bırakmakta sakınca görmezler. Bu gibi durumlarda ertelemenin tanımındaki fikir birliği son derece önemlidir. Bir öğrencinin erteleme davranışı gösterdiğinden bahsetmek için, öğrencinin biriken görevleri sıklıkla yerine getirmemesi ve başarısız sonuçlar elde etmesi bir kriter olabilir (Boice 1996: 1-6).

Burka ve Yuen'e (2008: 9-12) göre, erteleme davranışı sergileyen birçok insan bu davranış örüntüsünün hayatının belli dönemlerinde ve farklı aralıklarla sıklıkla yinelenmektedir. Bu erteleme yinelenmesi *erteleme döngüsü* ismini alır. Erteleme döngüsü çoğunlukla benzer şekilde başlayıp benzer şekilde devam ederek, yeniden en baştaki halini alıp aynı erteleme örüntüsünü yaşamak anlamını taşır. Bu döngünün ilk adımı (1) "Bu defa erken başlayacağım." şeklindedir. Önceki erteleme davranışından dolayı sıkıntı yaşayan birey, yeni bir görevi olduğunda bu sıkıntıyı yaşamamak için bu defa ertelemeyen görevine erken başlayacağına inanır ve buna dair son derece umutludur. (2) Bu aşamada hâlihazırda hala göreve başlamadığını gören birey, "Yakın zamanda başlamam gerek." diye düşünerek kaygılanmaya başlar. Görevin son teslim tarihine hala vakit olduğundan kişinin bu aşamada da hala umudu vardır. (3) Bu aşamada kişi görevine hala başlayamamıştır ve "Ya başlayamazsam?" kaygısı oluşmaya başlar. Bu süreçte var olan umut yerini daha önce başlamış olmak gerektiğine dair pişmanlığa ve umutsuzluğa bırakır. (4) Bu aşamada da hala göreve başlamamış olan kişi, suçluluk ve utanç duygusuyla "Hala zamanım var." diye düşünerek kendisini rahatlatmaya çalışır. (5) Bu aşamada umutların, suçluluk duygusunun ve utancın işe yaramadığını ve hala göreve

başlayamadığını gören kişide “Bende bir sorun var.” fikri gelişmeye veya pekişmeye başlar. Kişinin “beceriksizim, bir işe yaramam, yeterince zeki değilim” düşünceleri beraberinde gelebilir. (6) Bu aşamada artık zaman o kadar daralmıştır ki, ya o an göreve başlanması ve çok yoğun çalışarak bir şekilde görevin bitirilmesi ya da göreve hiç başlamayıp başarısızlığın kabul edilmesi konusunda bir karar vermek gerekir. Yani artık son bir şans var demektir: Yapmak ya da yapmamak. (7) Bu aşamada görev ya bir şekilde bitirilmiştir ya da teslim tarihi geçmiş olmasına rağmen görev teslim edilememiştir. Sonuç olarak bu kaygılı ve gerilimli döngüyü bir daha yaşamak istemeyen kişiler çoğunlukla “Bir daha asla ertelemeyeceğim.” diye kendilerine söz verirler ve bu söze rağmen kendilerini yeniden bu döngü içerisinde bulurlar.

Erteleme davranışının araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmasının erteleme türleri açısından bir sınıflandırmaya neden olduğundan bahsedilebilir. Milgram, Batori ve Mowrer’e (1993: 488) göre, ertelemenin türlerini kıyaslayan araştırmaların sayıca az olması nedeniyle farklı erteleme türlerinin ortak özellik taşıyıp taşımadığı, bunların hangi noktalarda birbirinden ayrıldığı ya da ertelemenin temel olarak tek veya birkaç yapı altında toplanıp toplanamayacağı konusunda fikir birliğine varmak oldukça zordur.

Vestervelt’e (2000: 10) göre, erteleme davranışına ilişkin literatür incelendiğinde iki ana sınıflandırma görülmektedir. Bunlar kişilik özelliği olarak erteleme, durumsal erteleme biçimindedir. İki ana sınıflandırma altında farklı türde erteleme davranışlarına rastlamak mümkündür. *Kişilik özelliği olarak erteleme* yaşamın birçok alanında erteleme eğiliminin gösterilmesi anlamını taşımaktadır. Kişinin yaşamın pek çok alanındaki işleri zamanında tamamlayamamasından kaynaklı zorluklar şeklinde tanımlanmaktadır. Yaşam boyu süregelen hale gelen, bir işi ya da görevi ertelemeye yönelik bu davranışlar kişisel özellik olarak kemikleşir ve yaşamın tamamına yayılır (Lay ve Brokenshire 1997: 83).

Erteleme davranışının bir diğer türü *durumsal ertelemedir*. Durumsal erteleme bireyin sadece yaşamının bir ya da birkaç alanında gösterdiği erteleme eğilimidir. Zaten durumsal erteleme bu yönü ile süreğen ertelemeden ayrılmaktadır. Kronik ertelemenin aksine, durumsal erteleme davranışında birey çeşitli sebeplerden dolayı yaşamının belli bir alanındaki görevi yapmaktan kaçınarak görevi erteleme eğiliminde olur. Fatura ve vergilerin ödenmesi, randevulara zamanında gidilmesi, işyerinde bir işin son teslim tarihinde verilmesi, gerekli telefon aramalarının vaktinde yapılması gibi günlük işlerle ilgili geciktirmeler, durumsal ertelemeye örnek olarak verilebilir (Blunt ve Pychyl 1998: 837; Milgram ve Naaman 1996: 682). Durumsal erteleme olgusunda en sık çalışılan ve dikkat çeken konulardan biri *akademik ertelemedir* (McCown ve Roberts 1994: 94). Akademik erteleme, sınavlara hazırlanma, ödev yapma, projeleri zamanında tamamlama gibi akademik alanlarda görülen erteleme sorunudur. Bu türden erteleme davranışı gösteren bireyler için, bir projeye hem başlamak hem de bitirmek oldukça zordur (Blunt ve Pychyl 1998: 837). Erteleme eğilimi, en genel anlamıyla “bir görevi yerine getirmeyi, sorumluluk almayı ya da karar vermeyi daha sonraki bir zamana bırakmak” şeklinde tanımlanmaktadır (Kachgal, Hansen ve Nutter 2001, Akt: Çelikkaleli ve Akbay 2013: 238). Nitekim Çelikkaleli ve Akbay (2013: 237) yapmış oldukları araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile genel yetkinlik inançları, başkalarına karşı sorumluluk ve kendilerine karşı sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler.

Akademik hayatları boyunca tüm öğrenciler belirli bir tarih süresince yapmaları gereken pek çok akademik yükümlülükle karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle, akademik erteleme özellikle öğrenciler için ciddi sonuçlar doğuran ve geciktirme eğilimi göstermeye yönelik bir kişilik özelliğidir (Tuckman 2002: 1). Daha farklı bir ifadeyle akademik erteleme okulla bağlantılı olan tüm etkinlik ve davranışları erteleme veya geciktirme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Akademik erteleme tüm eğitim-öğretim dönemlerindeki öğrencilerde görüldüğü gibi, tamamen kendi isteğiyle dışardan eğitimlere katılan ya da yüksek öğrenimini sürdüren öğrencilerde de görülmektedir. Araştırmalar, akademik ertelemenin özellikle üniversite öğrencileri arasında çok yaygın olduğunu göstermektedir (Schraw, Wadkins ve Olafson 2007: 24).

Akademik erteleme, erteleme olgusunun daha farklı ve özgün bir biçimidir. Genel ertelemeyen yakınlık bir bireyin erteleme davranışının çok geniş bir aralıkta ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Sözgelimi böyle bir kişi, işe geç kalmaktan, faturaları geciktirmeye; randevulara yetişememekten, gerekli alışverişini yapamamaya uzanan pek çok alanda bu davranış biçiminden dolayı sıkıntı yaşar. Oysa akademik ertelemeyen dolayısıyla sıkıntı yaşayan bir bireyde çoğunlukla çok belirgin alandaki akademik görevde erteleme eğilimi olmaktadır. Sınavlara çalışmayı sürekli ertelemek, yazılı ödev teslimini sürekli ertelemek, ders kaydını sürekli ertelemek gibi. Akademik ertelemenin özgünlüğü de buradan kaynaklanmaktadır (Tuckman 1991: 478).

Özgünlüğünden dolayı akademik erteleme, diğer erteleme davranışlarına oranla çok daha fazla profesyonel ilgi görmüştür ve bu konu üzerinde çok daha fazla bilimsel araştırma yapılmıştır (Milgram, Marshevsky ve Sadeh 1995: 145). Akademik erteleme hem davranışsal geciktirme, hem de geciktirme ile ilgili kişisel rahatsızlık veya memnuniyetsizlik içermektedir. Akademik ertelemeye ilgili bu iki durum ile bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutlar arasında belirgin bir ilişki bulunmaktadır (Solomon ve Rothblum 1984: 509; Rothblum, Solomon ve Murakami 1986: 390).

Solomon ve Rothblum'a (1984: 509) göre, akademik erteleme davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bir olgu olarak ele alınmalıdır. Bu boyutlardan herhangi birinin göz ardı edilmesi akademik ertelemenin karmaşıklığını kavrayamamak anlamını taşımaktadır. Bu nedenle akademik erteleme yalnızca düzgün çalışma alışkanlığının ve zaman yönetiminin eksikliği ile tanımlanabilecek bir olgu değil; davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bileşenler ile ortaya çıkan ve bu şekilde ele alınması gereken çok boyutlu bir olgudur.

Tarihi oldukça uzun bir geçmişe dayanan erteleme ve akademik erteleme olgusunun literatürde incelenmesi oldukça yakın bir tarihte başlamıştır. Bir sonraki başlıkta hemen herkesin yaşamında az ya da çok yeri olan erteleme ve akademik erteleme olgularının popülasyondaki yaygınlığı ile ilgili bilgi verilmeye çalışılmıştır.

2.2. Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının Yaygınlığı

Bazı araştırmacılar ertelemeyi niyet ile davranış arasındaki tutarsızlık olarak tanımlamaktadır (Lay 1986: 475). Bir bireyin yapmak istedikleri ile gerçekte yaptıkları birbirinden farklı olabilir. Niyetle davranış arasındaki bu tutarsızlık ne kadar artarsa erteleme davranışının da o kadar arttığı söylenebilir (Schraw, Wadkins ve Olafson 2007: 13-14). Erteleme her bireyi hayatının herhangi bir noktasında etkilemektedir. Hatta bazı araştırmacılar, yetişkin nüfusunun dörtte birinin ertelemeden etkilendiğini belirtmektedir. İşle ilgili herhangi bir görevi geciktirme, okuldaki ödevleri yapmak yerine arkadaşlarla vakit geçirme, diyeti ya da spor yapmayı erteleme gibi örnekler erteleme insanın günlük yaşamında ne kadar yaygın olduğunu göstermektedir (Ferrari 1994: 674).

Erteleme son derece yaygın görölen bir olgudur. Genel olarak her insan bazen yapması gereken işleri geciktirse de bazı bireyler için bu durum bir yaşam tarzı haline alır. Erteleme bu yaygınlığının akademik ertelemede de varlığını sürdürdüğü söylemek mümkündür. Tahminlere göre üniversite öğrencilerinin %80-95'i akademik erteleme davranışı sergilemektedir (Ellis ve Knaus 1977, Akt. Steel 2007: 65). Üniversite öğrencilerinin yaklaşık %75'i kendini ertelemeci olarak görmektedir (Potts 1987, Akt. Steel 2007: 65). Onwuegbuzie'ye (2000: 103) göre ise, lisansüstü öğrencilerinin % 41.7'si proje ödevlerini yaparken, %39.3'ü sınavlara hazırlanırken, %60'ı haftalık okumalarını yaparken erteleme davranışı sergilemektedir.

Üniversite öğrencilerinin %50'ye yakınının erteleme ile ilgili sürekli olarak sorun yaşamakta oldukları ve bu davranışlarından şikayetçi oldukları görölmüştür. Elde edilen bulgulara göre bu öğrencilerden %65'i proje ödevlerini yaparken, %62.2'si sınavlara hazırlanırken, %55.1'i haftalık okumalarını yaparken erteleme davranışlarını kesinlikle azaltmak istediklerini belirtmişlerdir (Solomon ve Rothblum 1984: 505). Sonuç olarak, genel erteleme ve akademik erteleme davranışının son derece yaygın olduğu söylenebilir.

Yaygınlığı dikkat çeken akademik erteleme olgusunu daha iyi anlayabilmek için nedensel bir inceleme gerekmektedir. Nedensel açıklamalar problem durumunu çözümlenmeye ilişkin bilgi sağlaması açısından son derece önemlidir. Bu nedenle bir sonraki başlıkta akademik erteleme nedenlerine ilişkin bir derleme yapılmıştır.

2.3. Akademik Erteleme Davranışının Nedenleri

Schraw, Wadkins ve Olafson'a (2007: 13) göre, akademik ertelemeye neden olan üç ana faktör vardır. Bunlar başarısızlık korkusu, görevin caydırıcı özelliği ve tembelliktir. Ertelemede en temel bireysel özelliklerden biri tembelliktir. Tembellik iş görmeyi ve çalışmayı sevmemek, çaba göstermekten ve sıkıntıdan kaçınmak, diğer bir adıyla üşengeçlik olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu 2014). Solomon ve Rothblum'a (1984: 508) göre, akademik erteleme davranışında tembellik %18 oranında bir etkiye sahiptir. Çalışmayı sevmemenin ve çalışmanın getirdiği sıkıntıdan kaçınmanın akademik ertelemeye dikkate değer bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Akademik erteleme kaynaklarından bir diğeri başarısızlık korkusudur. Burka ve Yuen (2008: 19) erteleme davranışının başarısızlık korkusuyla baş etmek için bir strateji olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Bazı bireyler, ortaya koydukları iş sonucu başkaları tarafından yargılanmaktan ya da başarısız olmaktan duydukları endişe ile yapmaları gereken görevleri erteleme eğiliminde olabilirler. Bireyler, ürettiği şeyin yeteneklerinin bir yansıması olduğunu düşündüğünden, beceri düzeylerinin onların nasıl bir insan olduklarının çok açık ifadesi olduğuna inandıklarından ya da ürettiği şeyin kendisinin bireysel değerini gösterdiğini düşündüğünden dolayı, o görevleri ortaya koymamayı tercih edebilir, yani erteleme davranışı gösterebilirler. Bir başka ifadeyle erteleme davranışının en temel nedenlerinden birisi benlik değeri, yetenek ve performans düzeyinin birbiriyle tamamen eşit olgular olarak değerlendirilebilir (Burka ve Yuen 2008: 20).

Başarısızlık korkusuyla ilişkili görülen bir unsur da mükemmeliyetçiliktir. Bu nedenle, mükemmeliyetçilik erteleme ile de ilişkilidir ve önemli bir erteleme nedeni olarak değerlendirilmektedir. Mükemmeliyetçi bireyler her şeyi aynı anda yapma, en doğru kararı verme ve hata yapmama isteği ile bağlantılı olarak başarısızlık korkusu yaşayabilirler. Dolayısıyla, mükemmel işi ortaya koyma güdüsü ve aslında mükemmel olmaya ilişkin çaresizlik hissi arasındaki bu çelişkiler akademik ertelemeyi beraberinde getirebilir (Onwuegbuzie 2000: 106-108). Mükemmeliyetçilik beklentileri, kişinin kendisine ve diğerlerine dair inançlarını ve gerçekçi olmayan standartları içeren bilişsel ağlardır. Ulaşılabilirin ötesindeki bu standartlar, doğal olarak bireyi sıkıntıya sokmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, mükemmel olmamasındansa, işe hiç başlanmaması tercih edilebilir (Burns 1980: 35-52).

Erteleme davranışında en temel nedenlerinden bir diğeri bireylerin zamanı kontrol etmede, düzenlemede, değerlendirmede güçlük yaşamalarıdır. Erteleme davranışı gösteren bireylerin zaman algıları objektif zaman ile örtüşmediğinden, görevleri zamanında bitirme konusunda sıkıntıya düşebilirler. Dolayısıyla objektif zamandan uzaklaşan bireylerin bu sübjektif zaman algıları erteleme davranışının kaynaklarından biri olabilmektedir (Burka ve Yuen: 73). Zaman algısıyla ilgili olarak gelecek zaman algısının nasıl olduğu erteleme davranışıyla ilişkili görülmektedir. Gelecek zaman algısı “bireyin yakın veya uzak geleceğinde ulaşmak istediği amaçların şimdiki zamandaki eylemleri üzerindeki etkisi” olarak tanımlanmaktadır (Lens 1988, Akt. Avcı 2008: 2). Gelecek zaman algısının öznel bir yapıya sahip olan psikolojik zamanla ilgili olduğunu, bireyler arasında geleceğe yönelik zamansal algılamalarda farklılıklar bulunduğu ve kısa zaman algısına sahip bireylerin, uzun zaman algısına sahip olanlara göre, on yıllık süreci psikolojik olarak daha uzak algıladıklarını belirtmektedirler. Bu algılama farkından dolayı da uzun gelecek zaman algısına sahip bireylerin, hem gelecekleri için daha fazla sayıda hedefe sahip oldukları hem de daha uzun süreli plan yapabildikleri ifade edilmektedir. (Nuttin ve Lens 1985, Akt. Avcı ve Erden 2013: 391) Daha açık bir ifadeyle, bazı bireyler bir görevin ne kadar sürede bitirilebileceğini öngöremeyip, görevin yapılması için kısıtlı bir süre ayırarak bunun doğal sonucu olarak görevi ertelemiş olurlar.

Zamanı algısıyla ilişkili olduğu belirtilen güdülenme düzeyinin de ertelemenin en önemli nedenleri arasında olduğu söylenebilir. Zamanı algılamaya yönelik olarak zaman algısının bireyin temel güdülenme kaynaklarından birisi olduğu belirtilmektedir (Avcı 2008: 10). Başka bir ifadeyle, uzak bir zamanda bitirilmesi gereken görevlere ilişkin güdülenmek, yakın zamandaki görevlere göre daha güç olabilir. Zamanı yaklaşan görevlerin bitirilmesine ilişkin güdülenme olasılığı giderek artabilir. Burka ve Yuen'e (2008: 75-85) göre, erteleme davranışı gösteren bireylerin, gerçek ve öznel zamanın arasında (psikolojik zaman) bir fark olduğunu anlamlandırma konusunda yetersizlik yaşandığından, görevlerin yetiştirilmesiyle ilgili kaygı düzeylerinde artış görülebilir ve güdülenme düzeyleri bu durumdan olumsuz etkilenebilir. Dolayısıyla düşük düzeydeki güdülenme bireylerin görevleri daha da fazla ertelemelerine neden olabilir. Giderek artan erteleme davranışı akademik başarısızlığa neden olabileceğinden, başarısının düştüğünü gören birey, uzun vadede de akademik kariyerine dönük olarak güdülenme eksikliği yaşayabilir. Kısaca güdülenme eksikliği kısa vadede sıkıntı yaratarak, uzun vadeye taşınır ve büyüyerek varlığını korumaya, akabinde erteleme davranışını beslemeye devam eder.

Solomon ve Rothblum'a (1984: 505) göre ertelemenin önemli nedenlerinden biri de ödev yapmayı sevmemektir. Bu durumda göreve karşı yetersiz ilginin ertelemeye etki ettiği söylenebilir. Ayrıca araştırmacılar öğrencilerin hoş bulmadıkları görevleri daha yüksek oranda ertelediklerini vurgulamışlardır. Hoşlanılmayan bir görev veya iş varsa, bireyler hoşlandıkları başka etkinliklerle ilgilenerek erteleme eğiliminde olabilirler (McCown ve Johnson 1991: 414).

Steel'e (2007: 67) göre, bireyler çevresindeki daha ilginç etkinliklerden etkilenecek, bu etkinliklere yönelmek isteyebilirler. Bu bireyler kasıtlı olarak akademik işlerini bir kenara bırakıp ilgilerini çeken etkinliklere yönelerek kendilerini sabote etmiş olurlar. İlgi çeken etkinliklere yönelmenin yanında bazı durumlarda zor olarak algılanan görev, kolay görevlerden daha fazla ertelemektedir (Milgram, Batori ve Mowrer 1993: 489).

Erteleme davranışını besleyen ve koruyan en temel bireysel özelliklerinden birisi bireylerin psikolojik inançlarıdır. Erteleme davranışı gösteren bazı bireyler baskı altında çalıştıklarında daha üretken olduklarına ilişkin yerleşmiş bir inanca sahiptirler. Bu nedenle, görevin bitirilmesine az bir zaman kalana kadar görevi ertelenip “en üretken olunan zaman dilimi” beklenmektedir. Belirtilen görev kısa zamanda da olsa bitirilebildiğinde ise, baskı altında daha iyi çalışıldığına dair bu inanç pekişmiş olur (Wohl, Pychyl ve Bennett 2010: 805).

Erteleme davranışına neden olan bireysel özelliklerden birisi de girişimciliğin ne düzeyde olduğudur. Girişimcilik özelliği bir görevi enerjik bir şekilde başlatma veya devam ettirme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bir öğrencide girişimcilik özelliği yeterli değilse, o öğrenci özellikle performans gerektiren görevlerde erteleme davranışı gösterebilir (Steel 2010: 929). Ertelemeyi önemli düzeyde etkileyen bir diğer bireysel özellik, bireylerin motivasyon kaynaklarının nasıl olduğudur. Conti'ye (2000: 52-54) göre, içsel nedenlerle bir göreve motive olan kişiler daha az erteleme davranışı gösterirken, dışsal nedenlerle motive olan kişiler ise, akademik görevleri tamamlamada çok daha fazla erteleme eğilimi göstermektedir. Carden, Bryant ve Moss (2004: 581-582) bu fikri destekler nitelikte olan araştırmalarında, içe yönelimli öğrencilerin, dışa yönelimli öğrencilerden akademik olarak daha az erteleme eğiliminde olduklarını rapor etmektedir.

Bununla birlikte erteleme davranışının bireyin kırılğan benlik saygısını koruma amacına hizmet ettiği de vurgulanmaktadır (Solomon ve Rothblum 1984: 504). Erteleme kişinin benliği korumaya dönük bir savunma mekanizması olarak kullanılmaktadır. Kağan (2010: 1) erteleme davranışı gösterenlerin “daha çok ideal benlikleri” ile yaşamlarını sürdürdüklerine vurgu yapmakta ve erteleme davranışı gösterenlerin planlarının onların ideallerini ve umutlarını içerdiğini belirtmektedir. Örneğin: “matematik sınavıma çalışmaya yarın başlarsam daha iyi olmaz mı?” ya da “tarih sınavıma yarın çalışmak istiyorum” gibi cümleleri sıklıkla kullandıklarını ifade etmektedir.

Ertelemeyi etkileyen bireysel faktörlerin yanında, dışsal faktörlerin de olduğu bilinmektedir. Bu dışsal faktörlerden birisi yaşamsal faktörlerdir. Özellikle yaşamsal koşulları açısından yüksek stres altında olan bireylerin öz-düzenleme becerileri bu stresten olumsuz etkilenmektedir. Öz-düzenleme değişen koşullar altında bireyin performansını düzenleme ve uyum sağlama becerisini ifade etmektedir. Erteleme davranışı gösteren bireylerin zaman algısının da etkisiyle öz-düzenleme becerileri olumsuz etkilenmektedir. Bu yüzden bu kişiler stresli durumlarda proje veya ödevleri zamanında teslim edememe eğilimindedirler (Klassen, Krawchuk ve Rajani 2008: 920).

Sonuç olarak, akademik ertelemeye neden olan çok çeşitli bireysel ve çevresel değişkenler vardır. Bu faktörlerden yola çıkarak akademik ertelemeyle baş etmeye yönelik bir psiko-eğitim programında, literatürde neden olarak ifade edilen kaynaklara etki etmek gerektiği düşünülmektedir. Bir sonraki başlıkta akademik ertelemeyle başa çıkma konusuna yer verilecektir.

2.4. Akademik Erteleme ile Başa Çıkma

Genel olarak erteleme insanlar üzerinde ekonomik, psikolojik ya da fiziksel etkilere sahiptir ve olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Klassen, Krawchuk ve Rajani 2008: 916). Bu olumsuz sonuçlardan etkilenme düzeyini düşürmek için akademik erteleme ile baş etme yöntemlerini bilmek ve uygulamak önem taşımaktadır. Akademik erteleme çok yönlü bir doğaya sahiptir. Farklı araştırmacılar akademik ertelemenin kendilerine göre ön plana çıkan özelliklerini temel olarak ertelemeyle başa çıkma konusunu irdemişlerdir. Bu nedenle başa çıkma konusunun farklı odak noktaları olabilir. Aşağıda literatürde ön plana fikirler detaylı bir biçimde verilmiştir.

Burka ve Yuen (2008: 289-291), akademik ertelemeyle baş etmek için bir dizi teknik sıralamaktadır. Araştırmacılar bu tekniklerin bilimsel raporlara göre yapılandırıldığını ifade etmektedir. Bu teknikler aşağıda belirtildiği gibidir:

(a) *Davranışsal bir amaç* belirlemek ertelemeyle baş etmede ilk olarak kullanılması gereken tekniklerden biridir. Davranışlardaki değişimle beraber, sonraki adımlarda düşüncelerdeki değişimleri sağlamak kolaylaşacaktır. Ayrıca genel geçer ve soyut amaçlardan çok spesifik ve somut amaçlar belirlenmesi gerekir. “Ertelemeyi sonlandırmak istiyorum.” gibi soyut ve genel bir amaç yerine “1 Eylül itibariyle çalışma dolabımı ve kitaplarımı düzenlemek istiyorum.” gibi somut ve spesifik bir amaç ulaşılabilir ve motive edici bir amaç olacaktır.

(b) Akademik ertelemeyle baş etmede *gerçekçi bir amaç* belirlemek en önemli adımlardan birisidir. Çok genel ve idealize bir amaç yerine kabul edilebilir ve bireyin kendisi için ulaşılabilir bir amaç olması önemlidir. “Asla bir daha ertelemeyeceğim.” yerine, “Matematik dersim için günde bir saat çalışacağım.” gibi kabul edilebilir ve gerçekçi bir amaç belirlenmesi bu adıma örnek olarak verilebilir.

(c) Akademik ertelemeyle baş etmede önemli tekniklerden bir diğeri amaca giden yolu *küçük adımlara bölerek*, her adımı tek tek tamamlamak ile ilgilidir. Bireyin büyük amacına ulaşması aniden gerçekleşmeyeceği için, motivasyonun sürekliliği açısından belirlenen küçük görevleri tamamlamak gerekli ve anlamlı olacaktır. Zaten atılan bu küçük adımlar sonuç olarak bireyi büyük amacına taşıyacaktır. “Bu raporu bu ay bitireceğim.” yerine, “İlk haftada her gün otuz dakika rapor için veri toplayacağım. İkinci ve üçüncü hafta veriler üzerinden rapor taslağı oluşturarak, son hafta son düzenlemeleri yapacağım.” gibi adımlara ayrılmış bir plan yapmak buna örnek olarak verilebilir.

(d) *Zaman ile ilgili hayalci davranmak yerine gerçekçi olmak* akademik ertelemenin zaman algısı ile ilgili kaynağını yok etmek için son derece gereklidir. Bunun için bir görevi yapmadan önce bireyin görevi tamamlamaya ilişkin tahminlerini not alması ve görevi tamamladıktan sonra gerçekten ne kadar sürdüğünü hesaplayarak aradaki farkı değerlendirmesi faydalı olabilir. Böylece gerçek ile hayali zaman arasındaki farkın farkına varılabilecektir.

(e) Akademik erteleme döngüsünü kırmanın en pratik tekniği, motivasyon düzeyini, bireysel koşullara, fiziksel koşullara, duygusal koşullara vs. bakmaksızın *sadece göreve başlamaktır*. Bütün görevin bir anda bitirilmesi gibi ütöpik bir beklenti

yerine, görevi yapmaya “bir yerinden” başlamak motivasyonu artırmada bireye daha fazla yardımcı olacaktır. “Bir oturuşta ödevin tamamını yaparım.” demek erteleme davranışını beslerken, “Şu an atabileceğim ilk adım ne olabilir?” demek erteleme döngüsünü kırmak konusunda daha fazla yardımcı olacaktır.

(f) Tamamlanması gereken herhangi bir görevin olduğu ve kişinin bir miktar vaktinin olduğu durumlar vardır. *Kısa süreli bir vakit* de olsa, o vakitte işe yarar bir şey yapılamayacağına ilişkin inanç sadece vakit kaybıdır. Var olan görev için çalışılan her dakikanın, görevin tamamlanmasına bir katkı olabileceğini akıldan çıkarmamak gerekir. Örneğin bireyin 15 dakika vakti varsa ve kişi daha sonra başka bir işle ilgilenmek zorundaysa, o 15 dakikayı çalışarak değerlendirebilir. Böylece, boş geçecek o 15 dakika görevdeki küçük bir adımı tamamlamada kıymetli bir zaman dilimi haline alabilir.

(g) Akademik ertelemeyle baş etmede hayat kurtarıcı tekniklerden biri de, engellerin veya zorlukların çıkabileceğine hazırlıklı olmaktır. Bir görev yerine getirilmeye çalışırken ortaya engellerin çıkması son derece olağandır. Görevin tamamlanabilmesi ile bu engellerin aşılabilmesi ile ilgilidir. Örneğin “Hoca ofisinde olmadığı için yapacağımız çalışmayı hazırlayamam, en iyisi sinemaya gideyim.” yerine, “Hoca olmasa da o gelene kadar bir taslak çalışmayı kendim hazırlayabilirim.” demek çalışmanın sonraki aşamalarında bir kolaylık olacaktır.

(h) Akademik erteleme için önemli kaynaklarından birisi mükemmeliyetçilik olduğundan, bu kaynağı besleyen temel davranış biçimi, takım çalışmalarında dahi tüm görevleri kişinin “ancak kendisinin yapabileceğine” ilişkin inancıdır. Bu baskıyla bazı görevler sıklıkla ertelenebilir. Kimse her görevi mükemmel bir şekilde yerine getiremez. Bu nedenle her görevi yapmaya çalışmak yerine, o görevi başarılı bir şekilde yerine getirebilecek nitelikteki insanlarla çalışarak bu sorunun üstesinden gelenebilir.

(i) Akademik ertelemeyi engelleyecek bir diğer teknik zamanı ekonomik kullanmaktır. Ortaya çıkan tüm bölücülere yanıt vermeye çalışmak çalışmayı tamamlamayı imkânsız kılarak zamanı tüketebilir. Örneğin ders çalışma sırasında kişi, çalan telefona yanıt vermemeyi tercih ederek bölünmeyi ve kaybedeceği zamanı

engellemeyi başarabilir. Daha sonra uygun bir zamanda telefona geri dönülebilir. (k) Akademik ertelemeden en göze çarpan konulardan biri bahaneler bulmaktır. Çalışma esnasında sıkılan öğrenciler genellikle sıkıntıdan kaçınmak için bazı bahaneler üretebilir. Örneğin “Tuvalete gitmem gerek, karnım acıkmıştı, dışarıdan çok gürültü geliyor, arkadaşım ziyarete geldi. vb.” bahanelerle çalışma bölünebilir. Çalışmayı ertelemek yerine, ortaya çıkan bu bölücülerini bir süreliğine ertelemek çalışmanın sonlanması ve çalışma tatmini sağlanması açısından son derece önemlidir. Kısaca bahaneler ortaya çıktığında gerçekten önemli olup olmadığının gözden geçirilmesinde, akademik çalışmanın sağlığı açısından büyük yarar vardır.

(l) Akademik ertelemeyi kırabilecek önemli bir konu da sonuç yerine sürece odaklanmak ile ilgilidir. Sonuca odaklanan bireyler, daha yoğun olarak erteleme davranışı sergileyebilir. Çünkü istedikleri sonuca ulaşmak için daha çok yol kat edilmesi gerekiyor olabilir ve bu katlanması güç bir şeydir. Çalışmış olduğu süreci göz önünde bulunduran birey ise süreci değerlendirerek çabasını ve o zamana kadarki performansını takdir ederek motivasyon düzeyini yükseltebilir. Ayrıca amacına adım adım yaklaştığını bilmek bir sonraki adımı atmak için de ona güç verecektir. Dolayısıyla sonuç odaklı olmak yerine süreç odaklı olmak son derece yararlıdır.

Steel (2007: 81-83) ise yaptığı çalışmalar sonucunda, erteleme ile baş edebilmenin erteleme ile ilişkili görülen bazı faktörlere müdahale ederek mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bu müdahale alanları aşağıda belirtildiği gibidir.

(a) Bireyin beklentilerine yönelik müdahalelerdir. Yazara göre bir işi ertelemeyi azaltmanın bir yolu, kişinin başarı beklentisini arttırmaktır. Kişinin başarı gücü ile ilgili beklentisi duygusal uyarılmaya karşı duyarlı bulunmuştur. Duygusal olarak uyarılmak için ise gerçek performans başarıları sağlamasıyla mümkündür. Sonuç olarak ertelemenin azalması için, bir işi tamamlama ile ilgili çeşitli becerilerin kazanılması gerekli görülmektedir. Bir bireyin işi tamamlama konusunda kendisine olan güveni, o işi daha erken bitirme ihtimalini yükseltir.

(b) Değer ile ilgili müdahaleleri içermektedir. Yazara göre bir işten hoşlanmama yani o işin değerini düşürme ertelemeyi artırmaktadır. Bu özellikle yapılacak işin sıkıcı olduğu düşünüldüğü zaman geçerlidir. İnsanların yapılacak tüm işleri sevme ihtimalinin düşük olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ertelemenin farklı alanlara göre değişkenlik göstereceği de tahmin edilebilir. Bu nedenle farklı alanlara özgü motivasyonel özellikler değişkenlik gösterebilir. İşten hoşlanılmadığı durularda, öncelikle işler zor olsa da başarılabilir kılınmalıdır. Daha sonra kısa süreli hoşnut olunmayan görev, uzun süreli amaçlar ile ilişkilendirilerek motive olunan konunun üzerine bindirilebilir.

Son olarak, işlerin değerini değiştirmenin ilginç bir yolu da klasik şartlanmadan yararlanmak olabilir. Burada vurgulanmak istenen, bir amaca dönük olarak ortaya konulmuş etkilerin, amacın kendisini güçlendirici etkilerinden fayda sağlayacak biçimde şartlandırabileceğini ele almaktır. Böylece çaba başarıya yol açtığı sürece çabanın kendisi motive edici olarak algılanmaya başlanacaktır.

(c) Gecikmeye karşı hassasiyetin öğrenilmesiyle ilgilidir. Yazara göre, erteleme davranışı gösteren bireyler aceleci olma, dikkatleri çabuk dağılma ve öz-düzenlemede yetersizlik yaşama eğilimi olan insanlardır. Bu nedenle gecikmelere karşı duyarlıdırlar. Dikkat dağınıklığını ve öz-düzenlemeyi olumlu yönde etkilemenin iki etkin yolu vardır. Bunlardan biri dürtü kontrolünün sağlanmasıdır. Bireyler dürtüselliği tetikleyen unsurları manipüle etmeyi öğrenerek ertelemeyi azaltabilirler. Bu yollardan bir diğeri, tercih yollarının manipüle edilmesidir. Ertelemenin bir belirleyicisi işin gerektirdiği tercih sayısının fazla olmasıdır. Tercih yapma olasılığı ne kadar fazlaysa erteleme ihtimali o kadar yükselir. Bu nedenler otomatik bir şekilde karar verebilme becerilerini geliştirmek oldukça anlamlı olacaktır.

(d) Steel (2007: 81-83) son olarak ertelemeyle baş etmede gecikme ile alakalı müdahaleleri işe koşturmaktadır. Yazara göre gecikme kavramı erteleme davranışı ile bağlantılıdır. Bununla ilgili önemli bir bulgu ise şudur. Niyet- eylem uyumsuzluğu arttıkça bu ikisi de zamansal olarak ayrılır. Bu ayrılık ise erteleme eğilimi artırır. Bu uyumsuzluğun üstesinden gelebilenler ise ertelememe eğiliminde olurlar. Bu bulgunun, yakın hedefler belirlemenin motivasyonu arttırdığı fikrine işaret ettiği

söylenbilir. Görünen o ki hedefin nasıl belirlendiği erteleme davranışı üzerinde çok ciddi bir öneme sahiptir. Bu fikirden hareketle, bireylerin hedef belirleme becerileri ile çalışmanın, hedef-niyet tutarlılığını sağlama becerilerini artırmanın son derece gerekli ve önemli olduğu söylenbilir.

Sonuç olarak erteleme ile baş etmede bütüncül bir yaklaşımın önemi ortaya çıkmaktadır. Yalnızca bazı faktörlere yapılan vurgu ertelemeyi kurtulmak için yeterli olmayabilir. Erteleme çok yönlü ele alınması gereken bir olgudur. Bunu yaparken ise kuramsal temellendirme gerekli olabilir. Bir sonraki başlıkta temel kuramların erteleyi ele alma biçimleri irdelenmiştir.

2.5. Erteleme Davranışını Açıklayan Yaklaşımlar

Erteleme davranışı yaygınlığını sürekli korumakta olup, içsel çatışmalar açısından karmaşık bir yapıya sahip olma özelliğini sürdürmektedir. Knaus'a (2010: xvi) göre, erteleme davranışını inceleyen yaklaşımların önerilerini ele alarak, bütüncül bir yaklaşım benimsemek, daha işlevsel olabilir. İlerleyen başlıklarda erteleme davranışını farklı yaklaşımlar açısından ele alarak, inceleyen Knaus'un (2010) açıklamalarına yer verilmiştir.

Knaus (2010: xxiv) erteleme davranışı ile baş etmede bilişsel, duygusal ve davranışsal becerilerin geliştirilmesinin çok önemli değişimler yaratacağını ifade etmektedir. Bu bütüncül bakış açısında, bilişsel-davranışsal yaklaşım büyük bir rol oynar. Çünkü değişim yaratmada en etkili sonuçlar bilişsel-davranışsal yaklaşım ile ortaya çıkmaktadır.

2.5.1. Bilişsel Yaklaşım

Erteleme döngüsünü başlatan temel kaynak bireyin düşünme stilidir. Bu nedenle ertelemede düşünce akışının nasıl işlediğini öğrenmek son derece önemli görülmektedir. Bu durumla baş etmede ilk adımlardan birisi ise, erteleme döngüsünü kırmada etkili olabilecek gerçekçi düşünce stillerini benimsemek olabilir (Knaus 2010: xxvi).

Erteleme davranışı gösteren bireyler bilişsel açıdan değerlendirildiğinde, bu bireylerin akıllarından sıklıkla “Daha sonra yaparım.”, “Hala vaktim var.”, “Bu akşam bitirebilirim.”, “Yarın sabah okula gitmeden halledebilirim.” gibi düşünceler geçer. Tüm bu düşüncelerde “sonra illüzyonu (later illusion)” olduğu görülmektedir. Bu düşünce kalıbı bireylerin, görevlerine bir türlü başlayamamasına neden olur (Knaus 2010: 28).

Bilişsel yaklaşıma göre mantık dışı inançlar, olumsuz duygulanımın kaynağını oluşturmaktadır. Bu olumsuz duygulanım ise, beraberinde bireyin öz-yenilgisine neden olacak davranışları getirmektedir. Bu nedenle mantık dışı inançların farkında olmak ve onları tanımak, bu düşünce kalıplarının yerine mantıklı düşünceleri benimsemek, en önemli adımlardan birisini oluşturmaktadır. Dolayısıyla erteleme davranışıyla baş etmede bilişsel yaklaşım açısından amaç, bireylerin mantıklı olmayan inançlarının farkına varmasını, değiştirmesini sağlamaktır. Böylece bireylerde durumla orantılı duygulanım ve davranışlar oluşacaktır. Hoşnut olunan duygulanımın beraberinde birey, davranışsal açıdan daha işlevsel sonuçlar elde edebilecektir (Knaus 2010: 3-10).

Bilişsel yaklaşımda Ellis'in ABCDE modelinin inançlar/düşüncelere müdahale ederek duygusal ve davranışsal değişimin yaratılmasında çok etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu yöntem ile çalışarak erteleme davranışına son vermek mümkün olmaktadır. ABCDE modeli şu şekilde açıklanabilir (Knaus 2010: 33-37):

- A, var olan bir olayı simgeler. Örneğin zor bir proje ödevini bitirmek, üniversite sınavına hazırlanmak gibi.
- B, A ile ilgili olarak kişinin neye inandığıdır. İnançlar, kişilerin olaylara ya da durumlara ilişkin değerlendirmelerini içerir ve sakinlikten alarm durumuna kadar uzanabilir. Bu inançlar genellikle gerçekçi ya da gerçekçi olmayan şekilde iki biçimde görülür. “Sonra’cı düşünme” gerçek olmayan inançlar sınıfına girer. “Şimdi başla ve yap.” düşünce tarzı ise, gerçekçi inançlar sınıfında ele alınmaktadır.
- C, inançlardan dolayı ortaya çıkan duygusal ve davranışsal sonuçlardır.
- D, mantıklı olmayan erteleme düşünceleri yerine, mantıklı düşünceleri koymak olarak ele alınabilir.
- E, mantıklı olmayan düşüncelerin yerine gelen mantıklı düşüncelerin doğurduğu yeni duygusal ve davranışsal sonuçlardır.

Bu modele dayanarak bireylerin doğru kabul ettikleri inançlarını sorgulaması ve bunların farkına varması sağlanabilir. Böylece duygusal değişimle beraber davranışsal değişim de sağlanarak erteleme davranışının önüne geçilebilir (Knaus 2010: 29-32).

2.5.2. Duyuşsal Yaklaşım

Duyuşsal yaklaşım, bir göreve-işe başlama konusunda erteleme davranışı gösteren bireylerde oluşan olumsuz duygulanıma vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bireyler göreve başlamanın yarattığı rahatsızlık hissinden kurtulmak amacıyla görevlerini ertelerler. Ertelenen görev ortadan kaybolmadığı için, bu rahatsızlık duygusu yerini memnuniyetsizliğe, hatta strese bırakabilir (Knaus 2010: 113-114).

Bir başka deyişle duyuşsal yaklaşıma göre erteleme davranışı, tehdit olarak algılanan, üstesinden gelinemeyecek diye düşünülen karmaşık bir göreve verilen duygusal bir savunma tepkisidir. Nihayetinde görev, bireyde memnuniyetsizlik ve kaygı yaratmaya başlar. Bu kaygıdan kaçınmak için birey, görevi yapmayı daha da fazla erteler (Knaus 2010: xxv). Duyuşsal yaklaşıma göre, erteleme davranışı

gösteren bireyler öncelikle göreve başlamadan önce duygusal anlamda gerekli koşulların sağlanmasına ve yeterince istekli olmaları gerektiğine inanırlar. Oysa göreve başlamak için ilham gelmesini bekledikçe, ilhamın gelme olasılığı artmayacaktır. İstenilmeyen fakat, yerine getirilmesi gereken sorumluluklar yapılmaya başlandığında, istekliliği ve tatmin olma duygusunu beraberinde getirecektir. Bu nedenle, duygusal koşulların sağlanması için beklemek yerine harekete geçmek daha anlamlı olacaktır (Knaus 2010: xxvi).

Bunun yanında duyusal yaklaşım, ertelemeyle baş etmede bireylerin duygusal dayanıklılığının artırılması gerektiğini öne sürmektedir. Bu fikre göre, korkulara, kaygılara ve memnuniyetsizliğe direnç göstererek ve baş etme mekanizmalarını geliştirerek bireylerin ertelemelerinin duygusal açıdan önüne geçmek mümkün olabilir. Böylece bireyler yaşamlarının ilerleyen yıllarında gerilimli dönemlere, baskılara ve hayal kırıklıklarına daha dayanıklı hale gelebilirler. Bu dayanıklılık beraberinde olumlu bir duygusal kapasiteye ve amaç yönelimli olmaya katkı sağlayabilir (Knaus 2010: 47-48).

2.5.3. Davranışsal Yaklaşım

Erteleme döngüsü tipik olarak bireylerin kendilerine şimdi yapabilecekleri şeyleri daha sonra yapmak için davranışsal nedenler bulması ile ortaya çıkar. Örneğin “Bu konuyu tamamlamak için nereden başlanacağını bilmiyorum.”, “Kaynaklarım yeterli değil gibi, daha fazla kaynağa ihtiyacım var.”, “Başlamadan önce daha fazla okuma yapmaya ve konuyu taramaya ihtiyacım var.”, “Bugün başlayamam çünkü, yeteri kadar vaktim yok.” gibi düşüncelerle harekete geçip işe başlamayı sonraya ertelerler. Dolayısıyla görevi tamamlamak için gerekli olan davranışsal girişim başlatılamamış olur (Knaus 2010: 93-94). Davranış bilimcilere göre erteleme davranışı, bireylerin kaçınma davranışı sergileyerek kısa vadeli hazlar sağlayabildiğini öğrenerek geliştirdiği bir davranış biçimidir (McCown ve Johnson 1991: 413).

Davranışsal yaklaşım ertelemede harekete geçme (göreve başlama) ya da harekete geçmeme arasındaki karar verme sürecine vurgu yapmaktadır. Bu önemli karar, bireyin görevi o an yapıp yapmaması konusunda önemli bir belirleyicidir. Çeşitli nedenlerle çalışmaya başlamamak için geçerli bahaneler bulan bu bireylerin kararları da büyük olasılıkla görevi ertelemek yönünde olur. Davranışsal yaklaşıma göre, bireylerin bu kararlar karşısında karşıya kalmamaları için en işe yarar strateji “Şimdi başla.” stratejisidir. Böylece birey, isteklilik ekseninden ayrılarak görevin davranışsal kısmını tamamlamak için bir adım atmış olur (Knaus 2010: 101-102).

Karar verme sürecinin yanında, davranışsal yaklaşım ertelemeyle baş etmede amaç belirlemenin, yol haritası çizmenin ve davranışsal bir plan hazırlamanın önemli olduğunun altını çizmektedir. Bireylerin amaçlarına giden yolda somut olarak nasıl davranacağını belirsiz olması, kaygıyı ve amaçsızlığı doğurabilir. Daha açık bir ifadeyle bu yaklaşıma göre, amaçlarına ulaşmaya çalışan bir bireyin problemlerle karşılaşacağı durumlarda nasıl davranacağını bilmesi bir problem çözme strateji olarak düşünülmektedir (Knaus 2010: 104-105).

Farklı yaklaşımların ertelemeyi ele alış biçimlerini daha iyi anlamak açısından yaklaşımlar ayrı ayrı ele alınmış olsa da, erteleme davranışı doğası gereği duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenleri olan bir olgudur. Bu nedenle erteleme ile baş etmede en etkin yöntemin geliştirilmesi, bu buyutların dikkate alındığı bütüncül bir bakış açısını temel alan bir düşünceyle oluşturulması ile mümkün olabilir.

2.6. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

Bu bölümde çalışmanın kuramsal temelini oluşturduğu için bilişsel davranışçı yaklaşımla ilgili açıklamalara, ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

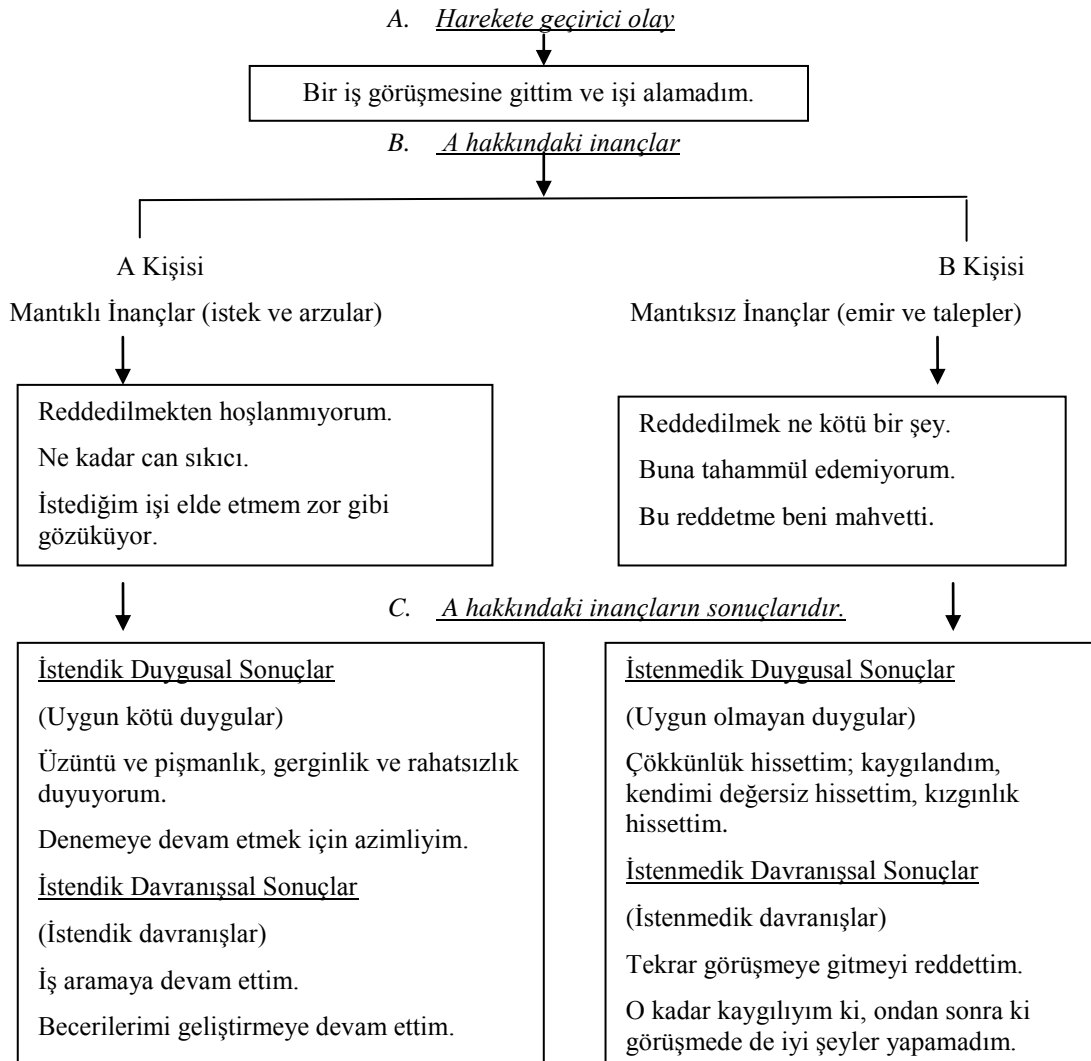
“İnsanın ruhsal sorunlarının büyük ölçüde bireyin akılcı ve gerçeğe uygun olmayan inançlarından kaynaklandığı” düşüncesi yaklaşık iki bin yıl öncesine eski Yunan filozof Epictetus’a uzanmakla beraber, modern ruh biliminde bu düşünceye hak ettiği değeri veren psikolog Albert Ellis’dir. Ellis bu düşünceyi temel alarak bu günkü ismiyle *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi*’yi (Rational Emotive Behavior Therapy) geliştirmiştir. Daha sonra 1960’lı yıllarda Aaron T.Beck tarafından *Bilişsel Terapi* (Cognitive Therapy) geliştirilmiştir. 70’li yıllarda birbirinden habersiz olarak çalışan iki kuramcının çalışmalarından bilişsel terapi doğmuştur. Bilişsel davranışçı terapinin temellerini Albert Ellis’in *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi* yaklaşımı ve Aaron T. Beck’in geliştirdiği *Bilişsel Terapi* yaklaşımı oluşturmuştur. 80’li yıllarda ise Psikanalize yönelik tepki gösteren davranışçı terapistler de bilişsel terapiyi desteklemiş ve benimsemişlerdir (Türkçapar 2007:1-17). Birçok ünlü kuramcı tarafından çeşitli bilişsel-davranışçı terapiler geliştirilmiştir. Donald Meichenbaum’un “Bilişsel-Davranışsal Değişme Terapisi” ve Arnold Lazarus’un “Çok Boyutlu Terapisi” bunlardan bazılarıdır (Beck 2001:1). Bu araştırma bilişsel davranışçı kuram temelinde oluşturduğu için *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi* (ADDT) ve *Bilişsel Terapi* (BT) aşağıda daha detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.6.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi’nin (ADDT) temel varsayımı; duygulanım durumumuzun inançlarımız, değerlendirmelerimiz, yorumlarımız ve yaşam durumlarına tepkilerimizden kaynaklandığıdır. ADDT insanların hem “akılcı” / “rasyonel”/ “mantıklı” hem de “hatalı”/“irrasyonel”/ “mantık dışı” düşünmeye yönelik bir potansiyelle doğduklarını bunun kültür ve eğitim düzeyi ile bağlı olmadığını ifade etmektedir (Corey 2008: 298-299; Nelson-Jones 1982: 49). Ellis (1958) ADDT’yi anlamak için üç temel hipotez önermiştir. Birincisi, duygu ve düşüncelerin birbirleri ile yakından ilişkide olduğudur. İkincisi, duygu ve davranış ilişkisinin döngüsel olduğu, düşüncenin duygu, duygunun düşünce haline geldiğidir. Üçüncüsü ise hem düşüncenin hem de duygunun içselleştirilmiş cümlelere ifadesi ile kişilerin bunları yaratma ve uyarılma kapasitesine sahip olduklarıdır (Ellis 1958, Akt. Nelson-Jones 1982: 48). Ellis mantık dışı eğilimlerin nasıl geliştirildiklerinden

çok nasıl korundukları ve sürdürdükleri üzerinde durmaktadır ve insanların iyi ya da kötü yönde duygusal kaderlerini kontrol ettiklerini belirtmektedir. Bunun kişilerin doğuştan sahip oldukları potansiyelle, sonradan kazandıklarıyla ve inandıkları batıl inançları sürekli olarak tekrarlamalarıyla sağlandığını ifade etmektedir. Ellis'e göre, insanları harekete geçiren olayların duygusal ve davranışsal sonuçları, inanç sistemleri tarafından kontrol edilmektedir ve insanlar güçlü mantık dışı eğilimlerine rağmen inançlarını, böylece de sonuçları (duygu-davranışlar) kontrol etmeyi ve uyarlamayı öğrenme becerisine sahiptirler (Nelson-Jones 1982: 49-50). Bu beceriyi öğretme noktasında A-B-C Kişilik Kuramı, ADDT Kuramının ve uygulamalarının merkezi durumundadır. Ellis'in (1976, Akt. Nelson-Jones 1982: 51) A-B-C kişilik kuramını örneklediği "Kendi Kendine Mantıklı Yardım Formu" Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1. Kendi Kendine Mantıklı Yardım Formu



Şekil 1’deki örnekten de görülebileceği gibi Ellis duyguları uygun olan (sağlıklı) duygular (üzüntü, pişmanlık, gerginlik, rahatsızlık) ve uygun olmayan (sağlıksız) duygular (çökkünlük, kaygı, değersiz hissetmek, kızgınlık) olarak ikiye ayırmaktadır. Emir ve talepleri içeren mantık dışı inançlar, uygun olmayan duyguları ve istenmeyen davranışları ortaya çıkarırken, istek ve arzuları içeren mantıklı inançlar, uygun olan duyguları ve istedik davranışları ortaya çıkarmaktadır.

ADDT danışanların kendi kendilerini koşulsuz kabul etmeleri, diğerler insanları koşulsuz kabul etmeleri ve hissettikleri uygun olmayan duyguların (sağlıksız duygular) üstesinden gelebilecek yöntemleri bulmalarında yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bu yardım sürecinde ilk adım “-meli, -malı” tarzındaki mantık dışı düşüncelerini A-B-C çerçevesi içerisinde danışanlara göstermektir. İkinci adım bu tarz “-meli, -malı” düşünmeye devam ederek duygusal sıkıntılarını sürdürdüklerini ve duygusal sıkıntıların devam etmesinde kendilerinin sorumlu olduğudur. Üçüncü adım danışanlara kendi kısır döngülerini yaratan davranış örüntüleri ve bu örüntüye neden olan mantık dışı düşünceleri terk etmeleri konusunda yardımcı olunmasıdır. Bu adımda A-B-C çerçevesi yeterli olmadığından, genişletilerek; A-B-C-D-E çerçevesine geçilir. Tartışarak müdahale (D) ile danışanların mantık dışı inançlarına meydan okumalarını, çürütmelerini sağlayacak bilişsel, duyuşsal, davranışsal yöntemler uygulanır. Bilişsel olarak danışanların –meli, -malı ifadelerini (talepkarlık) bulmaları, kırmaları ve tartışmalarına yardım etmek için aktif, öğretici bir yaklaşım izlenir. Duygusal olarak rol oynama, model olma ve teşvik etme, davranışsal olarak ev ödevleri, yaratıcı teknikler ve kendini pekiştirme gibi teknikler kullanılır. Son olarak dördüncü adımda ise, danışanların gerçekçi bir yaşam felsefesi oluşturmaları (E) ve bu sayede gelecekte mantık dışı düşüncelere kapılmaktan kendilerini korumaları amaçlanır. Gerçekçi bir yaşam felsefesi mantık dışı düşünceler yerine mantıklı düşünceler içerir. Bu başarıldığında A-B-C-D-E çerçevesi F ile yeni bir duygu grubu ile tamamlanır. Bir başka ifade ile sağlıksız duygular yerine, sağlıklı duygular yaşanır (Corey 2008: 300-302; Nelson-Jones 1982: 55).

Ellis (1977, Akt. Nelson-Jones 1982: 52-54), sağlıksız duyguların aşağıda verilen üç temel mantık dışı inançla bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir:

1. “İyisini yapmalıyım ve tüm başarılarım takdir edilmeli, aksi halde işe yaramaz birisi olacağım.”
2. “Bana karşı nazik, düşünceli ve adaletli olmalısın, aksi halde puan kaybedersin.”
3. “Yaşama koşullarım iyi ve rahat olmalı, böylece istediğim her şeyi çok fazla çaba sarf etmeden ve rahatsızlık duymadan elde edebilmeliyim, aksi takdirde bu lanet bir dünyadır ve hayat yaşamaya değmez”

Bu temel mantık dışı inançlar talepkarlık, aşırı genelleme, kendini dereceleme, verilere karşı olma ve hatalı yüklemeler içermektedir. Bu sayılan özellikleri içeren mantık dışı düşünceler tekrar tekrar ortaya çıkma eğilimindedirler. ADDT danışanların rasyonel bir yaşam felsefesi oluşturmaları için çoğunlukla bir oturumda bilişsel, davranışçı, duygusal yöntemleri kombine bir şekilde uygular (Corey 2008: 310). Bu yöntemlerden bazıları aşağıda verilmiştir (Corey 2008: 306-309).

Mantık dışı inançları tartışma: Terapistin, danışanın mantık dışı inançlarını aktif bir şekilde tartışmasıdır. Terapist bunu uygularken, danışana da bu tarz düşüncelerin nasıl çürütüleceğini de öğretmiş olur.

Bilişsel ev ödevleri: Danışanda bilişsel, davranışsal ve duygusal değişim, ilerleme sağlanabilmesi için kendisinin oturumlardan sonra da belirli ödevleri yapması teşvik edilir. Bu amaçla danışana sorun listesi yapması, mantık dışı inançlarını belirlemesi, A-B-C’yi uygulaması, kendi kendine yardım kitaplarını okuması, oturum kayıtlarını incelemesi, dinlemesi gibi ödevler verilir.

Kullanılan dili değiştirme: Danışana mutlak ifadeler içeren keskin bir dille kendisini ifade etmesi yerine, seçenekleri içeren bir dille kendisini ifade etmesi öğretilir. “Yapmak zorundayım” demek yerine, “yaparsam iyi olur” demek gibi.

Mizahın kullanımı: ADDT hayatı çok ciddiye almanın, danışanın mizah duygusunu kaybetmesinden kaynaklandığını vurgular. Bu sebeple oturumlarda ve danışan kendi başlarıyken mizah kullanımını üzerinde durur. Bu sayede danışan hiç taviz vermeden koruduğu belli düşüncelerin anlamsızlığını fark eder.

Akılcı- duygusal hayal kurma: Bu teknik, yeni duygusal örüntüler oluşturmak için tasarlanmış bilişsel bir uygulamadır. Danışanın öncelikle bilişsel olarak sorun yaşadığı durumu, sonrasında ise baş etme şeklini hayalinde canlandırır. Bu teknikle, danışana, kendisi için olabilecek en kötü durumu nasıl hayal ettikleri, nasıl uygunsuz duygular yaşadıkları ve bunları uygun olanlarla nasıl değiştirebilecekleri öğretilir. Danışan bu tekniği birçok kez uyguladığında, sorun yaşadığı durumda yoğun duygular yaşamayacağı bir noktaya gelir.

Rol oynama tekniği: Danışanın sağlıksız/uygun olmayan duygularının altında yatan mantık dışı düşünceleri üzerinde çalışmak için kullanılan bir tekniktir. Danışana sıkıntı yaşadığı durumla ilgili prova yaptırılır. Bu sayede o durumda kendisini nasıl hissettiği ve mantık dışı düşüncelerinin neler olduğu bilgisine ulaşılır. Ardından mantık dışı düşüncesi hakkında çalışılır.

Utanca saldırı alıştırmaları: Bu alıştırma başkası tarafından onaylanmadığı zamanlarda bile danışanın utanma hissi duymamasını, kendini kabulü ve olgunluk sorumluluğunu amaçlayan bilişsel ve duygusal bileşenleri içeren alıştırmalardır. Terapist, danışanın risk almasını sağlayacak; ilginç kıyafetler giyme, derste aptalca bir soru sorma gibi ödevler verir. Bu ödevler danışan utanma duygusunu kendisinin yarattığını anlayana, kendisini daha az kısıtlayana kadar devam eder.

Güç ve çaba kullanımı: Danışanın entelektüel içgöründen, duygusal içgörüye geçmesinde kullanılan bir tekniktir. Terapist danışanın mantık dışı düşüncelerine, inançlarına sıkı sıkıya tutunarak, danışandan kendisini bu düşüncelerden vazgeçirmek için ciddi bir tartışmaya girip ikna etmesini ister.

Davranışsal teknikler: ADDT’de danışanın, kazanmış olduğu içgörünün davranış değişikliği yaratabilmesi ve mantıklı inançlar oluşturulabilmesi için standart davranışçı terapi yöntemlerinin (sistemik duyarsızlaştırma, model olma, gevşeme vb.) çoğunu kullanılır.

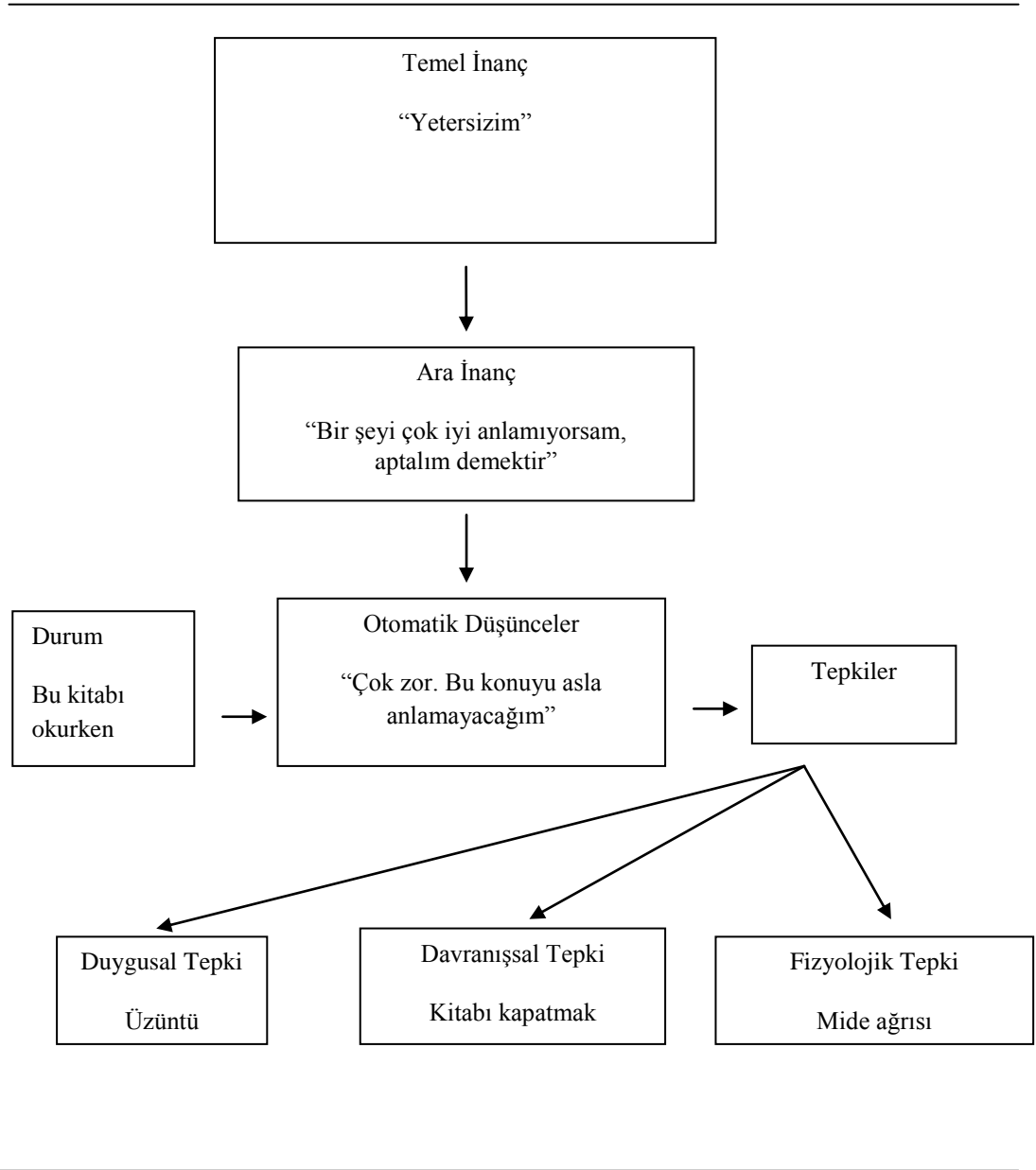
2.6.2. Bilişsel Terapi

Bilişsel Terapi bilişsel model üzerine temellendirilmiştir. Bu modele göre insanların duygu ve davranışları, olayları nasıl yorumladıklarından etkilenmektedir (Beck 2001: 16). Bilişsel terapinin üç temel savı vardır. Birinci savı tüm duygularımızın bilişlerimizle ya da düşüncelerimizle yaratıldığıdır. Biliş kavramıyla kastedilen olay, kişi ya da durumlara bakış açımız, algılarımız, zihinsel tutumlarımız ve inançlarımızdır. Bir başka ifadeyle “şu anda böyle hissetmenizin nedeni, şimdi düşünmekte olduğunuz şeylerdir ve aklınızdan bir düşünce geçirip o düşünceye inandığımızda duygusal bir tepki hissedersiniz”. İkinci savı düşünceleriniz bu hislerinizden olumsuz olarak etkilendiğidir. Kendinizi çökkün bir ruh halinde hissettiğinizde sadece kendinize değil, tüm dünyaya karamsar yaklaşır dahası buna inanırsınız ve bu size gerçekçi gözükür. Üçüncü savı ise duygusal çalkantılara sebep olan düşüncelerin çarpıtılmış olduğudur. Bu tarz düşüncelere hatalı otomatik düşünceler/ bilişsel çarpıtmalar denilmektedir (Burns 2011: 5-6).

Bilişsel terapi bilişsel çarpıtmaları üç düzeyde inceler. “Otomatik düşünceler”, “sayıtlılar” ve “şemalar”. Otomatik düşünceler kişinin aklına kendiliğinden gelen, akılcı görünen, belirli sınıflara ayrılabilen düşüncelerdir.” (Leahey, Holland 2009: 275-276). Sözcükler ya da imajlar (hayaller) şeklinde olabilirler (Beck 2001: 18). Leahy (2007: 26) otomatik düşüncelerin bazen doğru, bazen de kısmen doğru olduğunu vurgulamaktadır. Sayıtlılar (varsayımlar) otomatik düşüncelerden daha derin bir bilişsel düzeydedirler. Bunlar işlev bozucu etkiler doğurabilen, kurallar dizisi ‘meli-malı’lar, gereklilikler ya da ‘eğer-öyleyse’ ifadeleri şeklindedirler. Şemalar ise sayıtlılardan çok daha derin düzeyde yer alan bilişsel yapılardır. Kişinin kendisi ve diğerleri hakkında oluşturduğu modelleri yansıtır (Leahey ve Holland 2009: 275-276). Şemalar (temel inançlar) katı, toptancı ve aşırı genelleycidirler (Beck 2001: 18). Bunlar yaşamın erken dönemlerinde deneyimlerle oluşmuş, öğrenmelerle pekişmiş mutlak önermeler ve ikili kalıplar (seviliyorum-sevilmiyorum) biçimindedirler.

Beck temel inançları; çaresizlik (güç, başarı, performans yetersizliği ile ilgili olanlar), sevilme (duygusal eksikliklerle ilgili olanlar), değersizlik (ahlaki eksiklik, suçluluk) olarak üç grupta incelemiştir (Beck ve Weishaar 1989, Akt. Türkçapar 2007: 26). Şema (temel inanç), varsayım (ara inanç) ve otomatik düşünce arasındaki ilişki bilişsel modelde (Beck 2001: 21) gösterilmektedir:

Şekil 2. Bilişsel Model



Yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde otomatik düşüncelerin dolayısı ile ara inançların doğru/işlevsel, kısmen doğru/kısmen işlevsel, hatalı/işlevsel olmayan olabilme özelliği süreçte kullanılacak teknikler açısından önemlidir. Bu bağlamda Türkçapar (2007:185) bazı durumlarda hem sorun çözme teknikleri hem de bilişsel teknikleri ve davranış teknikleri bir arada kullanmak gerektiğini belirtmektedir. Beck (2001: 6-10) terapi sürecinin bireye özgü olduğunu belirtmekle beraber, herkes için geçerli olan temel ilkeler olduğunu söylemektedir. Bu on ilke bilişsel terapinin özetini, temel yapı taşlarını ifade etmektedir.

Birinci İlke: *Bilişsel terapi danışanın kendisine ve sorunlarına yönelik olarak, bilişsel terimlerle oluşturulan ve sürekli geliştirilen bir formülasyona dayandırılmaktadır.* Bu formülasyonda danışanın hali hazırdaki düşüncelerini ve problemli davranışlarını belirler. Ardından bu durumu tetikleyen durum ve duruma ilişkin inançlarını (katkıda bulunan etmenler) ortaya çıkarmaya çalışır. Bu formülasyonun son aşamasında ise danışanın çocukluk döneminde oluşmuş olan yorumlama eğilimlerini belirlemeye çalışır. Terapist danışanın bu formülasyonu bilişsel model bakış açısından görmesine yardımcı olarak;

- Duygularla ilişkili olan düşüncelerini belirlemesine,
- Düşüncelerini değerlendirmesine,
- Düşüncelerini daha işlevsel hale dönüştürmesine
- Duygularını değiştirmesine
- İşlevsel davranışlar içine girmesine yardımcı olur.

İkinci İlke: *Bilişsel terapi çok sağlam bir terapötik ilişki gerektirir.* Terapistin sıcaklık, ilgi, şefkat, saygı, yeterlilik gibi konularda temel terapist özelliklerine sahip olması ve bunları danışana iletebilmesi önemlidir.

Üçüncü İlke: *Bilişsel terapi işbirliğini vurgular ve danışanın da aktif katılımını gerektirir.* Terapist, danışanın terapiyi bir ekip çalışması olarak görmesine yardımcı olmaya çalışır. Başlangıçta terapist daha aktif olmakla beraber ilerleyen oturumlarda danışanın daha aktif olmasını (çarpıtmalarını yakalaması, özetleme yapması, ev ödevlerini belirlemesi vb.) sağlamaya çalışır.

Dördüncü İlke: *Bilişsel terapi hedef yönelimli ve problem odaklıdır.* Danışanın (problem çözme becerilerini kullanmasını engelleyen) işlevsel olmayan düşüncelerinin belirlenip, değerlendirilmesi ve değiştirilmesiyle zaten kendisinde var olan problem çözme tekniklerini kullanabilecek duruma gelir. Ancak bazı danışanlar için durum böyle değildir. Bu durumda terapistin problem çözme becerilerini de öğretmesi gerekmektedir.

Beşinci İlke: *Bilişsel terapi başlangıçta şimdiki vurgular.* Danışanı şimdiki zamanda rahatsız eden sorunlar /durumlar üzerinde durur. Şimdi ve buradayı inceleyerek başlar. Ancak danışan geçmişe yönelik konuşmakta ısrarlı ise, danışanda bilişsel, davranışsal, duygusal açılardan değişme sağlanamıyorsa ve terapist geçmiş sürecin nasıl bir etki yarattığını anlamının önemli olduğuna inanıyorsa dikkatini geçmişe yöneltir.

Altıncı İlke: *Bilişsel terapi eğitime dayalı bir terapidir.* Danışana sadece yardım etmekle kalmaz. Aynı zamanda, bu işin nasıl yapılacağını da öğretir. Böylece danışanın baş ettiği durumun tekrarlamasını da önlemeye çalışır.

Yedinci İlke: *Bilişsel terapi sınırlı-sürekli olmayı hedefler.* Başlangıçta haftalık periyotlarda olan oturumlar (riskli durumlar hariç), daha sonra on beş günde bire, ayda bire indirilebilir. Oturumların bitiminden sonra ise, destekleme oturumları yapılabilir. Kronik sıkıntılarda süreç uzayabilir. Oturumların sıklığına terapist ve danışan beraberce karar verirler.

Sekizinci İlke: *Bilişsel terapi seansları yapılandırılmıştır.* Tüm oturumlar boyunca aynı formatın korunduğu yapılandırma sayesinde hem danışan hem de terapist için süreç daha anlaşılır hale getirilir. Sürecin bitirilmesinden sonra dahi danışan kendi kendisine terapi yapabilir. Yapılandırma ile dikkatin önemli konulara yoğunlaştırılması ve zamanın etkili şekilde kullanılması da sağlanmış olur. Bu format sırasıyla danışanın ruh halini sormak, bir önceki haftayı özetlemesini istemek, gündem oluşturmak, bir önceki oturum hakkında geribildirimler istemek, ev ödevlerinin üzerinden geçmek, o oturumun gündem maddelerini tartışmak, yeni ev ödevleri oluşturmaktır. Terapist oturumda sık sık özetlemelerde bulunur ve her oturumun sonunda, o oturum hakkında geribildirim alır.

Dokuzuncu İlke: *Bilişsel terapi danışana işlevsel olmayan düşünce ve inançlarını belirlemeyi ve değiştirmeyi öğretir.* Terapist sokratik sorgulama ile danışanın kendisi, diğer insanlar ve dünya hakkında ki inançlarını keşfetmesini ve bunların ne kadar işlevsel ve geçerli olduğunu araştırmasını sağlar.

Onuncu İlke: *Bilişsel terapide düşünce, duygu ve davranışları değiştirmek amacıyla çeşitli teknikler kullanır.* Sokratik sorgulama ve yönlendirilmiş keşif bilişsel terapide temel olsa da, diğer yaklaşımlardan (özellikle davranışçı ve gestalt terapiler) aldığı bazı teknikleri bilişsel çerçeve içinde kullanır. Terapist belirli oturumlardaki hedefleri çerçevesinde gerekli olan teknikleri seçer.

Bilişsel terapide sürecinin tamamı için genel bir plan ve her oturum için o oturuma özgü bir plan oluşturulur. Bu planlama oturumlar arası bütünlüğü sağlar. Terapi sürecini başlangıç, orta ve son olarak üç aşamalı görmek mümkündür. Her aşamada belirli hedefler bulunmaktadır. Başlangıç aşamasında hedefler terapötik işbirliğinin kurulması, hedeflerin belirlenmesi ve tanımlanması, sorunların netleştirilmesi, bilişsel modelin öğretilmesi, danışan depresyonda ise davranışsal olarak hareketlendirilmesi, problemleri konusunda bilgilendirilmesi, otomatik düşüncelerini yakalayıp değerlendirmesi ve işlevsel düşüncelerin öğretilmesi, terapiyle tanıştırılması (ev ödevleri, geribildirim vb.) ve başa çıkma stratejileri ile donatılmasıdır (Beck 2001: 320).

Orta aşamada başlangıçtaki hedeflerle beraber, ağırlık işlevsel olmayan inançların belirlenip, değiştirilmesine yer verilir. Bilişsel formülasyon danışanla paylaşılır. İşlevsel olmayan inançların değiştirilmesi için mantıksal ve duygusal teknikler kullanılır. Gerekli olduğunda danışanın hedeflerini yeniden formüle etmesine yardımcı olunurken, hedeflere ulaşması için gerekli olan becerilerde öğretilir. Son aşamada ise sürecin sonlandırılması ve geri gidişlerin önlenmesine yönelik çalışılır (Beck 2001: 320).

2.6.3.Bilişsel Davranışçı Yaklaşımında Temel Teknikler

Bilişsel terapi, sorun çözme tekniklerini, bilişsel teknikleri ve davranış tekniklerini kullanır. Bu tekniklerin başlıcaları baş edilemeyen sorunu, baş edilebilir parçalara ayırma, sorun çözmeye engel olan düşünce ve inançları saptama, otomatik düşünce ve imgeleri saptama (rol oynama, hayalde canlandırma, duygusunun değiştiği ana odaklanma), anlamlara ulaşma (sokratik sorgulama), altta yatan sayıtlılara ve inançlara ulaşma ve işe yaramayan düşünce ve inançları yeniden yapılandırma (yönlendirilmiş keşif), aktiviteleri izleme ve programlama, kademeli eyleme geçme, düşünce ve inançları sınamaya yönelik alıştırmalar, aşamalı yüzleştirme ve gevşemedir (Türkçapar 2007:179).

Terapi sürecinde danışanın değişiklik yaratabileceği yaşam sorunlarına dönük olarak sorun çözme teknikleri kullanılırken (inkar, katlanma, çözmeye çalışma, kaçma/ uzaklaşma/ ayrılma/ yer değiştirme) değiştiremeyeceği olumsuzluklara karşı dayanıklılığı ve direnci arttırılmaya çalışılır. Ancak bunlardan hiçbiri işe yaramamışsa; sorun çözülmemişse, sorunun yeniden tanımlanmasına, değerlendirilmesine bilişsel çarpıklığı düzeltmeye yönelik teknikler kullanılır. Ancak bazı durumlarda hem sorun çözme teknikleri hem de bilişsel teknikleri ve davranış teknikleri bir arada kullanmak gerekmektedir (Türkçapar 2007:185).

Beck ve Newman (2009: 2861) tekniklerin çoğunun hem bilişleri hem de davranışları etkilediğini ve iki kısma ayırmanın yanıltıcı olabileceğini, tekniklere bilişsel ve davranışsal değişikliğe öncelikli olarak yaptıkları vurgu çerçevesinde bakıldığında bilgi verici olacağını belirtmektedirler. Leahy ve Holland (2009: 285-291) bilişsel teknikleri sekiz ana başlıkta özetlemişlerdir. Bu başlıklar şunlardır:

1. Danışanın katılımını sağlamak: Danışanın katılımını sağlamak için sözleşme yapılması, bilgilendirici broşürler vb. verilmesi, düşüncelerin duyguları yarattığının gösterilmesi, düşüncelerle gerçeklerin ayırt edilmesi kullanılan tekniklerdir.

2. *Çarpık otomatik düşüncelerin tanımlanması ve sınıflandırılması*: Çarpık otomatik düşüncelerin tanımlanması ve kategorize edilmesi için otomatik düşünceleri tanıma, bu düşüncelerin yarattığı duyguları tanımlama, düşüncelere inanma düzeyi ve duyguların şiddetini derecelendirme ve düşünceleri kategorize etme kullanılan tekniklerdir.

3. *Çarpık otomatik düşüncelere karşı çıkma*: Çarpık otomatik düşüncelere karşı çıkmak için kullanılan tekniklerin amacı “akılcı bir tepki” oluşturmaktır. Bu amaçla doğrudan psikoeğitim verme, kavramları yeniden tanımlama, düşüncelerinin sınanabilirliğini ve mantıklılığını inceleme ve kendi bilgisinin sınırlarını inceleme, çifte standart, derine inme, davranışları kişilikten ayırmak, kanıtın niteliğini inceleme, diğerlerinin görüşlerini incelemek, kar-zarar analizi, günlük kayıt tutma, pasta tekniği kullanılan tekniklerden bazılarıdır.

4. *Uyumsuz sayıtlıları/ara inançları tanıma*: Uyumsuz sayıtlıları tanımlamak için çarpık otomatik düşüncelerin altında yatan ve kişinin oluşturduğu kuralların (meli-malı'ları, şartları, eğer-ise ifadeleri) içeriğinin ortaya çıkarılması sağlanır.

5. *Uyumsuz sayıtlılara/ara inançlara karşı çıkma*: Uyumsuz sayıtlılara karşı çıkmak için çarpık otomatik düşüncelere karşı çıkma teknikleri kullanılır. Bu tekniklere ek olarak kişinin standartlarını değerlendirmek, değer sistemini incelemek, sosyal standartlarını incelemek gibi tekniklerle uyumsuz sayıtlıların yerine daha uyumlu sayıtlılar ve bunların kar-zararları üzerinde durulur.

6. *İşlevsel olmayan şemaları tanımak*: İşlevsel olmayan şemaları tanımlamak için kullanılan tekniklerin amacı çarpık otomatik düşünceler ve uyumsuz sayıtlıların altında yatan kendisi ve başkalarına ilişkin işlevsel olmayan bakış açılarını tanıtmaktır. Bunu yaparken kişiye şematik işleme sürecini (bu şemaların nasıl oluştuğu, olaylara dikkat etme ve tepki vermede sistematik bir şekilde yanlı hale geldiğini) açıklama ve şemaya karşı çıkmaktan nasıl kaçındığına ya da şemayı nasıl telafi ettiğine yönelik stratejileri üzerinde durulur.

7. *İşlevsel olmayan şemalara karşı çıkmak*: İşlevsel olmayan şemalara karşı çıkmak için çarpık otomatik düşüncelere ve uyumsuz sayıtlılara karşı çıkma teknikleri kullanılır. Bu tekniklere ek olarak şemaların kaynağını tanımlamakta erken anıları harekete geçirmek, rol oynama ile bu kaynaklara karşı çıkma, imgesel olarak yaşam

senaryolarını yeniden yazma, imgeleme ve duygu eşleştirme, korkutucu imgeyi minyatürleştirmede kullanılan tekniklerdendir. Orjinal şemaların gözden geçirilip, yeni, uyumlu şemaların geliştirilmesi hedeflenir.

8. *Problem çözme ve kendini kontrol etme*: Problem çözme ve kendini kontrol etmek için problemi tanımlama, problemi kabul etme, hedefi ve alternatif hedefleri inceleme, ertelemeye karşı adımlar, kendine yönerge verme, olası problemleri tahmin etme, kendini ödüllendirme ve problem çözümlerinin incelenmesi kullanılan tekniklerden bazılarıdır.

Terapi sürecinde teknikler uygulanırken terapötik etki yaratacak olan soru/müdahale (sokratik yöntem ve yönlendirilmiş keşif) ve daha sonrasında verilen ev ödevleri büyük bir önem taşımaktadır. Aşağıda bu iki konuya değilmiş ve bazı örnekler verilmiştir.

Sokratik Yöntem - Yönlendirilmiş Keşif

Antik dönem Yunan filozofu Sokrates'in (MÖ 470 Alopeke, Attika - MÖ 399 Atina) adıyla bilinen bu yöntem bilişsel terapinin kurucuları Beck ve Ellis tarafından Bilişsel-Davranışçı Terapi'nin temel parçası olarak görülür. Türkçapar ve Sargın'ın (2012: 15-16) açıklamaları çerçevesinde "Sokratik Yöntem", Yunan filozofu Sokrates'in felsefi düşüncüsü ve bilgiyi soru sorarak öğretme yöntemidir. Sokrates'in öğrencilerine bilgileri sorular sorarak öğretmesine Sokratik dialog denir. Bu anlamda Sokratik sorgulamayla karşısındakine yeni bir şey öğretilmemekte sadece o kişiye bildiği anımsatılmaktadır. Bilişsel davranışçı terapide kullanılan sokratik sorgulama ve bunun terapideki uygulama biçimi ise yönlendirilmiş keşif olarak adlandırılır.

Sokratik yöntem veya yönlendirilmiş keşifte amaç danışanın bilebileceği ancak farkındalık alanında olmayan bilginin farkına varmasıdır. Bunun için öncelikle danışan dikkatli bir şekilde ve yansıtma tekniğinden faydalanılarak dinlenilir. Daha sonra ise, danışana ardarda sorular yönlendirilir. Sokratik diyalogla danışan yönlendirilen soruları cevaplarırken, mantığının yardımıyla inançlarının geçerliliğini

değerlendirebilir. İşbirliği ile yürütülen bir araştırmaya benzer. Yerinde sorular merak uyandırır, farkındalık yaratır ve danışan bildiklerinden yola çıkarak, bilmediklerini öğrenir. Böylece yeni ortaya çıkan bilgiyle daha önce ortaya çıkan sonucu değerlendirilir ya da yeni bir fikir oluşturulur.

Bu teknik sorunun tanımlanması, incelenmesi, değerlendirme yaparak alternatifler bulunması, açığa çıkan yeni bilgilerin kullanılmasıyla yeniden tanımlama yapılması ve son olarak da eski çarpık inancın sorgulanmasını ve ortaya çıkan yeni bilgi ışığında bir sonuca varma ve uygulama yapılması aşamalarından oluşur. Bu aşamalarda kullanılan soru tipleri bilgi edinmeye dönük sorular, çeviri soruları, yorum soruları, geçmişteki benzer durumlara ilişkin uygulama soruları, analiz soruları ve analitik sentez sorularıdır (Türkçapar ve Sargın 2012: 15).

Sokratik yöntem diğer yapılandırılmış yöntemlere göre, öğrenmesi ve uygulaması zor bir teknik olmakla beraber, fonksiyonel olmayan düşünceleri değiştirmede müdahalelerin belkemiğini oluşturmaktadır

Örnek: Otomatik Düşüncelerin Sorgulanması (Beck 2001: 124)

Bu düşünceyi destekleyen kanıtlar neler?

Bu düşünceyi desteklemeyen karşıt kanıtlar yok mu?

Acaba durumun farklı bir açıklaması yok mu?

Olabilecek en kötü şey ne?

Olabilecek en iyi şey ne?

En gerçekçi sonuç ne olabilir?

Bu otomatik düşünceye inanmanın nasıl bir etkisi oluyor?

Bu düşünceyi değiştirmenin nasıl bir etkisi olabilir?

Bu konuda ne yapmak işe yarar?

En sevdiğim arkadaşım aynı durumda olsaydı ona ne söylerdim?

Ev Ödevleri

Bilişsel terapi, verilen ev ödevlerinin bu terapinin ayrılmaz ve hayati parçası olduğunu ifade etmektedir (Beck 2001: 300). Ev ödevleri uygulamasının amacı bilişsel ve davranışsal değişme için gereken işleri (kişinin kendisine bir bilim adamı gibi yaklaşımı), hafta boyunca sürdürmektir. Yerinde verilmiş ev ödevleriyle kişi kendisini yardım kitapları aracılığı ile eğitir. Düşünce, duygu ve davranışlarını izleyerek kendisi hakkında veri toplar. Topladığı verilerle düşünce ve inançlarını sınar, değiştirir, yeni davranışlar dener. Öğrendiklerini pekiştirir ve kendine olan güveni artar. (Beck 2001: 279)

İlk oturumdan itibaren her oturumda terapist ev ödevi verir ve bir sonraki oturumda kriz durumu bile olsa, vermiş olduğu ev ödevi üzerinde durur. Uygun şekilde verilmiş olan ev ödevlerindeki ilerleme hızlanır ve danışan görüşmeler sonlandırıldıktan sonra bile ihtiyacı olduğunda ev ödevleriyle öğrendiği teknikleri uygulayabilecek beceriyi geliştirmiş olur (Beck 2001: 300).

Leahy (2007: 69) ev ödevleri belirlemenin veya seçmenin basit bir iş olmadığını, ev ödevi verirken; üzerinde çalışılan konuyla ilişkisini, danışanın genel zekâsını, yeteneklerini, motivasyonunu ve formülasyonu göz önüne almak gerektiğini belirtmektedir. Beck (2001: 284) ev ödevlerinde ki başarı olasılığını artırmak için; ödevlerin kişiye göre ayarlanmasını, ödevi yapan kişinin hiçbir başarısızlık ya da kayıp yaşamamasını, ödevin ne şekilde işe yarayacağı hakkında mantıksal bir temel vermenin, ödevlerin işbirliği ile belirlenmesinin önemini vurgulanmaktadır. Ayrıca gerekiyorsa, ödevi yaparken çıkabilecek sorunları öngörerek, hayali provalar yapmayı, olumsuz sonuçlar için hazırlık yapmayı ve ödevi hatırlatacak yöntemler belirlemeyi de önermektedir. Savaşır, Boyacıoğlu ve Kabakçı (1998: 29-30) kazanılan içgörünün gerçek yaşama ev ödevleri sayesinde transfer edildiğini, bu sayede danışanın da sürece aktif olarak katıldığını vurgulamaktadırlar.

Bilişsel Terapide kullanılan bazı ev ödevi örnekleri satır sayıları azaltılarak Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 1. Düşünceler Duyguları Nasıl Oluşturur (Leahy 2007: 21)

| | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| Düşünce:.....diye düşünüyorum. | Duygu: Bu nedenle,.....hissediyorum. |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Tablo 2. A-B-C Yöntemi (Leahy 2007: 22)

| A= Başlatan Olay | B= İnanç (Düşünce) | C= Sonuç: Duygu | D= Sonuç: Davranış |
|------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Tablo 3. Duygu ve İnançları Derecelendirme (Leahy 2007: 24)

| Olay/Durum | Olumsuz düşünce ve inancın derecesi (%0-100) | Duygu ve duygunun derecesi (%0-100) |
|------------|--|--------------------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Tablo 4. Bilişsel Çarpıtmaların Listesi (Leahy 2007: 26)

| |
|--|
| 1. Zihin Okuma: İnsanların düşünceleri hakkında yeterli kanıtınız olmamasına rağmen ne düşündüklerini bildiğinizi varsayabilirsiniz. Örneğin: “Benim kaybeden biri olduğumu düşünüyor.” |
| 2. Geleceği Okuma: Geleceğe ilişkin bir şeylerin kötü gideceğine ya da bir tehlike olduğuna dair kahanette bulunursunuz. Örneğin: “Sınavdan kalacağım.” |
| 3. Felaketleştirme: Olmakta olan veya olacak şeylerin sizin kaldıramayacağınız kadar korkunç olacağına inanırsınız. Örneğin: “Başarısız olursam korkunç olur.” |
| 4. Etiketleme: Bir bütün olarak olumsuz özellikleri kendinize veya diğerlerine yüklersiniz. Örneğin: “İstenmeyen biriyim.” veya “O yozlaşmış biri.” |
| 5. Olumluyu yok sayma: Sizi veya diğerlerinin kazandığı başarıların önemli olmadığını iddia edersiniz. Örneğin: “Bu bir eşin zaten yapması gereken bir şey, bu yüzden bana iyi davranması önemli bir şey değil.” veya “Bu başarılar kolaydı, o yüzden önemli sayılmaz.” |
| 6. Olumsuz süzgeç: Çoğunlukla sadece olumsuzluklar üzerinde odaklanırsınız ve nadiren olumluları önemsersiniz. Örneğin: “Benden hoşlanmayan tüm insanlara bak”. |
| 7. Aşırı genelleme: Tek bir olay temelinde bütünsel bir olumsuzluk algıyorsunuz. Örneğin: “Bu bana hep olur. Birçok konuda başarısızım gibi görünüyor.” |
| 8. İkili düşünme (hep ya da hiç): Olaylara veya insanlara ya hep, ya hiç terimleriyle bakarsınız. “Herkes tarafından reddedildim” veya “Bu tamamen zaman kaybıydı”. |
| 9. “-meli, - malı”: Olaylarda basitçe ne olduğuna odaklanmak yerine, nasıl olması gerektiğini gözeterek yorumlarsınız. Örneğin: “İyi yapmalıyım. Yapamazsam başarısız biriyim demektir.” |
| 10. Kişiselleştirme: Bazı olayların başkalarından kaynaklanacağını görmeden, olumsuz olayları orantısız bir şekilde kendinize bağlarsınız. Örneğin: “Evliliğim bitti. Çünkü ben başarısız biriyim.” |
| 11. Suçlama: Olumsuz duygularınızın başkalarından kaynaklandığını düşünerek, diğer insanlara odaklanırsınız ve kendinizi değiştirmek için sorumluluk almayı reddedersiniz. Örneğin: “Şimdi hissettiklerimin suçlusu odur.” |
| 12. Haksız kıyaslama: Olayları yorumlarken kendinizden daha iyi olan başkalarının gerçek dışı standartlarına odaklanırsınız ve kıyaslama yaparak kendinizi daha aşağı görüp, yargıyorsunuz. Örneğin: “Diğerleri sınavda benden daha iyi yapıyorlar.” |
| 13. Pişmanlık eğilimi: Şimdi daha iyi yapabileceğiniz şeyden çok, geçmişte daha iyi yapmış olmanız gereken şeye odaklanırsınız. Örneğin: “Biraz daha uğraşsaydım dah iyi bir iş çıkarabilirdim.” |
| 14. Ya olursa: Olacak şeylerle ilgili olarak “ya olursa” tarzında birçok soru sorarsınız ve verdiğiniz cevaplardan asla tatmin olmazsınız. Örneğin: “Peki, ama ya kaygılanırsam.” |
| 15. Duygusal çıkarsama: Gerçeği yorumlamak için duygularınızın rehberlik etmesine izin verirsiniz. Örneğin: “Çökkün hissediyorum, bu yüzden evliliğim kötü gidiyor.” |
| 16. Yanlışlanamaz hale getirme: Olumsuz düşüncenize ters düşecek herhangi bir kanıtı veya iddiayı red ederek, düşüncenizi çürütülemez hale getirirsiniz. Örneğin: “Sevilmeye değer değilim.” |
| 17. Yargılamaya odaklanma: Kendinizi, diğerlerini ve olayları basitçe tanımlamak, anlamak veya kabul etmek yerine iki uç noktadan birine (siyah/beyaz, iyi/kötü, üstünlük/aşağılık) dahil edersiniz. Örneğin: “Onun ne kadar başarılı olduğuna bak. Ben başarılı değilim.” |

Tablo 5. İşlevsiz Otomatik Düşüncelerin Kaydı (Leahey, Holland 2009: 47)

| Zaman | Durum: Ne oldu? Nerede oldu? Kimler vardı? Belirtiniz | Duygular: Duyguyu tarif et.Yoğunluğunu derecelendir. | Otomatik Düşünce: Duyguların öncülü otomatik düşünceleri yaz.Doğruluğuna olan inancınızı derecelendirin. (%0-100) | Akılcı tepki: Otomatik düşüncelere karşı gelişen rasyonel tepkileri yaz; herbirisini derecelendir. (%0-100) | Sonuç: | |
|-------|---|---|---|--|---|----------|
| | | | | | Düşünceler | Duygular |
| | | | | | Başlangıçtaki inancınızın ve duygunuzun şimdiki yoğunluğunu derecelendirin. (%0-100) | |
| | | | | | | |

Beck ve Newman'a (2009: 2861-2862) göre tipik davranışçı tekniklere örnekler Tablo 6'da verilmiş ve kısaca açıklanmıştır.

Tablo 6 Davranışçı Teknikler

| |
|---------------------------|
| Günlük Aktivite Çizelgesi |
| Başarı ve haz puanlaması |
| Aşamalı ödev |
| Rol oyunu |
| Davranış deneyleri |
| Atılganlık pratiği |

Tablo 6'da verilen davranışçı teknikler içgörü ve ve soyut düşünmede sınırlı bir kapasiteye sahip depresif olan danışanların terapilerinde başlangıç aşamasında kullanılır. Genellikle danışan hakkında ilk değerlendirmeyi yapabilmek için "Günlük Aktivite Çizelgesi"ni doldurmaları istenir. Bu danışanın zamanının ne şekilde harcadığına veya yanlış harcadığına ilişkin bilgi verir. Örneğin ikindiye dek yatakta yatan, daha sonrasında ise, saatlerce televizyon seyreden bir danışan toplumdan kopuk, haz ve başarı açısından düşük, sonuç olarak da çaresizlik ve umutsuzluğa kapılmış bir örüntü yaşamaktadır. Günlük aktivite çizelgesinden edinilen bilgilerle terapist ve danışan davranış sorunlarının ve yeni davranış hedeflerin üzerinde

anlaşma sağlayabilirler. Depresif duruma yol açan eylemsizlikle savaşmayı sağlamak yani danışanı harekete geçirmek için ileriye dönük etkinlikler planlanılır. Bu planlamada danışanın giderek artan başarılar kazanması için küçük adımlarla aşamalı hedefler içeren ödevler geliştirilir. Danışanlardan hemen ve çok fazla şey beklenmez. Bazı danışanların ödevleriyle ilgili “bunu yapamayacağım”, “yararı olmaz”, “kendimi aptal gibi hissedeceğim ve bu da bana kendimi daha kötü hissettirecek” tarzındaki düşünceleride terapide davranışsal ödevin bir parçası olarak danışanın sınavacağı varsayımlar olarak görülür (Beck ve Newman 2009: 2862).

Rol oynama tekniği ile danışan, terapistin ofisinde, güvenli bir şekilde, birçok önemli psikolojik beceriyi deneyebilir ve bu becerileri gündelik hayatında kullanılabilmek noktasında terapistinden geribildirimler elde eder. Örneğin kişilerarası ilişkilerde utangaçlığı olan bir danışan, terapisti ile bir sohbeti başlatma ve sürdürme pratiği yapabilir. Rol oyununda ortaya çıkan (“Aptal gibi görünüyorum. Bunu doğru yapamayacağım.” vb.) düşünceleri üzerinde çalışılır. Rol oynamanın tekrarı ile danışan aşamalı bir şekilde kaygısını aşmayı, yeni davranış kalıpları öğrenmeyi ve duruma eşlik eden hatalı düşünceleriyle baş etmeyi öğrenir. Bu teknik danışanın şemalarını yeniden anlamlandırması amacına hizmet eder. Aynı amaçla rol oyununun diğer kullanım alanları; görüş - karşı görüş tartışması, atılganlık pratiği, psikolojik olarak önemli olaylarının canlandırılarak yeniden işlenmesi sayılabilir (Beck ve Newman 2009: 2862).

2.7. Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalara, sonrasında yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalara yer verilecektir. Araştırmalar incelenirken sırasıyla, araştırmanın amacı, araştırma yöntemi ve araştırmanın bulguları ile sonuçları dikkate alınarak inceleme gerçekleştirilmiştir.

2.7.1. Yurt İçi Araştırmalar

Uzun Özer (2010: 223) “Ertelemenin Yol Analizi Modeli İle İncelenmesi: Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal Bileşenlerin Sınanması” isimli doktora çalışmasında akılcı duygusal davranışçı kuram çerçevesinde bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri yansıtan değişkenlerin Türk üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı sergilemelerine ne düzeyde katkıda bulunduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında değerlendirilen kavramlar engellenmeye tahammülsüzlük, akılcı olmayan inançlar, akademik öz-yeterlik, öz-saygı ve öz düzenlemeyi içermektedir. Bu çalışmada önerilen model, aracı değişkenli nedensel model yol analizi kullanılarak sınanmıştır. Çalışmaya Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören 623’ü kız ve 595’i erkek olmak üzere 1218 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Tuckman Erteleme Ölçeği; Akıl Dışı İnançlar Ölçeği, Akademik Öz-yeterlik Ölçeği, Rosenberg Öz-saygı Ölçeği, Engellenmeye Tahammülsüzlük Ölçeği, Öz-kontrol Envanteri ve Demografik Bilgi Formu kullanmıştır (Uzun Özer 2010: vi). Bulgular, akademik öz-yeterlik, öz-saygının ve öz-düzenlemenin ertelemeyi olumsuz yönde yordadığını göstermiştir. Ayrıca, akademik öz-yeterliğin erteleme davranışı ve engellenmeye tahammülsüzlüğün alt boyutu olan rahatsızlığa tahammülsüzlük arasında; erteleme davranışı ve akılcı olmayan inançların alt boyutu olan duygusal sorumsuzluk arasında bir ara değişken olduğuna işaret etmektedir. Araştırmacı öz-saygının erteleme davranışı ve rahatsızlığa tahammülsüzlük arasında; erteleme davranışı ve duygusal sorumsuzluk arasında ve erteleme davranışı ve aşırı kaygı arasında ara değişken olduğu bulgulamıştır. Sonuç olarak, ertelemenin en güçlü yordayıcısının öz-düzenleme olduğunu, öz-düzenlemenin erteleme ve akıl dışı inançlar arasında; erteleme ve engellenmeye tahammülsüzlük arasında; erteleme ve akademik öz-yeterlik arasında son olarak erteleme ve öz-saygı arasında bir ara değişken rolü olduğunu ortaya koymuştur (Uzun Özer 2010: vii). Bu çalışma kapsamında cinsiyet farkına yönelik olarak gerçekleştirilen analizler kız ve erkek öğrencilerin erteleme davranışlarında cinsiyet farkının olmadığını göstermiştir. Erteleme davranışını değiştirmenin ancak duygu ve düşüncelerdeki değişim ile gerçekleştirileceğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda erteleme davranışıyla baş etmenin (a) farklı davranışlar göstererek, (b) genelde düşündüğünden farklı yolla

düşünülerek, (c) değişime yönelik hissetmenin gerçekleştirilmesiyle oluşacağını belirtmektedir. Ayrıca erteleme davranışında en güçlü etkinin öz düzenleme yoluyla olabileceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda psikolojik danışmanların öğrencilere öz-düzenleme yollarını öğretmelerini önermektedir (Uzun Özer 2010: 224-226).

Kandemir (2010: iv) “Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model” isimli doktora çalışmasında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını cinsiyet, kişilik özellikleri, başarı yönelimleri, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısının ne düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmaya Gazi Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakülteleri’nden, farklı sınıf düzeylerinden 406 kız ve 224 erkek olmak üzere toplam 630 üniversite öğrencisi katılmıştır (Kandemir 2010: 49). Nedensel-karşılaştırmalı araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Aitken Akademik Erteleme Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Ölçeği, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Başarı Yönelimleri Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve araştırma kapsamında hazırlanan, Akademik Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır (Kandemir 2010: iv). Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışı göstermelerini, kişilik özellikleri, başarı yönelimi, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı ile neden-sonuç ilişkisi içinde doğrudan ve dolaylı bir şekilde açıklanabildiği sonucuna varmıştır (Kandemir 2010: iv). Bu araştırmanın başka bir bulgusu da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme yaptıklarıdır (Kandemir 2010: 112). Kandemir (2010: 119-120) akademik erteleme eğiliminin azaltılması için;

- (a) Üniversite ortamlarında, öğrencileri akademik anlamda geliştirmenin yanında, sorumluluk, düzenli olma gibi kişilik özelliklerinin de geliştirilmesini,
- (b) Öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı yönelimini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmasını,
- (c) Öğrencilerin benlik saygısı ve akademik öz yeterlik inancının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasını,
- (d) Akademik ertelemeye yönelik farkındalık kazandırmak için programlar hazırlanmasını önermektedir.

Özer ve Altun (2011: 45) “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri” isimli çakışmalarında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenlerini cinsiyetlerine, okul başarılarına, umut, mükemmeliyetçilik, dıştan denetim, özsaygı, sorumluluk, akademik öz yeterlik ve başarı yönelimlerine bağlı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmaya Gazi Üniversitesi’nin farklı bölümlerinde öğrenimlerine devam eden, yaşları 17-35 arasında değişen 74’ü erkek, 201’ki kız, (14 belirtmeyen) olmak üzere toplam 289 lisans ve yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Erteleme Davranışı Değerlendirme, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik, Rosenberg Özsaygı, Rotter Denetim Odağı, Umut, Akademik Öz Yeterlik ve Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçekleri ile Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi kullanılmıştır (Özer ve Altun 2011: 45). Çalışmanın bağımlı değişkenini başarısızlık korkusu, tembellik, risk alma davranışı ve kontrole karşı gelme (Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği alt boyutları) olarak ele alınırken, çalışmanın bağımsız değişkenleri geçmiş performans-amaçları gerçekleştirme yönelimleri kapsamında öz yeterlik, başarı amaç yönelimler ve öğrencilerin kişilik özellikleri kapsamında sorumluluk, mükemmeliyetçilik, umut, denetim odağı ve özsaygı düzeyleri olarak ele alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde setler arası (kanonik) korelasyon tekniği kullanılmıştır (Özer ve Altun 2011: 52). Araştırma sonuçlarına göre, akademik erteleme nedenleriyle sosyal mükemmeliyetçilik, dıştan denetim ve performanstan kaçınma arasında olumlu yönde; içsel mükemmeliyetçilik, sorumluluk ve akademik öz yeterlik arasında olumsuz yönde ilişki olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, başarısızlık korkusu ve tembellik ile umut; başarısızlık korkusu dışında kalan akademik erteleme nedenleri ile de öğrenme amacı arasında olumsuz yönde bir ilişki belirlenmiştir. Sonuç olarak performans kaçınma-amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik çalışmalarını ertelediklerini bulgulamışlardır. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçlar çerçevesinde öğrencilerin akademik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen, başarısızlık korkusu ve tembellik gibi erteleme davranışına neden olan faktörler ele alınırken, sorumluluk kişilik özeliği ve performans kaçınma amaç yönelimin dikkate alınarak psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının planlanmasını önermektedirler (Özer ve Altun 2011: 58-59).

Balkıs ve Duru (2012: 1075) tarafından gerçekleştirilen “Başarisızlık Korkusu-Benlik Değeri İlişkisinde Benlik Saygısı ve Erteleme Eğiliminin Doğrudan ve Dolaylı Rollerini” isimli çalışmada ise, başarisızlık korkusu-benlik değeri ilişkisinde benlik saygısı ve erteleme eğiliminin doğrudan ve dolaylı rollerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, yapısal eşitlik modeli çerçevesinde yapılan çalışmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde farklı bölümlerde öğrenim gören, 213’si kız ve 66’si erkek olmak üzere 279 ğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Tuckman Erteleme Eğilimi lği, Rosenberg Benlik Saygısı lği, Kırılđan Benlik Değeri lği, Aktivite ve Başarı Temelli Benlik Değeri lği, Hata Yapma Endişesi lği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır (Balkıs ve Duru 2012: 1075). Yapısal eşitlik modeli çerçevesinde elde edilen analiz sonuçları, başarisızlık korkusu-performansa dayalı benlik değeri ve kırılđan benlik değeri ilişkisinde erteleme eğiliminin aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırma başarisızlık korkusu-erteleme eğilimi, başarisızlık korkusu-performansa dayalı benlik değeri ve kırılđan benlik değeri ilişkisine benlik saygısının aracılık ettiği ve benlik saygısının erteleme eğilimi-kırılđanlık benlik değeri, erteleme eğilimi-performansa dayalı benlik değeri ilişkisinde tam aracılık rolü üstlendiğini de göstermektedir (Balkıs ve Duru 2012: 1076). Araştırmacılar elde ettikleri bulgular çerçevesinde başarisızlık korkusunun erteleme eğilimi, performansa dayalı ve kırılđan benlik değeri üzerindeki etkisinde ve erteleme eğiliminin bir savunma stratejisi olarak kullanılmasında bireyin benlik saygısı düzeyinin anahtar rol oynadığı belirtmektedirler. Bu çerçevede bireyin kendini hem “değerli” hem de “yeterli” görmesiyle ilişkili olan benlik saygısını destekleyecek psiko-eğitim programlarının düşük başarisızlık korkusu sağlayarak, erteleme davranışlarını azaltmada yardımcı olabileceğini belirtmektedirler (Balkıs ve Duru 2012: 1089).

Avcı ve Erden (2013: 389) “Gelecek Zaman Algısı ve Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesinin ğretmen Adaylarının Akademik Başarıları zerindeki Etkisi” isimli çalışmalarında, gelecek zaman algısı (bağlılık, değer, hız, genişlik ve algılanan araçsallık) ile akademik alandaki arzularını ertelenmesinin ğretmen adaylarının meslek derslerindeki akademik başarıları üzerindeki etkisinin araştırmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada literatüre dayalı olarak belirtilen değişkenler arasında

beklenen ilişkileri gösteren bir model oluşturup, yapısal eşitlik modeli çerçevesinde test edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfta öğrenim gören 462 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunun yaş ortalaması 22.4'dür. Veri toplama aracı olarak Gelecek Zaman Algısı Ölçeği, Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Ölçeği, Algılanan Araçsallık Ölçeği ve öğrencilerin akademik başarılarını belirten transkriptlerinden elde edilen meslek dersleri için akademik başarı puanı kullanılmıştır (Avcı ve Erden 2013: 394). Araştırma sonuçları, meslek derslerindeki akademik başarının; gelecek zaman algısının, değer alt boyutu (bireyin yakın veya uzak gelecekte ulaşmak istediği hedeflere verdiği önem) tarafından doğrudan yordandığı; bağlılık alt boyutu (bireyin şu anda iş veya okul yaşamında yaptığı işlerle ulaşmak istediği hedefleri arasında ne kadar ilişki kurduğu) tarafından akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla yordandığı; hız (zamanın geçmesi konusundaki algı) ve algılanan araçsallık (şimdiki zamanda yapılan eylemlerin sonuçlarının, gelecekteki hedeflere ulaştırma açısından önemi) alt boyutları tarafından ise hem doğrudan hem de akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla yordandığı; bağlılık alt boyutunun ise anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermiştir (Avcı ve Erden 2013: 389).

2.7.2. Yurt İçi ve Dışında Geliştirilmiş Müdahale Programları

Bu bölümde öncelikle yurt içinde gerçekleştirilen müdahale programlarına, sonrasında yurt dışında gerçekleştirilen müdahale programlarına yer verilecektir. Araştırmalar incelenirken sırasıyla, araştırmanın amacı, araştırma yöntemi ve araştırmanın bulguları ile sonuçları dikkate alınarak inceleme gerçekleştirilmiştir.

Kağan (2010) araştırmasında, akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının, üniversite öğrencilerindeki akademik erteleme, zaman yönetimi ve bilişsel çarpıtmalar üzerindeki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol gruplu öntest, son test ve izleme modeline dayalı bu araştırmanın araştırma grubunu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubu seçiminde, Akademik Erteleme Ölçeği kullanan Kağan (2010: 64), akademik erteleme eğilimini

yüksek olarak tesbit ettiği 134 öğrenciden çalışmaya katılma konusunda istekli 34 öğrenciyi deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atamıştır. Deney grubuna akılcı duygusal davranışçı yaklaşım temelli geliştirmiş olduğu sekiz oturumluk akademik erteleme önleme programını uygulamıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir işlem yapmamıştır. Grup uygulamalarını bittikten sonra son test ölçümlerini, 45 gün sonra ise, izleme ölçümlerini yapmıştır (Kağan 2010: 70). Uygulanan deneysel işlemin sonucunda her bir bağımlı değişkenin (akademik erteleme, zaman yönetimi ve bilişsel çarpıtmalar) bağımsız değişkenden (akademik erteleme programı) etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla “tekrarlı ölçümler için varyans analizi” yöntemini uygulamıştır. Kağan (2010: 82) uyguladığı programın sonucunda, akademik erteleme, bilişsel çarpıtmalar ve zaman yönetimi puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu gözlenmiştir.

Kağan’ın (2010: 68, 101-110) uyguladığı programın ilk oturumunda deney grubu üyelerine akademik erteleme davranışının nedenleri, döngüsü hakkında bilgi vermiştir. İkinci oturumda duygu düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Üçüncü oturumda Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapi ve ertelemeye ilişkin akılcı olan, olmayan inançların sonuçlarını ele almıştır. Dördüncü oturumda bilişsel çarpıtmalar ve bilişsel çarpıtmaların akademik erteleme davranışındaki rolü ve işlevini tartışmıştır. Beşinci oturumda amaç belirleme ve kendini ödüllendirme konusunu ele alarak; kısa, orta ve uzun vadeli gerçekçi amaçlar belirlemeleri üzerinde durmuştur. Altıncı oturumda zaman yönetimi, stratejileri, zaman yönetimine ilişkin akılcı olmayan inançların çürütülerek yerine akılcı inançları oluşturabilmeleri, kısa zaman dilimlerinde bile çalışabilme becerisi, işi bölümlere ayırarak haz duygusunu yaşayabilme konularını ele almıştır. Yedinci oturumda üyelerin ilk altı oturumdaki (ertelemenin nedenleri, akılcı olmayan düşünceler, A-B-C-D-E tekniği, amaç koyma, kendini ödüllendirme ve zaman yönetimi) kazanımlarını tekrar gözden geçirmeleri üzerinde durmuştur. Sekizinci oturumda ise grup üyelerinin kazanımlarını değerlendirmeleri ve kazanımlarını işlevsel bir şekilde kullanabilmeleri konularını ele almıştır.

Uzun Özer, Demir ve Ferrari (2013: 127-135) araştırmalarında kısa dönemli grup müdahale programını ele almışlardır. Bu program akılcı duygusal davranışçı terapi yöntemleri ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın amacı yapılandırılmış olan ertelemeyle başa ıkma grup müdahale programının etkililiğini test etmektir. Bu amaç doğrultusunda 90 dakikadan oluşan beş oturumluk bir müdahale programı uygulanmıştır. Çalışmaya 5 erkek ve 5 kadın olmak üzere toplam 10 öğrenci katılım sağlamıştır. Veri toplamak amacıyla program uygulanmadan önce ve sonra Erteleme Değerlendirme Ölçeği Öğrenci Formu ve Genel Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca programın bitiminden 8 hafta sonra kalıcılığı ölçmek amacıyla veri toplama araçları yeniden uygulanmıştır (Uzun Özer, Demir ve Ferrari 2013: 129).

Grup oturumlarında katılımcıları erteleme davranışıyla bağlantılı hatalı dūřüncelerini saptamaları ve bunların yerini alabilecek gerçekçi dūřünceleri benimsemeleri ile ilgili olarak etkinlikler yer almıştır. Birinci oturum öğrencilerin erteleme davranışlarını keşfetmesine yönelik bir oturumdur. İkinci oturumda, katılımcıların kendi kişisel erteleme örüntülerini anlamaları için onları cesaretlendiren bir içerik hazırlanmıştır. Bu oturumda ayrıca Ellis'in ABC modeli anlatılarak katılımcıların hatalı dūřüncelerinin neler olduğu üzerinde durulmuş ve kendi erteleme örüntüleri ile ilişkiler kurmaları sağlanmıştır. Üçüncü oturumda mantıksız inançlar üzerinde çalışılmıştır. Hatalı dūřüncelerle ilgili grup çalışmaları yapılıp ev ödevleri verilmiştir. Dördüncü oturumda gerçekçi dūřünme stratejileri ile ilgili çalışmalar yapılmış ve öğrencileri üretken dūřünme becerileri konusunda cesaretlendiren etkinliklere yer verilmiştir. Beřinci oturum sonlandırma ve değerişim oturumudur. Bu oturumda öğrencilerin i görülerini ve değerlendirmelerini paylaşmaları amaçlanmıştır. Ertelemeyle ilgili değerişimin ne boyutta olduğu konuşulmuş ve genel bir değerlendirme yapılmıştır. Altıncı oturum sekiz hafta sonra programın kalıcılığını değerlendirmeyi amaçlayan izleme oturumudur. Bu oturumda veri toplama araçları son kez uygulanmıştır (Uzun Özer, Demir ve Ferrari 2013: 131-133)

Sonuç olarak veriler Friedman testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara göre katılımcıların ilk test ve son testten elde ettikleri akademik erteleme ve genel erteleme puanlarında anlamlı bir düşüş olduğu görülmüştür. Son test ile izleme testinden elde edilen puanlar üzerinden yapılan analizlere göre ise programın etkililiği zaman geçmesine rağmen kalıcılık sağlamaktadır (Uzun Özer, Demir ve Ferrari 2013: 132-133).

Ossebaard, Oost, van den Heuvel ve Ossebaard (2014: 1-18) çalışmalarında akademik erteleme ile baş etmek amacıyla bir müdahale programı geliştirmişlerdir. Bu müdahale programı bilişsel-davranışçı terapi yöntemleri kullanarak ve pozitif psikolojiye dayandırılarak oluşturulmuştur. Araştırmada pozitif psikoloji kuramının akademik erteleme üzerindeki etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla Akademik Erteleme Durum Envanteri kullanılmıştır. Bu ölçekte başarısızlık korkusu, motivasyon odağı ve çalışma davranışı olmak üzere üç alt ölçek yer almaktadır. Programların çalışma gruplarına uygulanmasından önce ve sonra katılımcılardan bu veri toplama aracı ile veriler toplanmıştır (Ossebaard ve diğerleri 2014: 1-18).

Programın içeriğinde öğrencilerin zayıf yanlarının ve ideallerinin, geri dönütler ve sorulan sorular yoluyla, farkına varmalarını sağlamak hedeflenmiştir. Bu değişimin nasıl olduğunu test etmek amacıyla iki farklı grup programı oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Her iki programda da başarısızlık korkusu, motivasyon, erteleme davranışı ile baş etme konuları yer almaktadır. Bu iki program arasındaki fark ise bir programda pozitif psikolojiye dayalı müdahalelerin olması, bir diğerinde ise bu yaklaşıma dayalı müdahalelerin olmamasıdır (Ossebaard ve diğerleri 2014: 1-18). Sonuç olarak pozitif psikolojiye dayalı müdahale programını içeren ve içermeyen grupların başarısızlık korkusu, motivasyon ve erteleme davranışı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Araştırmacılara göre, bireylerin zayıf yanlarını ve ideallerini geliştiren en etkin faktör bilişsel-davranışçı yönelimli müdahale programı olmuştur (Ossebaard ve diğerleri 2014: 1-18).

Van Horebeek, Michielsen, Neyskens ve Depreeuw (2004, Akt. Kağan 2010: 45-47) çalışmalarında akademik erteleme ile baş edebilmek amacıyla bilişsel davranışçı kurama göre temellendirdikleri grup çalışmasını sunmuşlardır. Çalışmanın amacı, geliştirilen müdahale programının erteleme davranışı üzerindeki etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda grup oturumları planlanmıştır. Grup programını planlamadaki temel varsayım; grup programına katılmanın, bir öğrencinin erteleme davranışında değişim sağlamaya hazır olduğu anlamına gelmemesidir. Bu nedenle grup etkinliklerinde vurgulanan ilk şey değişimin kendisi değil, hali hazırdaki erteleme durumlarının neler olduğu olmuştur (Van Horebeek, Michielsen, Neyskens ve Depreeuw 2004, Akt. Kağan 2010: 45-47).

Müdahale programında ilk oturumda bireylerin erteleme davranışlarında güdüleyicilerinin neler olduğunun farkına varılması üzerinde durulmaktadır. İkinci oturumda davranışsal değişim döngüsünün öğretilmesi amacı taşınmaktadır. Üçüncü oturumda zaman yönetimi konusu çalışılmakta ve bireylerin bu konudaki farkındalığı üzerinde odaklanılmaktadır. Dördüncü oturum ise Ellis'in ABC modelini anlatan ve hatalı düşünceleri bilişsel olarak yeniden yapılandırma amacı taşıyan bir içeriktedir. Beşinci oturumdan dokuzuncu oturuma kadar bireylerin iç görü geliştirmeleri amacıyla sürekli olarak kendini izleme, değerlendirme ve değişimin sağlanması ile ilgili bir içerik söz konusudur. Onuncu oturum ise erteleme davranışının tekrar ortaya çıkmaması için eğitim verilmesi amaçlanmıştır (Van Horebeek, Michielsen, Neyskens ve Depreeuw 2004 Akt. Kağan 2010: 45-47).Uygulanan programın sonunda yapılan değerlendirmede katılımcıların erteleme davranışlarından anlamlı bir düşüş meydana gelmiştir. Programa katılan 33 öğrenciden 29'unun akademik başarılarında yükselme meydana geldiği gözlenmiştir (Van Horebeek, Michielsen, Neyskens ve Depreeuw 2004, Akt. Kağan 2010: 60).

Pychyl ve Binder (2004, Akt. Kağan 2010: 59) araştırmalarında akademik erteleme sorunu yaşayan üniversite öğrencileri ile bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak bir müdahale programını ortaya koymaktadır. Bu amaç doğrultusunda planlanan grup

oturumlarının temelinde iç görüyü artırma, çalışma becerileri kazandırma ve öğrencilerin akademik ertelemelerinde baş edecekleri stratejileri artırmak yer almaktadır. Programda altı oturum yer almaktadır. Hazırlanan programın içeriğinde ertelemeyi devam ettiren düşünce örüntülerini değiştirmek, suçluluk ve kaygı duygularını azaltmak ve yapılan işi küçük parçalara bölerek iş yükünü azaltmada öğrencilere yardımcı olmak ile ilgili çalışma ve etkinlikler yer almaktadır (Pychyl ve Binder 2004, Akt. Kağan 2010: 59).

Müdahale programının ilk oturumunda tanışma sürecinden sonra, bireylerin kendi yaşantılarından örneklerle ertelemenin doğası, ikinci oturumda ertelemenin duyuşsal, davranışsal ve bilişsel temelleri ile ilgili katılımcıların bilgi sahibi olması ve bu bilgiler ile kendi yaşantıları arasında ilişkiler kurması amaçlanır. Üçüncü oturumda, üyelerin yapmış oldukları planlar, hedef koymanın önemi ele alınır. Kendilerini engelleyen düşüncelerin neler olduğunu belirlemeleri istenerek bu olumsuz düşüncelerle mücadele etmelerine yardımcı olunur. Dördüncü oturumda plan yapma, proje hazırlama ve bunlara uyma konusunda sorun yaşayan üyelere destek verilir, sıkıntı yaşanan noktaların değerlendirmesi yapılarak yeni stratejiler önerilir. Beşinci oturum genel değerlendirme oturumudur. Son oturumdan bir süre sonra, kalıcılığı test etmek amacıyla izleme oturumu gerçekleştirilir (Pychyl ve Binder 2004, Akt. Kağan 2010: 47). Elde edilen veriler üzerinden yapılan analizlere göre, gruba katılan üyelerin akademik erteleme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın son test puanlarında düşüş yönünde olduğu gözlenmiş ve izleme ölçümlerinde bu farkın devam ettiği rapor edilmiştir. Bu sonuç, uygulanan müdahale programının erteleme davranışı üzerinde etkililiğinin olduğu şeklinde yorumlanması mümkündür (Pychyl ve Binder 2004, Akt. Kağan 2010: 59).

Schubert Walker ve Stewart (2000: 39) çalışmalarında erteleme ile baş etmek için yapılandırdıkları müdahale programını ele almıştır. Çalışmanın amacı bireylerin kendi erteleme stillerini keşfederek ve iç denetimlerini artırarak bireylerin kendi ertelemeyle baş etme mekanizmalarını geliştirmeyi sağlamaya çalışan bu müdahale programının etkililiğini araştırmaktır. Belirtilen amaç doğrultusunda her biri 90 dakika olan 6 grup oturumu planlanmıştır. Oturumlar, bireylerin olumlu benlik

saygılarının gelişmesine ve kendi kişisel güçlerinin farkına varmasına dönük bir içeriğe sahiptir. Oturumlar boyunca bireyler bilişsel, davranışsal ve motivasyonel baş etme stratejilerini öğrenebilecekleri etkinlikler yapar ve kişisel çıkarımlara varırlar. Her oturum bir önceki oturumun özetlenmesi ile başlar, egzersizler içerir, kişisel analizlere fırsat verir, ev ödevleri ve değerlendirme ile sonlandırılır (Schubert Walker ve Stewart 2000: 39-40). Araştırmanın çalışma grubunu danışma merkezine başvuran üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak Lay'ın (1986, Akt. Schubert Walker ve Stewart 2000: 39) Erteleme Ölçeği kullanılmıştır.

Müdahale programının birinci oturumunda oturum amaçlarının belirlenmesini, erteleme türlerinin neler olduğunu ve kişisel erteleme örüntülerinin tanımlanmasını içermektedir. İkinci oturum katılımcıların kendi kişilik tipleri ve erteleme örüntüleri ile arasındaki ilişkiyi keşfetmelerini hedeflemektedir. Üçüncü oturumda bilişsel stratejiler, iç konuşmaların not edilmesi, davranışsal değişimlerin önemi üzerinde durulmaktadır. Dördüncü oturum bir önceki hafta başarılan bilişsel ve davranışsal değişimlerin paylaşımı ile başlamaktadır. Ayrıca ertemeleciliği besleyen korku ve kaygıların temeline inilmeye çalışılır. Beşinci oturum öncelikle bireylere en çok yardımcı olan bilişsel stratejilerin ne olduğunun paylaşılması ile başlamaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak katılımcıların yaşamlarında daha iyi kontrol sağlamaları amacıyla etkinlikler düzenlenmektedir. Altıncı oturum sonlandırma ve genel değerlendirmeye dönük etkinlikleri içermektedir (Schubert Walker ve Stewart 2000: 40-43). Sonuç olarak kontrol grubuna göre deney grubunun erteleme puanlarında anlamlı bir düşüş gözlenmiştir. Bu sonuç, uygulan programın erteleme ile baş etmede etkili olduğu biçiminde yorumlanmıştır (Schubert Walker ve Stewart 2000: 40).

Binder (2000: 27-28) çalışmasında akademik ertelemeyle baş etmek amacıyla kampüs temelli grup tedavi programı geliştirmiştir. Çalışmanın amacı uygulanan programının erteleme davranışını düşürme ve öznel iyi oluş düzeyi üzerindeki etkililiğini araştırmaktır. Araştırmacı bu amaç doğrultusunda altı haftalık bir

müdahale programı geliştirmiştir. Tedavi programı bilişsel terapiye göre temellendirilmiştir. Oturumlarda amaç, katılımcıların ertelemeye ilişkin i görülerini, ertlemeyle baş etme stratejilerini ve çalışma becerilerini artırmaktır (Binder 2000: 37). Müdahale programı beş oturma ve bir izleme oturumu olmak üzere toplam altı oturumdan oluşmaktadır. Birinci oturumda grubun genel amacı, ertelemenin eşitleri ve nedenleri ele alınmaktadır. Ayrıca katılımcıların kendi erteleme döngülerini keşfetmeleri amaçlanmaktadır. İkinci oturma, bilişsel inançlara odaklanmak amacı taşıyan eēitim ve etkinlikleri içermektedir. nc oturma bireylerin amaç belirleme, proje yönetimi konuları çalışılmakta ve bu amaç doērultusunda çeşitli etkinliklere yer verilmektedir. Dördüncü oturma bireysel bölücüler, olumsuz kişisel inançlar, problem odaklı yaklaşım gibi ertelemeyi besleyen konulara ve ilgili etkinliklere yer verilmektedir. Beşinci ve son oturma genel deēerlendirme oturumudur. İzleme oturumu, son oturumdan iki hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Yine kısa bir deēerlendirme yapılıp, katılımcılara veri toplama araçları uygulanmıştır (Binder 2000: 38-43). Deney grubu 15, iki farklı kontrol grubu 15'er katılımcıdan oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Ertelemeyi Deēerlendirme leēi (Solomon ve Rothblum 1984, Akt. Binder 2000: 27), Akademik Erteleme Durum Envanteri (Schougwnburg 1994, Akt. Binder 2000: 27) ve znel İyi Oluş leēi (Diener ve diēerleri 1985, Akt. Binder 2000: 27) kullanılmıştır. Fakat programa katılanların akademik erteleme düzeyleri, katılmayanlara göre anlamlı düzeyde bir düşüş göstermiştir. Bu sonuca göre, uygulanan tedavi programının akademik erteleme üzerinde tedavi edici yönde bir etkisi olduēu yorumu yapılmıştır (Binder 2000: 63).

Kutsela (1998: 21) alışmasında terapötik deēiřim modeline dayalı erteleme terapi grubunu ele almıştır. Araştırmanın amacı, bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutları içeren ertelemeyle baş etme programının katılımcıların erteleme davranışı üzerindeki etkililiēinin araştırılmasıdır. Bu programın iki temel amacı vardır. Bunlardan birisi erteleme problemini anlamak, bir diēeri bu durumla baş etmek için strateji ve becerilerin geliştirilmesidir. Her biri 120 dakikadan oluşan, beş oturma düzenlenmiştir. Araştırmaya 8 deney grubu 8 de kontrol grubunda olmak üzere

toplam 16 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Önemli Olaylar Anketi (Cummings ve diğerleri 1992, Akt. Kutsela 1998: 27), Erteleme Ölçeği (Ferrari, Johnson ve McCown 1995, Akt. Kutsela 1998: 27) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Erteleme Bilgi Formu kullanılmıştır. Sonuç olarak veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre öntest ve son test arasında anlamlı bir fark olduğu bildirilmiştir. Bu anlamlı fark, son testten elde edilen erteleme puanlarının, ilk teste göre düşüş gösterdiği yönündedir. Bu sonuç, uygulanan grup programının ertelemeyle baş etmede etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir. Araştırmacı çok farklı değişkenlerin erteleme üzerinde olan etkilerini de çalışmasında ortaya koymuştur (Kutsela 1998: 76-98).

Literatür incelendiğinde, akılcı duygusal davranışçı ve bilişsel davranışçı yaklaşım temelli müdahale programlarının, öğrencilerin akademik erteleme davranışı üzerinde etkili olabileceği beklenmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu başlık altında, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, grup uygulamalarına ilişkin genel açıklamalar, deneysel uygulamaya ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme davranışıyla baş etme psikoeğitim programının, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına etkisini ve bu etkinin kalıcılığını araştırmayı amaçlayan yarı deneysel bir araştırmadır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi grup uygulamalarının uygulanmasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni akademik erteleme davranışlarıdır. Kontrol değişkenleri ise üyelerin cinsiyet, yaş, yakın zamanda travmatik bir olay yaşayıp yaşamadığı, daha önce benzer bir beceri eğitimi programına katılıp katılmadığı, geçmişte ya da şu anda psikiyatrik bir tedavi alıp almadığıdır. Araştırmada “öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2008: 151) kullanılmıştır. Desenin simgesel gösterimi Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Araştırmada Kullanılan Öntest Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Modelin Simgesel Gösterimi

| | | | | | | |
|----|---|--------|---|--------|---|--------|
| G1 | M | Ö 1.1. | X | Ö 1.2. | t | Ö 1.3. |
| G2 | M | Ö 2.1. | | Ö 2.2. | t | Ö 2.3. |

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

M: Deneklerin eşleştirilmesi

Ö 1.1.: Deney grubunun ön ölçümü

Ö 2.1.: Kontrol grubunun ön ölçümü

X: Akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi grup uygulamaları

Ö 1.2.: Deney grubunun son ölçümü

Ö 2.2.: Kontrol grubunun son ölçümü

t: Dört haftalık ara

Ö 1.3.: Deney grubu kalıcılık testi

Ö 2.3.: Kontrol Grubu Kalıcılık testi

Bu desende deney ve kontrol grupları belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Ancak, eşleştirme çalışmaya dahil edilen grupların denk olduğunu garanti etmez (Büyüköztürk ve diğerleri 2008: 151).

Bu çalışmada nicel araştırma yönteminin yanı sıra nitel araştırma yönteminden de faydalanılmıştır. Bu iki yöntemin birlikte kullanılmasıyla nicel veriler araştırma ile ilgili temel kanıtları sunarken, nitel verilerle ise, çalışılan konunun genel bir resmi çizilmekte ve örnekler sağlanmaktadır (Borg ve Gall 1989, Akt. Çolakkadıoğlu 2010: 100).

Bu araştırmada da akademik ertelemeyle baş etme beceri eğitimi grup uygulamaları oturumlarının etkisini değerlendirmek amacıyla grup sürecinin genel değerlendirilmesi formu ile toplanmış ve elde edilen veriler tematik yöntem (Gibbs 2007: 48, Akt. Glesne 2012: 255) ile analiz edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Muğla Sağlık Yüksek Okulu'nda öğrenimine devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma öncesinde “Araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından herhangi bir sakınca yoktur” ifadesinin yer aldığı “Etik Kurul Raporu” alınmıştır.

3.2.1. Katılımcıların Seçimi ve Grupların Oluşturulması

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi web sitesinde “Akademik Erteleme Davranışıyla Başetme Beceri Eğitimi” başlıklı duyuru Sağlık Kültür Spor Daire Başkanlığı'nın izniyle yayımlanmıştır. Duyuruda, “Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu”, “Grup Kuralları Formu” ve “Bilgilendirilmiş Olur Formu” yer almıştır.

Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu'nda; programın amacı, süresi ve yeri, programda yapılacak müdahaleler, sorumlu kişi ve kişiler, programda öngörülen riskler yer almaktadır. Grup Kuralları Formu'nda katılımcılardan uymaları beklenen kurallar (gönüllülük, gizlilik, devamlılık, dakiklik, saygı duyma ve isimle hitap etme, paylaşımında bulunma, ev ödevlerinin yapılması vb.) yer almaktadır. Bilgilendirilmiş Olur Formu'nda katılımcı, yapılacak olan çalışmayla ilgili olarak gereken bilgileri edindiğini, sorularını araştırmacıya sorabildiğini, araştırmacının kendisiyle çalışmasına izin verdiğini, çalışma sonuçlarının rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanılabileceğine izin verdiğini belirtmektedir.

Bu araştırmada gönüllülük esasına uygun olarak çalışma grubuna katılmak isteyen 70 öğrenciye (32 kadın, 38 erkek) “Kişisel Bilgiler Formu” verilmiştir. Bu formda; kimlik, bölüm-sınıf bilgileri, iletişim telefonları (kendisi ve kendisine ulaşabilecek

bir arkadaşının telefon numarası) ve araştırmanın sonuçlarını etkileyici niteliğe sahip olduğu düşünülen faktörlere çeşitli sorular sorulmuştur. Bu formdan elde edilen bilgilere göre geçmişte ya da şu anda psikiyatrik tedavi alan beş öğrenci (4 kadın, 1 erkek), yakın zamanda ağır travmatik yaşantı geçiren iki erkek öğrenci çalışma kapsamı dışında tutulmuşlardır.

Kişisel Billgiler Formu bilgilerine göre araştırmaya katılması uygun olabilecek 63 öğrenciye Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ), Melbourne Karar Vermede Benlik Saygısı (MKVÖ I) ve Karar Verme Stilleri Ölçeği (MKVÖ II), Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ), Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (SKE), Beck Depresyon Envanteri (BDE) verilmiştir. BDE sonuçlarına göre depresyon puanı kesme noktasının üzerinde (17 puanın üzeri) bulunan 10 öğrenci (6 kadın, 4 erkek) çalışma kapsamı dışında tutulmuşlardır. Kalan 53 öğrenciye kendileriyle ön görüşme yapılacağı belirtilmiştir. Yapılan ön görüşmede grup çalışmalarına sekiz hafta boyunca devam edip edemeyecekleri, kişisel amaçları ile grubun amaçlarının paralel olup olmadığı ve gruba alınmalarında sakınca teşkil edecek bir durum (aşırı derecede kaygı, cinsel bozukluk, saldırgan davranış, içekapanıklık, çok özel kişisel sorunlar, dikkat çekme merakı, görme, işitme, konuşma engelinin olması) olup olmadığı değerlendirilmiştir. Grup çalışmalarına sekiz hafta boyunca devam edemeyecek olan, kişisel amaçları ve ihtiyaçları farklı olan ve gruba alınmalarında sakınca görülen 10 öğrenci (4 kadın, 6 erkek) çalışma kapsamı dışında tutulmuşlardır.

Kalan 43 öğrenci (16 kadın, 27 erkek) *ölçeklerden aldıkları ortalama puanları, yaşları, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri sınıflar açısından da eşitlenmeye çalışılmıştır*. Yapılan analizler sonucunda uç değer özelliği gösteren 13 öğrenci de çalışmadan çıkarılmıştır. (Tabanick ve Fidel 2001: 73). Geriye kalan 30 öğrenciden yansız atama ile 15 katılımcı deney grubuna (8 kadın, 7 erkek) ve 15 katılımcı ise kontrol grubuna (8 kadın, 7 erkek) alınmıştır.

Deney grubunun uygulamaları başladıktan sonra 1. oturum sonunda bir grup üyesi ders programında olan değişim nedeniyle oturumdan ayrılmak zorunda kalacağını belirtmiştir. İlerleyen oturumlardan dördüncüsünde ise bir grup üyesi ailevi sebeplerden dolayı gruptan vedalaşarak ayrılmıştır. Deney grubu toplamda 13 üyeye düşmüş olduğundan kontrol grubu da yansız olarak 13'e düşürülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıflarına ve ölçme araçlarından aldıkları puanlardan elde edilen veriler ve bu verilerin analizleri aşağıda sunulmuştur.

3.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

| GRUP | | CİNSİYET | | TOPLAM |
|---------|---|----------|-------|--------|
| | | Kız | Erkek | |
| Deney | N | 6 | 7 | 13 |
| | % | 46.2 | 53.8 | 100 |
| Kontrol | N | 6 | 7 | 13 |
| | % | 46.2 | 53.8 | 100 |
| Toplam | N | 12 | 14 | 26 |
| | % | 46.2 | 53.8 | 100 |

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun %46.2'sini kız, %53.8'ini erkek öğrencilerin oluşturmaktadır.

3.2.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı

| GRUP | | YAŞ | | | | | | TOPLAM |
|----------------|---|-----|------|------|------|-----|-----|--------|
| | | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | |
| Deney | N | 0 | 3 | 6 | 3 | 0 | 1 | 13 |
| | % | 0 | 23.1 | 46.2 | 23.1 | 0 | 7.7 | 100 |
| Kontrol | N | 1 | 3 | 4 | 4 | 1 | 0 | 13 |
| | % | 7.7 | 23.1 | 30.8 | 30.8 | 7.7 | 0 | 100 |
| Toplam | N | 1 | 6 | 10 | 7 | 1 | 1 | 26 |
| | % | 3.8 | 23.1 | 38.5 | 26.9 | 3.8 | 3.8 | 100 |

Tablo 9’da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaş aralığı 19-24 arasında değişmektedir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin yaş ortalaması 21.23, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaş ortalamasının ise 21.07 olduğu belirlenmiştir.

3.2.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflarına Göre Dağılımı

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarına göre dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflarına Göre Dağılımı

| GRUP | | SINIF | | | | TOPLAM |
|----------------|---|-------|------|------|------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Deney | N | 1 | 6 | 3 | 3 | 13 |
| | % | 7.7 | 46.2 | 23.1 | 23.1 | 100 |
| Kontrol | N | 1 | 5 | 4 | 3 | 13 |
| | % | 7.7 | 38.5 | 30.8 | 23.1 | 100 |
| Toplam | N | 2 | 11 | 7 | 6 | 26 |
| | % | 7.7 | 42.3 | 26.9 | 23.1 | 100 |

Tablo 10’da görüldüğü gibi, deney grubunda birinci sınıf öğrencilerinin oranının %7.7, ikinci sınıf öğrencilerinin %46.2, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin oranlarının %23.1 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerinde

ise, birinci sınıf öğrencilerinin oranının %7.7, ikinci sınıf öğrencilerinin oranının %38.5, üçüncü sınıf öğrencilerinin %30.8 ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise 23.1 olduğu belirlenmiştir.

3.2.5. Akademik Erteleme Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları

Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre t-testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları

| Grup | Ölçekler | N | \bar{X} | Ss | sd | “t” | p |
|---------|----------|----|-----------|-------|----|-----|-----|
| Deney | AEÖ | 13 | 62.69 | 11.98 | 24 | .04 | .96 |
| Kontrol | | 13 | 62.46 | 12.47 | | | |

Tablo 11’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği ön test ortalama puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(24)}=.04$, $p>.05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunun AEÖ puanları açısından birbirine denk olduğu ifade edilebilir.

3.2.6. Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ), Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ), Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ) ve Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ) Alt Ölçek Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları

Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ), Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ), Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ) ve Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ) puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre t-Testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ), Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ), Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ), Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ) Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları

| Grup | Ölçekler | N | \bar{X} | Ss | sd | "t" | p |
|---------|------------------|----|-----------|-------|----|------|-----|
| Deney | BDÖ | 13 | 9.00 | 4.49 | 24 | .04 | .97 |
| Kontrol | | 13 | 9.08 | 4.57 | | | |
| Deney | SKÖ | 13 | 41.77 | 8.58 | 24 | .16 | .87 |
| Kontrol | | 13 | 42.31 | 8.25 | | | |
| Deney | MKVÖ Özgüven | 13 | 8.15 | 2.58 | 24 | .69 | .10 |
| Kontrol | | 13 | 9.62 | 1.76 | | | |
| Deney | MKVÖ Kaçınan | 13 | 4.62 | 2.60 | 24 | 1.42 | .17 |
| Kontrol | | 13 | 3.23 | 2.39 | | | |
| Deney | MKVÖ Erteleme | 13 | 5.39 | 2.90 | 24 | 1.95 | .06 |
| Kontrol | | 13 | 3.39 | 2.29 | | | |
| Deney | MKVÖ Panik | 13 | 8.54 | 2.85 | 24 | 1.74 | .09 |
| Kontrol | | 13 | 3.62 | 2.79 | | | |
| Deney | MKVÖ Dikkat | 13 | 10.39 | 2.18 | 24 | .87 | .36 |
| Kontrol | | 13 | 9.69 | 1.89 | | | |
| Deney | RÖGÖ | 13 | 124.62 | 14.43 | 24 | -.36 | .72 |
| Kontrol | | 13 | 126.69 | 15.10 | | | |

Tablo 12’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin BDÖ, SKÖ, RÖGÖ, MKVÖ Özgüven, MKVÖ Kaçınan, MKVÖ Erteleme, MKVÖ Panik ve MKVÖ Dikkat Alt Ölçeklerinin ortalama puanlarının anlamlı fark göstermediği saptanmıştır [$t_{(24)}=.04, p>.05$; $t_{(24)}= .16, p>.05$; $t_{(24)}= -.36, p>.05$; $t_{(24)}= .69, p>.05$; $t_{(24)}= 1.42, p>.05$; $t_{(24)}= 1.95, p>.05$; $t_{(24)}= 1.74, p>.05$; ; $t_{(24)}= .87, p>.05$].

Bu bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarının BDÖ, SKÖ, RÖGÖ ile MKVÖ Özgüven, MKVÖ Kaçınan, MKVÖ Erteleme, MKVÖ Panik ve MKVÖ Dikkat alt ölçek puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama araçları olarak kişisel bilgilerin yer aldığı Kişisel Bilgiler Formu, Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ), Melbourne Karar Vermede Benlik Saygısı (MKVÖ I) ve Karar Verme Stilleri ölçeği (MKVÖ II), Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ), Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (SKE), Beck Depresyon Envanteri (BDE) kullanılmıştır. Ayrıca, Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu araştırmanın nitel boyutunda verilerin tematik analizi için kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Bu araştırmada kişisel değişkenleri saptamak ve kontrol altına alabilmek amacıyla Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Bu form Çolakkadıoğlu'nun (2010:337) hazırlamış olduğu form örneklenerek hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda, kimlik ve bölüm-sınıf bilgileri, iletişim telefonları (kendisi ve kendisine ulaşabilecek bir arkadaşının telefon numarası) sorulmuştur. Yanı sıra araştırmanın sonuçlarını etkileyici niteliğe sahip olduğu düşünülen faktörlerin (öğrecinin akademik ortalaması, ailevi durumu, ekonomik durumu, bir işte çalışma durumu, ruhsal ve bedensel sağlık durumu, herhangi bir özrünün olup-olmadığı, daha önce bu türden bir beceri eğitimi programına katılıp katılmadığı, yakın zamanda travmatik bir olay yaşayıp yaşamadığı) belirlenmesi amacıyla da çeşitli sorular sorulmuştur. Geçmişte ya da şu anda psikiyatrik tedavi alan, yakın zamanda ağır travmatik yaşantı geçiren, benzer bir psikoeğitim programına katılan öğrenciler çalışma kapsamı dışında tutulmuşlardır.

3.3.2. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını belirlemek amacıyla, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Akademik Erteleme Ölçeği, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi görevleri içeren 19 ifadeden

oluşmaktadır. Bu ifadelerin 12'si olumsuz, 7'si (1, 4, 7, 9, 11, 13, 17) olumludur. Bu ölçek beş basamaklı likert tipinde derecelendirilmektedir. Bu ifadeler “beni hiç yansıtıyor”, “beni çok az yansıtıyor”, “beni biraz yansıtıyor”, “beni çoğunlukla yansıtıyor”, “beni tamamen yansıtıyor” biçimindedir. Ölçekte akademik erteleme davranışı içeren bir ifadeye “beni hiç yansıtıyor” diyenler 1, “beni tamamen yansıtıyor” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19'dur. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğrencilerin akademik konularda erteleme davranışlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Çakıcı, 2003: 68) İki faktörlü olan akademik erteleme ölçeğinde birinci faktör “erteleme” , ikinci faktör ise “düzenli ders çalışma alışkanlığı”dır. Ölçeğin birinci faktörünün döndürme öncesi açıkladığı varyansın %37,350 olması, döndürmeler sonrası açıkladığı varyansın da %41,884 olması ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabilmesine işaret etmektedir.

Bu araştırmada Akademik Erteleme Ölçeği tek boyutlu olarak kullanılmıştır. Akademik erteleme ölçeğinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .89 ve ikinci faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .84'dür. Spearman Brown İki yarım test güvenilirliği, on maddelik birinci yarım test için .87, dokuz maddelik ikinci yarım test için .86 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır. Akademik Erteleme Ölçeği'nin 65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmasından hesaplanan test-tekrar test korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı birinci faktör için .80, ikinci faktör için .82 olarak hesaplanmıştır. Akademik Erteleme Ölçeğinin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini karşıladığı göstermektedir (Çakıcı 2003: 75-78).

3.3.3. Melbourne Karar Vermede Öz Saygı (MKVÖ I) ve Karar Verme Stilleri Ölçeği (MKVÖ II):

MKVÖ I-II'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları Deniz (2004) tarafından yapılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasında, testin tekrarı ve iç tutarlılık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplanmıştır. Testin tekrarı yöntemi ile alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları $r = .68$ ile $r = .87$ arasında değişmektedir. MKVÖ I-II'nin iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alpha= $.65$ ile Cronbach Alpha= $.80$ arasında değişmektedir (Deniz 2004: 28). Ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; karar vermede öz-saygı $.72$, dikkatli $.80$, kaçınan $.78$, erteleyici $.65$ ve panik karar verme $.71$ olarak bulunmuştur. Flinders Karar Verme Ölçeği I-II temel alınarak Mann, Burnett, Radford ve Ford (1997, Akt. Deniz 2004: 25-26) tarafından revize edildikten sonra Mann ve diğerleri (1998, Akt. Deniz 2004: 25-26) tarafından kültürler arası bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı ve karar verme stillerini karşılaştırmak amacıyla MKVÖ I-II'yi kullanmıştır. Altı ülkeden alınan örnekleme Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; karar vermede öz-saygı $.74$, dikkatli $.80$, kaçınan $.87$, erteleyici $.81$ ve panik karar verme $.74$ olarak bulunmuştur.

MKVÖ I karar vermede öz saygıyı belirlemeyi amaçlayan, altı maddelik bir ölçektir. Maddelere verilen “Doğru” yanıtı 2 puan, “Bazen Doğru” yanıtı 1 puan, “Doğru Değil” yanıtı 0 puandır. Alınabilecek maksimum puan 12'dir. Yüksek puanlar karar vermede öz-saygının yüksek olduğunu göstermektedir. MKVÖ II karar verme stillerini ölçmeyi amaçlayan yirmi iki maddelik bir ölçektir. Karar verme stilleri dört alt ölçeğe ayrılmaktadır. Bunlar; dikkatli (6 madde), kaçınan (6 madde), erteleyici (5 madde) ve panik karar verme (5 madde) stilleridir. MKVÖ II'de, MKVÖ I gibi yanıtlanmaktadır. Puanların yüksekliği ilgili karar verme stilinin kullanıldığını göstermektedir. MKVÖ I-II'nin benzer ölçek geçerlik çalışması Kuzgun'un (1992, Akt. Deniz 2004: 28) geliştirdiği Karar Stratejileri Ölçeği ile yapılmıştır. MKVÖ I-II ile KSÖ alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları $r = .15$ ile $r = .71$ arasında değişen anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

3.3.4. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ)

Rosenbaum tarafından geliştirilen ölçek, stres yaratan durumlarda bireyin kullanabileceği bilişsel stratejilerden ne ölçüde yararlandığını ve kendini denetleme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. RÖGÖ ile ölçülen özellikler, duygusal tepkileri düşüncelerle denetleyebilme becerisine, problem çözme stratejilerine, anlık doyumları erteleyebilme ve içsel olayları düzenleme yeteneğine ilişkin kişinin kendi algılarıdır (Rosenbaum 1980, Akt. Savaşır ve Şahin 1997: 10).

Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması Siva (1991, Akt. Savaşır ve Şahin 1997: 87) tarafından yapılmıştır. 36 maddeden oluşan, (1) Hiç Tanımlamıyor ile (5) Çok İyi Tanımlıyor arasında değişen 5'li likert tipinde bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek puanlanırken on bir madde (4., 6., 8., 9., 14., 16., 18., 19., 21., 29., 35. Maddeler) ters yönde puanlanmaktadır. Böylece 36 ile 180 arasında bir toplam puan alınabilmektedir. Yükselen puanlar, kendini denetleme becerilerinin yüksekliğine; bir başka deyişle ölçekte temsil edilen başa çıkma stratejilerinin kullanıldığına işaret etmektedir.

Ölçek planlı davranma, ruh hali denetimi, istenmeyen düşüncelerin denetimi, dürtü denetimi ve planlı davranma, yeterli olma ve kendini yatıştırma, ağrı denetimi, erteleme, yardım arama, iyiye yorma, dikkati yönlendirme, esnek planlama ve denetleyici arama olmak üzere 12 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin 532 deneklik örneklemden hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .78'dir. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları .11 ile .51 arasında değişmiştir ve tüm korelasyonlar anlamlı bulunmuştur. Test- tekrar test güvenilirliği için, 99 deneklik örneklem grubunda 23 gün arayla tekrar uygulanması sonucunda elde edilen korelasyon .80 dir. Ölçeğin kendini denetleme becerilerini ölçtüğü dikkate alınarak, ölçüt bağıntılı geçerliğinin araştırılmasında Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği ile korelasyonu hesaplanmış ve $r = -.29$ olarak belirlenmiştir (Savaşır ve Şahin 1997: 89).

3.3.5. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (SKE)

Spielberger, Gorsuch ve Lushene (1970) tarafından geliştirilen Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlanması ve standardizasyonu Öner ve Le Compte (1985) tarafından yapılmıştır (Öner 2012: 510-514). Ölçek durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini ölçmeyi amaçlamakta olup, 14 yaş ve üstü bireylere uygulanabilir. Envanter iki ayrı ölçekten ve her ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Durumluk Kaygı Ölçeği bireyin belli bir anda ve belirli koşullarda kendisini nasıl hissettiğinin betimlemesini, içinde bulunduğu duruma ilişkin duygularını dikkate alarak cevaplamasını; Sürekli Kaygı Ölçeği ise, bireyin genellikle nasıl hissettiğini betimlemesini gerektirmektedir. Bu araştırmada yalnızca Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır.

Durumluk Kaygı Ölçeği'nin yanıtlanmasında maddeler şiddet derecesine göre “hiç”, “biraz”, “çok” ve “tamamıyla” şıklarından birinin seçilmesi; Sürekli Kaygı Ölçeği'nin yanıtlanmasında maddeler şiddet derecesine göre “hemen hiçbir zaman”, “bazen”, “çok zaman”, “hemen her zaman” şıklarından birinin seçilmesi istenir. Ölçeğin puanlanmasında düz ve tersine çevrilmiş ifadelerle dikkat etmek gerekir. Durumluk kaygı Ölçeği'nde 10 Madde (1., 2., 5., 8., 10., 11., 15.,16., 19. ve 20. Maddeler), Sürekli Kaygı Ölçeği'nde ise 7 madde (21., 26., 27., 30., 33., 36., 39.) tersine çevrilmiştir. Maddeler 1'den 4'e doğru puanlanır ve her iki ölçekten de alınabilecek puanlar 20 ile 80 arasında değişir. Puanın yüksekliği, o kaygı türünün yüksek olduğu anlamını taşır.

Ölçeğin özgün formunda test tekrar test değişmezlik katsayıları, Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu ile hesaplanarak Sürekli Kaygı Ölçeği için .73 ile .86, Durumluk Kaygı Ölçeği için .16 ile .54 arasında bulunmuştur. Madde toplam puan güvenilirliği .55 olarak saptanmıştır. Ölçüt bağımlı geçerlik ve yapı geçerliği çalışmalarından da tatmin edici sonuçlar elde edilmiştir.

Ölçeğin Türkçe formunda test tekrar test güvenilirliği Sürekli Kaygı Ölçeği için .83 ile .87 arasında, Durumluk Kaygı Ölçeği için .26 ile .68 arasında bulunmuştur. Madde toplam puan güvenilirliği .34 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçüt bağımlı geçerlik ve yapı geçerliği çalışmaları da beklenen düzeylerde sonuçlar ortaya koymuştur.

3.3.6. Beck Depresyon Envanteri (BDE)

Beck Depresyon Envanteri (BDE), 21 maddeden oluşan kendini değerlendirme türü bir ölçektir (Beck, Ward, Mendelson, Mock ve Erbaugh 1961 Akt. Savaşır ve Şahin 1997: 23-24). Depresyonda görülen duygusal, bilişsel ve motivasyonel belirtileri ölçmektedir. Her madde depresyonla ilgili davranışsal bir özelliği belirlemektedir. Ölçek 21 depresif belirti kategorisini içerir. Bunlar; duygu durumu, kötümserlik, başarısızlık durumu, doyumsuzluk, suçluluk duygusu, cezalandırılma surumu, kendinden nefret etme, kendini suçlama, kendini cezalandırma arzusu, ağlama nöbetleri, sinirlilik, sosyal içedönüklük, kararsızlık, bedensel imge, çalışabilirliğin ketlenmesi, uyku bozuklukları, yorgunluktur, iştahın azalması, kilo kaybı, somatik yakınmalar ve cinsel dürtü kaybıdır. Maddeler 0'dan 3'e kadar depresyonun ciddiyetine göre sıralanmıştır. Puan ranjı 0-63'tür. Alınan puanın yüksekliği, depresyon şiddetinin yüksekliğini gösterir.

Beck Depresyon Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması Hisli (1989, Akt. Savaşır ve Şahin 1997: 30) tarafından yapılmış olup, yapılan çalışmalarda geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği, madde analizi ve yarıya bölme teknikleriyle araştırılmış ve .74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği, benzer ölçekler geçerliği yöntemiyle saptanmış ve ölçüt olarak MMPI-D ölçeği kullanılmıştır. İki ölçekten elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı .50 olarak hesaplanmıştır. Hisli'nin poliklinik hastalarıyla yaptığı geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında Beck Depresyon Envanteri'nin kesme noktaları incelenmiş, 17 ve üstündeki BDE puanlarının tedavi gerektirebilecek depresyonu %90 üzerinde bir doğrulukla ayırtedebildiği görülmüştür.

3.3.7. Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu (GSGDF)

DeLucia-Waack (2006) tarafından geliştirilmiş ve çeviri çalışması Çolakkadıoğlu (2010: 121) tarafından yapılmış olan Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu, psiko-eğitim gruplarında üyelerin gruptan kazanımlarını, grup süreci ile ilgili geribildirimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Form 8 maddeden oluşmaktadır. 6 madde 3'lü Likert tipi bir ölçek olarak, 2 madde açık uçlu soru olarak değerlendirilmektedir. Likert tipi değerlendirilen maddeler 1 (Evet), 2 (Hayır) ve 3 (Bilmiyorum) şeklinde kategorilerden biri işaretlenerek yanıtlanmaktadır. Formdan alınabilecek en yüksek puan 18 en düşük puan 6'dır. Puan yüksekliği üyenin grup sürecinden yararlanmadığı ve kazanımlarının az olduğunu, düşük puan ise, grup sürecinden yararlandığını ve kazanımlarının olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada Çolakkadıoğlu'nun (2010) çalışmasında kullandığı kapalı uçlu sorular kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacının nitel verileri elde etmek amaçlı araştırmacının sorduğu sorular bu forma eklenerek çalışmada kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışma yarı deneysel bir araştırma olması nedeniyle, nitel ve nicel verilerin toplanabilmesi için deneysel uygulama öncesinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde kullanılacak ölçek, Çakıcı'nın (2003) geliştirmiş olduğu "Akademik Erteleme Ölçeği" kendisinden izin alınarak kullanılmıştır. Ayrıca programın uygulanabilmesi için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Kültür Spor Dairesi Başkanlığı (SKS)'nden oturumların yapılacağı grup odasının kullanımına ilişkin gerekli izin alınmıştır. Araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarına seçilecek katılımcıların belirlenmesi için "Akademik Erteleme Davranışıyla Başetme Beceri Eğitimi" başlıklı duyuru üniversitenin wep sayfasında, SKS facebook sayfasında ve bölümlerin ilan panolarında öğrencilere duyurulmuştur. Üniversitenin wep sayfasında yer alan duyuruda "Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu", "Grup Kuralları Formu" ve "Bilgilendirilmiş Olur Formu" yer almıştır.

Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere öncelikle Kişisel Bilgiler Formu verilmiştir. Daha sonra bu formun içerdiği bilgilere göre araştırmaya katılması uygun olabilecek öğrencilere Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ), Melbourne Karar Vermede Benlik Saygısı (MKVÖ I) ve Karar Verme Stilleri Ölçeği (MKVÖ II), Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ), Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (SKE), Beck Depresyon Envanteri (BDE) verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin AEÖ verileri aynı zamanda öntest olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın sontest uygulaması, sonlandırma oturumunun duygusal atmosferinden üyelerin etkilenebilecekleri düşünüldüğünden, sekizinci oturumda verilmemiş, aynı hafta içerisinde farklı bir günde uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel müdahale programının etkisiyle elde edilen kazanımların kalıcılığını test etmek üzere sontest ölçümlerinin uygulanmasından dört hafta sonra izleme ölçümleri yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri hem deney hem kontrol grubundan elde edilirken, nitel veriler sadece deney grubundan elde edilmiştir. Nitel veriler için “Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu” kullanılmış, bu formda oturumlar tamamlandıktan sonra üyelere verilmiştir.

3.5. Grup Uygulamalarına İlişkin Genel Açıklamalar

Bu araştırma psiko-eğitim gruplarının yapılandırılmasında belirtilen aşamalar çerçevesinde planlanmış ve yürütülmüştür. Aşağıda bu aşamaların içerikleri öncelikle başlıklar halinde verilmiş, ardından bu aşamalarda araştırmacının neler yaptığı açıklanmaya çalışılmıştır.

Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılmasında belirtilen altı aşama grup öncesi hazırlık, grubun içeriği ve ana hatları, kurum ve okul desteği, gruba üye seçme, grup liderinin hazırlığı, izleme ve değerlendirmedir (Brown 2004; DeLucia-Waack 2006; Furr 2000, Akt. Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu 2009: 134).

1. Grup öncesi hazırlık

- İhtiyaçların değerlendirilmesi

- Grubun kuramsal temeli ve amacının belirlenmesi
 - Grupta cinsiyet dağılımı
 - Oturum sayısı, süresi ve oturumların yapılacağı yer
 - Grup oturumlarının planlanması
 - Her bir oturumun planlanması
2. Grup oturumlarının içeriği ve ana hatları
 - Oturumları grup hedeflerine eşleştirme
 - Müdahaleleri ve aktiviteleri oturum konularıyla eşleştirme
 - Müdahaleleri ve oturumları grup üyelerinin düzeylerine uygun olarak eşleştirme
 - Kullanılacak materyallerin belirlenmesi
 3. Kurum ve okul desteği
 4. Gruba üye seçme
 5. Grup liderinin hazırlığı
 - Yardımcı liderlik
 - Kaynak toplama
 - Süpervizyon
 6. İzleme ve değerlendirmedir.

3.5.1. Grup Öncesi Hazırlık

Bu başlık altında ihtiyaçların değerlendirilmesi, grubun kuramsal temeli ve amacının belirlenmesi, grupta cinsiyet dağılımı, oturum sayısı, süresi ve oturumların yapılacağı yer, grup oturumlarının planlanması ve her bir oturumun planlanması açıklanmıştır.

İhtiyaçların değerlendirilmesi: Akademik erteleme davranışının giderek artış göstermesi ve bu araştırmanın “Problem” başlığı altında belirtilen açıklamalar çerçevesinde “akademik erteleme davranışı” konusunda çalışma yapılmasının önemli bir ihtiyacı karşılayacağı değerlendirilmiştir.

Grubun kuramsal temeli ve amacının belirlenmesi: Bu çalışma “Bilişsel Davranışçı Kuram” temelinde geliştirilmiştir. “Akademik Erteleme Davranışı” ile baş etmeye yönelik becerilerin kazandırılacağı “Psikoeğitimsel” içerikli bir grup müdahalesidir. Amacı üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışıyla baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak psikoeğitim programının geliştirilmesi ve bu programın etkililiğinin incelenmesidir.

Bilişsel davranışçı kuram temelinde yürütülen bu araştırmada grup çeşitlerinden *psikoeğitim grubu* tercih edilmiştir. Bu tercihte:

1. Hem bilişsel terapinin hem de psiko-eğitim gruplarının yapılandırılmış (sürecin bütünü ve her bir oturum için) bir sistematüğının oluşu,
2. Bu sistematüğının her ikisinde de paralellik göstermesi,
3. Her ikisinin de eğitimsel içerikli olmaları etkili olmuştur.

Çalışmanın eğitim kurumlarında uygulanabilirliğini kolaylaştırmak açısından programda terminolojik kavramlara çok az yer verilmiştir.

Grupta cinsiyet dağılımı, oturum sayısı, süresi ve oturumların yapılacağı yer; Oturum süresinin 90 dakika olmasına, 8 oturum yapılmasına ve grubun karma cinsiyette olmasına karar verilmiştir. Yer olarak uygulamalar için gerekli kriterleri (öğrencilerin ulaşılabilirliği, fiziksel donanımı, farklı etkinlikler için hareket edebilme imkânı sağlayacak şekilde büyük olması vb.) sağlayan Mefharet Koçman Sağlık Merkezi grupla psikolojik danışma odası kullanılmıştır.

Grup oturumların planlanması: Bilişsel terapide sürecinin tamamı için genel bir plan ve her oturum için o oturuma özgü bir plan oluşturmanın oturumlar arası bütünlüğü sağladığını belirtmektedir. Bu süreci başlangıç aşaması, orta aşama ve son aşama olarak üçe ayırmaktadır. Başlangıç aşaması hedefleri: Terapötik işbirliğinin kurulması, ulaşılmak istenen hedeflerin belirlenmesi ve tanımlanması, sorunların netleştirilmesi, bilişsel modelin öğretilmesi, problemleri konusunda bilgilendirilmesi, otomatik düşüncelerini yakalayıp değerlendirmesi ve işlevsel düşüncelerin

öğretilmesi, terapi ile tanıştırılması (ev ödevleri yapma, geribildirim verme vb.) ve başaıkma stratejileri ile donatılmasıdır (Beck 2001: 320). Benzer şekilde psikoeğitim gruplarında başlangıç aşaması, temel kuralların ve grup üyelerinin hedeflerinin belirlenmesi, üyelerin birbirleriyle tanışmasına, kaynaşmasına yardımcı olunması, grubun amacının açıklanması, yapılandırma (grubun ne zaman toplanacağı, ne kadar süreceği, nerede yapılacağı vb.) ve kuralların belirlenmesidir (DeLucia-Waack 2006; Jacobs, Masson ve Harvill 2006, Akt. Güçray, Çekici ve Çolakkadioğlu 2009: 143).

Bilişsel yaklaşımın orta aşamasında başlangıçtaki hedefler sürdürülmekle beraber, ağırlıklı olarak hedef işlevsel olmayan inançların belirlenip, değiştirilmesine verilir. Oluşturulan bilişsel formülasyon danışanla paylaşılır. Bu aşamada işlevsel olmayan inançların değiştirilmesi için hem mantıksal hem de duygusal teknikler kullanılır. Gerektiğinde danışanın hedeflerini yeniden formüle etmesine yardımcı olunurken, hedeflere ulaşması için gerekli olan becerilerde öğretilir (Beck 2001:320). Benzer şekilde psikoeğitim gruplarının çalışma aşamasında da bazı tekniklerin (beyin fırtınası, rol oynama vb.) yardımıyla üyeler, olumsuz davranış örüntülerini öğrenme, yeni becerileri ve alternatif düşünceleri deneme fırsatı bulurlar (DeLucia-Waack 2006, Akt. Güçray, Çekici ve Çolakkadioğlu 2009: 144).

Bilişsel terapide son aşamada sürecin sonlandırılması ve geri gidişlerin önlenmesine yönelik çalışılır (Beck 2001: 320). Psikoeğitim gruplarının sonlandırma aşamasında da benzer şekilde üyelerin kişisel amaçlarına ulaşp ulaşmadıklarına ve sürecin değerlendirilmesine ve üyelerinin kazandıkları becerileri grup bittikten sonra nasıl kullanacaklarına yönelik çalışılır. Üyelerin gruptan olumlu duygularla ayrılması sağlanır (Güçray, Çekici ve Çolakkadioğlu 2009:144).

Bu araştırmada da yukarıda özetlenen bilgiler ışığında sürecin tamamı için genel bir plan ve her oturum için o oturuma özgü bir plan oluşturulmuştur. Sürecin başlangıç aşaması 1. ve 2. oturumları, orta aşaması 3., 4., 5., 6., 7.oturumları ve son aşaması

8.oturumu içermektedir. Başlangıç aşaması birinci oturumda “Tanışma ve Psikoeğitim Programına Giriş”, başlangıç aşaması ikinci oturumda “Bilişsel Davranışçı Yaklaşım” üzerinde durulmuştur. Orta aşama olan 3., 4., 5., 6., 7.oturumlarda başlangıçta ki hedefler sürdürülmekle beraber, ağırlık işlevsel olmayan inançların belirlenip, değiştirilmesi için hem bilişsel hem de duygusal ve davranışsal tekniklerin kullanılmasına yer verilmiştir. Üyelerin hedeflerini yeniden formüle etmesine yardımcı olunurken, baş etmeye yönelik gerekli olan becerilerde öğretilmiştir. Üçüncü oturum “Akademik Erteleme ve Akademik Erteleme Döngüsü”, dördüncü oturum “ Zaman Algısı ve Eylemsizlik Merceği” beşinci oturum “Akademik Hedeflerime Ulaşmak”, altıncı oturum “Öğrenme Stratejilerinden Öğren Stratejilerine Geçiş”, yedinci oturum “Maksimum Performansı Yakalamak” başlıklı konular ele alınmıştır. Sürecin ve kazanımların değerlendirilmesine yönelik çalışılan sekizinci oturum; “Grup Yaşantısına İlişkin Kazanımların Değerlendirilmesi ve Vedalaşma” ile grup oturumları sonlandırılmıştır.

Her bir oturumun planlanması: Oturumlar arası bütünlüğü sağlayacak şekilde her bir oturum yapılandırılmıştır. Oturumun genel hatları ve amaçları doğrultusunda konuşma metni, amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracak alıştırmalar sırasıyla belirlenerek yazılmış ve gerekli materyaller oturumlardan önce hazırlanmıştır. Her bir oturumun genel hatları “başlangıç, çalışma, süreç ve sonlandırma” sıralamasına uygun olarak planlanmıştır.

Başlangıç aşamasında üyelere bir önceki oturumun özeti ve ödevi hatırlatıldıktan sonra, ev ödevleri hakkında konuşulmuştur. Bu aşamada üyelerin ev ödevlerine ilişkin paylaşımda bulunmaları ve ödevlere ilişkin geri bildirimleri sayesinde hem bir önceki oturum pekiştirilmiştir hem de ev ödevlerinin baş etmeyi öğrenmekte ki önemi gösterilmeye çalışılmıştır. Ev ödevleriyle ilgili her bir üyeden geri bildirim alınmasına özen gösterilmiştir. Ardından gündem maddeleri başlıklar halinde açıklanarak, ısınma oyunu uygulamasıyla oturumun çalışma ve süreç kısmına geçiş sağlanmıştır.

Çalışma aşamasında, üyelerin bireysel sorunlarına derinlemesine girmeden duygularını ve akademik erteleme davranışına ilişkin sorun yaşadıkları alanları fark etmelerini sağlayacak şekilde aktiviteler, teknikler kullanılmıştır. Üyelerden geri bildirim alınmıştır. Süreç aşamasında da üyelerde bilişsel, duygusal, davranışsal farkındalıklar oluşturulmasına çalışılmıştır. Üyelerin akademik erteleme davranışlarıyla baş etmelerine yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal değişiklikler oluşturacak ve beceriler geliştirmelerini sağlayacak şekilde aktiviteler, teknikler kullanılmıştır. Süreç aşaması üyelerden alınan geri bildirimlerle tamamlandıktan sonra oturumun sonlandırılma aşamasına geçilmiştir.

Sonlandırma aşamasında oturum kısaca özetlenmiş, üyelerden geri bildirim alınmış ve bir sonraki oturuma kadar yapacakları ev ödevleri açıklanarak, kullanacakları formlar, bilgi notları verilmiştir. Her bir oturum üyelerin hoş duygularla ayrılması için kapanış egzersizi uygulaması ile sonlandırılmıştır. Sonlandırma oturumunda ise üyelerle vedalaşmıştır.

3.5.2. Grup Oturumlarının İçeriği ve Ana Hatları

Grup oturumlarının içeriği oluşturulurken literatürden daha önceden yapılmış müdahale programları ve bu programların kuramsal temelleri incelenmiştir. Literatür incelendiğinde başa çıkabilme becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahale programlarında sıklıkla bilişsel davranışçı terapi yaklaşımlarından Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'si (ADDT) ve Beck'in Bilişsel Terapi'sinin (BT) kullanıldığı ve etkili sonuçlar alındığı görülmüştür. ADDT, BT'ye nazaran daha didaktik olduğu için ve ADDT, inançlardaki değişimi sağlamaya çalışırken (tartışma metoduyla) hatalı inançlardan danışanı vazgeçirmeye yönelik direkt bir yaklaşım uyguladığı için tercih edilmemiştir. Beck'in Bilişsel Terapi yaklaşımında sokratik yöntem veya yönlendirilmiş keşifle kişinin bildiklerinden yola çıkarak, farkındalık yaratıp, kişiye bilgiyi keşfettirmesi söz konusudur. Bu sebeple Beck'in Bilişsel Terapi yaklaşımı tercih edilmiştir.

Bilişsel terapi yaklaşımında ilk ilke formülasyondur. Bu formülasyonda öncelikle danışanın hali hazırdaki düşünceleri ve problemleri davranışları belirlenir, durumu tetikleyen durum ve duruma ilişkin inançları ortaya çıkarmaya çalışılır. Son olarak da danışanın çocukluk döneminde oluşmuş olan yorumlama eğilimlerini belirlemeye çalışır (Beck 2001: 6). Akademik erteleme konusunda bir formülasyon geliştirebilmek için akademik erteleme davranışını tetikleyen durumlar, akademik ertelemeye ilişkili bulunan değişkenler, nedenleri, sonuçları, ertelemenin bilişsel yapısı, erteleme döngüsü literatür incelenerek anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu noktada formülasyon için ayrıca başarısızlık korkusu, öğrencilerin başarı yönelimleri, yüklenme stilleri, kontrol odağı, motivasyon, öz yeterlilik, verimli çalışma, benlik saygısı, mükemmeliyetçilik, zaman algısı ve yönetimi, sorumluluk, kaygı, depresyon, umut ve öğrenilmiş çaresizlik konuları da literatürden incelenmiş ve temel inanç ve ara inanç boyutunda müdahale edilmesi uygun olabilecek çerçeve belirlenmiştir.

Bilişsel davranışçı kuram hatalı otomatik düşünceler ve bunların kaynağı olan ara inançlar ve temel inançlara yönelik olarak kişilerin algılarını ve çıkarımlarını yani bilişlerini değiştirmeye çalışarak, duygu ve davranış boyutunda etki yaratmaktadır. Beck'in çaresizlik (güç, başarı, performans yetersizliği ile ilgili olanlar), sevilmeme (duygusal eksikliklerle ilgili olanlar) ve değersizlik (ahlaki eksiklik, suçluluk) olarak üç grupta incelediği temel inançlardan (Beck 2005, Akt. Türkçapar 2007: 26) "Çaresizlik" temel inancı, aşağıdaki örneklerden de fark edilebileceği gibi "akademik erteleme davranışı"na etki edebilecek olan temel inanç olarak görülmüştür. Bu araştırmada *temel inanç* boyutunda *çaresizlik temel inancına* yönelik müdahalede bulunulmuştur. Güç, başarı ve performansla ilgili olan "çaresizlik" temel inancına yönelik örnekler:

"Yetersizim, etkisizim, yeteneksizim, beceriksizim, baş edemem"

"Güçsüzüm, kontrolsüzüm, değişmem, sıkışmış, kısıtlanmış, kurbanım"

"Dayanaksızım, zayıfım, muhtacım, kolayca incinebilirim"

"Aşağıyım, başarısızım, kaybedenim, yeterince iyi değilim, diğerleriyle boy ölçüşmem" (Türkçapar 2007: 26).

Akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin, akademik konularda depresif davrandıklarını düşünmek mümkündür. Bu nedenle literatürden depresyonu açıklayan farklı modeller incelenmiştir. Depresyonu açıklayan davranışsal modellerden Levinsohn'un modeline göre depresyon pasif, tekrarlayıcı, ödüllendirici olmayan (evde oturma, tv seyretme vb) davranışların bir sonucudur. Bu model baş etmede iyi hissetmeden önce iyi hissedilecek davranışları yapmanın önemini vurgular. Aktivite çizelgeleri, ödül menüleri gibi teknikleri kullanır (Leahy ve Holland 2009: 14).

Bilişsel modellerden Beck'de benzer şekilde bilişsel değişikliği oluşturmanın en etkili ve kalıcı yolu olan davranışçı teknikleri depresif durumlarda öncelikle kullanır (Türkçapar 2007: 242). Beck depresyonun bilişsel, motivasyonel ve bedensel belirtilerinin farklı bilişsel düzeydeki üç tip çarpıtma ile ortaya çıktığını ve devam ettiğini ifade eder. Bunlar çarpıtılmış otomatik düşünceler, uyumsuz sayıtlılar ve negatif şemalardır (Leahy ve Holland 2009: 16). Bunların değiştirilmesiyle iyileşmenin olacağını vurgular. İsteksizliğin akademik erteleme davranışının temel sebeplerinden birisi olması nedeniyle Bilişsel Terapi'nin depresyon tedavisinde uyguladığı gibi programın içeriği hazırlanırken davranışçı tekniklerde ağırlık verilmiştir.

Abramson, Seligman ve Teasdale'ın (1978, Akt. Burger 2006: 670) "Öğrenilmiş Çaresizlik Yükleme Modeli" depresyonu, kişinin belirli bir örüntü gösteren yüklemeleriyle ilişkilendirir. Bu modelde öğrenilmiş çaresizlik kontrol edilemezlik algısıyla başlar. İnsanların kontrol eksikliğine getirdiği açıklamalar, yani yüklemeler içsel ya da dışsal olarak iki gruba ayrılır. Örneğin bir işe alınıp-alınmama durumunda kişi işverenin kararı üzerinde kontrol gücü olmadığını görebilir. Bunun ardından neden işe alınmadığı sorusuna belirli bir örüntü gösteren açıklamalar getirir. İnsanların kontrol eksikliğine yönelik getirdiği açıklamalar, yüklemeler çaresizliğin ortaya çıkıp, çıkmayacağını belirler. Eğer bu kişi işverenin aptal olduğunu, aslında o iş için gerekli niteliklere sahip olduğuna inanırsa, olumsuz bir duygu yaşamadan iş aramaya devam eder. Ancak o iş için gerekli beceriye, özelliklere sahip olmadığına

inanırsa çaresizlik duygusu ve depresyon yaşayabilir. Hangi yüklemelerin çaresizliğe yol açacağı modele göre üç boyutta (içsel-dışsal, kararlı-kararsız, evrensel-bireysel) incelenmektedir. Birinci boyutta yüklemeler içsel ya da dışsal olarak ikiye ayrılmaktadır. Kişi kontrol eksikliğini düşük beceri ya da düşük güdülenme gibi kişisel özelliklere yükleyebileceği gibi, adaletsiz bir sınavdı gibi dışsal nedenlerde yükleyebilir. Yüklemeler ne kadar içsel ise kişinin çaresizlik duygusunda o kadar artmaktadır. İkinci olarak yüklemeler kararlı ya da kararsız olabilir. Beceri eksikliği gibi görece kararlı nedenler, çaba göstermemek gibi kararsız nedenlerden daha çok depresyona yol açabilmektedir. Üçüncü olarak yüklemeler evrensel ya da bireysel olarak sınıflanmaktadır. Evrensel yüklemeler pek çok değişik durumlara uygulanabilirken, bireysel yüklemeler çok az duruma uygulanabilir. Evrensel yüklemelerin çaresizliğe yol açma olasılıkları daha yüksektir. Dersten kalan bir öğrencinin yükleme örnekleri Tablo 13'te verilmiştir (Abramson, Seligman ve Teasdale 1978, Akt. Burger 2006: 670)

Tablo 13. Dersten Kalan Bir Öğrencinin Yükleme Örnekleri

| | | |
|--------|----------|---|
| İçsel | Kararlı | Evrensel: Zeka eksikliği, |
| İçsel | Kararlı | Bireysel: Matematiğe yeteneği yok. |
| İçsel | Kararsız | Evrensel: Yorgunluk |
| İçsel | Kararsız | Bireysel: Matematik sorusu çözmekten bıktım. |
| Dışsal | Kararlı | Evrensel: Hoca adil sınav yapmıyor. |
| Dışsal | Kararlı | Bireysel: Hoca matematik sınavında adil sorular sormuyor. |
| Dışsal | Kararsız | Evrensel: Bugün ayın 13'ü ve günlerden Cuma. |
| Dışsal | Kararsız | Bireysel: Matematik sınavında uğursuz sayı 13'ü içeren sorular vardı. |

Bu modele göre, insanlar yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz olayları ne kadar içsel, kararlı ve evrensel yüklemelerle açıklıyorlarsa, depresyona girme olasılıkları da o kadar yüksektir. Bu modelde depresyon, kişinin başarısızlığını içsel-kararsız/sabit olmayan niteliklerdence (çaba göstermeme gibi) içsel - kararlı/sabit olan (becerme yetisinin olmaması gibi) niteliklere yükleme eğiliminden kaynaklanmaktadır. Daha fazla deneyebileceğine (daha fazla çaba) inanan bir kişinin çaresiz, ümitsiz, çökkün hissetme olasılığı daha azdır (Abramson, Seligman ve Teasdale 1978, Akt. Burger 2006: 671).

LaForge (2005: 5) üniversite öğrencilerinin akademik yükleme stilleri ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, içsel yüklemeye stiline sahip öğrencilerin dışsal yüklemeye stiline sahip olanlara göre daha yüksek düzeyde bir erteleme eğilimi içerisinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Balkıs ve Duru'da (2007: 354) erteleme davranışını, psikolojik danışma ve rehberlik çerçevesinde inceledikleri çalışmada ertelemenin kişinin bilişsel yüklemeleriyle ilişkisine dikkat çekmektedirler. Erteleme eğilimi yüksek olan kişilerin başarılı performanslarını dışsal ve kararsız faktörlere yüklemeye eğilimindeyken, erteleme eğilimi düzeyi düşük olan kişilerin, başarılarına ilişkin performanslarını içsel ve kararlı faktörlere yüklemeye eğiliminde olduklarını ifade etmektedirler (Balkıs ve Duru 2007: 362). Literatürde depresyonu açıklayan öğrenilmiş çaresizlik yüklemeye modeli ile bilişsel davranışçı programların birleştirilebileceği belirtilmektedirler (Leahy ve Holland 2009: 18). Açıklamalar çerçevesinde erteleme eğilimi yüksek olan bir kişinin başarılı performanslarını “ders kolaydı, hoca kolay sordu” gibi dışsal ve kararsız faktörlere yüklediğini, erteleme eğilimi düzeyi düşük olan bir kişinin ise başarılarına ilişkin performanslarını “zekiyim, bu konuda yetenekliyim” gibi içsel ve kararlı faktörlere yüklediği düşünülebilir.

Depresyonu açıklayan Abramson, Seligman ve Teasdale'nin (1978) “öğrenilmiş çaresizlik yüklemeye modeli” ne göre *ara inanç boyutunda* yukarıda kısaca açıklanan “*öğrencilerin başarılı ya da başarısız buldukları performanslarını yüklemeye stillerine*” müdahalede bulunulmuştur. Bu çalışmada oturumların içerikleri yukarıda belirtilen modeller, Beck'in (2001:6-10) bilişsel terapide belirttiği 10 temel ilke ve bu çalışmanın akademik erteleme ile başa çıkma başlığı altında açıklanan kuramsal bilgiler çerçevesinde oluşturulmuştur. Akademik ertelemenin “bilişsel, duygusal ve davranışsal” boyutları olması nedeniyle oturum içerikleri hazırlanırken sorun çözme teknikleri, davranışçı teknikler ve bilişsel teknikler bir arada kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada oturumları grup hedeflerine eşleştirme, müdahaleleri ve aktiviteleri oturum konularına eşleştirme, müdahaleleri ve oturumları grup üyelerinin düzeyine eşleştirme, kullanılacak materyalleri belirleme olmak üzere dört temel unsura dikkat edilmiştir.

Oturlarda kullanılan aktiviter/egzersizler için Güçray, Çekici ve Çolakkadioğlu'nun (2009) "Grup uygulamalarında aktiviter/egzersizler; amaçları, çeşitleri ve uygulama örnekleri" çalışmasına; Altnay'ın (1999) "Psikodramada 300 ısınma oyunu" kaynağına ve araştırmacının katıldığı kariyer gelişimi eğitim programlarından yararlanılmıştır. Bu çalışmalar Nevin Dölek'in eğitimci olduğu "Danışmanlık ve Eğitimlerde Terapötik Kartların Kullanımı Eğitimi" (2012), Aile Danışmanlığı Temel Eğitim Programında yer alan ve Zahit Harmanlı'nın eğitimci olduğu "Aile Danışmanlığında Sanat Öğelerinin Kullanımı Modülü" (2012), Hakan Türkçapar'ın eğitimci olduğu Kognitif Davranış Terapileri Süpervizyon Eğitimi (2006) temel olmakla beraber, birçok aktivite/egzersiz özgün olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ya da katıldığı eğitimlerden edindiği temel bilgiler çerçevesinde değişiklikler ve eklemeler yapılarak uygulanmıştır.

Her bir grup üyesinin farklı sebeplerden kaynaklı erteleme davranışı gösteriyor olabileceği gerçeği, üyelerin kendi kişisel amaçlarında da farklılıklar oluşturabilecektir. Bu nedenle aktiviterin seçiminde üyelerin hem bireysel amaçlarına hem de grubun amaçlarına hizmet edecek şekilde seçilmesine dikkat edilmiştir. Her bir oturum kendi içinde ayrı bir modül olarak hazırlanmıştır.

Oturlarda kullanılan başlangıç egzersizleri hem ısınma hem de oturumun gündemine geçişi kolaylaştıracak şekilde seçilmiş ve yapılandırılmıştır. Çalışma ve süreç aşamasında üyelerin hem bireysel amaçlarına hem de grubun amaçlarına hizmet edecek aktiviter/egzersizler seçilmesine dikkat edilmiştir. Kapanışta danışanların kendilerini rahat hissederek, olumlu duygularla gruptan ayrılmalarına imkan sağlayan hikaye oluşturma aktivitesi kullanılmıştır. Sonlandırma oturumu dışında ki diğer oturlarda kapanış aktivitesi için terapötik kartlardan 1001kartları kullanılmıştır. Her oturuma yönelik etkinlikler o oturumun gündemiyle bütünleşecek şekilde planlanmıştır. Ödevler bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimleri yaratacak şekilde verilmiştir. Her oturumda hem bireysel farkındalığa hem de grup içi etkileşimle diğer üyelerin farkındalıklarına yönelik konuşmalar yapılmıştır.

Kullanılacak materyallerin belirlenmesi: Aktivitelerde yaratıcılığı sağlamak için farklı ebatlarda (A3, A4) kağıtlar, pastel boyalar, bloknotlar, kalemler, tahta kalemleri, silgi vb. ihtiyaç duyulacak materyaller ve üyelere verilecek olan yaka kartları, formlar, ev ödevleri, bilgi notları grup oturumundan önce üye sayısı kadar hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra balon, lastik top, minik kutular, toplu iğne bazı etkinliklerde kullanılan materyallerdendir. Ayrıca üyelerin yaratıcı yönlerini harekete geçirerek, farkındalık sağlamaya ve üyeler arasında ki ilişkiyi güçlendirmeye yönelik olarak çağrışım kartları kullanılmıştır. Kullanılan kartlar eco (99 kart), cope (88 kart), habitat (88 kart) ve 1001 (55 kart) kartlarıdır (http://www.oh-cards.com/files/flyer_turk.pdf).

3.5.3. Kurum ve Okul Desteği

Bu araştırma öncesinde “Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Etik Kurulu” araştırmanın yapılmasına izin vererek destek sağlamıştır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi’de bu araştırmayı proje (13/80 no’lu yüksek lisans tez projesi) olarak kabul ederek destek sağlamıştır. Bu desteklerin yanı sıra Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Kültür Spor Dairesi Başkanlığı oturumların yapıldığı “grup odasının” kullanımına izin vermek ve Psikoeğitim Programı Duyurusu ilan (üniversitenin wep sayfası, SKS facebook sayfası ve bölümlerin ilan panoları) etmekle önemli bir katkı sağlamıştır. Son olarakta Deniz Çiğdem Çakıcı 2003 yılında “Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi” başlıklı araştırmasında geliştirmiş olduğu Akademik Erteleme Ölçeği’nin bu araştırmada kullanılmasına izin vererek katkı sağlamıştır.

3.5.4. Gruba Üye Seçme

Bu bölümde 3.2.1. nolu başlık altında “Katılımcıların Seçimi ve Grupların Oluşturulması” açıklandığından burada tekrar edilmemiştir.

3.5.5. Grup Liderinin Hazırlığı

Lider her oturum öncesinde sürecin aksamasını önlemek için kullanılacak teknik donanımı ve materyalleri gerekli adet kadar, hazır bulundurmıştır. Tüm üyelerin sunumu görebilecekleri ve etkileşime girebilecekleri şekilde grup odası düzenlenmiştir. Oturum içeriklerine göre grup liderinin hazırladığı her oturumun power point sunusunu, yardımcı liderle beraber gözden geçirmiştir. Kendisinin ve yardımcı liderinin oturum içerisinde yapacakları belirlenmiştir. Bu aşamayla ilgili olan yardımcı liderlik, kaynak toplama ve süpervizyon aşağıda açıklanmıştır.

Yardımcı liderlik: Bu araştırma yardımcı lider ile birlikte yürütülmüştür. Yardımcı lider psikolojik danışman Sinem Acar, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmakta olup, haftanın belirli günlerinde Mefharet Koçman Sağlık Merkezi'nde öğrencilere ve personele yönelik olarak psikolojik danışma hizmeti vermekte ve aynı anabilim dalında yüksek lisansına devam etmektedir.

Yardımcı lider egzersizlere/aktivitelere başlangıç aşamasında grup üyelerine model olmakta aktif bir rol oynamıştır. Gerekli durumlarda ikili çalışmalarda eşsiz kalan grup üyesine eş olarak gruba katılmıştır. Kapanış aşaması hikâye oluşturma etkinliğinde hikâyenin olumlu etki yaratacak şekilde bitirilmesini sağlamıştır. Grup üyelerini konuşmaya cesaretlendirebilmek için kendi farkındalıklarını içtenlikle üyelerle paylaşmıştır. Yanısıra grup oturumları öncesinde gerekli donanımın kontrol edilmesinde (bilgisayar, projeksiyon cihazı, projeksiyonun yansıtılacağı seyyar perde, ses kayıt cihazı, video kamera) ve sonrasında gerekli işlerde (ses ve görüntü kayıtlarının sonlandırılması, bu kayıtların bilgisayara aktarılması vb.) aktif rol almıştır.

Kaynak toplama: Grup oturumlarının içeriği oluşturulurken ilgili erteleme ve akademik erteleme literatürü ve farklı türdeki deneysel çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca başarısızlık korkusu, öğrencilerin başarı yönelimleri, yükleme stilleri, kontrol odağı, motivasyon, öz yeterlilik, verimli çalışma, benlik saygısı, mükemmeliyetçilik, zaman algısı ve yönetimi, sorumluluk, kaygı, depresyon, umut ve öğrenilmiş çaresizlik konuları da literatürden incelenmiştir. Bu incelemelerden sonra bilişsel formülasyonda temel inanç, ara inanç ve otomatik düşünceler boyutunda müdahale edilmesi uygun olabilecek çerçeve belirlenmiştir. Son olarakta grup türleri, uygulamaları, amaçları, çeşitleri ve uygulama örnekleri de incelenmiştir.

Süpervizyon: Oturum içeriklerinin oluşturulması ve pilot uygulama yapılması aşamalarında Yrd. Doç. Dr. Raşit Avcı süpervizyon sağlamıştır. Grup uygulamaları öncesinde 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı'nda öğrenimlerine devam etmekte olan 1. Sınıf öğrencileriyle sekiz oturumluk pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada gündemin akışı, aktivite/egzersizlerin amaçlara ulaşmaya olan etkisi, içeriğin oturum süresini olan 90 dakikada verilebilir olup olmadığı gibi konularda süpervizyon alınmıştır.

3.5.6. İzleme ve Değerlendirme

Psiko-eğitim grubunun planlanmasında son aşama izleme ve değerlendirmedir. Üyelerin gruptan kazanımlarını ve grup süreci ile ilgili geribildirimlerini alabilmek amacıyla grup sürecinin genel değerlendirmesi formu ve akademik erteleme ölçeği kullanılmıştır. Nitel veriler için “Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu” kullanılırken, nicel veriler için ölçme aracı olarak “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Son grup oturumundan bir ay sonra yapılan izleme oturumunda bu ölçek üyelere tekrar uygulanmıştır.

3.6. Deneysel Uygulama

Akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi, deney grubundaki öğrencilerle haftada bir gün olmak üzere toplam sekiz oturumda gerçekleştirilmiştir. Oturumlar ortalama 90 dakika sürmüştür. Bu süre içinde kontrol grubuyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Deney grubuna katılan üyelerden oturumlar başlamadan önce, oturumların ses ve görüntü kaydı konusunda izinleri alınmıştır. Deney grubuna, sekiz oturum boyunca, toplam 15 öğrenciden 13'ü devam etmiştir. Çalışmada 2 üye kaybı yaşanmıştır.

Her bir oturumun içeriği amaca yönelik aktivite/egzersiz, görsel içerik (karikatür, resim, şekil, şema, vb), sanatsal öğelerin kullanımı (resim, müzik, şiir, akrostij vb.), metafor kullanımı, bilgi notları ve ödevlerle desteklenerek sokratik dialog ve diğer bilişsel davranışçı tekniklerle yapılandırılmıştır. Oturuma başlangıç (birinci oturum hariç) bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevleri hakkında konuşulması, oturumun gündeminin açıklanması ve ısınma egzersizi uygulaması şeklindedir. Oturumun sonlandırılması (sekizinci oturum hariç) özetleme, geribildirim, ev ödevi verilmesi ve kapanış aktivitesi formatındadır. Aşağıda her bir oturumun çalışma ve süreç kısmı kısaca açıklanmaya çalışılacaktır.

Birinci oturum; “Tanışma ve Psikoeğitim Programına Giriş”:

Bu oturumda grup üyelerinin liderle, yardımcı liderle ve birbirleriyle tanışmasının ardından çalışma kısmında programın amacı ve özellikleri anlatılmış, her bir oturumun gündemine yönelik amaçlar sunulmuş, grup kuralları tekrar hatırlatılarak, üyelerden geribildirim alınmıştır. Süreç kısmında ise, akademik erteleme tanımı ve üyelerin kişisel amaçları üzerinde durulmuştur. Bu oturumun sonrasında ev ödevi verilmemiştir.

İkinci oturum;“Bilişsel Davranışçı Yaklaşım”:

Bu oturum, ısınma ve gündeme geçişi sağlaması amacıyla verilen *birlikte müzik dinleyelim* etkinliğinin ardından farklı örneklerle ve sokratik sorgulama yöntemiyle olay (A), düşünce (B), duygu ve davranışlar (C) arasında ki ilişki ve herhangi bir duygusal tepkinin oluşması için farkındalığın, algılamanın yanı sıra anlamlandırma ve yorumlama şeklimizin olduğu verilmeye çalışılmıştır. B'nin oluşmasında A'nın ne ölçüde etkisi olduğu sorgulanmıştır. A/C'nin oranı ve B'nin gerçekle ilişkisi üzerinde durulmuştur. B'nin gerçekçi olduğu ve olmadığı durumlar üyelere *kiloluyum metaforu* resmi ile verilmiştir. Ardından B'nin oluşmasında, A'nın ne ölçüde etkisi olduğu sorgulanmıştır. Üyelere *gürültü kirliliği* resmi (<http://www.harbiforum.org/genel-kultur/132345-gurutu-kirliligi-nedenleri.html>).

Erişim tarihi: 29.01.2013) gösterilerek, “Gürültüden rahatsız olan bu üç kişiyi aynı çözüm/çözümler rahatlatır mı?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorudan yola çıkarak, sokratik diyalogla temel problem çözme yöntemlerimiz (inkar/katlanma, çözmeye çalışma, bırakma/terk etme uzaklaşma/ayırılma) verilmiştir. Gürültü metaforu birinci resim problem çözme yöntemlerini, ikinci resim kişinin gerçeklik algısı bozulduğundan psikiyatrik tedaviyi, üçüncü resim ise, akademik erteleme sorunu gibi, hem problem çözme yöntemlerini hem de bilişsel yeniden yapılandırmayı içermektedir. Problem çözme yöntemlerinin sorunu çözmediği noktada sorunun gerçekliğe uygun şekilde yeniden tanımlanması üzerinde durulmuştur.

Oturumun süreç kısmında otomatik düşüncelerin özellikleri, nasıl yakalanabilecekleri ve bilişsel çarpıtmaların çeşitleri resimlerle anlatılmıştır. Ardından üyelere sadece düşüncenin tek başına bir duygu yaratmadığı, düşüncelerimize ne derecede inandığımızın ve davranışlarımızın, yaşadığımız duygu, duygu yoğunluğu hakkında belirleyici olduğu kavratılmaya çalışılmıştır.

Oturumun sonunda üyelere hatalı otomatik düşüncelerin listesi verilmiştir. Üyelerden erteledikleri akademik bir göreve ilişkin otomatik düşüncelerini yazarak varsa hatalı otomatik düşüncelerini bulmaya çalışmaları ödev olarak verilmiştir.

Üçüncü oturum : “Akademik Erteleme ve Akademik Erteleme Döngüsü”:

Bu oturum ısınma ve gündeme geçişi sağlaması amacıyla verilen *akademik kartvizitim* etkinliğinin ardından çalışma kısmında üyelerin kendilerini nasıl bir öğrenci olarak gördükleri ve nasıl bir öğrenci olarak görmek istedikleri hakkında farkındalık yaratmaya çalışılmıştır. Ardından üyelerin akademik ertelemeyi (sıklığı, nedenleri, etkileri vb.) ve döngüsünü bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutlarıyla tanımları üzerinde durulmuştur.

Süreç kısmında ise, herhangi bir performansı yapmaya başlamakta istekli olup-olmamanın etkisini nötr hale getirmek amaçlı *eylem-istek formu* ve başladıktan sonra eyleme devam edildiğinde motivasyonun sonradan gelişebileceğine ilişkin bilişsel yapılandırmanın sağlanmasına ilişkin *eylem-istek süreklilik formu* ile çalışılmıştır. Ayrıca başlanmış olan herhangi bir eyleme devam edilmediğinde, odaklanılmadığında motivasyonun gelişmeyeceğine ilişkin bilişsel yapılandırmanın sağlanmasına da çalışılmıştır. Knaus'da (2010: xxvi) erteleme duyuşsal boyutunda istenilmeyen fakat yerine getirilmesi gereken sorumluluklar yapılmaya başlandığında, istekliliği ve tatmin olma duygusunu beraberinde getireceğini, bu nedenle duyuşsal koşulların sağlanması için beklemek yerine harekete geçmenin daha anlamlı olacağını ifade etmektedir.

Oturumun sonunda üyelere *istemediğim üç iş* ödevi verilmiştir. Bu ödevde üyelere yapmayı istemedikleri, akademik görevlerini içermeyen ve genel olarak yaşamlarında yapmayı erteledikleri üç iş (yürüyüş yapmak, oda toplamak, kahvaltı yapmak, kitaplığı düzenlemek vb.) seçerek yapmaları istenmiştir. Ayrıca bu ödevde işi yapmadan önceki isteklilik duygusu puanı (0-100 arasında), işi tamamladıktan sonraki isteklilik puanı, iş için tahmini süre, işin bitiminde yani gerçekte ne kadar sürdüğü ve zamanı ne ölçüde doğru yordadığına yönelik puanı yazmaları istenmiştir.

Dördüncü oturum: “Zaman ve Zaman Algısı”:

Bu oturum, *zaman nedir?* ısınma oyunu uygulamasından sonra, zamanın çok farklı tanımları olduğu, zaman algımızın içinde olduğumuz koşullara, psikolojik durumumuza göre değişebilir (daha kısa ya da uzun) olduğu üyelere fark ettirmeye çalışılmıştır. Çalışma kısmında üyelerin zamanla ilgili bilişsel farkındalıkları ve zaman algılarını daha gerçekçi hale getirebilmek amaçlı *zamanı yordayabilmek 1 ve 2* ile çalışılmıştır. Birinci form akademik erteleme döngüsünde yer alan, zamanla ilgili sözcüklerin geçtiği cümlelerden oluşmaktadır. Üyelerden bu cümlelere ilişkin duyguyu, şiddetini ve davranışı yazmaları istenmiştir. İkinci form ise, üyelerin zamanı yordama becerilerini sorgulamaları için verilmiştir. Ayrıca üyelerin çalışmaya başlamak konusunda kontrol güçleri olduğunu görmeleri amacıyla *her saat ideal saattir* uygulaması yapılmıştır.

Süreç kısmında ise kısa vadeli bir akademik görev seçmek, başlamak, bu göreve odaklanarak sürdürebilmek, görevi tamamlamak becerilerinin ve bu konulardaki kontrolün kendi ellerinde olduğuna ilişkin bilişsel yapılandırmanın sağlanmasına *metni okuyun formu, eylem merceği ve eylemsizlik merceği* ile çalışılmıştır. Üyelerin akademik bir görevi yaparken bilişsel, duygusal/duyuşsal ve davranışsal alanlarda kontrole ilişkin yüklenme stillerinde değişiklik yapabilmeleri için üyelere *sonrının farklı bir kullanımı* verilmiştir. Knaus (2010: 28) erteleme davranışı gösteren bireylerin sıklıkla “Daha sonra yaparım.”, “Hala vaktim var.”, “Bu akşam bitirebilirim.”, “Yarın sabah okula gitmeden halledebilirim.” gibi düşüncelerini “sonra illüzyonu (later illusion)” olarak ifade etmektedir. Arapça karşılığı “ba’de” olan sonra kelimesi uzak olmak anlamına gelen “Bu’d” kökünden türemiştir (Sarı 1982: 112-113). Nitekim “sonra” demek ertelediğimiz görevlerden uzaklaşmayı ve hatta gerçekten de o görevi yapmayı unutturan, sihirli bir sözcük gibidir. Zehrini ve panzehirini içinde barındırmaktadır. Literatürde kronik ertelemecilerin, yapmayı planladıkları görevlerle ilgili olarak “unutarak” başa çıkmaya çalıştıkları, sonrasında ise öncekinden çok daha fazla yapılacaklar listesi ve plan yaptıkları belirtilmektedir (Ferrari ve Scher 2000, Akt. Aydoğan 2008: 38)

Üyelere bu oturumda sonranın farklı bir kullanımını denemeleri; “sonra” kelimesini bölücüleri/bahaneleri için kullanmaları, bir başka ifadeyle *eylemsizlik merceği* yerine, *eylem merceği* kullanmaları istenmiştir. Akademik bir göreve başladıktan sonra sürdürebilme, odaklanma için önerilen bu sistemi uygulamadan önce kısa vadeli bir hedef (konuda bir alt başlık, deneme sınavının bir bölümü vb.) belirlemeleri ve bu hedefi tamamlayarak çalışmalarını sonlandırmaları istenmiştir.

Oturumun sonunda üyelere yapılmayı istemedikleri *üç akademik görev* yani kısa vadeli bir hedef (ders notlarını temize çekmek, araştırma yapmak, haftalık tekrar yapmak vb.) seçerek, yukarıda anlatılan sistemi denemeleri ödev olarak verilmiştir. Üç akademik görevi yaparken; hedeflerinin kavramak, anlamak, öğrenmek değil, sadece görevde seçtikleri kısmı tamamlamak olduğu vurgulanmıştır. Örneğin: 25 soruluk bir test seçilmiş olsun. 25 sorunun hiç birini yapamamasalar bile, sonuna kadar tüm sorulara bakmaları, “Yapamam bile 25’ine de baktım. Soru tipleri hakkında bir fikrim oldu. Tamamlamanın memnuniyeti ile çalışmamı bitiriyorum” diyebilmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca bu ödevde akademik görevlerini yapmadan önceki isteklilik duygusu puanı (0-100 arasında), akademik görevlerini tamamladıktan sonraki isteklilik puanı, akademik görevlerini için tahmini süre, bitiminde yani gerçekte ne kadar sürdüğü ve zamanı ne ölçüde doğru yordadığına yönelik puanı yazmaları istenmiştir.

Beşinci oturum: “Akademik Hedeflere Ulaşmak”:

Beşinci oturumun çalışma kısmında başarılı olmak kavramına yönelik yüklemeler, hatalı yüklemeler sonucunda oluşan işlevsel olmayan ara inançlar üyelere fark ettirmeye çalışılmıştır. Süreç kısmında ise, öncelikle üyelerin akademik öz yeterlilik inançlarını, sonuç ya da süreç odaklı bakış açılarını, motivasyonlarını nasıl düşürdüklerini sorgulamalarına yönelik müdahalede bulunulmuştur. Son olarak da fark edip, sorguladıkları işlevsel olmayan ara inançların yerine, işlevsel ara inançları koyabilmeleri için bilgi notları ve ödevler verilmiştir.

Çalışma aşamasında üyelerden *geçmiş okul deneyimleri* çalışması ile anne-babalarının onların çalışmaları, öğrenmeleri, başarı olmaları için yaptıklarını sembolize eden bir kart (habitat kartları) seçmeleri istenmiştir. Daha sonra ise, öğretmen olduklarını hayal ederek aynı amaçlarla kendilerinin öğrencileri için yapacaklarını sembolize eden kart seçmeleri, kartların sembolize ettiği kelimeleri kullanarak, grupça bir şiir yazmaları istenmiştir. Alt gruplar halinde yapılan bu uygulamadan sonra lider, sokratik diyalogla üyelerin başarı kavramına ilişkin çocukluk dönemlerinde oluşturmuş oldukları yüklemelerine (kendisini yeterince becerikli, zeki, çalışkan vb. görmek ya da görmemek) yönelik farkındalık sağlanmaya çalışmıştır.

Akbay ve Gizir (2010: 60) akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığını, Öner ve Akbay (2013: 237) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile genel yetkinlik inançları, başkalarına karşı sorumluluk ve kendilerine karşı sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler.

Süreç aşamasında üyelerin başarısız performanslara/başarısızlığa yükledikleri nedenleri değiştirmelerini sağlamaya yönelik olarak akademik öz yeterlilik inançlarını, sonuç ya da süreç odaklı bakış açılarını sorgulamaları için *resimlerle düşünelim* etkinliğini uygulamıştır. Yine süreç aşamasında üyelerin motivasyonlarını nasıl düşürdüklerini sorgulamalarına yönelik *yemek listem* etkinliği kullanılmış ve *motivasyonu öldür, motivasyonu yaşat* döngüleri verilmiştir.

Oturumun sonunda üyelere iki ev ödevi verilmiştir. Birincisi *ne renkte bir merceğin arkasından bakıyorsunuz?* listesini okuyarak, bakış açılarını ve bu bakış açılara ne kadar inandıklarını değerlendirmeleridir. İkinci ödev ise, *aşamalı etkinlik planlaması* (Türkçapar 2007: 247) yapmalarınıdır.

Altıncı oturum: “Öğrenme Stratejilerinden Öğren Stratejilerine Geçiş”:

Bu oturumda mükemmeliyetçilik, sorumluluk, çalışma alışkanlıkları, öz düzenleme stratejileri ve sıkıntıya katlanmak konuları ele alınarak, çaresizlik temel inancı üzerinde durulmuştur. Bu oturumun çalışma aşamasında *topu alan konuşur* (Altınay 1999: 190), etkinliği ile üyelerin çalışma davranışına yönelik oluşturduğu mükemmeliyetçi kalıpları (meli-malı’lar) ve öğrenme sorumluluğunun kendilerine ait olduğu fark ettirilmeye çalışılmıştır. Meli-malı kalıpların tercih mi, zorunluluk mu olduğu sorgulanmıştır. Kalıcı öğrenmeyi engelleyen alışkanlıklarını fark etmeleri için derslerde başarısız olmamak için kullandıkları çeşitli üzerinde kısaca durulmuştur. Başarılı ya da başarısız performansların sonuç olduğu ve bu sonucun öğrenme amaçlı çalışma davranışıyla ilişkisi vurgulanarak, kısaca etkili öğrenmeye yönelik metodlar verilmiştir.

Bu oturumun süreç aşamasında başarının, öğrenme amaçlı çalışma davranışıyla ilişkisi ve öz kontrollü öğrenme becerileri hakkında üyelere farkındalık sağlanması için *unutmalıyım ve aklımda kalsın sepeti* etkinliği uygulanmıştır. “İnsan” kelimesinin arapça’da ki karşılığının “unutan” olduğu bilgisi verilerek, çaba gerektiren durumun unutmak değil, akılda tutmak olduğu vurgulanmış ve edinilen bilgilerin kalıcılığı için, öğrenme amaçlı çalışmanın (günlük, haftalık, düzenli tekrar) önemi fark ettirilmeye çalışılmıştır. Üyelere “nasıl başardım?” konusunu anlamaları ve kendi öğrenme süreçlerini kendilerinin düzenleyebilmelerinin yani öz-düzenlemenin önemi vurgulanmıştır. Süreç kısmında son olarak temel inanç boyutuna müdahalede bulunulmuştur. Güç, başarı, performans yetersizliği ile ilgili olan “çaresizlik” temel inancının yarattığı “sıkıntıdan kaçınma” davranışı süreç kısmında balon - içi dolu lastik top metaforları ve *sıkıntından kaçın ya da sıkıntıya katlan merceklelerini takmak* şeklinde ele alınmaya çalışılmıştır. Sıkıntından kaçın merceği akademik ertelemede öğrencilerin kırılğan benlik değerini koruma (Balkıs ve Duru 2012: 1089) ve başarısızlık korkusuyla baş etme amaçlı bir strateji olarak kullandıkları (Burka ve Yuen 2008: 19), “çaresizlik” temel inancını besleyen merceği temsil etmektedir. Çaresizlik temel inancı (Beck 2005; Akt. Türkçapar 2007: 26) içinde barındırdığı diğer inançlarla (yetersizim, yeteneksizim, beceriksizim, baş

edemem, güçsüzüm, değişemem, dayanıksızım, zayıfım, başarısızım, yeterince iyi değilim, diğerleriyle boy ölçüşemem) sıkıntıya katlanmayı engellemektedir. Sıkıntıya katlan merceği ise “çaresizim” inancının yerine “yeterliyim, yetenekliyim, becerikliyim, baş ederim, güçlüyüm, değişirim, dayanıklıyım, başarılıyım, yeterince iyiyim, diğerleriyle boy ölçüşürüm” inançları ile benlik saygısını artırarak, doğal sonuç olarak sıkıntıya katlanmayı beraberinde getirebilecek olan merceği temsil etmektedir. Balkıs ve Duru (2012: 1089) elde ettikleri bulgular çerçevesinde başarısızlık korkusunun erteleme eğilimi, performansa dayalı ve kırılabilir benlik değeri üzerindeki etkisinde ve erteleme eğiliminin bir savunma stratejisi olarak kullanılmasında bireyin benlik saygısı düzeyinin anahtar rol oynadığı belirtmektedirler. Bu çerçevede bireyin kendini hem “değerli” hem de “yeterli” görmesiyle ilişkili olan benlik saygısını destekleyecek psiko-eğitim programlarının düşük başarısızlık korkusu sağlayarak, erteleme davranışlarını azaltmada yardımcı olabileceğini belirtmektedirler. Erteleme davranışının başarısızlık korkusuyla baş etme amaçlı bir strateji olarak ortaya çıktığını (Burka ve Yuen 2008: 19) düşündüğümüzde, bu korkuyla baş etmek için başarıdaki değişkenlerin %93’ünü açıklayan öz-düzenleme stratejilerine ihtiyaç olacağını düşünebilir. Nitekim Uzun Özer (2010) ertelemenin en güçlü yordayıcısının öz-düzenleme olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bu oturumun sonunda üyelerin mevcut çalışma davranışlarını, alışkanlıklarını fark etmelerine ve bunları sorgulamalarına yönelik, öz-düzenleme temelli hazırlanmış olan, *başarı nedenlerim anketi* ve ödev olarak verilmiştir.

Yedinci oturum: “Maksimum Performansı Yakalamak”:

Bu oturumda stres yaratan durumlarla (proje, ödev, sunum, sınav vb.) üyelerin bu stresle baş etmeyi öğrenmelerine yönelik olarak, bir başka ifadeyle performans kaygısıyla, baş etmelerine yönelik olarak çalışılmıştır.

Oturumun çalışma aşamasında uyku, uyanıklık, aşırı uyarılmışlık hallerinde oluşabilecek düşünce, duygu ve davranışların/sonuçların neler olabileceği hakkında farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Ardından üyelere iki dakikalık göğüs solunumu yaptırılarak fark ettikleri bedensel duyumlar üzerinde durulmuştur. Otonom sinir sistemi ve sempatik sinir sistemi, parasepatik sinir sistemi hakkında bilgi verilerek, “savaş ya da kaç tepkileri” ni gerçek tehlikeler dışında nasıl aktif hale getirdikleri açıklanmıştır. Süreç kısmında baş edebilmeye yönelik nefes, gevşeme ve güvenli yer teknikleri üyelere uygulanarak, öğrenmeleri sağlanmıştır.

Bu oturumun sonunda üyelere iki ödev verilmiştir. Birinci ödev sınav ve sunum durumlarında ortaya çıkabilecek hatalı otomatik düşüncelerin ve baş etmeye yönelik alternatif düşüncelerin verildiği *nasıl bir merceğin arkasından bakıyorsunuz 2 ve 3* listelerini okumaları ve kendi bakış açılarını değerlendirmeleridir. İkinci ödev ise oturumda öğrendikleri nefes, gevşeme ve imajinasyon (güvenli yer) tekniklerini uygulamalarıdır.

Sekizinci oturum; “Grup Yaşantısına İlişkin Kazanımların Değerlendirilmesi ve Vedalaşma” :

Bu sürecin sonlandırıldığı bir oturum olmuştur. Oturumun çalışma aşamasında geçmiş oturumların özetlenmesi ve üyelerin kişisel amaçlarına ulaşip ulaşmadıkları üzerinde durulmuştur. Süreç aşamasında ise, grup yaşantısından elde edilen kazanımların paylaşılmasına geçilmiştir. Bu oturumun sonunda üyelere “Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi” etkinliği yaptırılmış ve üyelerin gruptan olumlu duygularla ayrılması sağlanmaya çalışılmıştır. Grup üyeleriyle izleme oturumuna kadar vedalaşmıştır. Son oturumun duygusal atmosferinden üyelerin etkilenebilecekleri düşünüldüğünden akademik erteleme ölçeği ve grup sürecinin genel değerlendirilmesi formu sekizinci oturumda verilmemiş, aynı hafta içerisinde farklı bir günde uygulanmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarından Akademik Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği ile toplanan öntest, sontest ve kalıcılık verileri, araştırmanın denencelerine yönelik, SPSS 17 programıyla ANCOVA analizi, tekrarlı ölçümler için t testi ve bağımsız gruplar için t testi uygulanarak değerlendirilmiştir.

Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenlerde, deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanılmışsa genellikle en uygun ve tercih edilen istatistiksel analiz yöntemi, öntestin ortak değişken olarak kontrol edildiği kovaryans (ANCOVA) analizidir (Balcı 1995: 248). Bu kapsamda verilerin bu istatistiksel analize uygun olup olmadığı incelenmiştir.

Verilerin normallik sayılıtısını karşılayıp karşılamadığı Shapiro-Wilks istatistiksel tekniği ile incelenmiştir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların öntest, sontest ve izleme testi puanlarının normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir ($p>0.05$). Bununla birlikte varyansların homojenliği Levene F testi ile incelenmiş ve hem deney grubu ve kontrol grubu için hem de deney grubunda yer alan kız ve erkek grupları için varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($p> 0.05$). Pearson Momentler Korelasyon katsayısı ile kontrol edilen değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı incelenmiştir. Kontrol edilen değişken ile bağımlı değişken arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Sonuç kontrol edilen değişkenlerle bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, veriler ANCOVA'nın varsayımlarını karşılamadığı durumlarda tekrarlı ölçümler için t testi ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Bununla birlikte deney ve kontrol grupları arasında kontrol değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için de bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formunda yer alan sorulara, deney grubunun verdiği cevaplardan toplanmış ve elde edilen veriler

tematik yöntem (Gibbs 2007: 48, Akt. Glesne 2012: 255) ile analiz edilmiştir. Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere nitel veriler dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2011: 228-240).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın bulguları, araştırmadaki denencelerin sırasına göre sunulmuştur.

Tablo 14 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri

| AEÖ | Deney Grubu | | | | | | Kontrol Grubu | | | | | |
|-----|-------------|-------|-----------|-------|--------------|------|---------------|-------|-----------|-------|--------------|-------|
| | Öntest | | Sontest | | İzleme Testi | | Öntest | | Sontest | | İzleme Testi | |
| | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss |
| | 62.69 | 11.99 | 47.31 | 12.79 | 44.08 | 9.12 | 62.46 | 12.47 | 59.92 | 13.46 | 58.92 | 12.61 |

Tablo 14 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği öntest puan ortalamasının 62.69, sontest puan ortalamasının 47.31 ve izleme testi puan ortalamasının 44.08 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest puan ortalamasının 62.46, sontest puan ortalamasının 59.92 ve izleme testi puan ortalamasının 58.92 olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı Kovaryans Analizi yapılarak incelenmiş ve elde edilen bu bulgular da araştırmanın denencelerinin sırasına göre sunulmuştur.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği'nin Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk denencesi “Deney ve kontrol gruplarının akademik erteleme ölçeği ön test ortalama puanları kontrol altına alındığında, son test ortalama puanları arasında anlamlı fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Akademik Erteleme Ölçeği (AÖE) ortalama puanlarına dayalı olarak sontest puan ortalamasının yordanmasına ilişkin regresyon doğrularının eğilimlerinin eşitliğini sınamak amacıyla uygulanan ANOVA sonucuna göre, katılımcıların sontest puanları üzerinde grupxöntest ortak etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$F_{(1-22)} = 17.739$; $P > 0.05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol gurundaki katılımcıların AEÖ'nün öntest ortalama puanlarına dayalı olarak sontest ortalama puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğilimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Katılımcıların Akademik Erteleme Ölçeği sontest aritmetik ortalamaları ve öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest aritmetik ortalama değerleri Tablo 15’de verilmiştir:

Tablo 15. Akademik Erteleme Ölçeği Sontest ve Düzeltilmiş Sontest Aritmetik Ortalamalarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

| Grup | N | Aritmetik Ortalama | Düzeltilmiş Aritmetik Ortalama |
|---------------|----|--------------------|--------------------------------|
| Deney Grubu | 13 | 47.31 | 47.23 |
| Kontrol Grubu | 13 | 59.92 | 60.00 |

Tablo 15’te görüldüğü gibi, AEÖ sontest puan ortalamasının deney grubu için 47.31, kontrol grubu için 59.92’dir. Deney grubundan yer alan öğrencilerin AEÖ’nün sontest puan ortalamasının daha düşük olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte grupların öntest puanları kontrol edildiğinde sontest puan ortalamasında değişimler olduğu görülmektedir. AEÖ’nün düzeltilmiş puan ortalamasının deney grubu için 47.23, kontrol grubu için 60.00’dir.

Grupların AEÖ'nün düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Akademik Erteleme Ölçeği'nin Düzeltilmiş Sontest Ortalama Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|--------|------|
| Öntest | 1750.702 | 1 | 1750.702 | 16.869 | .000 |
| Grup | 1060.950 | 1 | 1060.950 | 10.223 | .004 |
| Hata | 2386.991 | 23 | 103.782 | | |
| Toplam | 5172.154 | 25 | | | |

Tablo 16'da görüldüğü gibi, ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin AEÖ'nün öntest puan ortalamasına göre düzeltilmiş sontest puan ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu bulunmuştur [$F_{(1-23)} = 10.223$; $p < 0.01$]. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş performans testi puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamasının ($\bar{X} = 47.23$), kontrol grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{X} = 60.00$) daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, araştırmanın birinci denencesi doğrulanmıştır. Akademik erteleme beceri eğitimi grup uygulamalarına katılmış olan öğrencilerin akademik erteleme puanlarındaki düşüşün, beceri eğitimi grup uygulamalarına bağlı olarak gerçekleştiği söylenebilir.

4.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği İzleme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi “*Akademik erteleme psikoeğitim programının uygulandığı deney grubunun akademik erteleme ölçeği son test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur*” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney gruplarındaki öğrencilerin AEÖ sontest ve izleme testi ölçümünden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17 Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

| Grup | Ölçümler | \bar{X} | Ss | t | p |
|-------------|---------------------|-----------|-------|------|------|
| Deney Grubu | Sontest Ölçümü | 47.31 | 12.79 | 1.26 | .232 |
| | İzleme Testi Ölçümü | 44.08 | 9.12 | | |

Tablo 17 incelendiğinde, deney grubunun AEÖ’den aldıkları sontest puan ortalaması ile izleme testi puanların ortalaması arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t_{(12)} = 1.26, p > .05$]. Bu kapsamda araştırmanın ikinci denencesi kabul edilmiştir.

4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği İzleme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi “*Akademik erteleme psikoeğitim programının uygulandığı deney grubu ile bu programın uygulanmadığı kontrol grubunun akademik erteleme ölçeği izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır*” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin AEÖ izleme testi ölçümünden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

| Grup | Ölçümler | \bar{X} | Ss | t | p |
|---------------|---------------------|-----------|-------|-------|------|
| Deney Grubu | İzleme Testi Ölçümü | 44.08 | 9.12 | 3.439 | .002 |
| Kontrol Grubu | İzleme Testi Ölçümü | 58.92 | 12.61 | | |

Tablo 18 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının AEÖ'den aldıkları izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(24)} = 3.439$, $p < .01$]. Deney grubunda yer alan öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarının ($\bar{X} = 44.08$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerden ($\bar{X} = 58.92$) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın üçüncü denencesi kabul edilmiştir.

4.4. Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu ile İlgili Bulgular

Bu başlık altında grup sürecinin genel değerlendirilmesi formundan elde edilen veriler doğrultusunda, *deney grubu üyelerinin akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup uygulamalarının sonunda genel olarak süreçten elde ettikleri kazanımlara ilişkin kişisel değerlendirmeleri nelerdir?* sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Sorulan sorulara verilen cevaplar neticesinde, her soruya ilişkin bir tema oluşturulmuş ve tablolarda bulgular sunulmuştur. Belirlenen temaların toplamda kaç kişi tarafından kullanıldığını gösteren ifadeler parantez içerisinde verilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu'ndaki kapalı uçlu sorulara (1., 2., 3., 4., 5. sorular) verdikleri cevaplar ve frekansları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Deney Grubundaki Öğrencilerin Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formundaki İlk Beş Soruya Verdikleri Cevaplar ve Cevapların Frekansları

| Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formundaki Kapalı Uçlu Sorular | Evet | Hayır | Bilmiyorum |
|--|-------------|--------------|-------------------|
| 1. Bu eğitim duygusal olarak daha olumlu duygular yaşamamı sağladı. | 13 | | |
| 2. Bu eğitim duygularımı daha iyi açığa çıkarmamda yardımcı oldu. | 13 | | |
| 3. Bu eğitim akademik erteleme davranışımı baş etme becerilerimi kazanmamda bana yol gösterici oldu. | 13 | | |
| 4. Lider grubu iyi yönetti. | 13 | | |
| 5. Arkadaşlarıma akademik erteleme davranışımı baş etme beceri eğitimi grubuna katılmalarını söyleyeceğim. | 13 | | |

Tablo 19’da görüleceği gibi üyelerin tamamı (13/13) grup sürecine yönelik akademik erteleme davranışlarıyla baş etme eğitimi duygusal olarak daha olumlu duygular yaşama, duygularını daha iyi açığa çıkarma duygularında ve erteleme davranışlarıyla baş etme becerilerinde en üst düzeyde süreçten yararlandıklarını belirtmektedirler. Ayrıca deney grubunun tamamı grup liderinin psikoeğitim sürecini etkili şekilde yönettiğini ifade etmekte ve arkadaşlarına akademik erteleme psikoeğitim gruplarına katılmalarını önermektedirler.

Bulgular çerçevesinde deney grubu üyelerinin tamamının grup uygulamaları hakkında olumlu duygu ve düşüncelere sahip oldukları, genel olarak grubun işleyişinden memnun oldukları ve bu memnuniyetin bir yansıması olarak da arkadaşlarına akademik erteleme psikoeğitim gruplarına katılmalarını önerebilecekleri söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilere açık uçlu olarak sorulmuş olan 6. ve 7. sorulara verdikleri cevaplar ve frekansları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Deney Grubundaki Öğrencilerin, Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formundaki 6. ve 7. Sorulara Verdikleri Cevaplar ve Cevapların Frekansları

| Sorular | Yüzdeler (%) | f |
|--|----------------------------------|---|
| 6. Bu grup yaşantısına başlarken hedeflediğim kişisel amaçlarıma %..... ölçüde ulaşabildim. | Amaçlarıma %70 oranında ulaştım. | 5 |
| | Amaçlarıma %80 oranında ulaştım. | 6 |
| | Amaçlarıma %90 oranında ulaştım. | 2 |
| 7. Zaman gerektiren kişisel amaçlarıma ulaşmak konusunda %..... fikir sahibiyim. | %80 oranında fikir sahibiyim. | 1 |
| | %85 oranında fikir sahibiyim. | 2 |
| | %90 oranında fikir sahibiyim. | 7 |
| | %95 oranında fikir sahibiyim. | 1 |
| | %100 oranında fikir sahibiyim. | 2 |

Tablo 20’de görülebileceği gibi deney grubu üyelerinden beşi (5/13) %70; altısı (6/13) %80; ikisi (2/13) % 90 oranında hedefledikleri amaçlarına ulaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca üyelerden biri (1/13) %80; ikisi (2/13) %85; yedisi (7/13) %90; biri (1/13) %95 oranında ve ikisi (2/13) %100 oranında zaman gerektiren kişisel amaçlarına ulaşabileceklerine yönelik fikir sahibi olduklarını söylemektedirler. Grup üyeleri çoğunlukla psikoeğitim grup yaşantısına başlarken belirledikleri kişisel amaçlarına ulaştıklarını ve zaman gerektiren kişisel amaçlarına (kariyer planlama) ulaşmaya yönelik yapabilecekleri hakkında fikir sahibi olduklarını belirtmektedirler.

Deney grubu üyelerinin büyük çoğunlukla kişisel amaçlarına ulaştıkları ve neredeyse tamamının kişisel amaçlarına ulaşmak konusunda fikir sahibi oldukları söylenebilir.

Deney grubunun Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu’ndaki açık uçlu 8. soruya verdikleri cevaplar tematik analiz yöntemiyle incelenmiş, üyelerin verdikleri cevaplar ve cevapların frekansları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Deney Grubundaki Öğrencilerin, Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formundaki 8. Soruya Verdikleri Cevaplar ve Cevapların Frekansları

| 8. Bu grup yaşantısı sonucunda düşünce, duygu, davranış boyutunda gerçekleştirdiğin değişiklikler neler? (Çoğunlukla % 70 ve üzeri, Ara sıra %40-% 69, Nadiren %39 ve altı) | | | | | | | |
|---|------------|---------|---------|--|------------|---------|---------|
| Önceden..... | | | | Şimdi..... | | | |
| Önceden | Çoğunlukla | Arasıra | Nadiren | Şimdi | Çoğunlukla | Arasıra | Nadiren |
| Akademik görevlere başlamayı ertelemek | 12 | 1 | | Akademik görevlere başlamayı ertelemek | | 3 | 10 |
| Çalışma davranışını sürdürmemek (Odaklanamamak) | 11 | 2 | | Çalışma davranışını sürdürmemek (Odaklanamamak) | | 3 | 10 |
| İçsel motivasyonla öğrenme amaçlı çalışmamak | 8 | 4 | 1 | İçsel motivasyonla öğrenme amaçlı çalışmamak | | 4 | 9 |
| Sıkıntıya tahammül edememek | 7 | 6 | | Sıkıntıya tahammül edememek | | 4 | 9 |
| Hatalı otomatik düşünceler | 7 | 5 | 1 | Hatalı otomatik düşünceler | | 5 | 8 |
| Kaygı, panik hisleriyle baş edememek | 6 | 2 | 5 | Kaygı, panik hisleriyle baş edememek | | 2 | 11 |
| Uzun ve kısa vadeli hedeflerde zaman algısı ve yönetiminde yetersizlik | 5 | 1 | 7 | Uzun ve kısa vadeli hedeflerde zaman algısı ve yönetiminde yetersizlik | | 5 | 8 |
| Başarmaya yönelik yetersiz inanç ve güven | 4 | 3 | 6 | Başarmaya yönelik yetersiz inanç ve güven | | 3 | 10 |

Tablo 21’de görülebileceği gibi deney grubu, grup yaşantısına katılmadan önce akademik görevlere başlamayı ertelemek (12/13), çalışma davranışını sürdürmemek (odaklanamamak) (11/13), içsel motivasyonla, öğrenme amaçlı çalışmamak (8/13)

davranışları, sıkıntıya tahammül edememek (7/13), kaygı, panik hisleriyle baş edememek (6/13), uzun ve kısa vadeli hedeflerde zaman algısı ve yönetiminde yetersizlik duyguları (5/13) ve hatalı otomatik düşünceleri çoğunlukla yaşadıklarını belirtmektedirler. Başarmaya yönelik yetersiz inanç ve güven duygularını (4/13) ise, arasıra ve nadiren yaşadıklarını ifade etmektedirler. Grup yaşantısı sonrasında ise gerçekleştirdikleri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişimlerde arasıra ve nadiren yaşadıklarını söylemektedirler.

Deney grubundaki öğrencilerin akademik görevlere başlamayı ertelemek, bilişsel çarpımlar, çalışma davranışını sürdürememek, sıkıntıya tahammül edememek, başarmaya yönelik yetersiz inanç ve güven, içsel motivasyonla öğrenme amaçlı çalışmamak, uzun ve kısa vadeli hedeflerde zaman algısı ve yönetiminde yetersizlik ve kaygı, panik hisleriyle baş edememek konularında bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimler gösterdikleri söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Tartışma ve Yorum

Bu bölümde bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme davranışıyla baş etmeye yönelik psikoeğitim grup yaşantısının, akademik erteleme davranışı üzerindeki etkileri ile ilgili bulgular tartışılmış ve bu doğrultuda öneriler getirilmiştir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgular, araştırmacı tarafından geliştirilen, “Bilişsel davranışçı kuram temelli akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup yaşantısı programı” sonrasında öğrencilerin akademik erteleme puanlarının düştüğünü ve bu durumun izleme testinde devam ettiğini göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise, akademik erteleme puanlarında anlamlı bir değişme olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, akademik erteleme programının üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olarak da devam ettiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, uygulanan programın etkili olduğunu, akademik erteleme puanlarındaki düşüşün beceri eğitimi grup uygulamalarına bağlı olarak gerçekleştiğini ortaya koyan bir bulgudur. Elde edilen sonuçlar literatür ile tutarlılık göstermektedir. Kağan (2010), Uzun Özer, Demir ve Ferrari (2013), Ossebaard, Oost, van den Heuvel ve Ossebaard (2014), Schubert, Walker ve Stewart (2000), Binder (2000), Kutsela (1998) akademik ertelemeyle başa çıkma programları sonucunda deney grubu üyelerinin akademik erteleme puanlarında azalma olduğunu ortaya koymuşlardır.

Deneysel çalışmalara bakıldığında, akademik erteleme davranışıyla baş etmede araştırmacıların akılcı duygusal davranışçı yaklaşımı (Kağan 2010; Uzun Özer, Demir ve Ferrari 2013) ve bilişsel davranışçı yaklaşımı (Ossebaard ve diğerleri 2014; Van Horebeek, Michielsen, Neyskens ve Depreeuw 2004; Pychyl ve Binder 2004; Binder 2000) temel aldıkları görülmektedir. Bu araştırmacılardan Kağan (2010: 82) ve Uzun Özer, Demir ve Ferrari (2013: 132-133) akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı hazırlanmış olduğu akademik erteleme davranışına yönelik önleme programında öğrencilerin akademik erteleme davranışlarında azalma olduğunu ortaya koymuşlardır. Ossebaard ve diğerleri (2006: 1-18) bilişsel davranışçı yaklaşım temelli müdahale programına katılan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinde düşme olduğunu bulgulamıştır. Binder'de (2000: 63) paralel amaçla hazırladığı müdahale programının akademik erteleme davranışı üzerinde etkili olduğunu görmüştür. Knaus (2010: 33-37) bilişsel boyutta erteleme davranışıyla baş etmede Ellis'in ABCDE modeli ile inançlara, düşüncelere müdahalenin, duygusal ve davranışsal değişim yaratan etkili bir yöntem olduğunu söylemektedir. Araştırmacıların bulgularından bu yaklaşımlar temelinde yapılan müdahalelerin akademik erteleme davranışı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada akademik erteleme davranışıyla baş etmeye yönelik psikoeğitim programı bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu sebeple bilişler hatalı otomatik düşünceler, ara inançlar ve temel inançlar olarak üç boyutta ele alınmıştır. Otomatik düşünceler, kişinin aklına kendiliğinden gelen, akılcı görünen, belirli sınıflara ayrılabilen düşünceleri, ara inançlar otomatik düşüncelerden daha derin ve meli-malı'ları, gereklilikleri ifade eden bilişsel düzeyleri, şemalar ise ara inançlardan çok daha derin düzeyde yer alan ve kişinin kendisi ve diğerleri hakkında oluşturduğu modelleri yansıtan bilişsel yapılardır (Leahey ve Holland 2009: 275-276). Bu araştırmada psikoeğitim süreci boyunca deney grubunun akademik erteleme davranışıyla baş etme becerileri üzerinde deneyim kazanması için otomatik düşünceler, akademik erteleme davranışıyla ilişkili görülen ara inançlar ve çocukluk döneminde oluşan temel inançlar üzerinde çalışılmıştır.

Bu programın etkililiğinin akademik ertelemeyle ilgili her üç düzeydeki bilişlerin değiştirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Aktiviteler, ev ödevleri ve bilgi notlarıyla deney grubunun akademik görevleri karşısında hissettikleri duygularla ilişkili olan hatalı otomatik düşüncelerini, ara inançlarını ve temel inançlarını fark etmelerine, bunları sorgulayarak değerlendirmelerine, duygularını değiştirebilmelerine ve işlevsel davranışlar içine girerek, akademik erteleme davranışlarıyla baş etmelerine çalışılmıştır.

Akademik erteleme davranışıyla ilgili olarak Burns (2005: 81-89) sıklıkla görülen hatalı otomatik düşüncelerden bahsetmektedir. Bu otomatik düşüncelerden bazıları etiketleme (kendini etiketleme), olumluyu yok sayma (ödülleri değersizleştirmek), aşırı genelleme (başarısızlık korkusu), meli-malı (baskı ve gücenme), kişiselleştirme (suçluluk ve kendini sorumlu tutma). Akademik erteleme davranışıyla ilgili hatalı inançlara incelendiğinde ise, kişilerin görevi tamamlamak için kalan zamanı gözünde büyüttükleri (overestimation), görevi tamamlamak için gereken zamanı küçümsedikleri (underestimation), gelecekteki güdüleyici durumları abarttıkları, bir görevi başarmak için gerekli olan duyuşsal koşulları sağlayarak göreve başlamanın gereğine ilişkin hatalı güveni temel aldıkları ve gerekli duygu durumunda olunmadığında görevi yapmanın uygun olmadığı görülmektedir (Ferrari, Johnson ve McCown 1995: 34-35). Knaus (2010: 29-32) Ellis'in ABCDE modeli ile bireylerin doğru kabul ettikleri düşüncelerini fark edip, sorgulamasıyla duygusal değişimi ve beraberinde davranışsal değişimin sağlanacağını, böyle de erteleme davranışının önüne geçilebileceğini belirtmektedir.

Bu araştırmada deney grubunun oturumlarda, oturum sonrasında yaptıkları ev ödevlerinde hatalı otomatik düşüncelerini tespit edip başarıyla değiştirebildikleri görülmüştür. Knaus'ın (2010: 29-32) açıklamalarıyla ve bilişsel davranışçı yaklaşımla tutarlı bir şekilde deney grubunun hatalı otomatik düşüncelerinde meydana gelen değişimin, onların duygu ve akademik erteleme davranışlarındaki değişimi; azalmayı ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Balkıs ve Duru (2007: 354) akademik erteleme davranışını, psikolojik danışma ve rehberlik çerçevesinde inceledikleri çalışmada ertelemenin kişinin bilişsel yüklemeleriyle ilişkisine; inançlarına dikkat çekmektedirler. Kişilerin bilişsel yüklemeleriyle ilişkili olarak, Abramson, Seligman ve Teasdale'ın "Öğrenilmiş Çaresizlik Yükleme Modeli" çerçevesinde insanların kontrol eksikliğine getirdiği açıklamalar, yani yüklemeler içsel ya da dışsal olarak iki gruba ayırmaktadır. Hangi yüklemelerin çaresizliğe yol açacağı modele göre, üç boyutta (içsel-dışsal, kararlı-kararsız, evrensel-bireysel) incelenmektedir. Birinci boyutta yüklemeler içsel ya da dışsal olarak ikiye ayrılmaktadır. Kişi kontrol eksikliğini düşük beceri ya da düşük güdülenme gibi kişisel özelliklere yükleyebileceği gibi, adaletsiz bir sınavdı gibi dışsal nedenlere de yükleyebilir. Yüklemeler ne kadar içsel ise, kişinin çaresizlik duygusu da o kadar artmaktadır. İkinci olarak yüklemeler kararlı ya da kararsız olabilir. Beceri eksikliği gibi görece kararlı nedenler, çaba göstermemek gibi kararsız, değiştirilebilir nedenlerden daha çok çaresizliğe yol açabilmektedir. Üçüncü olarak, yüklemeler evrensel ya da bireysel olarak sınıflanmaktadır. Evrensel yüklemeler pek çok değişik durumlara uygulanabilirken, bireysel yüklemeler çok az duruma uygulanabilir. Evrensel yüklemelerin çaresizliğe yol açma olasılıkları daha yüksektir. (Abramson, Seligman ve Teasdale 1978, Akt. Burger 2006: 670). LaForge (2005: 5) de üniversite öğrencilerinin akademik yükleme stilleri ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, içsel yükleme stiline sahip öğrencilerin dışsal yükleme stiline sahip olanlara göre daha yüksek düzeyde bir erteleme eğilimi içerisinde olduklarını bulgulamıştır.

Balkıs ve Duru (2007: 362) erteleme eğilimi yüksek olan kişilerin başarılı performanslarını dışsal ve kararsız faktörlere yükleme eğilimindeyken, erteleme eğilimi düzeyi düşük olan kişilerin, başarılarına ilişkin performanslarını içsel ve kararlı faktörlere yükleme eğiliminde olduklarını ifade etmektedirler. Bu çerçevede kişilerin başarılı ya da başarısız buldukları performanslara ilişkin açıklamalarının; inançlarının erteleme davranışı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bu programın etkili olmasında, akademik erteleme davranışına ilişkin ara inanç boyutunda “öğrencilerin başarılı ya da başarısız buldukları performanslarını yüklem stillerine” yönelik müdahalelerin etkili olduğu söylenebilir. Deney grubunun başarılı ve başarısız buldukları performanslarına yönelik getirdikleri hatalı açıklamaların; ara inançlarının değişimi ile onların duygu ve akademik erteleme davranışlarındaki değişimi ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Burka ve Yuen (2008: 20) akademik erteleme davranışında en temel nedenlerinden birisi olarak benlik değeri, yetenek ve performans düzeyinin tamamen eşit olgular olarak ele alınması şeklindeki inanca vurgu yapmaktadır. Beck (Beck 2005, Akt. Türkçapar 2007: 26) de güç, başarı ve performans ile ilgili olan temel inancın “çaresizlik” temel inancı olduğunu söylemektedir. Çaresizlik inancına yönelik örnekleri “yetersizim, etkisizim, yeteneksizim, beceriksizim, baş edemem, güçsüzüm, kontrolsüzüm, değişemem, dayanıksızım, zayıfım, muhtacım, kolayca incinebilirim, aşağıyım, başarısızım, kaybedenim, yeterince iyi değilim, diğerleriyle boy ölçüşemem” şeklindedir (Türkçapar 2007: 26). Burka ve Yuen (2008: 12) de erteleme döngüsünün beşinci aşamasında hala göreve başlayamadığını gören kişide “Bende bir sorun var.” düşüncesinin gelişmeye veya pekişmeye başladığından ve bu durumun “beceriksizim, bir işe yaramam, yeterince zeki değilim” düşüncelerini beraberinde getirebildiğinden bahsetmektedir. Solomon ve Rothblum (1984: 504) erteleme davranışıyla bireyin kırılğan benlik saygısını koruduğunu, Burka ve Yuen (2008: 19) de başarısızlık korkusuyla baş etme amaçlı olarak akademik erteleme davranışının ortaya çıktığını belirtmektedirler. Onwuegbuzie (2000: 106- 108) ise, başarısızlık korkusuyla ilişkili görülen bir unsurun mükemmeliyetçilik olduğunu, mükemmel işi ortaya koyma güdüsü ve aslında mükemmel ulaşmaya ilişkin çaresizlik hissi arasındaki çelişkilerinde akademik ertelemeyi beraberinde getirebileceğine değinmiştir.

Bu bilgiler ışığında “çaresizlik” temel inancı akademik erteleme davranışına etki edebilecek olan temel inanç olarak düşünülebilir. Bu programın etkili olmasında, temel inanç boyutunda çaresizlik temel inancına yönelik müdahalelerin etkili olduğu

söylenbilir. Benlik değeri, yetenek ve performans düzeyinin tamamen eşit olgular olarak ele alınması şeklindeki inançta (Burka ve Yuen 2008: 20) deney grubunun değişim yaşadıkları, bu değişimin bir yansıması olarak temel inançlarında, dolayısıyla da duygu ve akademik erteleme davranışlarındaki değişimin ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada grup uygulamalarının akademik erteleme davranışlarına etkisindeki içeriği araştırmak amaçlı nitel bulguları elde etmek için “*Deney grubu üyelerinin akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup uygulamalarının sonunda deney grubu üyelerinin genel olarak süreçten elde ettikleri kazanımlara ilişkin kişisel değerlendirmeleri nelerdir?*” sorusuna da yanıt aranmış ve bu soruyla ilişkili bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Deney grubu üyelerinin tamamı grup sürecinin genel değerlendirilmesi formundaki kapalı uçlu ilk beş soruya yönelik olarak; akademik erteleme davranışlarıyla baş etme eğitimi duygusal olarak daha olumlu duygular yaşama, duygularını daha iyi açığa çıkarma duygularında ve erteleme davranışlarıyla baş etme becerilerinde en üst düzeyde süreçten yararlandıklarını belirtmektedirler. Ayrıca üyelerin tamamı grup liderinin psikoeğitim sürecini etkili şekilde yönettiğini ifade etmekte ve arkadaşlarına akademik erteleme psikoeğitim gruplarına katılmalarını önermektedirler. Bu durumun, (a) araştırmanın psiko-eğitim gruplarının yapılandırılmasında belirtilen aşamalar (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu 2009: 134) çerçevesinde planlanması, yürütülmesi, (b) grup liderinin araştırmanın kuramsal temelinde (bilişsel davranışçı yaklaşım) ve uygulamada deneyimli olması etkisiyle şekillendiği söylenebilir.

Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formundaki açık uçlu 6. ve 7. soruya yönelik olarak deney grubu üyeleri çoğunlukla psikoeğitim grup yaşantısına başlarken belirledikleri kişisel amaçlarına ulaştıklarını ve zaman gerektiren, uzun vadeli kişisel amaçlarına (kariyer planlama) ulaşmaya yönelik yapabilecekleri hakkında fikir sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bu etkinin deneysel uygulama ve uygulama sonrasında verilen ev ödevleri ve bilgi notlarıyla, süreç içerisinde

şekillendiği söylenebilir. Deney grubu üyelerinin bu süreçte geliştirdikleri becerilerin kişisel amaçlarına büyük çoğunlukla ulaşmalarını ve zaman gerektiren kişisel amaçlarına ulaşmak konusunda fikir sahibi olmalarını sağladığı düşünülebilir. Knaus (2010: 104-105), ertelemeyle baş etmede amaç belirlemenin, yol haritası çizmenin ve davranışsal bir plan hazırlamanın önemli olduğunu ve amaca giden yolda problemlerle karşılaşıldığında problem çözme stratejisi olarak; nasıl davranılacağına bilinmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Problem çözme stratejisi geliştirip, uygulayabilmek, gerçekçi düşünebilmeyi, alternatifleri değerlendirebilmeyi ve mantıklı karar vermeyi ön plana çıkarabilir. Balkıs (2007: 67) akademik görevleri erteleme eğiliminin, mantıklı karar verme stili ile olumsuz, kaçınan ve anlık karar verme stilleri ile olumlu yönde ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca anlık karar verme stilinin, düşünülmeden, alternatifler değerlendirilmeden hızlıca işleyen bir karar verme tarzı olduğu için, düşünmeden ve alternatifleri değerlendirmeden karar veren bir bireyin, yaşamındaki öncelikleri belirleme konusunda gerçekçi tercihler yapamayacağını ifade etmiştir. Bu araştırmada deney grubu üyelerinin problem çözme stratejisi olarak, önceliklerini belirlerken mantıklı karar verme konusunda değişim yaşadıkları söylenebilir.

Grup yaşantısı sonucunda, üyelerinin kendilerinde fark ettikleri değişiklikleri “önceden” ve “şimdi” şeklinde kıyaslayarak ve derecelendirerek açıkladıkları 8. soruya verdikleri cevaplar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişimler yaşadıklarını göstermektedir. Deney grubundaki üyeler grup yaşantısına katılmadan önce akademik görevlere başlamayı ertelemek, çalışma davranışını sürdürmemek (odaklanamamak), içsel motivasyonla, öğrenme amaçlı çalışmamak, sıkıntıya tahammül edememek, kaygı, panik hisleriyle baş edememek, uzun ve kısa vadeli hedeflerde zaman algısı ve yönetiminde yetersizlik duyguları ve hatalı otomatik düşünceleri çoğunlukla yaşadıklarını belirtmektedirler. Başarmaya yönelik yetersiz inanç ve güven duygularını ise, ara sıra ve nadiren yaşadıklarını ifade etmektedirler. Psikoeğitim grup yaşantısı sonrasında ise gerçekleştirdikleri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişimleri ara sıra ve nadiren yaşadıklarını söylemektedirler. Aşağıda bu değişimlere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Bu araştırmada deney grubu üyelerinin akademik görevlere başlamak konusunda değişim yaşadıkları söylenebilir. Knaus (2010: 93-94) erteleme döngüsünde en işe yarar stratejinin bireyin isteklilik ekseninden ayrışmasıyla, görevin davranışsal kısmını tamamlamak için bir adım atmasını sağlayan stratejinin “Şimdi başla.” olduğu söylemektedir. Bu araştırmada üyelere isteklilik ekseninden ayrışmaları için “İstemesen de başla/ isteme sende başla” ve “motive olmasan da başla/motive olmasanda başla” düşüncesi verilmeye çalışılmıştır. Knaus (2010: 33-37) “sonra’cı düşünmenin” gerçekçi olmayan inançlar sınıfına girdiğini, “Şimdi başla ve yap” düşünce tarzının ise gerçekçi inançlar sınıfında yer aldığını ifade etmektedir. Araştırmamızda, başlamak için farklı bahaneleri içeren “sonra’cı düşünme” üzerinde durulmuştur. Akademik bir göreve ya da sorumluluğa başlayamama nedenleri her bir grup üyesine göre farklılık göstermekle beraber “Başlamak için uygun zaman ve yer” düşüncesi yerine “başlamak için her yer ve zaman uygun” düşüncesinin üyelerde etkili olduğu söylenebilir. Bu bilişsel değişimlerin deney grubu üyelerinin isteklilik ekseninden ayrışmalarında, mükemmeliyetçilikleriyle baş etmelerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Akademik erteleme konusunda yapılan araştırmalar ödev yapmayı sevmemenin (Solomon ve Rothblum 1984: 505), hoşlanılmayan bir görev veya iş olduğunda, hoşlanılan başka etkinliklerle ilgilenerek erteleme davranışı gösterilebildiğini (McCown ve Johnson 1991: 414) bulgulamışlardır. Nitekim McCown ve Johnson (1991: 413) bireylerin kısa vadeli hazlar sağlamayı öğrenerek, kaçınma davranışı sergilediklerini, böylece de erteleme davranışı geliştirdiklerini, Dryden’de (2000: 28) kaçınmanın kısa vadeli avantajlarına ağırlık veren kişilerin erteleme davranışı içine girdiklerini belirtmektedirler. Ayrıca Schraw, Wadkins ve Olafson (2007: 13) akademik ertelemeye neden olan üç ana faktörü başarısızlık korkusu, görevin caydırıcı özelliği ve tembellik olarak belirtmektedir. Çalışmayı sevmeme duygusunun ve çalışmanın getirdiği sıkıntıdan kaçınıp, başka işlere yönelme davranışının akademik ertelemede kayda değer bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu çerçevede akademik ertelemenin duygusal ve davranışsal boyutu ile baş etmede güçlü etkiler yaratmak gerektiği düşünülebilir. Çakıcı (2003: 7-8) ertelemenin duyuşsal boyutunu; kişinin belli bir zaman içinde yapması gereken işi kronik

düzeyde başlatamama, sürdürmemeye ya da tamamlayamama konusunda kişisel bir sıkıntı hissetmesi şeklinde ele almaktadır. Ertelemenin davranışsal boyutunu; belli bir zaman içinde yapılması gereken işi, oyalanma davranışlarıyla birlikte, başlatmayı, sürdürmeyi ya da tamamlamayı alışkanlık olarak geciktirme eğilimi olarak ifade etmektedir.

Bu araştırmada deney grubu çalışma davranışını sürdürmemeye (odaklanamamak), sıkıntıya tahammül edememe ve kaygıyla baş edememede duygularında değişimler yaşadıklarını belirtmektedirler. Bir başka ifadeyle, deney grubu üyelerinin akademik erteleminin duyuşsal ve davranışsal boyutlarında değişimler yaşadıkları söylenebilir. Sıkıntıdan kaçınma ile baş etmede bireylerin duygusal dayanıklılığı üzerinde duran Knaus (2010: 47-48) ertelemeyle baş etmede korkulara, kaygılara ve memnuniyetsizliğe direnç göstererek, bireylerin duygusal dayanıklılığının artırılacağı görüşünü ileri sürmektedir. Bu bilgiye göre, duygusal dayanıklılık beraberinde olumlu duygulara ve amaç yönelimli olmaya katkı sağlayabilmektedir. Bu araştırmada da Knaus'un ileri sürdüğü görüş paralelinde deney grubunun duygusal dayanıklılıklarının artmasıyla amaç yönelimli davranışlar ortaya koydukları düşünülmektedir.

Deney grubunun yaşadığı duygusal ve davranışsal değişimin şekillenmesinde, üyelerin çalıştıkları süre içerisinde kendilerini bölebilecek duyguların, düşüncelerin, iç ve dış uyarıcıların olabileceğini kabul ederek, bunları akademik görevlerden sonraya bırakarak, çalışma davranışına devam etmeleri ve meşgul oldukları görevi tamamlamanın memnuniyetini yaşamalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin akademik çalışma ortamlarında etkili olabilmeleri akademik erteleme davranışlarıyla baş ederek, çalışma alışkanlıklarını kazanabilmeleriyle; kendi kendilerini düzenleyebilmeleriyle, öz düzenleme ile iç içedir. Öz düzenleme “birey tarafından ortaya konulan bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve motivasyonel bileşenler ile değişen çevresel koşullar bağlamında, arzulanan sonuçlara ulaşmak için bireyin belirlediği amaç ve eylemleri düzenleme biçimi”

olarak tanımlanmaktadır (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner 2000:751). Uzun Özer (2010: 223) bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri yansıtan değişkenlerin erteleme davranışında ne düzeyde katkıda bulunduğunu test ettiği modelde erteleme davranışında en güçlü yordayıcının öz-düzenleme olduğunu ve öz-düzenlemenin erteleme ve akıl dışı inançlar arasında; erteleme ve engellenmeye tahammülsüzlük arasında; erteleme ve akademik öz-yeterlik arasında son olarak erteleme ve öz-saygı arasında bir aracı değişken rolü olduğunu bulgulamıştır. Uzun Özer (2010: 225) rahatsızlığa tahammülsüzlüğün ve duygusal sorumsuzluğun düşük akademik öz-yeterliğe yol açarak erteleme davranışına neden olduğunu, rahatsızlığa tahammülsüzlük, duygusal sorumsuzluk ve aşırı kaygının öğrencilerde öz-saygının düşmesine neden olarak erteleme davranışının dolaylı olarak artmasına neden olabildiğini ve rahatsızlığa tahammülsüzlüğün aşırı kaygı ile beraber öz-düzenlemeyi olumsuz yönde etkileyerek erteleme davranışına neden olabildiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, erteleme davranışının üstesinden gelinmesi doğrultusunda çalışmalar yapan araştırmacılara erteleme davranışını azaltmak için öncelikle öz-düzenleme yollarını öğretmelerini önermektedir (Uzun Özer 2010: 226). Zimmerman ve Martinez-Pons (1986; 1988) başarılı öğrencilerin ders işlerken, ödev yaparken, sınavlara hazırlanırken ve güdülenme düzeylerinin düşük olduğu zamanlarda başarısız öğrencilere göre daha fazla öz-düzenleme kullandıklarını, bu stratejilerin başarıdaki değişkenliğin % 93'ünü açıkladığını belirlemişlerdir (Akt: Haşlamam ve Aşkar 2007: 111). Akademik erteleme davranışının başarısızlık korkusuyla baş etme amaçlı bir strateji olarak ortaya çıktığını (Burka ve Yuen 2008: 19) düşündüğümüzde, bu korkuyla baş etmek için başarıdaki değişkenlerin %93'ünü açıklayan öz-düzenleme kavramının büyük bir önem taşıdığı düşünülebilir.

Bu araştırmada deney grubu içsel motivasyonla, öğrenme amaçlı çalışmama davranışında değişimler yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu değişimin psikoeğitim süreci içerisinde deney grubunun sıkıntıyla baş edebilme becerisi kazanmaları, çalışma alışkanlıklarını ve çalışmaya verdikleri değeri sorgulamaları, kendi çalışma sistemlerini oluşturabilmeleri yoluyla kendilerini daha yeterli hissederek, öz düzenleme becerilerini geliştirmeleriyle şekillendiği düşünülebilir. Bir başka ifadeyle

deney grubu üyelerinin duygusal dayanıklılıklarını arttırmaları yoluyla, meydana gelen duygusal değişimin çalışma davranışını sürdürmelerinde ve içsel motivasyonla öğrenme amaçlı çalışmalarında etki göstererek, öz düzenleme becerilerinde ki değişimi ortaya çıkardığı söylenebilir. Uzun Özer'in (2010) bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda yapılandığı model ile bu araştırmanın nitel bulguları paralellik göstermektedir.

Bu psikoeğitim programında ertelemeyle baş etmede ön plana çıkan (amaç belirleme, problem çözme stratejileri, rasyonel düşünce stili ile yaşamdaki öncelikleri belirleme konusunda gerçekçi tercihler yapabilme, üşenmeden göreve başlama, duygusal dayanıklılığın artırılması) başlıklardan literatürdeki “akademik alanda arzuların ertelenmesi” ve “gelecek zaman algısı” tanımlarına ulaşmak mümkündür. Akademik alanda arzuların ertelenmesi Bembenutty ve Karabenick (1998b Akt: Avcı ve Erden: 2013: 401) tarafından “bireyin zamansal olarak uzak olan önemli ve değerli akademik ödül, hedef ve amaçlar için anlık olarak ulaşabileceği ve dürtüleri memnun edecek anlık fırsatları erteleme” olarak tanımlanmıştır. Gelecek zaman algısı ise “bireyin yakın veya uzak geleceğinde ulaşmak istediği amaçların şimdiki zamandaki eylemleri üzerindeki etkisi” olarak tanımlanmaktadır (Lens ve Tsuzuki 2005; Nuttin ve Lens 1985, Akt. Avcı ve Erden: 390-391).

Burka ve Yuen (2008: 75-85) erteleme davranışı sergileyen bireylerin gerçek ve öznel zamanın arasında (psikolojik zaman) bir fark olduğunu anlamlandırma konusunda yetersizlik yaşadıklarından, görevlerin yetiştirilmesiyle ilgili kaygılarının da artmasıyla güdülenmelerinin düştüğünden bahsetmektedir. Klassen, Krawchuk ve Rajani (2008: 920) yüksek stres altında olan ertelemecilerin öz-düzenleme becerilerinin bu stresten olumsuz etkilendiğini, zaman algılarının da etkisiyle proje veya ödevleri zamanında teslim edememe eğiliminde olduklarını belirtmektedir.

Bu araştırmada deney grubu uzun ve kısa vadeli hedeflerde zaman algısı ve yönetiminde yetersizlik konusunda değişimler yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu değişimin şekillenmesinde deney grubunun özel zaman algıları ile akademik görevlerinin yetiştirilmesiyle ilgili zaman algıları arasındaki farkı, yaptıkları ev ödevleriyle, yaparak ve yaşayarak görmelerinin ve hedefleri için anlık dürtülerini, arzularını erteleyerek, şimdiki zamanda yaptıkları çalışmalara değer vermelerinin gelecekte etkili olacağı konusundaki bilişsel değişimin etkili olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada deney grubu üyeleri hatalı otomatik düşüncelerinde, başarmaya yönelik inanç ve güven duygularında değişim yaşadıklarını belirtmektedirler. Üyelerin ifadelerinden yola çıkılarak, deney grubunun akademik erteleme bilifsel boyutunda değişim yaşadıkları söylenebilir. Çakıcı (2003: 7-8) akademik erteleme bilifsel boyutunu; göreve ilişkin bireyin niyetleriyle, amaçlarıyla ya da öncelikleriyle göreve ilişkin performansı arasında kronik ya da alışkanlık düzeyinde bir uyumsuzluk olarak tanımlamaktadır. Erteleme döngüsünde ilk adım olarak “Bu defa erken başlayacağım.” (Burka ve Yuen 2008: 9) şeklindeki düşünceye, niyete ve beraberinde getirdiği umut duygusuna rağmen, akademik görevlerin ertelenmesinin bu uyumsuzluğun bir göstergesi olduğu düşünülebilir. Steel’de (2007: 83) akademik erteleme davranışıyla baş etmede niyet-hedef tutarlılığı üzerinde durmuştur.

Bu araştırmada niyet-hedef tutarlılığı için, hatalı otomatik düşüncelerle çalışılmış olmasının yanı sıra, otomatik düşüncelerden daha derin boyutta yer alan ara inanç ve temel inanç boyutunda yapılan çalışmaların niyet-hedef tutarlılığını sağladığı düşünülebilir. Bu tutarlılığın sağlanmasında deney grubu üyelerinin başarılı olmak kavramına yönelik yüklemeleri, hatalı yüklemeler sonucunda oluşan işlevsel olmayan akademik öz yeterlilik inançları, motivasyonlarını nasıl düşürdükleri, başarısız performanslara/başarısızım’a yönelik yüklemeleri, sonuç odaklı bakış açıları, çalışma davranışına yönelik kalıpları, yanlış çalışma alışkanlıkları ve sıkıntıdan kaçınma davranışları sonucunda oluşan hatalı bilifsel yapıların değiştiği söylenebilir. Bu durumun hedef–niyet tutarlılığını sağladığı düşünülebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubunun akademik erteleme davranışlarında anlamlı düzeyde düşüş gözlenmiş ve bu düşüşün izleme ölçümünde de devam ettiği grlmştir. Bu sonucun olası nedeni uygulanan psikoeğitim sürecinde deney grubu üyelerinin akademik erteleme davranışıyla baş etmede beceri geliştirmeleri olabilir. Bu tür çalışmalarda psikoeğitim programlarının etkili olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişme gözlenmemiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda nitel ve nicel bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1.1. Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgulara bakıldığında, araştırmacı tarafından geliştirilen, “bilişsel davranışçı kuram temelli akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim programı” sonrasında öğrencilerin akademik erteleme puanlarının düştüğü ve bu durumun izleme testinde devam ettiği görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda elde edilen nitel bulgulara bakıldığında, (a) tüm üyelerin grup uygulamaları hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları ve genel olarak grubun işleyişinden memnun oldukları, (b) grup oturumlarına başlarken belirledikleri kişisel amaçlarına büyük çoğunlukla ulaştıkları ve neredeyse tamamının zaman gerektiren kişisel amaçlarına ulaşmak konusunda fikir sahibi oldukları, (c) çalışmaya başlamak, (d) çalışma davranışını devam ettirmek, (e) sıkıntıya/engellenmeye daha çok tahammül göstermek, (f) başarmaya yönelik inanç ve güven, (g) içsel motivasyonla öğrenme amaçlı çalışmak, (h) uzun ve kısa vadeli hedeflerde (amaç belirlemede) zaman algısı ve yönetiminde beceri geliştirebilmek, (i) kaygıyla baş edebilmek (k) hatalı otomatik düşüncelerin yerine gerçekçi düşünceleri koyabilmek konularında değişimler yaşadıkları ve sonuç olarak (i) akademik alandaki niyetleriyle eylemlerinin tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Hem kendi içerisinde hem de bireysel farklılıklar bağlamında çok değişkenli, karmaşık bir yapı içeren akademik erteleme ile baş edebilmek oldukça zor bir işlem sürecidir. Ancak, akademik erteleme davranışıyla da baş etmek çözümsüz değildir. Bu çalışmada genel olarak, bilişsel davranışçı kuram temelli olarak hazırlanan akademik ertelemeye baş etme beceri eğitimi grup uygulamalarının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarının düştüğü bu durumun izleme testinde de devam ettiği görülmüştür.

6.1.2. Öneriler

1. Bu çalışmada akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup yaşantısı programının etkisi Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Aynı grup uygulamaları gelecekte farklı üniversitelerde bulunan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilebilir.
2. Bu araştırma ruh sağlığı bakımından herhangi bir psikiyatrik tanı almamış bir grupla gerçekleştirilmiştir. Araştırma depresyon (hafif ve orta düzeyde), performans anksiyetesi, hiperaktivite tanısı almış grup/gruplar üzerinde uygulanarak programın bu grup/gruplar üzerinde etkisinin olup olmadığına bakılabilir.
3. Bu araştırma akademik erteleme davranışıyla baş etmeyi isteyen bir grupla gerçekleştirilmiştir. Nicel verileri elde etmek için Akademik Erteleme Ölçeği (Çakıcı 2003) kullanılmıştır. Uygulanan programı test etmek için farklı ölçekler uygulanarak, öz düzenleme, özyeterlilik, depresyon üzerindeki etkisine bakılabilir.
4. Araştırmada deney grubuna uygulanan akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiştir. Gelecekte EMDR (Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme), psikoterapi yaklaşımı ile akademik erteleme davranışıyla baş etmeye yönelik olarak bir protokol geliştirilerek, karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.
5. Araştırmanın nitel bulguları Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu kullanılarak sınıanmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda veri toplama sürecinde Oturum Sonu Süreç Değerlendirme Formu ve ev ödevlerinden elde edilecek verilerde kullanılabilir.

6. Akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi grup uygulamaları psikolojik yardım alanında üniversite düzeyinde eğitim gören öğrencilerin programlarına kredili ya da seçmeli ders olarak eklenebilir.
7. Araştırmada geliştirilen programın yaygınlaştırılması amacıyla akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi grup uygulamalarını içeren bir el kitabı hazırlanarak, psikolojik yardım alanında çalışanların kısa süreli bir uygulama eğitimi almaları ve uygulayıcı olmaları sağlanabilir.
8. Akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi grup uygulamaları programının etkililiği farklı yaş gruplarında, farklı öğrenci sayılarıyla uygulama yapılarak araştırılabilir.
9. Bu çalışmada üyelere hatalı otomatik düşüncelerin tamamı verilmiştir. Yapılacak farklı çalışmalarda üyelere, sadece akademik erteleme davranışı ile ilişkili bulunan, otomatik düşünceler verilebilir. Bunun yapılabilmesi için akademik erteleme ve hatalı otomatik düşünceler konusunda daha çok araştırmaya ihtiyaç vardır. Yanı sıra bu çalışmada otomatik düşünce, ara inanç ve temel inanç boyutunda araştırmacı tarafından uygulanan formülasyonun geçerliliği araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abrahamson, L., Y. Seligman ve M. Teasdale (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87 (1), 49-74.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stilllerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60-78.
- Akkaya, E. (2007). Academic Procrastination Among Faculty of Education Students: The Role of Gender, Age, Academic Achievement, Perfectionism and Depression. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Altınay, D. (1999). *Psikodrama 300 Isınma Oyunu: Temel Teknikler, Yardımcı Teknikler ve Temel Stratejiler*. İkinci Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Avcı, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Gelecek Zaman Algıları, Akademik Alandaki Arzularını Erteleme Konusundaki İsteklilikleri, Algılanan Araçsallıkları, Sosyoekonomik Düzeyleri ve Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, S. ve Erden, M. (2013). Gelecek Zaman Algısı ve Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesinin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (1), 389-406.
- Aydoğan, D (2008). Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı Ve Öz-Yeterlik İle Açıklanabilirliği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San. Ltd. Şti, Ankara.

- Balkıs, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin Düşünme ve Karar Verme Tarzları ile İlişkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2012). Başarısızlık Korkusu-Benlik Değeri İlişkisinde Benlik Saygısı ve Erteleme Eğiliminin Doğrudan ve Dolaylı Rollerini. *International Journal of Human Sciences [Online]*, 9 (2), 1075-1093.
- Balkıs, M., ve Duru, E. (2007). Erteleme Davranışı ile İlişkili Temel Karakteristik ve Boyutların Psikolojik Danışma ve Rehberlik Çerçevesinde İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 349-385.
- Başgil, A. F. (1949). *Gençlere Öğütler*. (<http://gercekyasamdan.blogcu.com/ord-prf-dr-ali-fuat-basgil-den-genclere-ogutler/2948560>). Erişim Tarihi: 17.01.2013).
- Bay, A. (2003). Bilişsel-Davranışçı Terapilerin Tarihi. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 11, 5 – 8.
- Beck, A. T. ve Newman, CF (2009). *Cognitive Therapy*. In: H. I. Kaplan ve B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive Textbook of Psychiatry*. 30 (7), 2857-2873, Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams&Wilkins, Philadelphia. google.com.tr/books?id=jkUTm7qreh8C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (18.02.2014)
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J. ve Erbaugh, J. (1961). An Inventory for Measuring Depression, *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.
- Beck, A. T. ve Weishaar, M. (1989). *Cognitive Therapy*. *Comprehensive Handbook of Cognitive Therapy* (pp.21-35), Freeman A, Simon KM, Butler LE, Arkowitz H (Ed). Plenum Press, New York.
- Beck, A. T. ve Young, J. E. (1985). Depression. In D. H. Barlow (Ed.), *Clinical Handbook of Psychological Disorders: A Step-By-Step Treatment Manual* (pp. 206–244), Guilford Press, New York.
- Beck, J. (2001). *Bilişsel Terapi, Temel İlkeler ve Ötesi*, (Çeviri: Nesrin Hisli Şahin). Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Beck, J. S. (2005). *Cognitive Therapy for Challenging Problems*, Guilford Publications, New York.

- Bembenutty, H. ve Karabenick, S. A. (1998). *Individual Differences in Academic Delay of Gratification*. The Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.
- Binder, K. (2000). The Effect of an Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-Being. *Unpublished Master's Thesis*, Carleton University, Ottawa, Ontario.
- Blunt, A. ve Pychyl, T. A. (1998). Volitional Action and Inaction in the Lives of Undergraduate Students: State Orientation, Procrastination and Proneness to Boredom. *Personality and Individual Differences*, 24, 837-846.
- Boice, R. (1996). *Procrastination and Blocking: A Novel, Practical Approach*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group Inc., Westport, CT, USA.
- Borg, W. R., ve Gall, M. D. (1989). *Educational Research*. New York: Longman.
- Brown, N.W. (2004). *Psychoeducational Groups Process and Practice*. Brunner-Routledge, New York.
- Brown, N.W. (2004). *Psychoeducational Groups Process and Practice*. Brunner-Routledge, New York.
- Burger, M. J. (2006). *Kişilik*, (Çeviri: İ. D. Erguvan Sarıoğlu). Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Burka, J. B. ve Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now?*. Da Capo Press, U.S.A.
- Burns, D. (1980). The Perfectionist's Script for Selfdefeat. *Psychology Today*, 11, 34-52.
- Burns, D. (2011). *İyi Hissetmek Yeni Duygu Durum Tedavisi: Etkinliği Klinik Olarak Kanıtlanmış İlaçsız Depresyon Tedavisi*. Onunucu Basım, PsikonetYayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Carden, R., Bryant, C. ve Moss, R. (2004). Locus of Control, Test Anxiety, Academic Procrastination, and Achievement Among College Students. *Psychological Reports*, 95, 581-582.

- Choi, J. ve Moran, S. V. (2009). Why Not Procrastinate? Development and Validiton of New Active Procrastination Scale. *Journal of Social Psychology*, 149 (2), 195-211.
- Chu, A. H. C. ve Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior or Attitudes And Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Conti, R. (2000). Competing Demands and Complimentary Motives: Procrastination on İntrinsically and Extrinsically Motivated Summer Projects. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 47–59.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*, (Çeviri: Tuncay Ergene). Mentis Yayıncılık, Ankara.
- Cummings, A.L., Hallberg, E. T., Martin, J. ve Slemon, A. (1992). Participants' Memories For Therapeutic Events and Ratings Of Session Effectiveness. *Bumal of Cognitive Pyscchotherapy*, 113-124.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Çelikkaleli, Ö. ve Akbay, S. E. (2013). Üniveriste Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı, Genel Yetkinlik İnancı ve Sorumluluklarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (2), 237-254
- Çekici, F. (2009). Problem Çözme Terapisine Dayalı Beceri Geliştirme Grubunun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri, Öfkeyle İlişkili Davranış ve Düşünceler İle Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Çolakkadioğlu, O., ve Güçray, S. (2012). Çatışma Kuramına Dayalı Olarak Geliştirilen Karar Verme Beceri Eğitimi Psiko-Eğitim Grup Yaşantısının Ergenlerin Karar Verme Stillere Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 655.
- De Lucia Waack, J. L. (2006). *Leading Psychoeducational Groups for Children and Adolescents*, Sage Publications.

- Deniz, M. E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı, Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (15), 25-35.
- Deniz, M. E., Traş, Z. ve Aydoğan, D. (2009). Akademik Erteleme ve Denetim Odağının Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 623-632.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49,(7), 1-75.
- Dölek, N. (2012). Danışmanlık ve Eğitimlerde Terapötik Kartların Kullanımı. *Uygulama Notları*. Simurg Kişisel Gelişim ve Psikolojik Danışma Merkezi, Etki Çocuk Gelişimi ve Okul Sorunları Danışma Merkezi, İzmir.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek Yaşamı Kaçırmaktır*, (Çeviri: Günhan Günay). Rota Yayınları, İstanbul.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M. (2007), *Problem- Solving Therapy: A Positive Approach to Clinical Intervention*. Third Edition. Springer Publishing Company.
- Ellis, A. ve Knaus, W. J. (1977). *Overcoming Procrastination or How to Think and Act Rationally in Spite Of Life’s Inevitable Hassles*. Institute for Rational Living, New York.
- Ellis, A. (1958). Rational Psychotherapy. *The Journal of General Psychology*. 59, 35-49.
- Ellis, A., ve Knaus, W. J. (1977). *Overcoming Procrastination*. Signet Books, New York.
- Ellis, A. (1977). *The Basic Clinical Theory of Rational-Emotive Therapy*. Springer Publishing, New York.
- Fehr, S. S. (2000). *Grup Terapisine Giriş: Grup Terapistleri İçin Rehber Kitap*, (Çeviri: Fatma Zengin). Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Ferrari, I. R., Johnson, J. L., ve McCow, W. G. (1995). *Procrastination and Above: Theory Research and Treatment*. Plenum Press, New York.

- Ferrari, J. R. (1992). Procrastination in the Workplace: Attributions for Failure Among Individuals with Similar Behavioral Tendencies. *Personality and Individual Differences, 13* (3), 315-319.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional Procrastination and Its Relationship with Self-Esteem, Interpersonal Dependency, and Self-Defeating Behaviors. *Personality ve Individual Differences, 17* (5), 673-679.
- Ferrari, J. R. ve Scher, S. J. (2000). Toward an Understanding of Academic And Nonacademic Tasks Procrastinated by Students: Use of Daily Logs. *Psychology in The Schools, 37*(4), 359-366.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. ve McCown, W. (1995). *Procrastination and Task Avodiance: Theory, Research and Treatment*. Plenum, New York.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewwit, P. L. ve Koledin, S. (1992). Components of Perfectionism and Procrastination. *Social Behavior and Personality, 20* (2), 85-94.
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational - Emotive & Cognitive - Behavior Therapy, 30* (4), 223-236.
- Furr, S. R. (2000). Structuring the Group Experience: A Format for Designing Psychoeducational Groups. *Journal for Specialists in Group Work, 25* (1), 29-49.
- Gallagher, R. P., Golin, A. ve Kelleher, K. (1992). The Personal, Career, and Learning Skills Needs of College Students. *Journal of College Student Development, 33*, 301-309.
- Gibbs, G. (2007) *Analyzing Qualitative Data*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Glesne, C. (2012) *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çeviri Ed.: Ali Ersoy ve Pelin Yalçinoğlu), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gorski, T. T. (1996). *Problem Solving Group Therapy: A Group Member' s Guide for Getting the Most Out of Group Therapy*. Indepence Press, Herald House.

- Gorski, T. T. (2003). *Problem Solving Group Therapy: A Group Leader's Guide for Developing and Implementing Group Treatment Plans*. Independence Press, Herald House.
- Güçray, S., Çolakkadıoğlu, O. ve Çekici, F. (2009). Grup Uygulamalarında Aktiviteler/Egzersizler; Amaçları, Çeşitleri ve Uygulama Örnekleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 194-208.
- Güçray, S., Çekici, F ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-Eğitim Gruplarının Yapılandırılması ve Genel İlkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 134-153.
- Gülebağlan, C. (2003). Öğretmenlerin İşleri Son Ana Ertelemelerinin Mesleki Yeterlik Algıları Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Gürültü Kirliliği (Resim) <http://www.harbiforum.org/genel-kultur/132345-gurutu-kirliligi-nedenleri.html> . Erişim tarihi: 29.01.2013.
- Harmanlı, Z. (2012). Evlilik ve Aile Danışmanlığı Eğitimi, Aile Danışmanlığında Sanat Öğelerinin Kullanımı Modülü. *Uygulama Notları*, Türk PDR Derneği, İzmir.
- Haşlaman, T., Aşkar, P. (2007). Programlama Dersi ile İlgili Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 110-122.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., ve Skay, C. L. (1998). Procrastination In College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.
- Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Envanterinin Üniversite Öğrencileri için Geçerliliği, Güvenirliliği. *Psikoloji Dergisi*, 23, 3-13.
- Howell, A. J. ve Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with Achievement Goal Orientation and Learning Strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Jacobs, E. E., Masson, L. R., Harvill, R. L., (2006). *Group Counseling Strategies Skills*. Thomson, USA.

- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., ve Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25, 14-21.
- Kağan, M. (2010). Akılcı Duygusal-Davranışsal Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kandemir, M. (2010). Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., ve Rajani, S. (2008). Academic Procrastination of Undergraduates: Low Self-Efficacy to Self-Regulate Predicts Higher Levels of Procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Knaus, W. (2010). *End Procrastination Now! Get It Done With a Proven Psychological Approach*. McCraw Hill, New York.
- Kutlesa, N. (1998). Effects of Group Counseling With University Students Who Complain of Procrastination. *Unpublished Master's Thesis*, The University of Western Ontario London, Ontario.
- Kuzgun, Y. (1992). Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları İçinde*, 161-170. Türk Psikologlar Derneği, Ankara.
- Labadie, D., Coniglio, C., Nair, K. ve Russel, J. (1990). *Overcoming procrastination: A program for Self Enhancement*. Unpublished Workbook, The University of Western Ontario.
- LaForge, M. C. (2005). Applying Explanatory Style to Academic Procrastination. *Journal of Academy of Business Education*, 6, 1-7.
- Lay, C. H. (1986). At Last, My Research Article On Procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20 (4), 474-495.

- Lay, C. H. ve Brokenshire, R. (1997). Conscientiousness, Procrastination, and Person-Task Characteristics in Job Searching By Unemployed Adults. *Current Psychology*, 16, 83–96.
- Leahy R. L. (2010). *Bilişsel Terapi Yöntemleri*, (Çeviri: Ed. Türkçapar M, Köroğlu E). İkinci Basım, HYB Basın Yayım, Ankara.
- Leahy, R. L. (2007). *Bilişsel Terapi ve Uygulamaları*, (Ed. Tahir Özakkaş ve diğerleri), Litera Yayıncılık, İstanbul.
- Leahy, R. L., Holland S. J. (2009). *Depresyon ve Anksiyete Bozukluklarında Tedavi Planları ve Girişimler*, (Çeviri: M.H. Türkçapar, E. Köroğlu, S. Aslan). HYB Basın Yayım, Ankara.
- Lee, E. (2005). The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination In University Students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (1), 5-14.
- Lens, Willy. (1988). The Motivational Significance of Future Time Perspective: The Homecoming of a Concept. *Psychologica*, 1, 27-46.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. McGraw-Hill, New York.
- Mann, L., Burnett. P., Radford, M., ve Ford, S. (1997). The Melbourne Decision-Making Questionnaire: An Instrument for Measuring Patterns for Coping with Decisional Conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10 (1), 19
- Mann, L., M. Radford, P. Burnett, S. Ford, M. Bond, K. Leung, H. Nakamura, G. Vaughan ve K.S.Yang. (1998). Cross-Cultural Differences in Self-Reported Decision-Making Style and Confidence. *International Journal of Psychology*. 33 (5), 325-335.
- Metaforik Kartlar (Kartlar) http://www.oh-cards.com/files/flyer_turk.pdf. Erişim tarihi: 25.01.2013
- McCown, W. ve Johnson, J. (1991). Personality and Chronic Procrastination by University Students During an Academic Exam Period. *Personality and Individual Differences*, 12, 413-415.

- McCown, W., ve Roberts, R. (1994). A Study of Academic and Work-Related Dysfunctioning Relevant to The College Version of an Indirect Measure of Impulsive Behavior. *Integra Technical Paper, Radnor*, 94-98.
- McKean, K. J. (1994). Academic helplessness: Applying Learned Helplessness Theory to Undergraduates Who Give Up When Faced with Academic Setbacks. *College Student Journal*, 28, 456-462.
- Milgram, N. A., Batori, G. ve Mowrer, D. (1993). Correlates of Academic Procrastination. *Journal of School Psychology*, 31 (4), 487-500.
- Milgram, N. A., Marshevsky, S. ve Sadeh, C. (1995). Correlates of Academic Procrastination: Discomfort, Task Aversiveness, and Task Capability. *Journal of Psychology*, 129, 145-155.
- Milgram, N. ve Naaman, N. (1996). Typology in Procrastination. *Personality and Individual Differences*, 20, 679-683.
- Milgram, N., Marshevsky, S., ve Sadeh, C. (1995). Correlates of Academic Procrastination: Discomfort, Task Aversiveness, and Task Capability. *Journal of Psychology*, 129, 145-155
- Milgram, N., Mey-Tal, G. ve Levison, Y. (1998). Procrastination, Generalized or Specific, In College Students and Their Parents. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 297-316.
- Nelson-Jones, R. (1992). *Danışma Psikolojisi Kuramları*, (Çeviri: Ed. Füsün Akkoyun). Cassell Educational Limited, Ankara.
- Nuttin, J. ve Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and Research Method*. Lawrence Erlbaum Associates, Belgium.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic Procrastinators and Perfectionistic Tendencies Among Graduate Students, Ferrari, J. R., ve Pychyl, T. A. (Eds.). Procrastination: Current Issues and New Directions. [Special Issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 103-109.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic Procrastination and Statistic Anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 3-19.

- Ossebaard, M. E., Oost, H. A., Van den Heuvel, S. ve Ossebaard, C. A. (2014). *The Effect of a Positive Psychological Intervention on Academic Procrastination*, <http://www.i21.nl/pdf/4ArticleMHS.pdf>.
- Owens, A. M. ve Newbegin, I. (1997). Procrastination in High School Achievement: A Causal Structural Model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12 (4), 869-887.
- Öner, N., Le Compte, A. (1985). *Durumluk-Süreklilik Kaygı Envanteri El Kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Öner, N. (2012). *Türkiye' de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (21), 45-72.
- Purdon, C. ve Clark D. A. (2005). *Overcoming Obsessive Thoughts*, New Harbinger Publications, Oakland, CA.
- Potts, T. J. (1987). Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures. *Doctoral dissertation*, Hofstra University, Dissertation Abstracts International, 48, 1543.
- Pychyl, T. A. ve Binder, K. (2004). A Project-Analytic Perspective on Academic Procrastination and Intervention. Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A. ve Ferrari, J. R., (Edt.), *Counseling The Procrastinator in Academic Settings*. American Psychological Association, Washington, DC, US.
- Rosenbaum, M. (1980). A Schedule for Assessing Self-Control Behaviors: Preliminary Findings. *Behavior Therapy*, 11 (1), 109-121.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. ve Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Sarı, M. (1982). *Arapça-Türkçe Lügat*. Bahar Yayınları, İstanbul.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

- Savaşır, I., Boyacıoğlu, G. ve Kabakçı E. (1998). *Bilişsel Davranışçı Terapiler*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pynchyl, T. A. ve Ferrari, J. R. (2004). *Counseling The Procrastinator in Academic Settings*. American Psychological Association, New York.
- Schraw, G., Wadkins, T. ve Olafson, L. (2007). Doing The Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99, 12-25.
- Schubert Walker, L. J. ve Stewart, D. W. (2000). Overcoming The Powerlessness of Procrastination. *Guidance and Counseling*, 16 (1), 39-43
- Senecal, C., Koestner, R. ve Vallerand, J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135 (1), 607-619.
- Siva, A. (1991). Infertilite’de Stresle Başetme, Öğrenilmiş Güçlülük ve Depresyonun İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Nörolojik ve Psikiyatrik Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Smead, R. (1995). *Skills and Techniques for Group Work with Children and Adolescents*. Research Press, USA.
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. ve Lushene, R. E. (1970). *The State-Trait Anxiety Inventory (Test Manual)*. Consulting Psychologists, Palo Alto, CA.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A meta-analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-94.
- Sungur, M. Z. (1994). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerin Gelişim Öyküsü. Psikoterapiler El Kitabı*, Tangör A (Ed). Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları, İzmir.
- Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4. ed.). Allyn and Bacon, Boston.

- Tuckman, B. W. (1991). The Development and Concurrent Validity of The Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51 (2), 473-480.
- Tuckman, B. W. (2002). *Academic Procrastinators: Their Rationalizations and Web-Course Performance*. APA Symposium Paper, Chicago.
- Türk Dil Kurumu (2014). Güncel Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr.
- Türkçapar, M. H. (2006). Kognitif Davranış Terapileri Süpervizyon Eğitimi. *Uygulama Notları*. Compos Mentis Psikiyatri Eğitim Araştırma Tedavi Merkezi, Ankara.
- Türkçapar, M. H. (2007). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Uygulama* HYB Yayıncılık, Ankara.
- Türkçapar, M. H. ve Sargın, A. E. (2012). A Technique Socratic Questioning-Guided Discovery. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 1 (1), 15-20.
- Uzun Özer, B. (2005). Academic Procrastination: Prevalance, Self-Reported Reasons, Gender Difference and It's Relation With Academic Achievement. *Unpublished Master's Thesis*, Middle East Technical University, Ankara.
- Uzun Özer, B. (2010). A Path Analytic Model of Procrastination: Testing Cognitive, Affective and Behavioral Model. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Middle East Technical University, Ankara.
- Uzun Özer, B., Demir, A. ve Ferrari, J. A. (2013). Reducing Academic Procrastination Through a Group Treatment Program: A Pilot Study. *J Rat-Emo Cognitive-Behavirol Therapy* 31(127-135). DOI 10.1007/s10942-013-0165-0.
- Van Eerde, W. (2003). A Meta-Analytically Derived Nomological Network of Procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Van Horebeck, W., S. Michielsen, A. Neyskens ve E. Depreeuw (2004). A Cognitive-Behavirol Approach in Group Treatment of Procrastinators in An Academic Setting', in H. Schouwenburg, C. Lay, T. Pychyl and J. Ferrari (Eds). *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*, Washington: American Psychological Association, 105-118.

- Vestervelt, C. M. (2000). An Examination of The Content and Construct Validity of Four Measures of Procrastination. *Unpublished Master of Arts Dissertation*. University of Carleton, Canada.
- Waln, L. (Ressam). *Louis Waln'ın Kedisi Peter*:
<http://www.hikayelerimvar.com/2012/12/wainnir.kedileri.html>. Erişim tarihi: 29.01.2013.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and The Five-Factor Model: A Facet Level Analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.
- Wilding, C. ve Milne, A. (2008). *Teach Yourself Cognitive Behavioral Therapy*, First Edition, McGraw Hill Publishing.
- Wohl, M. J. A., Pychyl, T. A. ve Bennett, S. H. (2010). I Forgive Myself, Now I Can Study: How Self-Forgiveness for Procrastinating Can Reduce Future Procrastination. *Personality and Individual Differences*, 48, 803-808.
- Yaakub, N. F. (2000). Procrastination Among Students in Institutes of Higher Learning: Challenges for K-Economy. *The School of Languages and Scientific Thinking*, University Utara Malaysia.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. 8. Basım, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1986). Development of A Structural Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of A Strategy Model Of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 284-290.

EKLER

EK-1. Akademik Erteleme Davranışıyla Başetme Beceri Eğitimi Psikoeğitim Grubu Oturum Planları

Birinci Oturum

| BİRİNCİ OTURUM: Tanışma ve Psikoeğitim Programına Giriş |
|--|
| <p>Oturumun Genel Hatları</p> <ol style="list-style-type: none">1. Oturuma Başlangıç: Isınma oyunu ve tanışma egzersizi uygulaması.2. Çalışma: Gündemin ve psikoeğitim programının temel mantığının açıklanması.<ol style="list-style-type: none">2.1. Akademik erteleme davranışıyla başetme beceri eğitimi grup uygulamaların amaçları, kuramsal temeli ve psiko-eğitim grupları hakkında bilgi sahibi olma.2.2. Akademik erteleme davranışıyla başetme beceri eğitimi grup uygulamalarında ki her bir oturumun temel amacının açıklanması.2.3. Kurallar: Grupta uyulması gereken kuralların üzerinde durulması.3. Süreç: Sorunun tanımlanması.<ol style="list-style-type: none">3.1. Akademik erteleme davranışının tanımlanması.3.2. Üyelerin kişisel amaçlarını bilmesi.4. Oturumun Sonlandırılması: Özetleme, üyelerden geribildirim alınması ve kapanış egzersizi uygulaması. |
| <p>Amaçlar</p> <ol style="list-style-type: none">1. Grup üyelerinin liderle ve birbirleriyle tanışmasının sağlanması.2. Üyelerin, akademik erteleme davranışıyla başetme beceri eğitiminin, psiko-eğitim gruplarının temel niteliklerini açıklamaları, programın bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirildiğini ve programın değerlendirilmesinde ölçekler uygulanacağını bilmelerinin sağlanması.3. Üyelerin her bir oturumun amacını bilmelerinin sağlanması.4. Üyelerin grup kurallarına uymalarının sağlanması.5. Üyelerin “akademik erteleme” davranışını tanımlaması.6. Her bir üyenin kişisel amaçlarını açıklaması.7. Oturumun özetlenmesi, üyelerin oturum sonunda oturumun içeriğine ilişkin geribildirimde bulunmaları, bir sonraki oturum için motivasyon sağlanması. |

İkinci Oturum

| İKİNCİ OTURUM: Bilişsel Davranışçı Yaklaşım |
|--|
| <p>Oturumun Genel Hatları</p> <ol style="list-style-type: none">1. Oturuma başlangıç: Bir önceki oturumun özetlenmesi, oturumun gündeminin açıklanması ve ısınma egzersizi uygulaması.2. Çalışma: Bilişsel davranışçı yaklaşım hakkında grup üyelerinin eğitilmesi.<ol style="list-style-type: none">2.1. Olay, düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişkinin incelenmesi.2.2. Problem çözme yöntemlerimiz.3. Süreç: Otomatik düşünceler ve bilişsel çarpıtmalar.<ol style="list-style-type: none">3.1. Otomatik düşüncelerin özellikleri ve nasıl yakalanabilecekleri.3.2. Bilişsel çarpıtmaların verilmesi.3.3. Duygularımızın oluşumu.4. Oturumun sonlandırılması: Özetleme, üyelere geribildirim alınması, ev ödevi verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması. |
| <p>Amaçlar</p> <ol style="list-style-type: none">1. Bir önceki oturumun özetlenmesi, gündem maddelerinin açıklanması, ısınma oyunu uygulamasıyla, oturumun gündemine geçiş sağlanması.2. Üyelerin herhangi bir düşüncenin, inancın oluşmasında farkındalık, anlamlandırma ve yorumlama aşamalarının olduğunu, düşündüklerimizin duygularımız ve davranışlarımız üzerinde etki oluşturduğunu fark etmesi.3. Herhangi bir sorunla karşılaşıldığında kullandığımız temel problem çözme yöntemlerin neler olduğu ve bu yöntemlerin sorunu çözmediği noktada sorunun yeniden tanımlanması gerektiğinin üyelere kavratılması.4. Gerçekçi bir bakış açısıyla sorunları değerlendirebilme becerisini geliştirebilmeleri için otomatik düşüncelerin özelliklerini ve bu düşünceleri nasıl yakalanabilecekleri bilgisinin üyelere anlatılması.5. Üyelerin bilişsel çarpıtmaları tanımları ve kendi bilişsel çarpıtmalarını fark etmeleri.6. Üyelere sadece otomatik düşüncelerin bir duygu yaratmadığı, düşüncelere ne derecede inandığımızın ve davranışların, yaşadığımız duygunun çeşidi, duygu yoğunluğu hakkında belirleyici olduğunun kavratılması.7. Oturumun özetlenmesi, üyelerin oturumun içeriğine ilişkin geribildirimde bulunmaları, üyelerin ev ödevlerini bilmeleri, bir sonraki oturum için motivasyon sağlanması. |

Üçüncü Oturum

ÜÇÜNCÜ OTURUM: Akademik Erteleme ve Akademik Erteleme Döngüsü

Oturumun Genel Hatları

1. Oturuma başlangıç: Bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevleri hakkında konuşulması, oturumun gündeminin açıklanması ve ısınma egzersizi uygulaması.
2. Çalışma: Akademik erteleme davranışı.
 - 2.1. Üyelerin kendi “öğrenci” kimlikleri hakkında farkındalık yaşamaları.
 - 2.2. Üyelerin akademik erteleme davranışını ve döngüsünü tanımaları.
3. Süreç: Akademik bir göreve başlama becerisi.
 - 3.1. Eylem-İstek arasındaki ilişkinin yeniden sorgulanması.
 - 3.2. Eylem-İstek-Süreklilik arasındaki ilişkinin yeniden sorgulanması.
4. Oturumun sonlandırılması: Özetleme, üyelere geribildirim alınması, ev ödevi verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması.

Amaçlar

1. Bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevleri hakkında konuşulmasıyla önceki oturumun pekiştirilmesi ve ödevlere ilişkin üyelere geri bildirim alınması, gündem maddelerinin açıklanması, ısınma oyunu uygulamasıyla oturumun gündemine geçiş sağlanması.
2. Üyelerin kendilerini nasıl bir öğrenci olarak gördükleri ve nasıl bir öğrenci olarak görmek istedikleri hakkında farkındalık oluşturulması.
3. Üyelerin baş edecekleri akademik erteleme davranışını ve döngüsünü bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutlarıyla tanımaları.
4. Herhangi bir eylemi yapmaya başlamakta istekli olup-olmamanın etkisini nötr bir hale getirilmesi.
5. Başlanmış olan herhangi bir eyleme devam edilmediğinde motivasyonun gelişmeyeceğine, devam edildiğinde motivasyonun sonradan gelişebileceğine ilişkin bilişsel yapılandırmanın sağlanması.
6. Oturumun özetlenmesi, üyelerin oturum sonunda oturumun içeriğine ilişkin geribildirimde bulunmaları, üyelerin oturum sonunda oturumda ele alınan konularla bağlantılı olarak ev ödevlerini bilmeleri, bir sonraki oturum için motivasyon sağlanması.

Dördüncü Oturum

| DÖRDÜNCÜ. OTURUM: Zaman Algısı ve Eylemsizlik Merceği |
|--|
| <p>Oturumun Genel Hatları</p> <ol style="list-style-type: none">1. Oturuma başlangıç: Bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevleri hakkında konuşulması, oturumun gündeminin açıklanması ve ısınma egzersizi uygulaması.2. Çalışma: Zaman, zaman algısı ve göreve başlama.<ol style="list-style-type: none">2.1. Üyelerin zamanla ilgili bilişsel farkındalıkları ve zaman algıları.2.2. Çalışmaya başlamak ve zamanı değerlendirebilme.3. Süreç: Başlanmış bir akademik görevi sürdürme becerisi hakkında grup üyelerinin eğitilmesi.<ol style="list-style-type: none">3.1. Üyelerin eylemsizlik merceğini ve eylem merceğini tanımaları.3.2. Akademik ertelemeyle baş etmekte “Sonranın Farklı Bir Kullanımı”.4. Oturumun sonlandırılması: Özetleme, üyelerden geribildirim alınması, ev ödevi verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması. |
| <p>Amaçlar</p> <ol style="list-style-type: none">1. Bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevleri hakkında konuşulmasıyla önceki oturumun pekiştirilmesi ve ödevlere ilişkin üyelerden geri bildirim alınması, gündem maddelerinin açıklanması, ısınma oyunu uygulamasıyla oturumun gündemine geçiş sağlanması.2. Üyelere zaman tanımlarının ve zaman algısının koşullara, psikolojik durumlara göre değişebilir olduğunun ve bunun akademik erteleme döngüsü üzerindeki duygusal ve davranışsal etkisinin farkettilmesi.3. Üyelere daha gerçekçi zaman algısı ve yordama becerisi geliştirebileceklerinin fark ettirilmesi.4. Üyelerin çalışmaya başlama ve sürdürme davranışlarını engelleyen bahanelerini görmeleri ve çalışmaya başlamak konusunda kontrol güçleri olduğunun fark ettirilmesi.5. Üyelerde kısa vadeli bir akademik görev seçmek, başlamak, bu göreve odaklanarak sürdürebilmek, görevi tamamlamak becerilerinin ve bu konulardaki kontrolün kendi ellerinde olduğuna ilişkin bilişsel yapılandırmanın sağlanması.6. Üyelerin akademik alanda bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak kendi kontrollerinin olduğuna ilişkin, yükleme stillerinde “Sonranın Farklı Bir Kullanımı” sistemi ile beceri geliştirmelerinin sağlanması.7. Oturumun özetlenmesi, üyelerin oturum sonunda oturumun içeriğine ilişkin geribildirimde bulunmaları, üyelerin ev ödevlerini bilmeleri, bir sonraki oturum için motivasyon sağlanması. |

Beşinci Oturum

| BEŞİNCİ OTURUM: Akademik Hedeflerime Ulaşmak |
|--|
| <p>Oturumun Genel Hatları</p> <ol style="list-style-type: none">1. Oturuma başlangıç: Bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevleri hakkında konuşulması, oturumun gündeminin açıklanması ve ısınma egzersizi uygulaması.2. Çalışma: Başarılıyım.<ol style="list-style-type: none">2.1. Üyelerin başarılı olmaya yönelik yüklemeleri fark etmeleri.3. Süreç. Başarısızım.<ol style="list-style-type: none">3.1. Üyelerin başarısız performanslara ve ‘başarısızım’a yönelik hatalı yüklemelerini, akademik öz yeterlilik inançlarını, sonuç ya da süreç odaklı bakış açılarını ve motivasyonel bakış açılarını sorgulamaları.3.2. Akademik ertelemeyle baş etmekte “Motivasyonu Öldür, Motivasyonu Yaşat” döngülerinin verilmesi.4. Oturumun sonlandırılması: Özetleme, üyelere geribildirim alınması, ev ödevi verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması. |
| <p>Amaçlar</p> <ol style="list-style-type: none">1. Bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevleri hakkında konuşulmasıyla önceki oturumun pekiştirilmesi ve ödevlere ilişkin üyelere geri bildirim alınması, gündem maddelerinin açıklanması, ısınma oyunu uygulamasıyla oturumun gündemine geçiş sağlanması.2. Üyelerin başarı kavramına ilişkin çocukluk dönemlerinde oluşturmuş oldukları yüklemeleri ve bunların sonucunda oluşan şimdiki yaşlarında kullanmaya devam ettikleri işlevsel olan ve işlevsel olmayan inançlarını fark etmeleri.3. Üyelerin akademik öz yeterlilik inançlarını, sonuç ya da süreç odaklı bakış açılarını, motivasyonel bakış açılarını sorgulamaları.4. Üyelerin öz yeterlilik inançlarını, motivasyonlarını yükseltmek, süreç odaklı düşünebilme becerisi kazanmaları ve sonuçta hatalı yükleme biçimlerini değiştirmelerine yönelik “Motivasyonu Öldür, Motivasyonu Yaşat Döngüleri”nin verilmesi.5. Oturumun özetlenmesi, üyelerin oturum sonunda oturumun içeriğine ilişkin geribildirimde bulunmaları, üyelerin oturum sonunda oturumda ele alınan konularla bağlantılı olarak ev ödevlerini bilmeleri, bir sonraki oturum için motivasyon sağlanması. |

ALTINCI OTURUM: Öğrenme Stratejilerinden Öğren Stratejilerine Geçiş

Oturumun Genel Hatları

1. Oturuma Başlangıç: Bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevleri hakkında konuşulması, oturumun gündeminin açıklanması ve ısınma egzersizi uygulaması.
2. Çalışma: Öğren “me” stratejileri.
 - 2.1. Üyelerin çalışma davranışına yönelik kullandıkları ancak çalışma davranışlarını engelleyen meli-malı kalıplarını fark etmeleri.
 - 2.2. Üyelerin ders geçmeye yönelik kullandıkları ancak kalıcı öğrenmeyi engelleyen alışkanlıklarını fark etmeleri.
3. Süreç: Öğren stratejileri/Öz düzenlemeli öğrenme.
 - 3.1. Üyelerin kalıcı bir öğrenmenin, öğrenme amaçlı çalışma davranışıyla ilişkisini kavramları ve başarı nedenlerini anlamaları.
 - 3.2. Üyelerin “Sıkıntıya Katlan” ve “Sıkıntıdan Kaçın” merceklelerini tanımaları.
4. Oturumun sonlandırılması: Özetleme, üyelere geribildirim alınması, ev ödevi verilmesi ve kapanış egzersizi uygulaması.

Amaçlar

1. Bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevleri hakkında konuşulmasıyla önceki oturumun pekiştirilmesi ve ödevlere ilişkin üyelere geri bildirim alınması, gündem maddelerinin açıklanması, ısınma oyunu uygulamasıyla oturumun gündemine geçiş sağlanması.
2. Üyelerin mükemmeliyetçi bakış açılarını ve öğrenme sorumluluğun kendilerine ait olduğunu fark etmelerinin sağlanması.
3. Üyelerin ders geçmeye yönelik kullandıkları ancak kalıcı öğrenmeyi engelleyen alışkanlıklarını fark etmelerinin sağlanması.
4. Başarının, öğrenme amaçlı çalışma davranışıyla ilişkisi ve öz kontrollü öğrenme becerileri hakkında üyelere farkındalık sağlanması.
5. Üyelerin başarılı performanslarından yola çıkarak, öz kontrollü öğrenme becerilerini geliştirebilmeleri için, ihtiyaç duydukları düşünceleri, duyguları ve davranışları fark etmelerinin sağlanması.
6. Üyelerin “çaresizlik” temel inancını besleyen sıkıntıdan kaçın merceğini ve baş etme amaçlı olan sıkıntıya katlan merceğini tanımalarının sağlanması.
7. Oturumun özetlenmesi, üyelerin geribildirimde bulunmaları, ev ödevlerini bilmeleri, bir sonraki oturum için motivasyon sağlanması.

Yedinci Oturum

YEDİNCİ OTURUM: Maksimum Performansı Yakalamak

Oturumun Genel Hatları

1. Oturuma başlangıç: Bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevleri hakkında konuşulması, oturumun gündeminin açıklanması ve ısınma egzersizi uygulaması.
2. Çalışma: Maksimum performansı yakalamak.
 - 2.1. Uyku-Uyanıklık-Aşırı Uyarılmışlık.
 - 2.2. Olağan ve Olağan Üstü Hal.
3. Süreç: Olağan üstü hallerle baş edebilmek.
 - 3.1. Baş etme yöntemlerimiz.
4. Oturumun Sonlandırılması: Özetleme, üyelere geribildirim alınması, ev ödevi verilmesi, kapanış egzersizi uygulaması.

Amaçlar

1. Bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevleri hakkında konuşulmasıyla önceki oturumun pekiştirilmesi ve ödevlere ilişkin üyelere geri bildirim alınması, gündem maddelerinin açıklanması, ısınma oyunu uygulamasıyla oturumun gündemine geçiş sağlanması.
2. Üyelerin olumlu stres düzeyini tanıyarak bu düzeyin altında ve üstünde oldukları durumları fark edebilmelerinin sağlanması.
3. Üyelerin otonom sinir sistemi ve sempatik, parasempatik sinir sistemleri hakkında bilgi sahibi olmalarının ve savaş ya da kaç tepkilerini bilmelerinin sağlanması.
4. Üyelerin aşırı stres yaşadıkları durumlarda nefes, gevşeme ve güvenli yer tekniklerini kullanabilecek beceriyi geliştirmelerinin sağlanması.
5. Üyelerin sınav kaygısı ve sunum kaygısı yaşadıkları durumlarda bilişsel olarak baş etme yöntemlerini kullanmalarının sağlanması.
6. Oturumun özetlenmesi, üyelerin oturum sonunda oturumun içeriğine ilişkin geribildirimde bulunmaları, üyelerin oturum sonunda oturumda ele alınan konularla bağlantılı olarak ev ödevlerini bilmeleri, bir sonraki oturum için motivasyon sağlanması.

Sekizinci Oturum

SEKİZİNCİ OTURUM: Grup Yaşantısına İlişkin Kazanımların Değerlendirilmesi ve Vedalaşma

Oturumun Genel Hatları

1. Oturuma başlangıç: Bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevleri hakkında konuşulması, oturumun gündeminin açıklanması.
2. Çalışma: Geçmiş oturumların özetlenmesi.
 - 2.1. Üyelerin başlangıçtaki kişisel amaçlarına ne ölçüde ulaştıklarını fark etmeleri.
3. Süreç: Grup yaşantısından elde edilen kazanımların paylaşılması.
 - 3.1. Grup sürecinin genel değerlendirilmesi etkinliğinin uygulanması.
4. Oturumun sonlandırılması: Özetleme, üyelerden geribildirim alınması, vedalaşma.

Amaçlar

1. Bir önceki oturumun özetlenmesi, ev ödevleri hakkında konuşulmasıyla önceki oturumun pekiştirilmesi ve ödevlere ilişkin üyelerden geri bildirim alınması, gündem maddelerinin açıklanması, ısınma oyunu uygulamasıyla oturumun gündemine geçiş sağlanması.
2. Tüm oturumların özetlenmesiyle süreçte ki kazanımlarını düşünmelerinin sağlanması.
3. Üyelerin kişisel kazanımlarını ve kişisel amaçlarına ne ölçüde ulaşabildiklerini değerlendirmelerinin sağlanması.
4. Üyelerin grup sürecinden elde ettikleri kazanımlara ilişkin değerlendirmede bulunmalarının sağlanması.
5. Üyelerin olumlu duygularla gruptan ayrılmalarının sağlanması.

EK-2. Akademik Erteleme Davranışıyla Baş etme Beceri Eğitimi Programı

Akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grubu oturumlarının özeti, oturumlarında kullanılan egzersizler, ev ödevleri ve bilgi notları örnekleri aşağıda verilmiştir.

Aşağıda kaynak belirtilmeyen etkinlik, uygulama, ödev vb. bu araştırmanın amaçlarına uyacak şekilde, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Birinci Oturum: Tanışma ve Psikoeğitim Programına Giriş

1. Oturuma başlangıç:

Grup üyelerinin liderle ve birbirleriyle tanışması için grup lideri kendisini ve yardımcı lideri tanıttıktan sonra, grup üyelerinin birbirlerini tanımaları ve gruba ısınmalarını sağlamak amacıyla “tanımadığın kişiyle beş dakika konuşma”(Altınay 1999: 78) isimli tanışma egzersizini uygulanmıştır. Liderin açıklaması şöyledir:

“Merhaba arkadaşlar hoş geldiniz. Ben Psikolojik Danışman Betül Toker. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Merkezi, Gençlik Danışma Birimi’nde görev yapmaktayım. Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Sinem Acar’la beraber sizlere hazırlamış olduğum bu program çerçevesinde beraber olacağız. Sekiz oturumdan oluşan ve her bir oturumun 90 dakika süreceği programa birbirimizle tanışmakla başlayalım. Şimdi sizlerden ikişerli olarak eşleşmenizi ve beş ya da yedi dakika boyunca bir köşeye çekilerek birbirinizi tanımaya çalışmanızı istiyorum. Birbirinizi tanımaya çalışırken her soruya cevap vermek zorunluluğunuz yoktur. Sürenin bitiminde eşinizin rolüne girerek sanki oymuş gibi gruba eşinizi tanıtacaksınız.”

Lider eşlerin birbirlerini tanımlarından sonra, rol iadesi için, üyelerden “sen (arkadaşının ismi)...’sın. Ben (kendi ismi)...’yım. demelerini istemiştir. Ardından lider grup paylaşımını başlatmak için şu soruları yöneltmiştir:

Eşinizi tanıtmak nasıl bir deneyimdi? Neler hissettiniz?

Birisinin sizi tanıtmayı nasıl bir deneyimdi? Neler hissettiniz?

2. Çalışma: Gündemin ve psikoeğitim programının temel mantığının açıklanması.

- 2.1. Üyelere akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitiminin amacını, psikoeğitim gruplarının temel niteliklerini açıklayarak (EK-3), programın bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirildiği ve programın değerlendirilmesinde ölçekler uygulanacağı belirtilmiştir.
- 2.2. Üyelere grup uygulamalarında ki her bir oturumun ana başlıkları ve amaçları verilmiştir.
- 2.3. Üyelere başvuru öncesinde okumuş oldukları grup kuralları (EK-4) tekrar hatırlatılarak üyelere geribildirim alınmıştır.

3. Süreç: Sorunun tanımlanması.

3.1. Akademik erteleme tanımı yapılmıştır.

3.2. Üyelerin kişisel amaçları (EK-5) üzerinde durulmuştur.

4. Oturumun Sonlandırılması:

Özetleme yapılarak, üyelerden geribildirim alınmış ve kapanış egzersizi; “birlikte masal oluşturma”(Dölek 2012) uygulanmıştır. Bu egzersizde 55 resim kartı ile 1001 gece masallarının resmedildiği kartlar kapalı olarak masaya konmuştur. Grup lideri bir kart seçerek masalı başlatmıştır. Ardından sırasıyla üyeler istedikleri kartı seçmişlerdir. Kartların seçimi rastgele veya sırasıyla yapılmıştır. Her üye bir önceki üyenin söyledikleri ve seçtiği kartı düşünerek masala ekleme yapmıştır. Son olarak yardımcı lider bir kart seçerek, üyelerin olumlu duygularla gruptan ayrılması için, hoş bir şekilde masalın tamamlanmasını sağlamıştır. Son oturum hariç olmak üzere her oturumun sonunda kapanış egzersizi olarak birlikte masal oluşturma etkinliği kullanılmıştır.

Bu oturumun sonrasında ev ödevi verilmemiştir.

İkinci oturum: Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

1. Oturuma başlangıç:

Bir önceki oturum özetlenerek, oturumun gündemi açıklanmıştır. Isınma egzersizi olarak “birlikte müzik dinleyelim” (Harmanlı 2012) etkinliğiyle üyelerin kaynaşması, aynı uyarıcılara farklı tepkiler verdiklerini görmeleri ve herhangi bir düşüncenin, duygunun oluşmasında öncelikle farkındalık (müziği duymak) olduğunu görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu etkinlikte liderin açıklaması şu şekildedir:

“Şimdi sizlerle, enstürümantal müzik parçaları dinleyeceğiz. Dinlediğiniz parçaların (2’şer dakikalık, 3 farklı müzik parçası) sizde yarattığı etkiyi hissederek, bir kelimeyle ifade edeceksiniz. Yani toplamda üç kelimelik bir listeniz olacak (sözsüz müzik parçaları dinlenir). Şimdi haftanın günlerine göre gruplara ayrılalım (lider grupları oluşturur). Sizlerden istediğim grupça listenizdeki sözcüklerin içinde geçtiği bir hikâye yazmanız. Tüm gruplar çalışmasını bitirdiğinde büyük gruba hikâyelerini okuyacaklar.”

2. Çalışma: Bilişsel davranışçı yaklaşım hakkında grup üyelerinin eğitilmesi.

2.1. Olay- düşünce- duygu, davranış arasındaki ilişkinin incelenmesi için örneklerle ve sokratik sorgulama yöntemiyle olay (A), düşünce (B), duygu ve davranışlar (C) arasındaki ilişki ve herhangi bir duygusal tepkinin oluşması için farkındalığın, algılamanın yanı sıra anlamlandırma ve yorumlama şeklimizin olduğu verilmeye çalışılmıştır (EK-6).

B'nin oluşmasında A'nın ne ölçüde etkisi olduğu sorgulanmıştır. A/C'nin oranı ve B'nin gerçekle ilişkisi üzerinde durulmuştur. B'nin gerçekçi olduğu ve olmadığı durumlar üyelere kiloluyum metaforu resmi (EK-7) ile verilmiştir. Liderin açıklamaları şu şekildedir:

“Aynı durumun pek çoğumuzda aynı etkiyi yaratmamış olmasını, bilişsel-davranışçı yaklaşımla açıklamaya çalışalım. Gün boyu bizim dışımızda olan çeşitli durumlar, olaylar yaşıyoruz. Farklı kişilerle karşılaşıyoruz. Aynı durumun pek çoğumuzda aynı etkiyi yaratmadığını az önce deneyimlediniz. Aynı müzik parçasında biriniz hüzünlenirken, bir diğeriniz huzur hissetti. Genellikle olay, kişi ya da durumların bizde belirli duygular yarattığını düşünmek eğilimindeyizdir. ‘Hoca bunalttı. Annem kızdırdı. Sınavlar kaygılandırdı’ şeklinde düşünürüz. Sadece olayların bizde değişik duygu ve davranışları yarattığını düşündüğümüzde kendi duygularımızdan sorumlu olmayız. Hoca bunaltmasın, annem kızdırmasın, sınavlar kaldırılsın; yani “durumlar değişsin ki bende böyle hissetmeyeyim” deriz. Oysaki birimizi kaygılandıran sınav, diğerimizin umurunda bile olmaz. Sizce neden farklı tepkiler veriyoruz?”

Grup üyelerinin cevapları dinlenir ve uygun geri bildirimler verilir. Grup lideri Türkçapar'ın (2007: 99-103) önerdiği şekilde, grup amaçlarına uygun olarak belirlediği örneklerle A-B-C arasındaki ilişkiyi üyelere sokratik dialogla verir.

“Ders hocanızın ‘Final sınavı için on soru verip, içlerinden seçtiğim bir kaçını soracağım. Şimdiden iyi çalışmalar diliyorum. Eminim ki başarılı olacaksınız’ dediğini düşünelim.

Bu duruma A diyelim. Bunu tahtaya yazarak açıklayacağım. Dilerseniz sizde not alabilirsiniz. Bu durum size ne hissettirir? Böyle hissettiğinizde nasıl davranırsınız? (grup üyelerinin hissettikleri duygu ve davranışları tahtada C'nin altına yazılır) C hissedilen duygu ve davranışınızı temsil etsin. Şöyle diyebilir miyiz; sizin mutlu olmanızın nedeni soruların verilmiş olması mıdır? Soruları önceden bilmek sizi mutlu eden bir durum ise, neden herkes aynı duyguyu yaşamıyor acaba?

Bu durumdan rahatsızlık duyan bir kişinin zihninden o an geçen görüntüleri ve düşünceleri kaydeden bir cihazımız olsa bu cihazdan nasıl görüntüler ve düşünceler elde ederdik? (grup üyelerinin söyledikleri B'nin altına yazılır) Bu durumdan rahatsızlık duyan kişinin zihninden bu düşünceler geçiyor olabilir (Üyelerin düşündükleri). Bunları da yazalım. Bu durum bazı grup üyelerimizde rahatsızlık hissi yaratırken, bir diğerimizde rahatsızlık uyandırmıyor. Aynı durum karşısında mutlu hisseden kişiyle, rahatsızlık duyan kişi arasında ne fark var acaba? (gruptan cevap alınır).

Fark ettiğiniz gibi rahatsızlık hissettiren durum ya da kişi değil, bu durumla ve hocanızla ilgili olarak düşündüğümüz şeylerdir. Buraya kadar anlattıklarımınla ilgili olarak aklınıza takılan, netleşmeyen bir şey var mı? (varsa cevaplanır) Şimdi aynı örnek üzerinden B'yi biraz daha detaylı tanıyalım. O gün sınıfta olan ancak kulaklığı ile volkman dinlediği için sınıftan kopmuş bir arkadaşınız var diyelim. Bu durumda herhangi bir düşünce oluşur mu? Duygu oluşur mu? (gruba sorulur)

Herhangi bir duygusal tepkinin oluşması için tek başına olayın olması yeterli değildir.

- 1. Durumu fark etmemiz, algılamamız,*
- 2. Anlamlandırmamız,*
- 3. Yorumlamamız gerekir.*

B üzerinde biraz daha duralım. Geçen yıl aynı hocanın dersinden kalmış olsanız ve “bu sınavı hafife almak bir yılma mal oldu.” diye düşünseniz ve kaygılsanız; sizin için yanlış düşünüyor diyebilir miyiz? (gruba sorulur.) Elbette diyemeyiz. Çünkü tepkisi normaldir. Diyelim ki aynı durumda “geçen yılda sorular verildiği halde kalmıştım. Bu dersten geçmek imkansız. Hayatım mahvolacak” diye düşünseniz ve umutsuzluğa kapılsanız; sizin için durumu abartıyor diyebilir miyiz? (gruptan geri bildirim alınır) Bilişsel Davranışçı Terapi B dediğimiz kısım (insanlar neleri fark ediyor, neleri fark etmiyor, fark ettiklerini nasıl anlamlandırıyor ve bu anlamları nasıl yorumluyor) üzerinde durur. A bazen yaşadığımız duyguyu tetikleyici olurken, bazen de duygumuzun nedeni olabilir. Ancak, kişileri sıkıntıya sokan şey olayın ya da durumun kendisinden çok, olayın kişi için ne anlama geldiğidir. Olaya verdiği anlamdır. Bir olayı, durumu yaşarken neler düşünüp, nasıl yorumladığımız duygularımızın şekillenmesinde son sözü söyler.

Çocukluk yaşantılarımız, yetiştiğimiz çevre, ilişkide bulunduğumuz kişiler, genetik yatkınlıklarımız, biyolojik yapımız, tecrübelerimiz dünyayı ne şekilde algıladığımızı etkiler. Yani tüm bunlar B'yi etkiler. Dünyayı A, B'yi dünyaya arkasından baktığımız merceğe, C'yi de görüntü yani duygu ve davranışlarımız olarak düşünelim (tahtaya yazılır). Sadece A'ya, olaya odaklanmak ve C'yi yani duygu-davranışlarımızı oluşturduğunu söylemek, resmin önemli bir kısmını düşüncelerinizi, B'yi görmemizi engeller.

Elbette ki final sorularının verilecek olması bir duygu oluşmasına neden olur. Ancak hangi duygunun oluşacağına karar veren sizsinizdir. Örneklerle üzerinde durduğumuz olay, düşünce, duygu ve davranış ilişkisini ekrana yansıtılan resme bakarak görelim.(EK-6)

Şizofren ressam Louis Wain hastalığının ilerleyen dönemlerinde kedisi Peter'i farklı şekillerde resmetmiştir (Türkçapar 2006, <http://www.hikayelerimvar.com/2012/12/wainnir.kedileri.html>. Erişim tarihi: 29.01.2013). Şizofren olmasak da B'de gördüğümüz merceğe hepimizde belli bir kırılma yapar. Yani hiçbirimiz dünyayı olduğu gibi algılamayız. Ancak önemli olan bu kırılmanın görüntüyü ne derecede bozduğudur. Görüntümüzün netliği mercekteki kırılmanın derecesiyle, şekliyle ilişkilidir. Yaşadığımız duyguların oluşumunda ve bu duyguya eşlik eden tepkilerimizde A ile C'nin oranı çok önemlidir. Yani olaya verdiğimiz tepkinin oranı çok önemlidir. A/C orantısız olduğunda B'deki kırılma daha büyüktür. A/C orantılı ise, mercekteki kırılma küçüktür. Çünkü merceğimizdeki kırılma büyük olduğunda, başka bir ifadeyle durumu çarpık yorumluyorsak yaşadığımız sorunları çözme olasılığımız azalır.”

Lider bu açıklamalardan sonra kiloluyum metaforu resmini göstererek, “Sizce bu kişinin kimden yardım alması iyi olur?” sorusuyla devam etmiştir.

2.2. Problem çözme yöntemlerimizin üyelere verilmesi için gürültü kirliliği metaforu resmi gösterilerek, ‘gürültüden rahatsız olan bu üç kişiyi aynı çözüm/çözümler rahatlatır mı?’ sorusu sorulmuştur. Sokratik dialogla temel problem çözme yöntemlerimiz (inkar/katlanma, çözmeye çalışma, bırakma/terk etme uzaklaşma/ayrılma) üzerinde durulmuştur. Gürültü kirliliği metaforu birinci resim (<http://www.harbiforum.org/genel-kultur/132345-gurutu-kirliligi-nedenleri.html>. Erişim tarihi: 29.01.2013) problem çözme yöntemlerini, ikinci resim (birinci resim düzenlenmiştir) kişinin gerçeklik algısı bozulduğundan psikiyatrik tedaviyi, üçüncü resim (birinci resim düzenlenmiştir) ise, akademik erteleme sorunu gibi, hem problem çözme yöntemlerini hem de bilişsel yeniden yapılandırmayı kullanarak baş edilebileceği sorunları temsil etmektedir. Liderin açıklamaları şu şekildedir:

A-Durum: Gürültü

B- Düşünce: “Çok fazla gürültü var. Dayanamıyorum.”

C-Duygu, Öfke

C-Davranış: Kulaklarımı tıkamak/Katlanmak, Çözüm üretmek, Uzaklaşmak.

Gürültü kirliliği herkesi rahatsız ederek, zaman zaman öfke yaşamamıza neden olabilir. Baş etmek için bazen kulaklarımızı tıkarız, bazen katlanırız, bazen çözmeye çalışırız, bazen de uzaklaşırız. Bunlar temel problem çözme yöntemlerimizdir. Yaşadığımız duygu durumunu düzeltmek için hem problem çözme yöntemlerine hem de merceğimizden geçen düşünceleri fark edip, düzenlemeye ihtiyacımız vardır. Bu çözümler işe yaramadığında ise, sorunun yeniden tanımlanmasına ihtiyaç duyarız.

Kendinize çoğu zaman değersizim diyorsanız, olaylar karşısında verdiğiniz tepkilerde orantısızlık varsa, amaçlarınıza ulaşmakta ve problemleri çözmekte zorlanıyor, başedemiyorsanız, B gerçekliğe uygun değildir. B gerçekliğe uygun olduğunda olay, kişi ya da durumlarla başederken, uygun olmadığında baş edemeyiz.

Sizi takip eden birisi varsa, tehlikede olduğunuzu düşünüp, korkmanız ve tedbirler almanız, savcılığa gitmeniz gerçekliğe uygundur. Bu sayede kendinizi korumuş olursunuz. Ancak sizi takip eden kişiyi sadece siz görüyorsanız, gerçekte böyle biri yoksa tüm tedbirleride alsanız, savcılığa da gitseniz yine de korkmaya devam edersiniz. Birinde savcılığa giderek, diğerinde psikiyatriste giderek çözebilirsiniz. B gerçekliğe uygun olduğunda kişi durumlarla başederken, uygun olmadığında baş edemez. Baş edemeyen bu kişinin, gerçekçi bir şekilde sorununu yeniden tanımlaması gerekir.”

3. Süreç: Otomatik düşünceler ve bilişsel çarpıtmalar.

3.1. Üyelerin gerçekçi bir bakış açısıyla sorunları değerlendirebilme becerisini geliştirebilmeleri için otomatik düşüncelerin özelliklerini ve bu düşünceleri nasıl yakalayabilecekleri bilgisi üyelere verilmiştir. Liderin açıklamaları şu şekildedir:

“Yapılan bir araştırmaya göre sıradan bir kişinin uyanık olduğu 16 saatlik süre içinde zihninden ortalama 4000 farklı düşüncenin geçtiği saptanmıştır. Bu düşüncelerin bir kısmı düşünmeyi istediğimiz, seçtiğimiz yönlendirilmiş düşüncelerden oluşurken, diğer yandan bu zihinsel etkinliğin yaklaşık %13’ü herhangi bir şekilde niyetlenmeksizin, kendiliğinden ortaya çıkan düşüncelerden oluşmaktadır (Purdon, 2005; Akt. Türkçapar, 2007: 22).

Size sorduğum sorulara vereceğiniz cevapları düşünürken zihninizde işleyen süreç yönlendirilmiş düşüncelere örnektir. Bir de bu sorularla karşılaştığınızda zihninize kendiliğinden gelen, sizin düşünmeyi seçmediğiniz düşünceler, imgeler olabilir. İşte aklımıza kendiliğinden gelen, özellikle düşünmeyi istemediğimiz bu düşünceler ve imgeler otomatik düşüncelerdir. Bu düşüncelere, otomatik bir biçimde ve son derece hızlı bir şekilde ortaya çıktıkları için otomatik düşünceler denmiştir. Otomatik düşünceleriniz bazen bir cümle, bazen tek bir sözcük şeklinde olabilir. Hapşurduğunuzda “eyvah” demeniz çok anlam taşıyan tek sözcük olabilir. “Eyvah! Hasta olmamalıyım.” Hasta olunca sesim kısılır, sunum yaparken rezil olurum.” gibi pek çok düşünce olabilir. Bazen otomatik düşünceleriniz film gibi bazen de tek fotoğraf karesi şeklinde olabilir. Bu düşünceleri genellikle pek fark edemeyiz. Bir anda olan şimşek çakması ya da fotoğraf flaşı gibidirler (Türkçapar, 2007; Leahy, 2004; Burns, 2006).

Otomatik düşüncelerle ilgili en çarpıcı özellik, daha çok zihin akışı içinde yer almaları ve duygusal sıkıntı anlarına eşlik etmeleridir. Genellikle ne zaman olumsuz bir duygunuz ya da duyumunuz olursa bu duygudan önce bu otomatik düşünceler aklınızdan bir şimşek hızıyla geçer. Aklınızdan geçen bu otomatik düşüncelerin bazıları duruma uygun olmayan ve duygusal sıkıntıya yol açan içeriktedirler. Bu olumsuz otomatik düşüncelerin sınıflandırılmasıyla bilişsel çarpıtma kategorileri ortaya çıkar (Türkçapar 2007). Düşüncelerimizin otomatikleşmesi, hızlı olmaları içeriklerini yakalamamıza engel değildir. Usta bir şöföre vitesi neden ikiden üçe attığını sorsak bize hızını arttırmak için bunu yaptığını söyler. Aynı şöföre vitesi değiştirirken bunu düşünüp, düşünmediğini sorsak, muhtemelen hayır diyecektir. Çünkü yıllar içerisinde tekrara bağlı olarak bu davranışı otomatikleştirmiştir. Çoğu zaman yaşadığımız problemi çözemiyor olmamız sebebi, hissettiğimiz duyguların ve davranışlarımızın sorumlusu olarak diğer insanları, durumları görmemiz, otomatikleşmiş düşüncelerin farkında olmamamızdır. Düşüncelerimizin gerçekleri yansıttığını, doğru düşündüğümüzü zannederiz. Bu yüzden de düşüncelerimizi sorgulamayız.

Düşüncemizle gerçeğin farkını görmenin ilk yolu kendi düşüncelerimizi yakalamaktır. Bunun için de olumsuz bir duygu durumu, duyum yakaladığınızda kendinize iki temel soru yöneltebilirsiniz.

1.Şu an/Az önce aklımdan neler geçiyor?

2. Bu durmun benim için anlamı nedir?

Otomatik düşüncelerinizi yakaladıktan sonra ise, bu düşüncelerdeki çarpıklıkları görebilmeniz önemlidir. Bunların değişmesiyle duygu durumumuzda değişebilmektedir. Sormak istedikleriniz var mı?”

3.2. Üyelerin bilişsel çarpıtmaları tanınmaları ve kendi bilişsel çarpıtmalarını fark etmeleri için EK-8 üyelere resimlerle aktarılmıştır.

3.3. Duygularımızın oluşumunda sadece düşüncenin tek başına bir duygu yaratmadığı, düşüncelerimize ne derecede inandığımızın ve davranışlarımızın, yaşadığımız duygu, duygu yoğunluğu hakkında belirleyici olduğu kavratılmaya çalışılmıştır. Liderin açıklamaları şu şekildedir:

“Düşünce ve inanç arasında ki farkı açıklayalım. Örneğin eve gittiğinizde anneniz telaşlı bir şekilde bir taraftan yemek yapıyor, bir taraftan temizlik yapıyor. Misafir tabaklarını vitrinden çıkarıyor olsun. “Anne hayırdır. Telaşlısın biri mi gelecek?” diye soruyorsunuz. Size cevap olarak “Hayır. Gelecek hiç kimse yok “diyor. Siz neye inanırsınız?

Annenizin sözlerine bakıp, gelecek kimse yok diye mi düşünüyorsunuz?

Annenizin davranışlarına bakıp, misafir geleceğine mi inanırsınız?

Nasıl bir başkası hakkında neye inandığımızı o kişinin davranışları belirliyorsa, kendimiz hakkında inandıklarımızı da kendi davranışlarımız belirler. Çalışmalıyım diye düşünüp, çalışmazsanız; çalışmadığınıza inanırsınız. Bilişsel davranışçı yaklaşım davranışlar üzerinde durur. Çünkü nasıl davrandığımız çok önemlidir. Gerçekte bizlerin neye inandığını davranışlarımız gösterir. Bir şeye inanmadığımız halde inanmış gibi davranırsanız, bir süre sonra gerçekten inanırsınız.”

4. Oturumun sonlandırılması:

Lider oturumu özetleyerek, üyelere geribildirim almıştır. Ev ödevleriyle ilgili açıklama yaptıktan ve ödevlerde kullanılacak formların (EK-8 ve EK-9) dağıtılmasından sonra kapanış egzersizi (birlikte masal oluşturma) ile oturumu sonlandırmıştır.

Bu oturumun sonunda ev ödevi olarak üyelere erteledikleri akademik bir göreve ilişkin otomatik düşüncelerini yazarak, sınıflamaları istenmiştir.

Üçüncü oturum: Akademik Erteleme ve Akademik Erteleme Döngüsü

1. Oturuma başlangıç:

Bir önceki oturum özetlenerek, ev ödevleri üzerinde konuşulmuş ve oturumun gündemi açıklanmıştır. Dölek'in (2012) uygulama eğitiminden esinlenilerek, “akademik kartvizitim etkinliği” ile hem ısınma hem de gündeme geçiş sağlanmıştır.

2. Çalışma: Akademik erteleme davranışı.

2.1. Akademik kartvizitim etkinliğinde üyelerin kendilerini nasıl bir öğrenci olarak gördükleri ve nasıl bir öğrenci olarak görmek istedikleri hakkında farkındalık oluşturulması için 99 metaforik kartdan oluşan “Ecco” ile çalışılmıştır. Liderin verdiği yönerge şu şekildedir:

“Hepinizin yakalarında adınızın ve soyadınızın yazılı olduğu kartvizitleriniz var. Bunun dışında, aslında sahip olduğumuz birçok kartvizit vardır. Bunlardan biri de akademik kartvizitlerimizdir. Şimdi sizlerden masadaki kartlara bakarak iki kart seçmenizi istiyorum. Birinci seçeceğiniz kart şu an nasıl bir öğrenci olduğunuzu, ikinci kart ise, nasıl bir öğrenci olmayı istediğinizi temsil edecek. İki kartvizit seçin. Kartlarınızı elinize alın. Mantıklı bir anlam bulmaya çalışmadan kartınıza bakın. Aşağıdan, yukarıdan, tersten. Seçtiğiniz kartlar akademik yaşamınızda neleri temsil ediyor? Temsil ettiklerinin anlamı ne? Size ne hatırlattı? Sizde uyandırdığı duygu ne? Sizin hayatınızdaki karşılığı ne? Kartlarınıza bakarken bunları düşünün. Kartlarınızı resim kâğıdınızın istediğiniz yerine koyarak, bu büyük bir resmin parçasıymış gibi düşünün. Resminizi genişletin. Resminizi yaparken diğer grup üyeleriyle konuşmayın. Resim çalışmanız bittiğinde 2.kart 1.karta nasıl bir öğüt vermiş? Sorusuna yönelik cevabınızı resminizin altına yazınız (İsteyen üyeler kendilerine verdikleri öğüdü büyük grupla paylaşırlar).”

- 2.2. Üyelerin akademik erteleme davranışını (sıklığı, nedenleri, etkileri vb.) ve döngüsünü bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutlarıyla tanımları üzerinde durulmuştur. Liderin yaklaşımı şu şekildedir:

“Birinci oturum akademik erteleme davranışının tanımını yapmıştık. Bu oturum akademik erteleme davranışını sizlerle daha yakından tanıyalım. Öncelikle sizin konuyla ilgili fikirlerinizi alarak başlayalım.

Sizce; üniversite öğrencilerinin yüzde kaç akademk erteleme davranışı gösteriyor olabilir?

Akademk erteleme davranışı gösteren bir öğrenci ne gibi ertelemeler yapar?

Sizce öğrenciler neden akademk erteleme davranışı gösterir?

Akademk erteleme davranışının ne gibi etkileri, sonuçları olur?

Akademk erteleme davranışı neler hissettirir?

Bu davranış gösteren öğrencilerin ne gibi kişilik özellikleri vardır?

Akademk erteleme davranışı gösteren bir öğrencinin zihninden ne gibi düşünceler geçiyor olabilir?”

Grup lideri üyelerden aldığı bilgiyle beraber, literatür bilgisini de ekleyerek, erteleme davranışı ve erteleme döngüsü hakkında üyelere bilgi vermiştir.

3. Süreç: Akademik bir göreve başlama becerisi.

- 3.1. Üyelerin eylemlerimizi ortaya koyarken (isteyerek veya istemeyerek) istemenin etkisini yeniden sorgulamalarını sağlama amacına yönelik olarak “eylem-istek” formu (EK-9) küçük gruplara verilmiştir. Gruplar kendilerine verilen kısa yönergeleri tartışarak, belirtilen durumlarda nasıl davranmayı seçeceklerini konuşmuşlardır. Uygulamadan sonra, liderin üyelere yönelttiği sorular şunlardır:

“Hiç istemeden başlayıp tamamladığınız işler var mı?

Yaşamınızı isteklerinize göre mi yönetiyorsunuz?

Sürekli istediklerini yapan birinin yaşamı nasıl olur? “

- 3.2. Eylemlerimizi ortaya koyarken herhangi bir sebeple bölündüğümüzde; isteklilik durumumuza etkisini üyelerin yeniden sorgulamalarını sağlamak, eyleme devam edildiğinde motivasyonun sonradan gelişebileceğine, devam edilmediğinde motivasyonun gelişmeyeceğine ilişkin bilişsel yapılandırmanın sağlanmasına ilişkin “eylem-istek süreklilik” formu (EK-9) küçük gruplara verilmiştir.

Gruplar kendilerine verilen kısa yönergeleri tartışarak, belirtilen durumlarda nasıl davranmayı seçeceklerini konuşmuşlardır. Uygulamadan sonra liderin grup üyelerine yönelttiği sorular şunlardır:

“Herhangi bir eyleme başladıktan sonra, bu eylemi yaparken sürekliliğinizin bölünmesi nasıl bir etki yaratıyor?

Sizin yaşamınızda da benzer örnekler var mı?

İstekle başladığınız halde yarım bıraktığınız işler var mı?

İstemeden başladığınız ama tamamladığınız işler var mı?”

4. Oturumun sonlandırılması:

Lider oturumu özetleyerek, üyelerden geribildirim almıştır. Ev ödevleriyle ilgili açıklama yaptıktan ve ödevlerde kullanılacak formların dağıtılmasından sonra kapanış egzersizi (birlikte masal oluşturma) ile oturum sonlandırmıştır.

Bu oturumun sonunda üyelere “istemediğim üç iş” (EK-11) ödevi verilmiştir. Bu ödevde üyelerden yapmayı istemedikleri, akademik görevlerini içermeyen ve genel olarak yaşamlarında yapmayı erteledikleri üç iş (yürüyüş yapmak, oda toplamak vb.) seçerek yapmaları, işi yapmadan önceki isteklilik puanı (0-100 arasında), işi tamamladıktan sonraki isteklilik puanı, iş için tahmini süreyi, işin bitiminde yani gerçekte ne kadar sürdüğünü ve zamanı ne ölçüde doğru yordayabildiklerine yönelik puanlarını yazmaları istenmiştir.

Dördüncü oturum: Zaman Algısı ve Eylemsizlik Merceği

1. Oturuma başlangıç:

Bir önceki oturum özetlenerek, ev ödevleri üzerinde konuşulmuş ve oturumun gündemi açıklanmıştır. Isınma egzersizi olarak “sessiz film” (anonim) etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinlikte grup üyelerine zamanın çok farklı tanımları olduğu ve zaman algımızın içinde olduğumuz koşullara, psikolojik durumumuza göre değişebilir (daha kısa ya da uzun) olduğunu kavratmak amaçlı “zaman nedir?” sorusuna yönelik sessiz film oynatılmıştır. Bu ısınma oyununda her bir üye kendilerine verilecek olan bir dakikalık süre içerisinde sessiz film oynarken kendi zaman tanımlarını aktarmışlardır. Bir dakikada diğer grup üyeleri, anlatan üyenin tanımını bulamamışsa üye kendi zaman

tanımını söylemiştir. Üyelerin zamanı çok farklı tanımladıkları (durmayan, satın alınamayan, hızlı, yavaş vb.) bu kadar çok tanımı olan zaman kavramıyla ilgili algılamalarının da farklı farklı olacağı konuşulmuştur. Kulaksızoğlu'nun (2014) sıraladığı zamanın özellikleri slayt olarak gösterilmiştir (EK-12).

2. Çalışma: Zaman, zaman algısı ve göreve başlama

2.1. Üyelerin zamanla ilgili bilişsel farkındalıkları için “zamanı yordayabilmek 1: Akademik erteleme döngüsü ve zaman” dağıtılır (EK-13). Üyelerden formda yazılı cümleleri okuduktan sonra hissedecekleri duyguyu, şiddetini ve davranışı yazmaları istenmiştir.

Ardından zaman algılarını daha gerçekçi hale getirebilmek amaçlı “zamanı yordayabilmek 2” dağıtılmış (EK-13) ve üyelerden geri bildirim alınmıştır. Bu çalışma sonrasında liderin açıklamaları şu şekildedir:

“Birinci formda akademik erteleme döngüsünde, zamana ilişkin düşünce duygu ve davranışlarınız üzerinde çalıştınız. Zamanı nasıl algıladığınızın duygu ve davranışlarınız üzerindeki etkisini gördünüz. İkinci formda zamanı yordama beceriniz hakkında düşündünüz.

Nadiren yaptığınız bir işin ne kadar vaktinizi alacağını tahmin etmenin zorluğunu, sıklıkla yaptığınız bir işin ne kadar vaktinizi alacağını tahmin etmenin kolaylığını fark ettiniz. Akademik erteleme davranışına ilişkin araştırma sonuçlarına göre bu davranışın sebeplerinden birisi de zamanı yordayabilmekte beceri eksikliği; yapacağımız işin ne kadar süreceğini doğru tahmin edemeyişimiz ve duygularımızın yarattığı güçlü etkilerdir. Bu sebeple başlamayı erteleriz ya da geç kaldığımızdan verilen süre içerisinde görevi yetiştiremeyiz”.

2.2. Üyelerin çalışmaya başlama ve sürdürme davranışlarını engelleyen bahanelerini görmeleri ve çalışmaya başlamak konusunda kontrol güçleri olduğunu fark etmeleri amacıyla “her saat ideal saattir” uygulaması şu şekilde yapılmıştır:

“Saatiniz tam ya da buçuğu göstermiyorsa ertelemek için iyi bir sebebiniz vardır. Diyelim saat 15.45. Genellikle şöyle yapılır: 15 dk. saatin tamamı, göstermesi için beklenir. Saat tamamı gösterdiğinde masaya oturulur. 5 dk. masa düzeni ve ne yapılacağına karar vermek için geçirilir. 10 dakika çalıştıktan sonra, bir şeyler atıştırmak için 10 dk ara verilir. 15 dk daha çalışılır. Daha çalışılacak bölüm çok mu diye 5 dk. kitap karıştırılır. Masadan “bir saattir çalışıyorum” diyerek kalkılır. Aslında bunu söyleyen öğrenci çok da haksız sayılmaz. Çünkü çalışmaya çalışıyordur. Şöyle hayal edelim bir arkadaşınız var. Onu buluşmaya ikna etmek için yarım saat harcıyorsunuz. Sonunda arkadaşınız ikna oluyor. Buluşuyorsunuz. 10 dk. sonra, yanınızdan ayrılıyor. Böyle bir arkadaşlık sizce ne kadar devam eder? Bir başka arkadaşınıza da “senle görüşelim” diyorsunuz ve size cevaben “ben şu an uygunum” diyor. Oturup bir saat sohbet ediyorsunuz. Peki bu arkadaşlık sizce ne kadar devam eder?”

Lider üyelerden geri bildirim alır ve aşağıdaki yönergeyi verir:

“Şimdi sizlerden saatlerinizi kolunuzdan çıkarmanızı istiyorum. Saatlerinizi şu an tam ya da buçuğu gösterecek şekilde ayarlayın. Saatinizi pimi sizin elinizdedir. Siz o pimi istediğinizde çekin. Saatinizi tam ya da buçuğu gösterecek şekilde ayarlayın. Kendinizi bomba gibi başlamaya hazır hissedin. Başlamak için her saat uygun saattir. Saatinizin tamı ya da buçuğu göstermesi için 5, 10, 15 dk. sonrasını beklemenize gerek yoktur. Bu bekleme süresini Isn’ye indirebilirsiniz. Başlayın. Unutmayın ki çalışmak için her saat uygun saattir. 15 dk. sonra, 10 dk. sonra diyerek erteleyip, çalışmayı önemsizleştirmek yerine şimdi başlayın. Sonra ve şimdi. İki kelime. Yapacağınız iş çok basit. Sonra dediklerinize şimdi, şimdi dediklerinize sonra demeniz yeterlidir.”

3. Süreç: Başlanmış bir akademik görevi sürdürme becerisi hakkında grup üyelerinin eğitilmesi.

3.1. Başlanmış olan akademik bir göreve odaklanarak, sürdürebilmek ve görevi tamamlamak becerilerinin, bu konulardaki kontrolün üyelerin kendi ellerinde olduğuna ilişkin bilişsel yapılandırmanın sağlanmasına “metni okuyun” formu (EK-14) ile çalışılmıştır. Formu okurken önce (X) işaretini gördüklerinde parantezin içindeki yönergeyi uygulamaları, sonra ise metni tekrar okumaları istenmiştir. Liderin çalışma sonrasında üyelere yönelttiği sorular şunlardır:

“Okuma eyleminizdeki sürekliliğinizi bölmek “eylemsizlik merceğini takmak” sizin için nasıl bir deneyimdi?”

Eylemsizlik merceği slaydı üyelere gösterilmiştir. (EK-15)

“Okuma eyleminizdeki sürekliliği bölmeden okumak “eylem merceğini takmak” nasıl bir deneyidi?”

Eylem merceği slaydı üyelere gösterilmiştir. (EK-15)

“Her birimizin eylemelerimizi sabote eden bölücülerini vardır. Sizin kendiniz sabote ettiğiniz bölücüleriniz neler?”

3.2. Akademik erteleme davranışıyla baş etmede “sonrının farklı bir kullanımı” ile üyelere akademik bir görevi sürdürebilmede bilişsel, duygusal/duyuşsal ve davranışsal alanlarda kontrol güçlerini kullanabilecekleri verilmeye çalışılmıştır. Liderin yaklaşımı şu şekildedir:

“Ders süreniz olan 50 dakika içerisinde ya da 180 dakikalık bir sınav sırasında acıktığınız, susadığınız, başınızın ağrıdığı, oturmak yerine hareket etmek istediğiniz, tuvalet ihtiyacınız olduğu, sıkıldığınız, ders/sınav soruları dışında bazı düşüncelerin aklınıza geldiği, ağlamaklı-sıkıntılı-kaygılı olduğunuz zamanlar olmuştur. Bu durumlarla her biriniz baş etmiş olmalısınız ki şu an bu sıralarda oturuyorsunuz. Şimdi sizden bu güçlükleri nasıl aşabildiğinizi düşünmenizi istiyorum.”

Lider grup üyelerine bir süre düşünme fırsatı verir. Geri bildirimleri dinler.

“Her biriniz bu güçlükleri aşmak noktasında sınıfta veya sınavda olmaya devam etmişsiniz. ‘Sonra yerim, sonra su içerim, sonra dolaşırım, bunları sonra düşün ve şimdi dersine-sınavına bak. Dikkatini işine ver.’ diyebilmişsiniz. Sınavın son dakikasına kadar kalıp, yapamadıklarınızı tekrar çözmeyi denemiştinizdir. Sonunda da elinizden geleni yaptığınıza inanarak ayrılmışsınızdır. Tüm soruları yapamasanız da yapmak için uğraşmışsınızdır, çaba harcamışsınızdır. Sınavlar sırasında, ders dinlerken ya da çalışırken birden aklınıza yaptığınız işle hiç ilgisi olmayan bazı düşünceler gelir. Dikkatiniz dağılabilir. Bir gürültü duyup ne olduğunu merak edebilirsiniz. Başınızın ağrıdığını, kaslarınızın gerginliğini ya da acıktığınızı fark edebilirsiniz. Dikkatiniz yine dağılır. Aklınıza herhangi bir düşüncenin, imajın gelmesini, hayale dalmayı, gürültüyü, merak duygunuzu, ağrıyı, açlık hissinizi engelleyemezsiniz. “Düşünmemeliyim”, “hayal kurmamalıyım”, “gürültü olmamalı”, “meraklanmamalıyım”, “başım ağrımamalı”, “acıkmamalıyım” diyerek bunları kontrol edemezsiniz. Siz düşünmek, hayal kurmak istemeseniz de aklınıza birçok şey gelebilir. Düşünce hızımız okuma-konuşma hızımızdan daha yüksektir. Yani bir şeyler okurken, birisini dinlerken aklınızdan başka, konuyla alakalı-alakasız düşünceler geçer. Bunu kontrol edemeyeceğinizi kabul etmekle, başlarsanız daha gerçekçi değerlendirmeler yapmış olursunuz Ancak önemli olan sizin ne yapacağınızdır. Bu noktada durum sizin kontrolünüzdedir Aklınızdan geçenleri düşünmeye devam edecek misiniz? Aklınızdan geçenleri düşünmeyi erteleyerek, konuya dönecek misiniz? Bir seçim yaparsınız Konuya dönmüşseniz eylem merceklerinizi takmışsınızdır. Görevinize-sorumluluğunuza şimdi, “diğerlerine sonra” diyerek devam edebilirsiniz. Dikkatinizi dağıtan uyarıcıya rağmen, odak noktanızı tekrar işinize verebilirsiniz. Dikkatimizi dağılması sorun değildir. Sorun olan tekrar dikkatimizi toplamak için çaba göstermemektir. “Dikkatim dağıldı, koptum” demek yerine tekrar dikkatinizi toplamaya çalışabilirsiniz. Zaten sizin davranış repertuarınızda olan ve defalarca yaptığınız bu beceriyi, eylem merceğini takma becerisini, masanızın başına oturup, kendiniz için tekrar yapmanızı istiyorum. Bu sisteme “sonranın farklı bir kullanımı” diyebilirsiniz.”

“Unutmayın ki çalışmak için müsait vakit her vakittir. Müsait yer her yerdir” (Başgil 1949).

Sonranın Farklı Bir Kullanımı:

“Müsait Vakit Her Vakittir”

“Müsait Yer Her Yerdir”

1. Motive Olmasanda Başla!// İstemesende Başla!

2. Meşguliyetine Şimdi.

3. Mazeretlerine SONra!

4. Materyali Tamamla.

5. Memnuniyetle Bitir.

6. Motive Ol Masanda Başla!// İsteme Sende Başla!

4. Oturumun Sonlandırılması:

Lider oturumu özetleyerek, üyelere geribildirim almıştır. Ev ödevleriyle ilgili açıklama yaptıktan ve ödevlerde kullanılacak formların dağıtılmasından sonra kapanış egzersizi (birlikte masal oluşturma) ile oturumu sonlandırmıştır.

Bu oturumun sonunda “istemediğim üç iş akademik görev” formu (EK-16) üyelere ödev olarak verilmiştir. Bu ödevi yaparken “sonrının farklı bir kullanımı”ni denemeleri; “sonra” kelimesini bölücülerini/bahaneleri için kullanmaları, bir başka ifadeyle eylemsizlik merceği yerine, eylem merceği kullanmaları istenmiştir. Üyelerden üç akademik görevi yaparken; hedeflerinin kavramak, anlamak, öğrenmek değil, sadece görevde seçtikleri kısmı (kısa vadeli bir hedef) tamamlamak olduğu vurgulanmıştır. Örneğin: 25 soruluk bir test seçilmiş olsun. 25 sorunun hiç birini yapamamaları bile, sonuna kadar tüm sorulara bakmaları, “Yapamam bile 25’ine de baktım. Soru tipleri hakkında bir fikrim oldu. Tamamlamanın memnuniyeti ile çalışmamı bitiriyorum” diyebilmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca, bu ödevde akademik görevlerini yapmadan önceki isteklilik duygusu puanı (0-100 arasında), akademik görevlerini tamamladıktan sonraki isteklilik puanı, akademik görevlerini için tahmini süre, bitiminde yani gerçekte ne kadar sürdüğü ve zamanı ne ölçüde doğru yordayabildiklerine yönelik puanı yazmaları istenmiştir.

Beşinci Oturum: Akademik Hedeflere Ulaşmak

1. Oturuma başlangıç:

Bir önceki oturum özetlenerek, ev ödevleri üzerinde konuşulmuş ve oturumun gündemi açıklanmıştır. Dölek’in (2012) uygulama eğitiminden esinlenilerek ısınma egzersizi olarak geçmiş “okul deneyimleri” etkinliği ile hem ısınma hem de gündeme geçiş sağlanmıştır.

2. Çalışma: Başarılıyım

- 2.1. Üyelerin başarı kavramına ilişkin çocukluk dönemlerinde oluşturmuş oldukları yüklemelerine (kendisini yeterince becerikli, zeki, çalışkan vb. görmek ya da görmemek) yönelik “geçmiş okul deneyimleri” çalışması ile farkındalık sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada üyelere anne-babalarının onların çalışmaları, öğrenmeleri, başarılı olmaları için yaptıkları davranışları temsil edebilecek 88 metaforik karttan (habitat kartları) birini seçmeleri istenmiştir. Daha sonra ise, öğretmen olduklarını hayal ederek aynı amaçlarla kendilerinin, öğrencileri için yapacaklarını temsil edebilecek bir kart daha seçmeleri ve kartların temsil ettiği kelimeleri kullanarak, grupça şiir yazmaları, büyük grupla bu şiiri paylaşımları istenmiştir. Bu paylaşımın ardından liderin açıklamaları şu şekildedir:

“Öğretmenlerimizin, ailemizin gerçek davranışları ve idealleri sonucunda neler öğrendiğimize bakalım:

Yapabildiklerimizle değil, yapamadıklarımızla değerlendirildiğimizi öğreniriz. Aldığımız notun kişilik değerimiz olduğunu öğreniriz. Ödül almak, cezadan kaçmak için çalışıyormuş gibi yapmayı öğreniriz. Başarılı olursak sevineceğimizi, başarısız olursak sevmeyeceğimizi öğreniriz. Hata yaptığımızda gözden düştüğümüzü öğreniriz. Kıyaslandıkça kendimizi başkalarıyla kıyaslamayı öğreniriz. Arkadaşlarımızı rakip gibi görüp, bilgimizi paylaşmamayı öğreniriz. Başarısızlıklarımız için; şans, hastalık, zaman, hocalar, sorular, sorunlar gibi bahaneler bulmayı öğreniriz. Yani çok şey öğreniriz ama bir türlü çalışmayı sevmeyi, azimli olmayı, sabırlı olmayı, zorluklara rağmen heyecanla devam etmeyi, öğrenmeyi öğrenemeyiz.”

3. Süreç: Başarısızım

- 3.1. Üyelerin başarısız performanslara/başarısızlığa yükledikleri nedenleri değiştirmelerini sağlamaya yönelik olarak akademik öz yeterlilik inançlarını, sonuç ya da süreç odaklı bakış açılarını sorgulamaları için on resimden ve resimlere ilişkin sokratik sorgulama tarzındaki sorulardan oluşan “resimlerle düşünelim” etkinliğini uygulamıştır. Aşağıda bu etkinlikte kullanılan sokratik sorulardan bazı örnekler verilmiştir.

Bu resme baktığınızda neler hissediyorsunuz? Aklınızdan neler geçiyor?

Başarılı bulduğunuz performanslarınızı nasıl açıklayabilirsiniz?

Mücadele ederek kazandığınız başarı mı, kolayca elde ettiğiniz başarı mı hangisi sizin için daha anlamlı?

Başarısız bulduğunuz performanslarınızı nasıl açıklayabilirsiniz?

Başarısız bulduğunuz performanslarınız sebebi çaba eksikliğiniz mi yoksa becerilerinizin yetersiz olması mı?

Resme bakın ve üyeleri sıralayın,

A, B, C, D üyelerini sıralarken hangi ölçütü kullandınız?

A, B, C, D üyelerini sıralarken süreçlerine; kat ettikleri yola göre mi değerlendirdiniz?

A, B, C, D üyelerini sıralarken sonuca ne kadar yakın olduklarına göre mi değerlendirdiniz?

Siz kendinizi değerlendirirken nasıl bir ölçüt kullanıyorsunuz?

- 3.2. Üyelerin motivasyonlarını nasıl düşürdüklerini sorgulamalarına yönelik “yemek listem” etkinliği kullanılmış, “motivasyonu öldür ve motivasyonu yaşat döngüleri” (EK-17) verilmiştir. Yemek listem etkinliğinin kağıt katlama kısmı Türkçapar’ın (2006) biriktirmeye yönelik kullandığı bir metafordur. Bu metafor, araştırmada farklı bir şekilde kullanılmıştır. Liderin açıklamaları şu şekildedir:

“Sizlerden bir gün içerisinde sabahtan akşama kadar yediklerinizin ve içtiklerinizin bir listesini yapmanızı istiyorum. Bu liste sadece sizde kalacak olan bir listedir. (Listelerin tamamlanması beklenir). Şimdi lütfen yazdığınız

listeyi ikiye katlayın ve ortadan bölün. “Elinizdeki iki parçayı üst üste koyarak tekrar ortadan katlayıp, bölün. Bu işlemi devam ettirin.

Bölün, tekrar üst üste koyup bir kez daha bölün (Üyelerin üst üste koydukları kâğıtlar kat sayısı arttığında bölünemez hale gelir).

Şimdi de elinizdeki birikmiş desteden tek bir kâğıt alıp, minicik parçalara bölün.

Bu çalışma size neler düşündürdü?”

Üyelerden geri bildirim alınır.

“Bu uygulamayla motivasyonunuzu nasıl öldürdüğünüzü, konuları sindiremez hale getirdiğinizi keşfettiniz mi?”

“Motivasyonu öldür döngüsü” slaydı gösterilir.

“Akademik görevler için gerekli olan enerjiyi nasıl tükettiğimizi öğrendiğinize göre şimdide nasıl var ederiz hakkında konuşalım.”

“Motivasyonu yaşat döngüsü” slaydı gösterilir.

“Kontrolünüzün dışında olan pek çok şey vardır. Yolun virajı, eğimi, güneş ışıklarının hangi açıyla yansıdığı, trafik durumu, hava koşulları, sizin nasıl bir ruh halinde olduğunuz, nereye varmayı hedeflediğiniz vb. hızınızı etkiler ancak nasıl bir yakıt kullandığınız kontrolünüzdedir.

Harekete geçebilmek için nasıl bir yakıt kullanıyorsunuz?

Bir görevi yerine getirmeden önce, yerine getirirken ve görevi tamamladıktan sonra kendinize neler söylüyorsunuz?

Ne renkte bir merceğin arkasından bakıyorsunuz?”

Üyelerden geri bildirim alınır.

4. Oturumun sonlandırılması:

Lider oturumu özetleyerek, üyelere geribildirim almıştır. Ev ödevleriyle ilgili açıklama yaptıktan ve ödevlerde kullanılacak formların dağıtılmasından sonra kapanış egzersizi (birlikte masal oluşturma) ile oturum sonlandırmıştır.

Bu oturumun sonunda üyelere iki ev ödevi verilmiştir. Birinci ödev, üyelerin fark edip, sorguladıkları işlevsel olmayan ara inançların yerine, işlevsel ara inançları koyabilmeleri için hazırlanan listedir. Üyelerden “ne renkte bir merceğin arkasından bakıyorsunuz 1” listesini (EK-18) okuyarak, bakış açılarını ve bu bakış açılarına ne kadar inandıklarını değerlendirmeleri istenmiştir. İkinci ödev ise, aşamalı etkinlik planlaması (Türkçapar 2007: 247) yapmalarıdır. (EK-19)

Altıncı oturum: Öğrenme Stratejilerinden Öğren Stratejilerine Geçiş

1. Başlangıç aşaması:

Bir önceki oturum özetlenerek, ev ödevleri üzerinde konuşulmuş ve oturumun gündemi açıklanmıştır. Isınma egzersizi olarak “topu alan konuşur” (Altınay, 1999:190) etkinliği ile hem ısınma hem de gündeme geçiş sağlanmıştır.

2. Çalışma: Öğren “me” stratejileri:

2.1. Bu oturumun çalışma aşamasında topu alan konuşur etkinliği, oturumun amaçlarıyla örtüşecek şekilde düzenlenmiştir. Bu egzersizle üyelerin çalışma davranışına yönelik oluşturduğu kalıpları (meli-malı’lar) fark etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Meli-malı kalıpların tercih mi, zorunluluk mu olduğu sorgulanmıştır. Etkinlikle ilişkili liderin açıklamaları şu şekildedir:

“Şimdi sizlerle “topu alan konuşur” oyununu oynayacağız. Bu oyunda topa sahip olan grup üyesi, bir başka üyeye topu atarak onun konuşmasını sağlar. Topu ilk olarak eline alan kişi “..... çalışılmaz, çalışma ertelenir” cümlesini tamamlayacak, topu başka bir arkadaşına atacak.”

Oyun bittiğinde lider şu açıklamaları yapar:

“Her birinizin kafasında az önce oyunumuzda gördüğünüz gibi nasıl çalışılır ve çalışılmaz hakkında pek çok düşünce var. Programlı, verimli, günü gününe, sessiz-sakin-havadar-düzenli vb. ideal koşullarda çalışılır. Müzik dinleyerek, yatarak, dağınık ortamlarda vb. çalışılmaz. Bu ideal koşullar oluşmamışsa çalışma ertelenir. Elbette ideal koşullarda bir işi yapmak tercih edilebilir. Ancak bu bir zorunluluk mudur?

İdeal koşullar oluşmamışsa çalışılmaz mı?

İdeal koşullar tercih mi? Zorunluluk mu?

Şayet bu bir zorunluluksa, okuması engellenen, ideal koşullara sahip olmayan öğrencilerin akademik başarısını nasıl açıklayabilir siziz?

Zorunluluk diye görüp, meli-malı kalıplarla ifade ettiğiniz söylemlerinizi ve size yapılan dayatmaları düşünelim (Günü gününe çalışmalısın. Günü gününe çalışmalıyım. vb.). Meli-malı kalıplar şeklinde oluşturduğumuz kanunlara göre yaşamımızı, hatta başka insanların yaşamlarını yönetmeye çalışırız. Meli-malı kalıplar size kendinizi nasıl hissettiriyor?”

Üyelerden geri bildirim alınır. Ardından lider şu şekilde devam eder:

“Akademik danışmanıma gitmem gerekiyor” demeniz ama gitmemiş olmanız sizi daha sorumluluk sahibi bir öğrenci yapar mı?(üyelerle konuşulur) Sadece öyleymiş gibi gözükmenizi, hissetmenizi sağlar ama akademik danışmanınıza gitmediğiniz gerçeğini değiştirmez. “Çalışmalıyım” demek sizi çalışkan bir öğrenci yapar mı? Önemli bir sınav öncesi, son günün baskısıyla bazen işe yaramış gibi gözükken bu kalıp, o sınavı, günü kurtarmakta kısa vadeli işe yaramış gibi gözükebilir. Son ana kadar erteleyip, kaçamadığımızda sizi masanın başına oturtabilir.

Peki uzun vadeli bilginizin kalıcı olmasını sağlar mı?

Son ana kadar bekleyip, baskı altında hissetmeden ve ideal koşullar olmasa da yapsam iyi olur. Ben yapmazsam benim yerime kim yapacak? Demeye, ne dersiniz?”

- 2.2. Üyelerle derslerde başarısız olmamak için kullandıkları yöntemler (sınavlara bir gün öncesi çalışmak, bilgiyi kısa süreli bellekte tutmak, ders çalışma programı hazırlamak) hakkında konuşulmuştur. Ardından lider şu açıklamaları yapmıştır:

“Yeni öğrendiğiniz bilgi berrak suya atılan toprak gibidir. Zihninizde önce su gibi bulanır. Ardından toprak dibe oturduğunda su berraklaşır. Birçok öğrenci sınavdan bir iki gün önce çalışıp, bulanık bir zihinle sınava girer ve bilgilerini karıştırır. Bulanık zihninizi günlük, haftalık tekrarlarla berraklaştırdıktan sonra sınavlara girmeyene dersiniz?”

Başka birisinin elinden, kaleminden, ödünç aldığınız bilgi ancak sizin elinizden, kaleminizden, ifade edildiğinde kalıcı olabilir. Yüzme bilen birisini izleyerek, yüzme hakkında kitap okuyarak yüzemezsiniz. Hocanızın tahtada çözdüğü problemi izleyerek de, çözümü anlarsanız bile öğrenmiş olmazsınız. Bilgiyi ödünç almak yerine, sahip olmaya ve beceri geliştirmeye ne dersiniz?”

Akademik erteleme davranışıyla baş edebilmekte genellikle ders çalışma programları önerilmektedir. Bu otomobil kullanmayı bilmeyen birisinden tır kullanmasını istemek gibidir. Masasına oturmayan, oturduğunda odaklanamayan birinin mükemmel bir programı olsa dahi bu programı uygulama olasılığı yok denecek kadar azdır. Daha kötüsü de deneyip, programına uyamadığında “ben planlı çalışmayı beceremiyorum”, “yapamıyorum” etiketini kendisine yapıştırmasıdır. Programlı çalışmak becerisini kazanmak için öncelikle nasıl verimli çalışabildiğinizi, öğrenebildiğinizi deneyerek, anlamaya ve sonra bu beceriyi daha üst düzeyde uygulayabilmek için kendi programınızı hazırlamaya ne dersiniz?”

3. Süreç: Öğren stratejileri/Öz düzenlemeli öğrenme.

- 3.1. Üyelerin öğrenme davranışıyla ilişkili kavramları sorgulamaları için “unutmalıyım ve aklımda kalsın” sepeti etkinliği uygulaması şu şekilde yapılmıştır:

“Şimdi geçmişte kalan, şu an düşündüğünüzde size yoğun duygular yaşatmayan ama unutmak için uğraştığınız bir kişiyi düşünün. Bu kişiyi unutmak için neler yaptığınızı, nasıl bir çaba harcadığınızı hatırlamanızı istiyorum.(Süre verilir) Şimdi bloknolarınıza unutmak için neler yaptığınızı, ne tür bir çaba harcadığınızı yazarak, isminizi belirtmeden “unutmalıyım” sepetimize atın.”

Üyelerin yazdıkları (düşünmemeliyim demek, ortak arkadaşlardan uzak kalmak, arkadaşlarımla onu konuşarak rahatlamaya çalışmak, birlikte gittikleri yerlere gitmekten kaçınmak vb.) tahtaya yazılarak, gruplanır. Lider şu açıklamalarla devam eder.

“Unutmak isteğiniz ne kadar güçlüyse; hatırlama olasılığınızda o kadar yüksektir. Kaçınmalarınız, konuşuklarınız, konuşamayıp da aklınızdan geçirdikleriniz her birisi tekrar, tekrar, aralıklı tekrarlarla sürekli güncellenir. Sürekli tekrar yapmanın doğal sonucu unutmak olabilir mi?”

Bir de derste dinlediklerimiz, öğrendiklerimiz, gibi aklımızda kalmasını istediğimiz şeyler vardır. Şimdi de öğrendiğiniz bir şeyin aklınızda kalması için neler yaptığınızı yazarak, “aklımda kalsın” sepetimize atın.”

Üyelerin yazdıkları (tekrar etmek, özetlemek, bir arkadaşına konuyu anlatmak vb) tahtaya yazılarak, gruplanır. Lider şu açıklamalarla devam eder:

“Herhangi bir şeyi akılda tutmanın tekrar yapmakla ilişkili olduğunun farkındasınız. Ancak genellikle bunun tersini yapmayı alışkanlık edinmişsinizdir. Unutmak istediğimiz sıkıntıları, rahatlayalım diye anlatarak tekrar edip, aklımızda kalmasını istediğimiz dersleri “sonra çalışırız” diyerek tekrar etmemiş, unutmamışsınızdır. Ne kadar zeki olursak olalım, insan unutturulur. İnsan kelimesinin Arapçadaki karşılığı “unutan” demektir. Unutmak insan doğası için doğalken, çaba gerektiren şey akılda tutmaktır. Akademik çalışmalarınıza bakış açınızı değiştirmeye, gerçekten öğrenmek ve hatırlanmada tutmak için çaba harcamaya ne dersiniz? Tekrar yapmak için uygun zaman-mekân beklemeden, tekrar yap” demeye ne dersiniz?”

Lider geri bildirim aldıktan sonra, üyelere başarısızlık sebeplerini anlamaktan ziyade, başarılı oldukları performansları nasıl düzenledikleri (öz-düzenleme davranışları) sorusunu yöneltmiştir ve “başarısızlık nedenleri anketi” yerine “başarı nedenleri anketi” uygulamalarına ihtiyacımız olduğunu belirtmiştir.

- 3.2. Lider üyelerin temel inançlarını sorgulamaları için öğretmenleriniz, ana-babalarınız derslerde sizi motive etmek için neler söylediler? Sorusunu gruba yönelterek, üyelere geri bildirim almıştır. Ardından şu açıklamalarla devam etmiştir:

“Yapabilirsin, sana güveniyorum, kendine inan, kendine güven vb. sözler her birimiz için önemlidir. Ancak daha önemli olan başarısızlık korkusuyla baş etmek için bunları sizin kendinize ne kadar söylediyinizdir. Siz kendinize ne kadar inanıyorsunuz? Bunu düşünürken balonlarla oyun oynayalım.”

Oturumun amaçlarına uygun olacak şekilde geliştirilen “Balonlarla oynayalım” etkinliğinde üyeler şişirilmiş balonlarla oynarken, liderde lastik top (içi lastikle dolu) oynamıştır. Ardından toplu iğne ile her bir üyenin balonunu patlatmış ve üyelere de masalarında bulunan toplu iğneyi kendi lastik topuna batırmalarını istemiştir. Bu oyundan sonra lider, üyelere şu soruları yöneltir:

Hacimli gözükmek mi? Dayanıklılık mı?

Yükselip, basınçla dağılmak mı?

Dayanıklı olup, sıçrayabilmek mi?

İçi dolu lastik top olmak mı?

İçi hava dolu balon olmak mı?

Nasıl olmak istiyor sunuz?

Lider negatif temel inançları besleyen “sıkıntıdan kaçın merceği”ni ve pozitif inançları besleyen “sıkıntıya katlan merceği”ni slayt olarak üyelere göstererek (EK-20) soru ve açıklamalarla devam etmiştir.

Zor, sıkıcı, yeter, anlamadım, yapamadım, boşver dediğiniz zamanlarda;

Çalışmaya devam edecek misiniz? Çalışmayı bırakacak mısınız?

Sıkıntıya katlanacak mısınız? Sıkıntıdan kaçınacak mısınız?

Hangi merceği sıklıkla kullanıyorsunuz?

Sıkıntıya katlan ya da kaçın arasında yapacağınız tercihler zaman içerisinde sizin kendiniz hakkında ne düşündüğünüzü, kendinizle ilgili olarak nelere inanacağınızı ve nasıl davranacağınızı belirler. Hangi merceği kullanacağınız sizin kontrolünüzdendir.

“Kısa vadeli sıkıntıya katlan ve uzun vadede rahatla” lastik top gibi olmanın formülü gibidir.

4. Oturumun sonlandırılması:

Lider oturumu özetleyerek, üyelere geribildirim almıştır. Ev ödevleriyle ilgili açıklama yaptıktan ve ödevlerde kullanılacak formların dağıtılmasından sonra kapanış egzersizi (birlikte masal oluşturma) ile oturum sonlandırmıştır.

Bu oturumun sonunda üyelere mevcut çalışma davranışlarını, alışkanlıklarını fark etmelerine ve bunları sorgulamalarına yönelik, öz-düzenlemeli öğrenme temelli olarak, “başarı nedenlerim anketi” (EK-21) ödev olarak verilmiştir.

Yedinci Oturum: Maksimum Performansı Yakalamak

1. Başlangıç:

Bir önceki oturum özetlenerek, ev ödevleri üzerinde konuşulmuş ve oturumun gündemi açıklanmıştır. Isınma egzersizi olarak “uyku-uyanıklık-aşırı uyarılmışlık” etkinliği ile hem ısınma hem de gündeme geçiş sağlanmıştır.

2. Çalışma: Maksimum performansı yakalamak

2.1. Uyku-uyanıklık-aşırı uyarılmışlık egzersizinde üyelerin olumlu stres düzeyini tanıyarak bu düzeyin altında ve üstünde oldukları durumları fark edebilmelerinin sağlanması için lider grubu üçe ayırarak, gruplara yönergeleri vermiştir.

“1. Grup yönergesi; Herhangi bir akademik görev, sorumluluk söz konusu olduğunda uyku hali, uyanıklık hali ve aşırı uyarılmışlık hali size neler düşündürüyor?”

2. Grup yönergesi; Herhangi bir akademik görev, sorumluluk söz konusu olduğunda uyku hali, uyanıklık hali ve aşırı uyarılmışlık hali size neler hissettirir?”

3. *Grup yönergesi; Herhangi bir akademik görev, sorumluluk söz konusu olduğunda uyku hali, uyanıklık hali ve aşırı uyarılmışlık hali yaptığınız işi ve sonuçlarını ne şekilde etkiler?”*

Üyeler kendi aralarında yönerge hakkında konuştuktan sonra, büyük grupla düşüncelerini paylaşırlar. Liderin yaptığı açıklamalar ise şu şekildedir:

Bazı öğrenciler vardır ki uyku halindedirler. Rahattırlar. Hiç çalışmadıkları için yapamayacaklarına inanırlar. Bu haklı ve gerçekçi inançla sınavda uyumaları dahi mümkün olur. Doğal sonuç düşük performanstır.

Bazı öğrenciler vardır ki, aşırı uyarılmışlık halindedirler. Tedirginlik, kaygı, korku ya da panik hissederler. Görevlerine hayati anlamlar yükleyerek, sorumluluklarını abartarak çok çalışırlar ama gerilimle verimli çalışamazlar. Sınav anında ise, aşırı uyarılmışlık nedeniyle dikkatleri bedenlerine, zihinlerinden geçen olumsuz düşüncelere ya da dış dünyaya kayar. Bu durumun yani; yaptığımız işle ilgilenmemenin doğal sonucu da düşük performans göstermektir.

Bazı öğrenciler de uyanıklık hali içindedirler. Sorumluluklarının farkındadırlar. Verimli çalışmış olmalarının verdiği haklı ve gerçekçi inançla, görevlerini yerine getirirken heyecan hissederler. Dikkatleri sadece yaptıkları iştedir. Bedenleriyle, düşünceleriyle ya da diğer insanların ne düşünecekleriyle meşgul değildirler.

2.2. Üyelerin otonom sinir sistemi ve sempatik, parasempatik sinir sistemleri hakkında bilgi sahibi olmalarının ve savaş ya da kaç tepkilerini bilmelerinin sağlanması için lider üyelerden iki dakikalık göğüs solunumu (Türkçapar 2006) yapmalarını ve bunu yaparken beden duyularına odaklanmalarını istemiştir. Üyelerden alınan geri bildirimlerden sonra lider şu açıklamalarda bulunur:

Düşünce, duygu ve davranışlarımızın etkileşim halinde olduğundan geçtiğimiz oturuşlarda bahsetmiştik. Az önce davranışınızda bir değişiklik yarattınız. Diyafram nefesi yerine, iki dakika göğüs nefesi ile solunum yaptınız. Boğazınızda kuruma, kalp atışlarınızda hızlanma, boğulma hissi, baş dönmesi, terleme, el ve ayaklarınızda soğuma, kaslarda gerginlik, karıncalanma hissi gibi değişimler yaşadınız. Alnına silah dayanan, hayatı tehlikede olan bir insanın vücudu nasıl çalışıyorsa, sizin vücudunuzda öyle çalıştı. Vücudunuzda olan bu değişimler tehlikeli durumlarda oluşan doğal tepkilerdir. Bu tepkiler sizi hayatta kalabilmeniz için savaşmaya ya da kaçmaya hazırlar.

Vücudunuzun sizin kontrolünüzde olmayan bir işleyişi, otonom sinir sistemi vardır. Mideniz yediklerinizi sindirir, bağırsaklarınız emilim yapar vb. Bu işlemler kontrolünüzde değildir. Otonom sisteminize bağlı, olağan hal durumunda çalışan parasempatik sinir sisteminiz ve olağan üstü hal durumunda, tehlike olduğunda çalışan sempatik sinir sisteminiz olmak üzere iki farklı sistem vardır. Sempatik sinir sisteminiz hayati tehlikeler içindir. Hareket ve enerjiden sorumlu bu sistemle kaçarak, savaşarak hayatta kalmanız mümkün olmaktadır. Böyle durumlarda böbrek üstü bezlerinden adrenalin ve noradrenalin adı verilen iki madde salgılanır.

Hayati derecede, çok önem verdiğimiz durumlarda da sempatik sinir sistemi devreye girer ve gerçek hayati tehlikelerde nasıl çalışıyorsa aynı şekilde çalışır. Yani kafasına silah dayanan bir insanın sistemi nasıl çalışıyorsa, “Bu sınavda ya başarılı olamazsam! Okulum uzadığında ailem beni okutmayacak. Bu sınavda ki başarısızlık eğitim hayatımın sonu olacak” diye düşünen bir öğrencinin sistemi de aynı şekilde çalışır. Sınava girmenin hayati bir tehlikesi yoktur. Ancak sınava yüklediğiniz anlamın hayati bir önemi varsa sempatik sinir sisteminiz yine devreye girecektir. Bedeninizde oluşan bu tepkiler bazılarınıza tanıdık gelmiştir.

Sempatik sinir sistemini gerçek tehlikeler dışında aktif hale getirmek için iki adım vardır. Birincisi göğüs solunumu yapmak ve dikkatinizi bedeninize odaklamak, ikincisi hatalı otomatik düşüncelerinize odaklanarak, bu düşüncelerinize güçlü bir şekilde inanmaktır. Öğrenciler genellikle önem verdikleri, hazırlanmak için çaba harcadıkları performanslarda bu iki yöntemi de başarıyla kullanırlar. Örneğin:

“Boğazım kurudu, kalbim deli gibi atıyor,

Beynim uyuştı.

Bana kötü bir şey oluyor.

Bu haldeyken okuduklarımı anlayamam.

Hiçbir şey yapamıyorum” ya da

“Sesim titriyor.

Herkes benim çalışmadığımı düşünecek.

Başım dönmeye başladı.

Düşüp rezil olacağım” gibi.

Paniklemenin formülü:

“Göğüs solunumu yap+Bedene odaklan+Hatalı otomatik düşüncelerine inan” şeklinde özetlenebilir. Paniklemeden, maksimum performans sağlamak için uyanık ve dikkatli olmaya ihtiyacınız vardır. Uyanık ve dikkatli olmayı sağlayan ise ortalama bir adrenalindir.

3. Süreç: Olağan üstü hallerle baş edebilmek

3.1. Baş etme yöntemlerine ilişkin liderin açıklamaları şu şekildedir:

Aşırı uyarılmışlıkla/panikle baş edebilmek için pek çok yöntemden yararlanabiliriz. En temel yöntem performansınızı ortaya koyarken aklınızdan geçen hatalı otomatik düşüncelerinizle baş etmektir. Ayrıca bedeninizin savaş ya da kaç tepkilerini azaltmanıza yardımcı olan nefes, gevşeme ve güvenli yer gibi teknikler vardır. Şimdi bu teknikleri uygulayarak öğreneyim.

Lider üyelere nefes, gevşeme, güvenli yer tekniklerini öğretir.

4. Oturumun sonlandırılması:

Lider oturumu özetleyerek, üyelere geribildirim almıştır. Ev ödevleriyle ilgili açıklama yaptıktan ve ödevlerde kullanılacak formların dağıtılmasından sonra, üyelere bir sonraki oturumun sonlandırma oturumu olacağı hatırlatılarak, kapanış egzersizi (birlikte masal oluşturma) ile oturumu sonlandırmıştır.

Bu oturumun sonunda üyelere iki ödev verilmiştir. Birincisi sınav kaygısı ve sunum kaygısı yaşadıkları durumlarla bilişsel olarak baş edebilmeleri için; araştırmacı tarafından hazırlanan “ne renkte bir merceğin arkasından bakıyorsanız 2 ve 3”ü (EK-22 ve EK-23) okumaları ve verilen formlarda ki hatalı otomatik düşüncelerini bulmalarıdır. İkinci ödev ise öğrendikleri nefes, gevşeme ve güvenli yer tekniklerini uygulamalarıdır.

Sekizinci Oturum: Grup Yaşantısına İlişkin Kazanımların Değerlendirilmesi ve Vedalaşma

1. Başlangıç:

Bir önceki oturum özetlenerek, ev ödevleri üzerinde konuşulmuş ve oturumun gündemi açıklanmıştır.

2. Çalışma: Kazanımların düşünülmesi ve geçmiş oturumların özetlenmesi.

2.1. Üyelerin başlangıçtaki kişisel amaçlarına ne ölçüde ulaştıklarını fark etmeleri için üyelere birinci oturumda doldurmuş oldukları kişisel amaçlarım formu verilmiştir. Kendilerini bu amaçlara ulaşmak konusunda değerlendirmeleri istenmiştir.

2.2. Lider tarafından tüm oturumların özetlenmesi yapılarak, üyelerin deneyimlerini fark etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

3. Süreç: Grup yaşantısından elde edilen kazanımların paylaşılması.

3.1. Üyelerin grup sürecinden elde ettikleri kazanımlara ilişkin değerlendirmede bulunmalarını sağlamak amaçlı grup sürecinin genel değerlendirilmesi etkinliği (Dölek 2012) uygulanmıştır.

Bu etkinlik öncesinde grup odası tüm üyelerin karşılıklı oturabileceği şekilde düzenlenmiş ve oturum öncesinde uzun bir şerit olacak şekilde eklenen resim kâğıdı, pastel boyalar hazırlanmıştır. Liderin bu etkinlik öncesindeki açıklaması şu şekildedir:

Şimdi sizlerden tüm oturumlar boyunca elde ettiğiniz kazanımları düşünerek bir metaforik kart seçmenizi (88 resimden oluşan metaforik habitat kartları masaya yayılır) ve grupça şerit şeklindeki resim kâğıdınıza kartınızı yerleştirerek, büyük bir resim yapmanızı istiyorum.

Tüm grup üyelerinin resimlerini tamamlamaları beklenir. Ardından lider metaforik kartlarını büyük resimden alarak, altta kalan boşluğa kartın kendilerine göre ne anlam taşıdığını yazmalarını ve bunu büyük grupla paylaşmalarını istemiştir.

4. Oturumun sonlandırılması:

Üyelerin olumlu duygularla gruptan ayrılmalarının sağlanması amacıyla “akademik ertelemeye son” yazısının bulunduğu yaş pasta kesilerek, ikramda bulunulmuştur.

EK-3. Programının Amacı ve Özellikleri

| |
|--|
| <p>Akademik Erteleme Davranışıyla Başetme Beceri Eğitimi Psikoeğitim Grup Yaşantısı Programının Amacı</p> |
| <p>Bu programın amacı, üniversite öğrencilerinin “Bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak akademik erteleme davranışlarıyla baş etmelerine yönelik bir yaşantı ve beceri kazandırma grubu olmasıdır. Kısaca buna akademik ertelemeyle baş etme becerisi eğitimi ya da terapisi de diyebiliriz. Bu eğitiminin amacı, danışanların akademik erteleme davranışıyla etkili başa çıkma becerilerini kazanmalarında onlara yardımcı olmaktır.</p> |

| |
|--|
| <p>Psikoeğitim Grup Yaşantısı Programının Özellikleri</p> |
| <p>1.Program toplam 8 oturumdan oluşmakta olup, her bir oturum ortalama 90 dakika sürecektir.</p> <p>2.Programın içeriğinde, kısa bilgilendirmeler ile etkileşime dayalı egzersizler yer almaktadır Bu egzersizler sözel bilgi aktarımına dayalı didaktik (öğretici) çalışmalar olabileceği gibi, eğlendirici ve öğretici nitelikteki çeşitli aktiviteler ve egzersizler şeklinde çeşitlenebilecektir.</p> <p>3. Program “beceri geliştirme” amaçlıdır. Bu nedenle oturumlardan öğrendiklerinizi “gerçek yaşama aktarabilmeniz” sağlanmaya çalışılmaktadır. Oturumlardan sonra sizlere ev ödevleri verilecektir. Bu ev ödevlerinin yapılması grup çalışmalarının amacına ulaşması bakımından oldukça önemlidir. Ev ödevleri derken bunlar yazmaya dayalı, gerçek hayatta uygulamanızı istediğim bir davranış gibi bazen yazılı anlatıma dayalı bazen de davranışsal yani uygulamaya yönelik olacaktır. Bir sonraki oturuma ev ödevlerinin yapılarak gelinmesi sizinde kendi gelişiminiz için çalıştığımız anlamına gelir</p> |
| <p>Kaynak: D’ Zurilla ve Nezu 2007, Akt: Çekici 2009: 208</p> |




EK-4. Grup Kuralları Formu

| Grup Kuralları | |
|--|---|
| 1. | <u>Gönüllülük</u> : Grup oturumlarına kendi isteğinizle gelmeniz özellikle verim sağlayabilmeniz açısından çok önemlidir. |
| 2. | <u>Gizlilik</u> : Grup içerisinde konuşulan her şey grup odasında kalır. Her ne kadar araştırma amacıyla böyle bir çalışma yapılırsa da rapor edilirken isimler yani kimlikleriniz gizli tutulacaktır. |
| 3. | <u>Devamlılık</u> : Grubun işlerliğinin olabilmesi ve sizinde grup çalışmalarından verim alabilmeniz açısından devamlılık çok önemlidir. Oturumlar birbirleriyle bağlantılı olarak devam ettiği için üyelerin devamlılığı çok önemlidir. Üyelerinin çok zorunlu durumlar dışında her oturuma katılmaları beklenmektedir. |
| 4. | <u>Dakiklik</u> : Üyelerin oturumlara vaktinde gelmeleri beklenmektedir. Grup oturumlarına geç kalmamanız programın aksamaması açısından çok önemlidir. |
| 5. | <u>Saygı duyma ve isimle hitap etme</u> : Üyelerin birbirlerine karşı saygılı olması ve aynı zamanda üyelerin birbirlerine isimleriyle hitap etmeleri beklenmektedir. |
| 6. | <u>Fiziksel ya da sözel saldırının olmaması</u> : Üyeler diğerlerine karşı fiziksel saldırıda bulunamaz. Hiçbir üyenin bir diğer üye tarafından aşağılanmasına, rencide edilmesine, alaya alınmasına izin verilmez. |
| 7. | <u>Cinsel yaklaşma ya da romantik ilişkinin gelişmesi</u> : Bu durumda grubun sizin için taşıdığı anlam değişmiş oluyor. Programının etkili olabilmesi ve sizin de verim sağlayabilmeniz açısından bu kurala uymanız çok önemlidir. |
| 8. | <u>Diğer üyeler hakkında yorumlama ve yargıda bulunma yerine kişisel paylaşımlarda bulunma</u> : Grup üyelerinin konuşmalarında genellemeler yapmak yerine, kendi yaşantılarından örnekler vermeye çaba göstermeleri beklenir. |
| 9. | <u>Grup dışarıdan katılma kapalıdır</u> : Grup oturumlarına dinleyici ya da gözlemci sıfatıyla grup dışından hiç kimse kabul edilemez. |
| 10. | <u>Ev ödevlerinin yapılması</u> : Oluşturduğumuz bu grubun özelliği beceri geliştirme amaçlı olmasıdır. Oturumlarda size gösterilen uygulamaları gerçek hayata aktarabilmeniz için size verilen ev ödevlerini yaparak oturuma gelmeniz çalışmaların verimliliğini artıracaktır. Grup üyelerinin gruptan yarar sağlayabilmeleri için verilen ödevlerini zamanında yapmaları ve oturumda paylaşımları beklenmektedir. |
| 11. | <u>Gruptan ayrılma</u> : Herhangi bir nedenle bir üye gruptan ayrılmak zorunda kaldığında grupla vedalaşarak ayrılmaya özen göstermelidir.(Çıkarılma koşulu: üyenin gönüllü olmaktan vazgeçmesi ve grup kurallarına aykırı davranışlarda bulunması, hatırlatıldığı halde dahi kurallara uymamakta ısrar etmesidir.) |
| | *Grupta gizlilik esastır. Grupta yaşananlar hiçbir şekilde grup dışında konuşulmaz. Ancak mahkeme tarafından istenen bilgiler olduğu takdirde bu bilgiler paylaşılabilir. |
| | Yukarıda belirtilen kurallara bağlı kalacağıma SÖZ VERİYORUM. |
| | Adı Soyadı:.....Tarih:..... |
| | İmza:..... |
| Kaynak: Gorski 1996; Gorski 2003; Fehr 2000, Akt. Çekici 2009: 210 | |

EK-5. Kişisel Amaçlarım

| Kişisel Amaçlarım | | | | |
|--|------|-------|------------|------------|
| Adı-Soyadı:..... Tarih:..... | | | | |
| <p>Bu grupta geçireceğim oturumlar sonunda kendimle ilgili olarak özellikle akademik erteleme davranışımı bağlantılı olarak nelerin değişmiş olmasını istiyorum? Örneğin, akademik ortalamamı yükseltmek, akademik erteleme davranışımın sıklığını azaltmak, sınavlarıma son gün çalışmayı bırakmak, düzenli tekrar yapmak vb. şekilde ifade edebilirsiniz.</p> <p>Bir kaç amaç yazdıysanız; en önemli olanın altını çizip, o amaca göre aşağıda belirtilen soruları cevaplayınız.</p> | | | | |
| Belirlendiğiniz amaçlar; | Evet | Hayır | Kararsızım | Bilmiyorum |
| 1. Gerçekçi mi? (mantıklı mı) | | | | |
| 2.Yapıcı mı? (olumlu mu ifade edilmiş) | | | | |
| Ulaşılabilir mi? | | | | |
| 4. Planlanabilir mi | | | | |
| 5. Spesifik (belirgin) mi? | | | | |
| 6.Kontrol edilebilir mi?(Benim kontrolümde / değil) | | | | |
| 7. Ulaşılması için belirli bir zaman dilimi belirlenebilir mi? (Evetse ne kadar sürer?) | | | | |
| 8. Amacınız net bir şekilde yazılı hale getirebilir mi? | | | | |
| Evetse, yazar mısınız? | | | | |
| 9. Amacınıza/amaçlarınıza ulaşmak için şu andaki istek ve motivasyon durumunu derecelendirirseniz 0-100 puan arasında kaç puan verirsiniz? Puanım: | | | | |
| 10 Amacınıza ulaşmak için ne gibi kaynaklara ve engellere sahipsiniz ya da değilsiniz? | | | | |
| Kaynak: Widding ve Milne 2008, Akt. Çekici 2009: 212 | | | | |

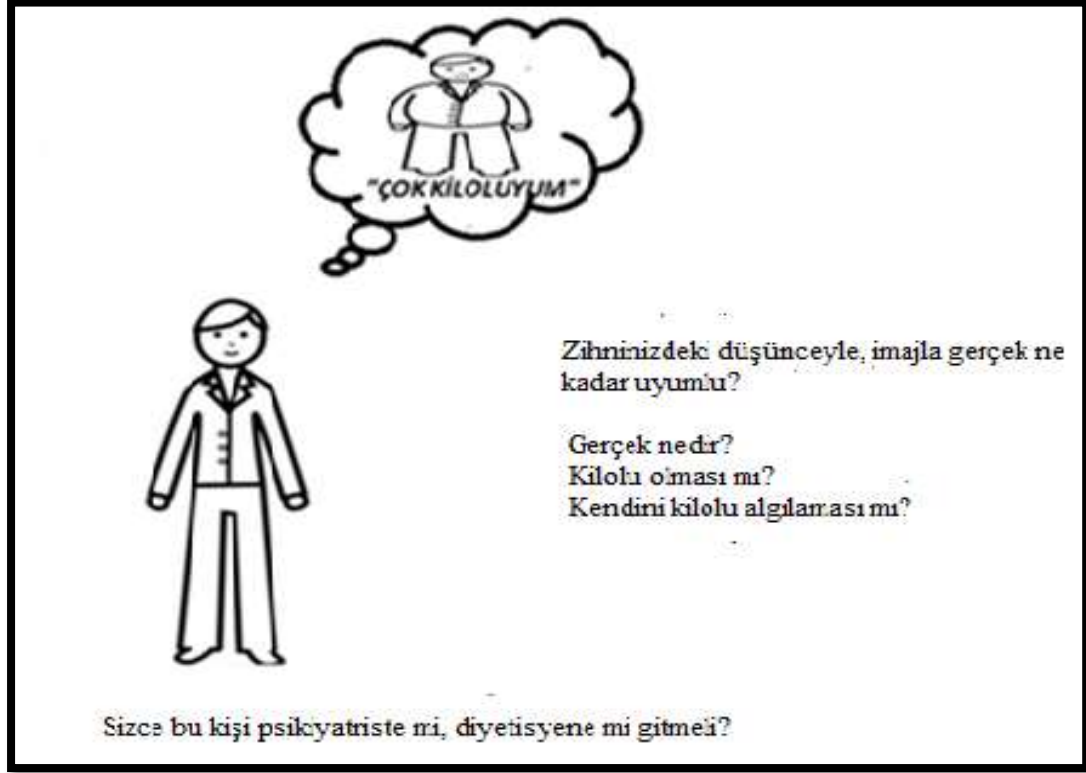
EK-6. A-B-C İlişkisi

| | |
|--|--|
| <p>A-Dünya</p>  | <p>Olay Durum Kişi</p> |
| <p>B-Mercek</p>  | <ol style="list-style-type: none">1. Farketmek2. Anlamlandırmak3. Yorumlamak |
| <p>C-Görüntü</p>  | <p>Duygu Davranış</p> |

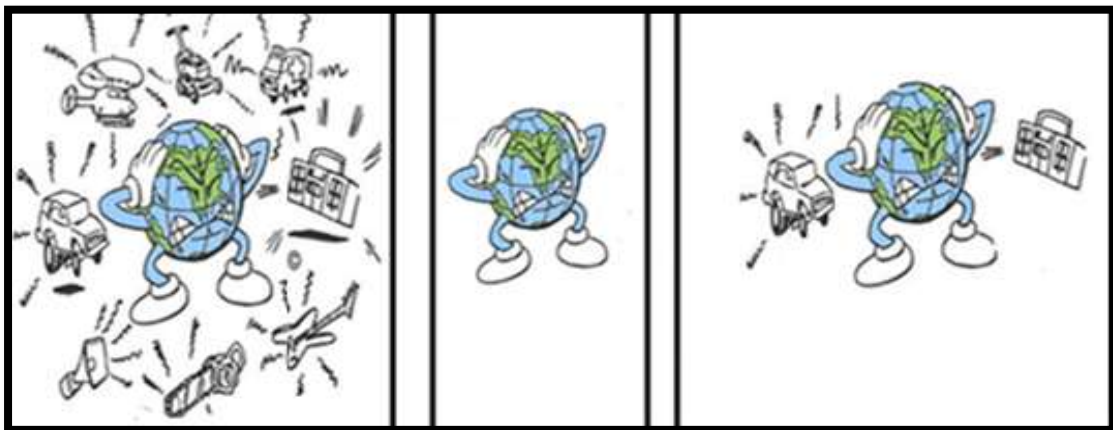
Kaynak: <http://www.hikayelerimvar.com/2012/12/wainnir.kedileri.html>.(29.01.2013)

EK-7. Kiloluyum Metaforu ve Gürültü Kirliliği Metaforu

Kiloluyum Metaforu



Gürültü Kirliliği Metaforu



Kaynak: <http://www.harbiforum.org/genel-kultur/132345-gurutu-kirliligi-nedenleri.html> (29.01.2013)

EK-8. Bilişsel Çarpıtmaların Listesi

| Bilişsel Çarpıtmaların Listesi |
|--|
| 1. Zihin Okuma: İnsanların düşünceleri hakkında yeterli kanıtınız olmamasına rağmen ne düşündüklerini bildiğinizi varsayabilirsiniz. Örneğin: “Benim kaybeden biri olduğumu düşünüyor.” |
| 2. Geleceği Okuma: Geleceğe ilişkin bir şeylerin kötü gideceğine ya da bir tehlike olduğuna dair kahanette bulunursunuz. Örneğin: “Sınavdan kalacağım.” |
| 3. Felaketleştirme: Olmakta olan veya olacak şeylerin sizin kaldıramayacağınız kadar korkunç olacağına inanırsınız. Örneğin: “Başarısız olursam korkunç olur.” |
| 4. Etiketleme: Bir bütün olarak olumsuz özellikleri kendinize veya diğerlerine yüklersiniz. Örneğin: “İstenmeyen biriyim.” veya “O yozlaşmış biri.” |
| 5. Olumluyu yok sayma: Sizi veya diğerlerinin kazandığı başarıların önemli olmadığını iddia edersiniz. Örneğin: “Bu bir eşin zaten yapması gereken bir şey, bu yüzden bana iyi davranması önemli bir şey değil.” veya “Bu başarılar kolaydı, o yüzden önemli sayılmaz.” |
| 6. Olumsuz süzgeç: Çoğunlukla sadece olumsuzluklar üzerinde odaklanırsınız ve nadiren olumluları önemsersiniz. Örneğin: “Benden hoşlanmayan tüm insanlara bak”. |
| 7. Aşırı genelleme: Tek bir olay temelinde bütünsel bir olumsuzluk algıyorsunuz. Örneğin: “Bu bana hep olur. Birçok konuda başarısızım gibi görünüyor.” |
| 8. İkili düşünme (hep ya da hiç): Olaylara veya insanlara ya hep, ya hiç terimleriyle bakarsınız. “Herkes tarafından reddedildim” veya “Bu tamamen zaman kaybıydı”. |
| 9. “-meli, -malı”: Olaylarda basitçe ne olduğuna odaklanmak yerine, nasıl olması gerektiğini gözeterek yorumlarsınız. Örneğin: “İyi yapmalıyım. Yapamazsam başarısız biriyim demektir.” |
| 10. Kişiselleştirme: Bazı olayların başkalarından kaynaklanacağını görmeden, olumsuz olayları orantısız bir şekilde kendinize bağlarsınız. Örneğin: “Evliliğim bitti. Çünkü ben başarısız biriyim.” |
| 11. Suçlama: Olumsuz duygularınızın başkalarından kaynaklandığını düşünerek, diğer insanlara odaklanırsınız ve kendinizi değiştirmek için sorumluluk almayı reddedersiniz. Örneğin: “Şimdi hissettiklerimin suçlusu odur.” |
| 12. Haksız kıyaslama: Olayları yorumlarken kendinizden daha iyi olan başkalarının gerçek dışı standartlarına odaklanırsınız ve kıyaslama yaparak kendinizi daha aşağı görüp, yargıyorsunuz. Örneğin: “Diğerleri sınavda benden daha iyi yapıyorlar.” |
| 13. Pişmanlık eğilimi: Şimdi daha iyi yapabileceğiniz şeyden çok, geçmişte daha iyi yapmış olmanız gereken şeye odaklanırsınız. Örneğin: “Biraz daha uğraşsaydım dah iyi bir iş çıkarabilirdim.” |
| 14. Ya olursa: Olacak şeylerle ilgili olarak “ya olursa” tarzında birçok soru sorarsınız ve verdiğiniz cevaplardan asla tatmin olmazsınız. Örneğin: “Peki, ama ya kaygılanırsam.” |
| 15. Duygusal çıkarsama: Gerçeği yorumlamak için duygularınızın rehberlik etmesine izin verirsiniz. Örneğin: “Çökkün hissediyorum, bu yüzden evliliğim kötü gidiyor.” |
| 16. Yanlışlanamaz hale getirme: Olumsuz düşüncenize ters düşecek herhangi bir kanıtı veya iddiayı red ederek, düşüncenizi çürütülemez hale getirirsiniz. Örneğin: “Sevilmeye değer değilim.” |
| 17. Yargılamaya odaklanma: Kendinizi, diğerlerini ve olayları basitçe tanımlamak, anlamak veya kabul etmek yerine iki uç noktadan birine (siyah/beyaz, iyi/kötü, üstünlük/aşağılık) dahil edersiniz. Örneğin: “Onun ne kadar başarılı olduğuna bak. Ben başarılı değilim.” |
| Kaynak: Leahy 2007: 26 |

EK-9. Düşünce Çarpıtmalarının Sınıflanması

| Düşünce Çarpıtmalarının Sınıflanması | |
|--------------------------------------|----------|
| Adınız- Soyadınız: | |
| Otomatik Düşünce | Çarpıtma |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| Kaynak: Leahy 2007: 26 | |

EK-10. Eylem – İstek Formu ve Eylem-İstek-Süreklilik Formu

| Eylem – İstek Formu |
|--|
| 1. Hiç ilginizi çekmeyen, sıkıcı bir ders, canınız derse girmek istemiyor. Ama hocanız devamsızlıkları çok sıkı tutuyor ve bu derse de girmezseniz devamsızlıktan kalacaksınız. |
| 2. Vize haftası. Memleketiniz, aileniz gözünüzde tütüyor. Anneniz arayıp, en sevdiğiniz şeylerden hazırladığı yiyecek kolisini yarın göndereceğini söylüyor. Evinizde olmayı çok istiyorsunuz. |
| 3. Birlikte asla çalışmak istemediğiniz o kişiyle aynı proje grubuna düştünüz. Mezun olmanız için o projeden alacağınız krediye ihtiyacınız var. |
| 4. Bankadan para çekeceksiniz. Bankamatik bozuk. Görevli memur da size şöyle diyor: “ Bugün işlem yapmak içimden gelmiyor. Yarın gelin.” |
| 5. Ders hocanız sıklıkla “Canım bugün de konu anlatmak istemiyor.” diyerek, sayfalarca fotokopi verip, sessizce çalışmanızı istiyor. |
| 6. Yarın sınıfta bir sunumunuz var. Canınız ütü yapmak istemiyor. Çünkü ütü yapmaktan nefret ediyorsunuz ama dolabınızda hiç ütülü gömleğiniz kalmadığını fark ediyorsunuz. |

| Eylem- İstek- Süreklilik Formu |
|---|
| 1. Uzun zamandır beklediğiniz, izlemek istediğiniz filmi seyrediyorsunuz. Tam o sırada elektrik kesiliyor. Sigorta atmış. Sigortayı düzelterip, tekrar TV'nin başına geçtiniz. On dakika sonra bir arkadaşınızın telefon açıyor. Uzun bir görüşmeden sonra tekrar filme döndünüz. Olayları anlamaya çalışırken bağırsaklarınızın bozulduğunu fark ediyorsunuz; 10dk ara. Halen filmi izlemek için başlangıçta ki kadar istekli misiniz? |
| 2. Ders çalışmak için motive oldunuz. Kaynaklarınız, programınız, materyalleriniz her şeyi düşünüp, masanıza kuruldu. Ama sabah ufak bir tartışma yaşadığınız partnerinizden mesaj geliyor. Kısa bir cevap yazıp, tekrar çalışmaya devam ediyorsunuz. Beş dakika sonra bir mesaj daha. Bakmamaya kararlısınız ama çok merak ediyorsunuz. Bakıyorsunuz. Yazdıkları sizi endişelendiriyor. Halen ders çalışmak için başlangıçta ki kadar istekli misiniz? |
| 3. Karnınız aç değil ama misafirlige gittiğiniz ev sahibi çok zahmet etmiş, ikramlar hazırlamış. Teşekkür edip, yemek istemediğinizi söylüyorsunuz. Ama o kadar çok ısrar ediyor ki istemediğiniz halde bir lokmayla yemeğe başlıyorsunuz. Halen başlangıçta ki kadar isteksiz misiniz? |
| 4. Ders çalışmak istemiyorsunuz. Ama ertesi günki sınavdan yüksek not almazsanız bir dönem daha uzayacak. İstemeseniz de masanıza oturup, çalışmaya başlıyorsunuz. Bir ara ders notlarınıza bakıyorsunuz. Birkaç sayfalık son bir konunuz kalmış. Halen ders çalışmak için başlangıçta ki kadar isteksiz misiniz? |
| 5. Uyumak istiyorsunuz. Gözleriniz kapandı, kapanacak. Tam face'den çıkacakken tanışmak için can attığınız bir kız/erkek sizi eklemek için davet gönderiyor. Halen uyumak için başlangıçta ki kadar istekli misiniz? |
| 6. O kadar açsınız ki tek istediğiniz şey hemen bir şeyler yemek. Bir fili bile yerim diyorsunuz. Lokantaya oturup, sipariş veriyorsunuz. Siparişiniz geldi. Yemeğe başladınız. Tuzu çok az. Garsondan tuz istediniz, beklediniz, beklediniz ama tuz gelmedi. Kalkıp kendiniz alıyorsunuz. Yemeye devam ederken yan masadaki çaresiz gözükten müşteri sizden birkaç dakikalığına bebeğini tutmanızı istiyor. Beş dakika sonra geliyor. Yemeğiniz buz gibi oldu. Halen yemeğe başladığınız an ki kadar iştahlı ve istekli misiniz? |

EK-11. İstemediğim Üç İş

| İstemediğim Üç İş | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <p>Düşüncelerimiz, duygularımız ve davranışlarımız arasında çok güçlü bir bağ vardır. Düşünce, duygu ve davranış boyutunda yaptığınız ufak bir değişiklik bu sistemin tamamını etkiler. Tıpkı havuza attığınız bir taş gibi. Sizlerden gelecek oturma kadar davranış boyutunuzda ufak bir değişiklik yapmanızı istiyorum. Bu ufak değişiklik; istemeseniz de odanızı toplamak, kahvaltı yapmak, kitaplığımızı düzenlemek gibi herhangi bir şey olabilir.</p> <p>Adınız-Soyadınız:</p> | | | |
| Eyleme başlamadan önce: | | | |
| 1. Eylem-Bu eylemi tamamlamak <u>tahminen</u> benimdk'lık vaktimi alır. | | | |
| 2. Eylem-Bu eylemi tamamlamak <u>tahminen</u> benimdk'lık vaktimi alır. | | | |
| 3. Eylem-Bu eylemi tamamlamak <u>tahminen</u> benimdk'lık vaktimi alır. | | | |
| İSTEMESENDE BAŞLA! | | | |
| İstemedim ☹ başladığım eylem: | | | |
| 1.Eylem | | | |
| 2.Eylem | | | |
| 3.Eylem | | | |
| Önce ve Sonra ki istek puanım ve süresi | 1.Eylem | 2.Eylem | 3.Eylem |
| Başlamadan önce ki istek puanım: (0 puan hiç istek yok-100 puan maksimum istek) | | | |
| Ne kadar süreyle devam ettiğim : (kaç dakika) | | | |
| Eylemi bitirdikten sonra ki istek puanım: (0 puan hiç istek yok-100 puan maksimum istek) | | | |
| Eylemi bitirdikten sonra: | | | |
| 1. Eylem- Bu eylemi tamamlamak benim <u>dk'lık vaktimi aldı.</u> | | | |
| 2. Eylem- Bu eylemi tamamlamak benim <u>dk'lık vaktimi aldı.</u> | | | |
| 3. Eylem- Bu eylemi tamamlamak benim <u>dk'lık vaktimi aldı.</u> | | | |
| Tahmini sürenizle gerçekte eylemi tamamlamış olduğunuz süre arasında fark var mı? | 1.Eylem E() H() | 2.Eylem E() H() | 3.Eylem E() H() |
| Cevabınız “evet” ise zamanınızı yordama becerinizi değerlendirin. A) Beklediğimden daha uzun zaman aldı. B) Beklediğimden daha kısa zamanımı aldı. | A() B() | A() B() | A() B() |
| Zamanınızı yordama becerinize yüz üzerinden kaç verirdiniz? Yüz üzerindenverirdim. | <u>Puanım</u> | <u>Puanım</u> | <u>Puanım</u> |

EK-12. Zaman Nedir?

| Zaman Nedir? Zamanın Özellikleri |
|-----------------------------------|
| Üretilmeyen |
| İki Defa Kullanılmayan |
| Durdurulamayan |
| Dondurulamayan |
| Uzatılmayan |
| Geri Getirilemeyen |
| Depolanamayan |
| Yetmeyen |
| Onarılamayan |
| Yerine Başka Şey Konulamayan |
| Devredilemeyen |
| Herkesin Eşit Olarak Sahip Olduğu |
| Hoş Geçirilebilen |
| Boşa Harcanabilen |
| Değerlendirilebilen |
| Hesaplanabilen |
| Ziyan Edilebilen |
| Her Anı Yaşanabilen |
| Yetebilen |
| Hatırlanabilen |
| Gelebilen |
| Planlanabilen |
| Beklenebilen |
| Düzenlenebilen |
| Acınılabilen |
| Yarışılabilen |
| Ölçülebilen “ Bir Şeydir” |

Kaynak: Kulaksızoğlu, 2014

EK 13. Zamanı Yordayabilmek 1-2

| Zamanı Yordayabilmek 1: Akademik Erteleme Döngüsü ve Zaman | | |
|---|-------------------|------------|
| Aşağıdaki düşüncelerin sizde yarattığı duygu durumularını, şiddetini ve davranışlarınızı yazınız. | | |
| <u>Örnek:</u> Bu çalışma için artık geç kaldım. →.Üzüntü (70) → Ders notlarımı kaldırmak | | |
| Düşüncem | Duygum ve Şiddeti | Davranışım |
| Bu kez işe erken başlayacağım | | |
| Bir an evvel başlamalıyım | | |
| Ya başlayamazsam | | |
| Daha önce başlamalıydım | | |
| Herşeyi yapıyorum ama hala çalışmaya başlayamadım | | |
| Hala zaman var | | |
| Kalan sürede işi tamamlamam olanaksız | | |
| Başla ve kalan sürede yap | | |
| Düşüncelerin alıntı yapıldığı kaynak: Burka ve Yuen 1983: 9-12 | | |

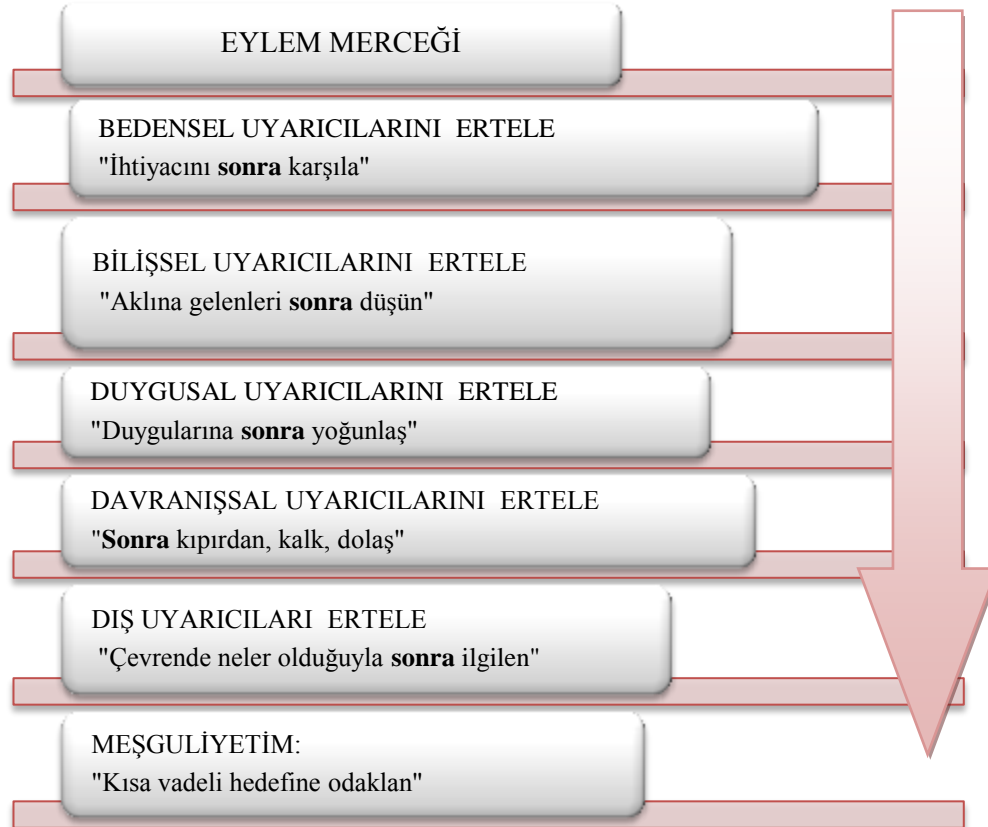
| Zamanı Yordayabilmek 2 |
|--|
| Sıklıkla yaptığım işlerin ne kadar vaktimi alacağını yüzde.....doğru tahmin ederim. |
| Arasına yaptığım işlerin ne kadar vaktimi alacağını yüzde.....doğru tahmin ederim. |
| Nadiren yaptığım işlerin ne kadar vaktimi alacağını yüzde.....doğru tahmin ederim. |
| Hiç denemediğim işlerin ne kadar vaktimi alacağını yüzde.....doğru tahmin ederim. |
| Sürekli yaptığım işlerin ne kadar vaktimi alacağını yüzde.....doğru tahmin ederim. |
| Zamanı daha gerçekçi şekilde yordayabilmek becerisi sizce nasıl geliştirilebilir? |

EK-14. Metni Okuyun Formu

| Metni Okuyun |
|--|
| Metni okurken çarpı (X) işaretini gördüğünüzde; öncelikle parantezin içinde size verilmiş olan yönergeyi uygulayın. Sonra metni okumaya devam edin. |
| Sözlerinize dikkat edin, düşüncelerinize dönüşür; Düşüncelerinize dikkat edin, duygularınıza dönüşür; Duygularınıza dikkat edin, davranışlarınıza dönüşür; Davranışlarınıza dikkat edin, alışkanlıklarınıza dönüşür; Alışkanlıklarınıza dikkat edin, değerlerinize dönüşür; Değerlerinize dikkat edin, karakterinize dönüşür; Karakterinize dikkat edin, kaderinize dönüşür. |
| Mohandas Karamçand Gandhi |
| Şayet merceğinizde bir bozukluk varsa görüntü bozuk olacaktır (X) (Çok mutlu ya da mutsuz olduğunuz bir anı zihninizde canlandırın). Bu görüntüde sorun olduğu anlamına gelmez (X) (Dışarıdan gelen sesleri dinleyin). Evet, bir sorun vardır ama bu sorun merceğinizdedir. Her birimizin değiştirmeyi öğrenebileceği mercekleri, bakışaçıları vardır (X) (Aklınızdan geçen ilk düşüncüyü yakalayın). Sorun sizde değil sadece merceğinizdedir. Birçoğumuz benim gençliğimde yaptığım gibi sorun çözümlensin diye dünyayı değiştirmeye çalışırız. Şimdi 72 yaşındayım. Geceleri araba kullanırken zorlanıyorum. (X) (Boyununuzu sağa-sola hareket ettirin, bacağınızı 30 sn sallayın). Bu yüzden gece yolculuklarında uzun farları yakıyorum. (X) (Kendinizi gün batımını seyrederken sahilde hayal edin). Hatırlıyorum da gençliğimde uzun farları sürekli yakanlara ne çok kızar, tepki gösterirdim. (X) (Cep telefonunuza sms geldi mi diye kontrol edin). Şimdi onlara hiç kızmıyorum.(X) (Okuduğunuz son cümle üzerinde düşünün). |

| Metni Tekrar Okuyun |
|---|
| Sözlerinize dikkat edin, düşüncelerinize dönüşür; Düşüncelerinize dikkat edin, duygularınıza dönüşür; Duygularınıza dikkat edin, davranışlarınıza dönüşür; Davranışlarınıza dikkat edin, alışkanlıklarınıza dönüşür; Alışkanlıklarınıza dikkat edin, değerlerinize dönüşür; Değerlerinize dikkat edin, karakterinize dönüşür; Karakterinize dikkat edin, kaderinize dönüşür. |
| Mohandas Karamçand Gandhi |
| “Şayet merceğinizde bir bozukluk varsa görüntü bozuk olacaktır. Bu görüntüde sorun olduğu anlamına gelmez. Evet, bir sorun vardır ama bu sorun merceğinizdedir. Her birimizin değiştirmeyi öğrenebileceği mercekleri, bakış açıları vardır. Sorun sizde değil sadece merceğinizdedir. Birçoğumuz sorun çözümlensin diye dünyayı değiştirmeye çalışırız. Şimdi 72 yaşındayım ve geceleri araba kullanırken zorlanıyorum. Bu yüzden gece yolculuklarında uzun farları yakıyorum. Hatırlıyorum da gençliğimde uzun farları sürekli yakanlara ne çok kızar, tepki gösterirdim. Şimdi onlara hiç kızmıyorum. |

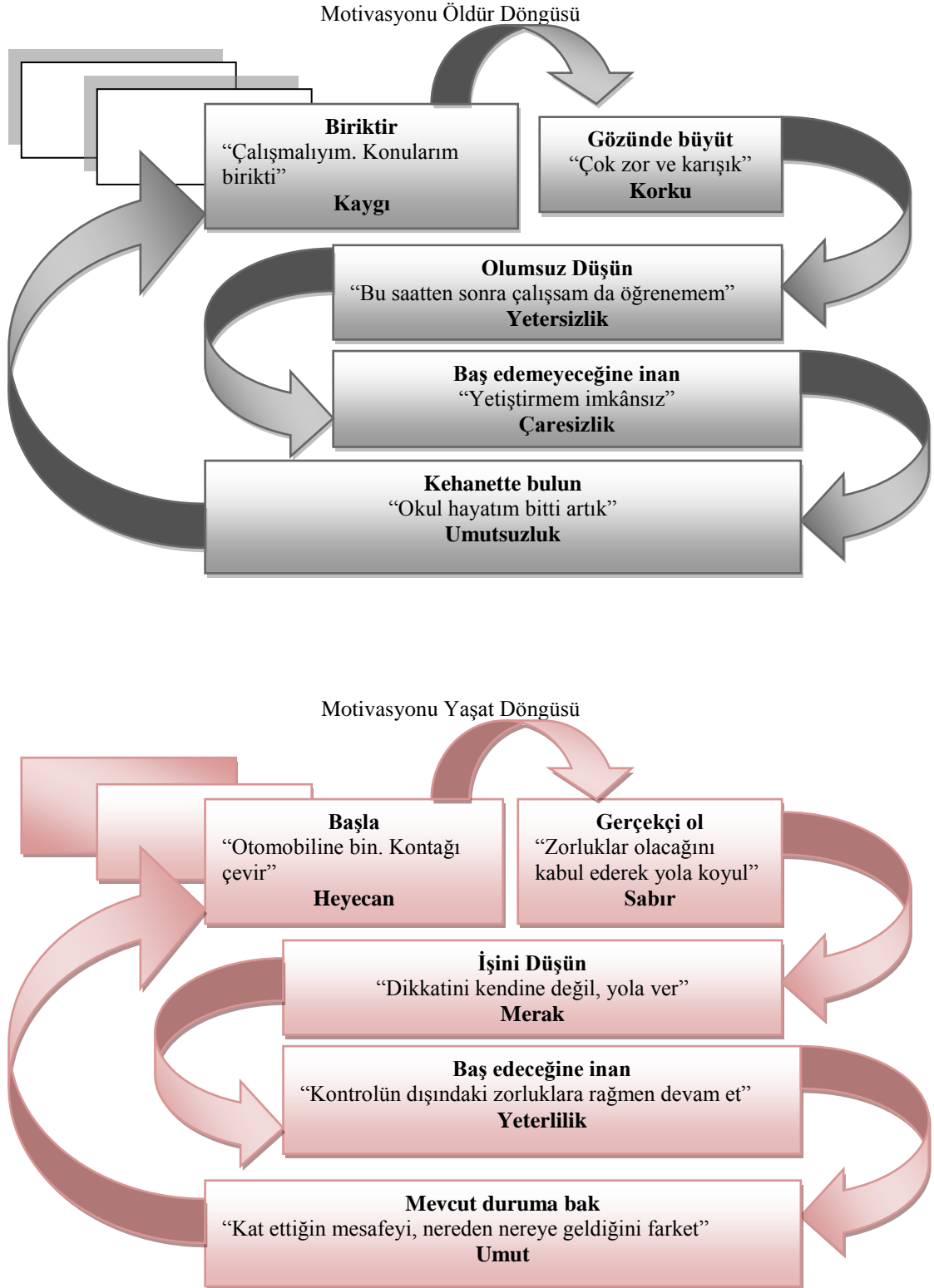
EK-15. Eylemsizlik Merceği ve Eylem Merceği






EK-16. İstemediğim Üç Akademik Görev

| İstemediğim Üç Akademik Görev | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <p>İstek duymasanız bile çalışma masanıza oturun. Ne yapacağımıza, nasıl yapacağımıza çok takılmadan BAŞLAYIN! SONRANIN FARKLI BİR KULLANIMI'NI DENEYİN. Bu görevi yapmadan önceki isteklilik duygunuzu; yani yapıp-yapmamaya ne kadar istekli olup-olmadığınızı 0-100 arasında puanlayın. Bölücülerinize sonra diyerek, gerçek bir memnuniyet duygusu yakalayana kadar devam edin. Tamamladıktan sonra ise duygunuzu tekrar puanlayın. Ayrıca bu iş için tahmini sürenizi ve yaptığınızda –gerçekte- ne kadar sürdüğünü lütfen belirtin.</p> <p>Adınız-Soyadınız:</p> | | | |
| Eyleme başlamadan önce: | | | |
| 1. Eylem-Bu eylemi tamamlamak <u>tahminen</u> benimdk'lık vaktimi alır. | | | |
| 2. Eylem-Bu eylemi tamamlamak <u>tahminen</u> benimdk'lık vaktimi alır. | | | |
| 3. Eylem-Bu eylemi tamamlamak <u>tahminen</u> benimdk'lık vaktimi alır. | | | |
| İSTEMESENDE BAŞLA! | | | |
| İstemedim ☹ başladığım eylem: | | | |
| 1.Eylem | | | |
| 2.Eylem | | | |
| 3.Eylem | | | |
| Önce ve Sonra ki istek puanım ve süresi | 1.Eylem | 2.Eylem | 3.Eylem |
| Başlamadan önce ki istek puanım: (0 puan hiç istek yok-100 puan maksimum istek) | | | |
| Ne kadar süreyle devam ettiğim : (kaç dakika) | | | |
| Eylemi bitirdikten sonra ki istek puanım: (0 puan hiç istek yok-100 puan maksimum istek) | | | |
| Eylemi bitirdikten sonra: | | | |
| 1. Eylem- Bu eylemi tamamlamak benimdk'lık vaktimi aldı. | | | |
| 2. Eylem- Bu eylemi tamamlamak benimdk'lık vaktimi aldı. | | | |
| 3. Eylem- Bu eylemi tamamlamak benimdk'lık vaktimi aldı. | | | |
| Tahmini sürenizle gerçekte eylemi tamamlamış olduğunuz süre arasında fark var mı? | 1.Eylem E() H() | 2.Eylem E() H() | 3.Eylem E() H() |
| Cevabınız “evet” ise zamanınızı yordama becerinizi değerlendirin. A) Beklediğimden daha uzun zaman aldı. B) Beklediğimden daha kısa zamanımı aldı. | A() B() | A() B() | A() B() |
| Zamanınızı yordama becerinize yüz üzerinden kaç verirdiniz? Yüz üzerindenverirdim. | <u>Puanım</u> | <u>Puanım</u> | <u>Puanım</u> |

EK-17. Motivasyonu Öldür Döngüsü ve Motivasyonu Yaşat Döngüsü



EK-18. Ne Renkte Bir Merceğin Arkasından Bakıyorsunuz 1

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| Akademik Erteleme Davranışına Hizmet Eden Bakış | | Akademik Erteleme Davranışıyla Baş Etmeye Hizmet Eden Bakış |
| Yaparım. | Yapardım ama..... | Sadece kalk ve yap |
| Yaparım. | Yapmalıyım. | Son ana kadar bekleyip, baskı altında hissetmeden ve ideal koşullar olmasada yapsam iyi olur. Ben yapmazsam benim yerime kim yapacak? |
| Nasıl yaparım | Yapan da bir, yapmayan da. Takdir eden yok ki! | Yapanla yapmayan bir olur mu? Sen kendini takdir et. |
| Sınıfta ki herkesden daha çabuk kavriyorum. | Sınıfta anlatılanları en geç kavrayanlardan biriyim. | Anlamak için yeterli olan çabam, öğrenmek için, öğrenmek için yeterli olan da hatırlamak için yetmez. Hızlı kavrayan değil, ertelemeden ve düzenli çalışsan başarılı. |
| Biraz şansla ve zekâyla her şey yapılır. Yeteneklerim yeterli. | Şans yüzüme gülmedi. Yeteneğim yok. Çalışsam da olmaz. | Çalışma ve çabayı değersizleştirmenin doğal sonucu başarısız performanslardır. |
| Herkes gibi ben de başarılıyım. Başarılıyım. | Başarısızım. | Başarılı-başarısız kişiler değil, performanslar vardır. Vazgeçmeden devam edersem, başarı doğal sonuçtur. |
| O yapıyorsa ben de yaparım | O yaptı ama ben yapamadım. | Herkesin yeterli-yetersiz yönleri vardır. Onunla aramda ki en temel fark neye inandığım ve nasıl davrandığımdır. |
| Ben ondan daha iyisini yaparım. | O benden ilerde, arkada kaldım. | Herkes farklıdır. Önemli olan beceri geliştirmek için ne kadar çaba harcadığımdır. |
| Herkes zeki ve başarılı olduğumu kanıtlayacağım. | Herkesin gözünde gülünç duruma düştüm. Aptalın tekiyim. | Herkesin beni onaylaması, başarılı, zeki bulması gerekmez. Aptalca davranmak, beni aptal yapmaz. Ne kadar mesafe kat ettiğimi gerçekten bilen tek kişi benim. Sonuçlar bazen geç gelir. Devam et. |
| İstersem yaparım. | Yapmak istemiyorum. Tembelim. | İstek sonradan gelir. Sen başla! Tembellik etmenin keyfine varmak için önce çalış ve yorul. |
| Hocamı sevdim. | Hocamı sevmedim. | Birini sevip-sevmemekle, sorumluluğumuzu yerine getirip - getirmemek bağımsız iki konudur. |

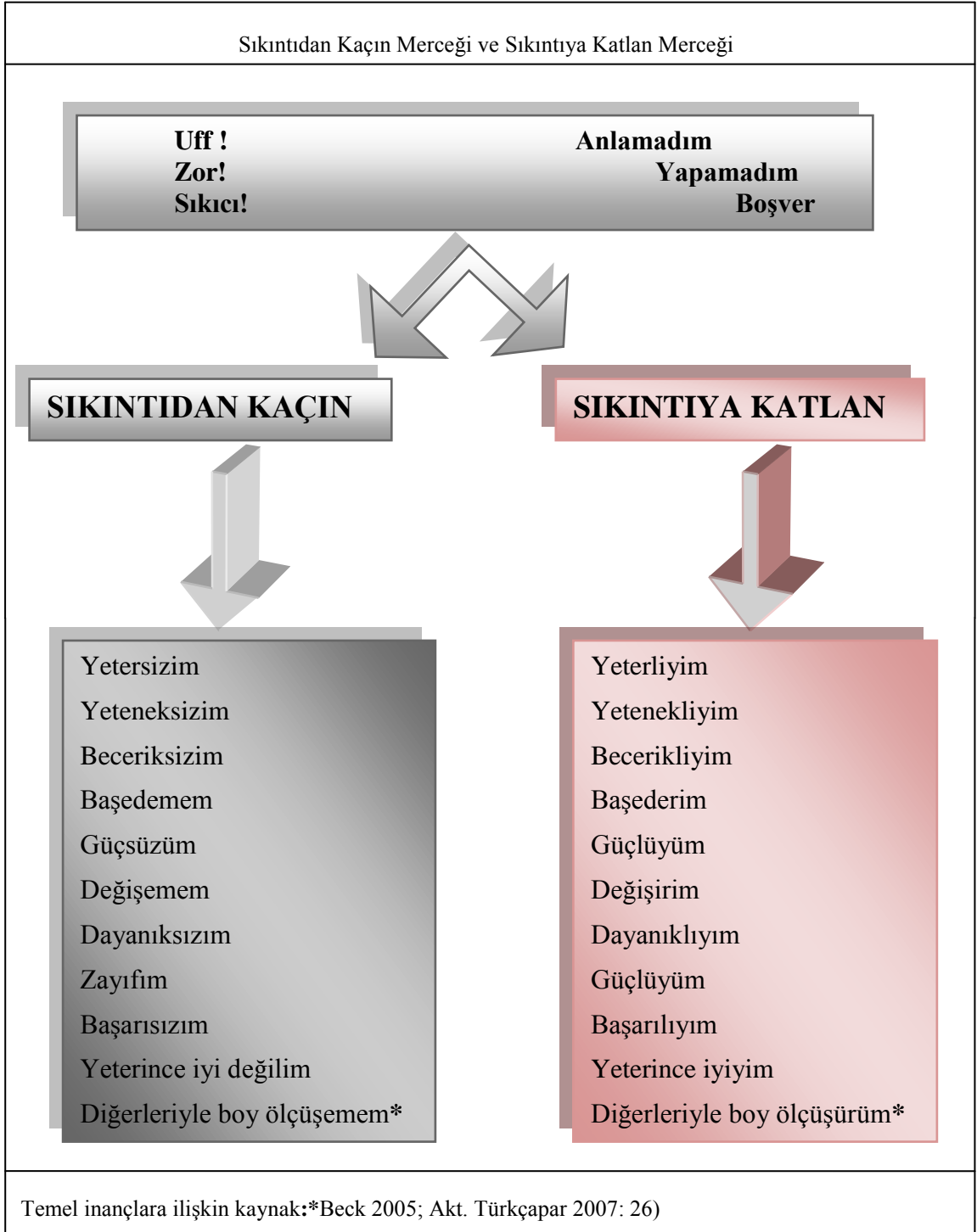
EK-18 (devam)

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| Mükemmel bir program hazırladım. | Programıma uyamıyorum. | Yol haritam olmasa da yola çıkıp, mesafe almak için bütün koşulların mükemmel olması gerekmez. |
| Yaparsam değer kazanırım. | Yapmazsam rezil olurum | Deneyimlerimden neler öğrendim? Bu kez neleri farklı yapmak iyi olur? Nasıl baş ederim? |
| Yaparsam değer kazanırım. | Onların gözünde değer kazanmaktansa başarısız olmayı tercih ederim | Kendime zarar vererek onları cezalandırıp, değiştiremem ama kendimi güçlendirerek, geliştirerek sınırlarımı koruyabilirim. |
| Yaparsam değer kazanırım. | Kazandığım değeri, başarıyı koruyamazsam! Yüksekteyken düşersem; çakılıp, dağılırım. | Başarı beni diğerlerinin gözünde daha az ya da çok sevilen biri yapmaz. Çok usta ama sevilmeyen birçok sürücü vardır. Dikkatimi yola, işime verirsem, istediğim yere ulaşıyorum. |
| Yaparsam değer kazanırım. | Başardıkça daha çoğunu isterler/isterim. | Kimseyle yarışmak zorunda değilim. Hırslı olmayı değil, azimli olup; kendimle yarışmayı seçebilirim. |
| Yaparsam sevilirim. | Yapamazsam sevilmem. | Yaparsam öğrenirim. Yapamasam da nerede hata yaptığımı öğrenirim. Tekrar denerim. |
| Yapmam lazım, yapmalıyım. | Ya yapamazsam! | Yapmaya başlasam iyi olur. Geçmişte başarısız bulduğum performansları ya da koruyamadığım başarıyı düşünerek, gelecekte ne olacağına karar veremem. |
| Yapmam lazım, yapmalıyım. | Yapamadım Yapamıyorum Yapamayacağım | Şu an, bu çalışmayı yapamadım, bu durumu genelleyip, felaket tellallığı yapmak bana katkı sağlamaz. Elbette bu çalışmayı yapabilmenin yolları vardır. |
| Bu kez her şey yolunda gidecek. | Bu kez de hiçbir şey yolunda gitmeyecek. | Geçmişe ya da geleceğe takıldığımda şu anı kaçıyorum ve önümdeki basamağı engel gibi görmeye başlarım. Henüz karşıma çıkmamış, gelecekte olmasından korktuğum bir problemi çözemem. |
| Yapabilirim. | Yapamam. | Yapabilirim ya da yapamam demek için öncelikle denemeye ihtiyacım var. Neler yapabildiğimi görmek hedeflerimi daha gerçekçi şekilde belirlememi sağlar. |

EK-19. Aşamalı Etkinlik Planlaması

| Aşamalı Etkinlik Planlaması |
|---|
| <p>“Uygulamaya birinci adımdan başlayın. Sadece önünüzdeki adıma odaklanın ve diğer adımları yok sayın. Yapmak zorunda olduklarınıza değil, yaptığınıza odaklanın. Yaptığınız şeyleri küçümseyen veya hiçe sayan olumsuz düşüncelere karşı dikkatli olun.”(Türkçapar,2007)</p> <ol style="list-style-type: none">1. Erteleyip, biriktirdiğiniz ancak yapmak zorunda olduğunuz işlerin bir listesini çıkartın.2. Oluşturduğunuz listeden bir iş/görev seçin.3. Bu işin gerçekleştirilmesi için gerekli adımları belirleyin.4. Her adımda karşılaşılabileceğiniz olası pratik zorlukları yazarak, bu adımlarla ilgili olarak neler yapabileceğinizi düşünün. <p>Adınız- Soyadınız:</p> |
| <p>Erteleyip, biriktirdiğim ancak yapmak zorunda olduğum işlerin listesi</p> <ul style="list-style-type: none">---- <p>Listemden Seçtiğim Görev:</p> <p>Bu işin gerçekleştirilmesi için gerekli adımlar:</p> <p>Her adımda karşılaşılabileceğim olası pratik zorluklar ve baş etmek için yapabileceklerim:</p> |
| <p>Kaynak: Türkçapar, 2007: 247</p> |
| <p>Bu hafta ki ev ödevimle farkettim ki:</p> |

EK-20. Sıkıntıdan Kaçın Merceği ve Sıkıntıya Katlan Merceği






EK-21. Başarı Nedenlerim Anketi

| Başarı Nedenlerim Anketi | | |
|--|-------------------------------|--------------------------------|
| Adınız-Soyadınız: | | |
| “Ne zaman çalışmaya başlayacaksınız?” Hakkında bir fikrin var mı? | <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| “Nasıl başlayacaksınız?” Hakkında bir fikrin var mı? | <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| “Nerede çalışacaksınız?” Hakkında bir fikrin var mı? | <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| Hangi koşulların öğrenme sürecine yardımcı olduğunu anlamak için kendi çalışma davranışını gözlemledin mi? | <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| Çalışma performansın hedeflediklerine hizmet ediyor mu ? | <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| Çalışırken dikkatini dağıtan bir şeyler oldu mu? | <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| Dikkatini dağıtan bölücülerle başetin mi? | <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| Çalışmaya devam edebilmek için kendini nasıl cesaretlendireceğin hakkında fikrin var mı? | <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| Planladığın şeyi tamamladın mı? | <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| Zamanını planlamakla ilgili olarak; yapacaklarının ne kadar süreceğini yaklaşık olarak belirledin mi? | <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| Dikkatinin ne şekilde dağıldığını farkettiler mi? | <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| Dikkatini nasıl tekrar toplayacağın hakkında bir fikrin var mı? | <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| Çalışmanı tamalamakla ilgili olarak; daha fazla zamana ihtiyaç duydun mu? | <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| Hangi koşullarda en fazla işi tamamlayabileceğin hakkında bir fikrin var mı? | <input type="checkbox"/> Evet | <input type="checkbox"/> Hayır |
| Başarı nedenlerim anketiyle fark ettim ki: | | |

EK-22. Ne Renkte Bir Merceği Arkasından Bakıyorsunuz 2

| | | |
|--|---|--|
|  |  |  |
| Akademik Erteleme Davranışına Hizmet Eden Bakış | | Akademik Erteleme Davranışıyla Baş Etmeye Hizmet Eden Bakış |
| <p>Bir kaç ders dinlemişim. Okula erken gider, çalışkan arkadaşlara yakın bir yer kaparım.</p> | <p>Kalbim deli gibi atıyor. Başım dönüyor. Bayılacak gibi hissediyorum. Elim, ayağım buz kesti, uyuştü. Midem bulanıyor. Kasıldım.</p> <p>Bunların olacağı bir gece önceden belliydi. Sürekli kötü rüyalar görüp, uyuyamamıştım.</p> <p>İçimden bağırarak geliyor. Yerimde duramıyorum. Dokunsalar ağlayacak gibiyim.</p> | <p>Sınava hazırlanıp girmek ne sıradan ne de olağan üstü bir iştir. Çalışmamanızın doğal sonuçları sadece düşük not almanız, kalmanız ya da yıl kaybetmeniz değildir. Çalışmamanızın en doğal sonucu ders konularını öğrenmemiş olmanızdır. Çalışırken amacınız öğrenmek değil, bir şeyleri ispatlamak, zeki gözükmek, takdir almak olduğunda, sıvava yüklediğiniz bu anlamlar yüzünden fiziksel, duygusal, zihinsel stress belirtileri yaşamamız kaçınılmazdır. Öğrenmenin doğal sonucu başarıdır. Öğrenme amaçlı çalışmış olmanıza rağmen kendinizi baskı altında, stresli görüyorsanız, sınavınızdan önce;</p> |
| <p>Şansım yaver giderse birşeyler yazarım. Olmadı laf kalabalığı yaparım. Yapamazsamda dert değil. Bütünlemede veririm..</p> | <p>Az sonra sınav başlayacak. geçen sınavda ki gibi bildiklerimi de karıştırırsam bütünlemeye kalırım.</p> <p>Herkes bu sınava ne kadar çok çalıştığını biliyor. Kalırsam insanlar kesinlikle aptal olduğumu düşünecekler. Sorular çok uzun ve zor gözüküyor. Hiçbirşey yapamayacağım!</p> <p>Soruyu anlamadım. Odaklanamıyorum. Hangisiydi ? Bir türlü karar veremiyorum.</p> <p>Sanki bildiğim herşeyi unuttum. Hepsi birbirine karıştı. Neydi? Hatırlamam lazım. Zihnim bilgisayarım gibi kasiyor. İşlem yapmayı durdurdu. Herkes harıl harıl yazıyor. Bu soruyu da yapamadım. Çalıştım da ne oldu Çalışsam da yapamıyorum. Ben bir gerizekalıyım. Daha fazla uğraşmaya gerek yok.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Bedeninizde ki doğal stres tepkilerin azalmasına izin verin. (Nefes gevşeme, güvenli yer tekniklerini uygulayın.) 2. Heyecen yaşayacağınızı kabul edin. Bu heyecan sizi uyanık ve dikkatli tutar. 3. Zihninizden geçen olumsuz düşüncelere, bedeninize, çevrenizdeklerin ne yaptığına değil, sınav sorularınıza odaklanın. 4. Bilgisayarınızda ki dosyayı tıkladığınızda bazen açılır. Bazense %1, %2, %3 şeklinde açılmaya başlar. %100 olunca dosyayı açarsınız. Hatırlamak için kendinizi zorlamayın. Hemen açılın diye sürekli tıklarsanız bilgisayarınız kitlenir. “Bu yüklü ve uzun bir dosya. Şu an açılmadı. Birazdan açılınca, hatırlarım” demeniz yeterlidir. 5. Hiç bir sıvav sizin IQ’nuzun, değerinizin ölçüsü olamaz. 6. “Hoca beni geçirmedim” ya da “ ben kaldım” demek arasında fark vardır. Hocanızın niyeti “sizi bırakmak” olduğunda kalırsınız. Bu sizin aptal olduğunuz anlamına gelmez. Yaşamda kontrol edemeyeceğiniz değişkenler olduğunu kabul edip, elinizden geleni yapın. |

EK-23. Ne Renkte Bir Merceğin Arkasından Bakıyorsunuz 3

|  |  |  |
|--|--|---|
| Akademik Erteleme Davranışına Hizmet Eden Bakış | | Akademik Erteleme Davranışıyla Baş Etmeye Hizmet Eden Bakış |
| <p>Sunum hazırlamak basit bir iş. Kes, kopyala, yapıştır. Sunum yapanları ben pek dinlemem, uyuklarım. Herkeste benim gibi. Çok kasılmaya gerek yok.</p> <p>Hocanın sorusu olursa duruma göre birşeyler uydururum, “hocam araştırayım” derim. Zaten hocalarda pek dinlemiyor.</p> <p>Saygılı gözüktüp, şık giyinsem yeter. Anlatacaklarımı yazdım. Ekrandan okurum. Ölüm yok ya ucunda. Geçer not alsam yeter.</p> | <p>Sunumumu hazırlarken çok uğraşım. Anlatacaklarımı ezbere biliyorum. Defalarca prova yaptım. Mükemmel bir sunum yapmalıyım.</p> <p>Eyvah! Flaş belleğim yok. Mahvoldum. Salağın tekiyim. Herkes bana bakıyor</p> <p>“Unuttum” diyemem. Hocam yalan söylediğimi düşünür. Boğazım kurudu. Sesim titriyor. Pancar gibi suratımla ne kadar zavallı görünüyorumdur.</p> <p>Bu halime gülüşüyorlar. Kendimi küçücük bir nokta gibi hissediyorum.</p> <p>Bu duruma dayanamayacağım. Keşke şu an kaybolsam!.</p> | <p>Sunum hazırlamak ve bir gruba sunmak ne sıradan ne de olağan üstü bir iş değildir. Yapacağınız işi/işleri sıradan gördüğünüzde hedeflerinizi rasyonel şekilde belirleyemezsiniz. Neyi, nasıl, ne kadar yapabileceğinizi bilmek ve performanslarınızı geliştirmek fırsatını kaçırsınız. Yapacağınız işi olağan üstü bir iş görüp, çok fazla planlayıp, ezberlerseniz de doğal olamazsınız. Ezberinizi bozan herhangi bir aksilikte allak bullak olursunuz. Yaşam, provalarınıza uymaz. Kendinizi baskı altında, stresli görüyorsanız, sunumunuzdan önce:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hazırlanın ama detaylara takılıp, aşırı plan yapmayın.2. Bedeninizde ki stres tepkilerin azalmasına izin verin.(Nefes, gevşeme, imajinasyon tekniklerini uygulayın.)3. Heyecen yaşayacağınızı kabul edin. <p>Her gün sunum yapmıyorsunuz.(heyecan başarı getirir).</p> <ol style="list-style-type: none">4. Kendinizi değil, işinizi önemseyin.5. Bırakın da insanlar ne düşüneceklerine kendileri karar versinler. Onların adına siz yorulmayın. Belki sizden daha iyimserdirler. |

EK-24. Psikoeğitim Programı Duyurusu

Akademik Erteleme Davranışıyla Baş Etme Beceri Eğitimi Psikoeğitim Grup Yaşantısı Duyurusu

Sınava sonra çalışırım.

Okuma ödevlerimi sonra yaparım.

Notlarımı sonra düzenlerim.

Raporumu sonra veririm.

Akademik danışmanımı görmeye sonra giderim.

“Sonra demek artık bana zarar veriyor!” diyorsanız; akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi grup yaşantısına katılın.

Başvuru: 18 Şubat- 5 Mart tarihleri arasındadır.

Başlangıç Oturumu: 7 Mart 2013 Perşembe

Saat: 14.30 - 16.00

Yer: Mefharet Koçman Sağlık Merkezi Psikolojik Danışmanlık Birimi

Katılmak İsteyen Öğrencilerin Dikkatine!

*Psikoeğitim grubuna katılımda gönüllülük esastır.

*Psikoeğitim grubu 8 oturum devam edeceği için belirtilen gün ve saatte uygun olmanız koşulu aranmaktadır.

*Psikoeğitim grubuna katılım için başvuru tarihleri arasında Mefharet Koçman Sağlık Merkezine şahsen müracaat etmeniz gerekmektedir.

Telefon: 2111056

EK-25. Kişisel Bilgiler Formu

| Kişisel Bilgiler Formu | |
|--|-----------------------|
| Yazdığımız bilgiler gizli tutulacaktır. | |
| 1. Adınız-Soyadınız: | |
| 2. Doğum Tarihiniz: | |
| 3. Cinsiyetiniz: | () Kadın () Erkek |
| 4. Bölümünüz: | |
| 5. Sınıfınız: | |
| 6. Cep Telefonunuz: | |
| 7. Elektronik postanız: | |
| 8. Size ulaşamadığınızda iletişim kurabilmek için bir arkadaşınızın adı, soyadı: | |
| 9. Telefonu: | |
| 10. Ders Başarınız (akademik ortalamanız): | |
| 11. Anne-Babanızın durumu: | () Evli () Boşanmış |
| Annenez : Yaş Meslek Eğitimi..... | |
| () Öz () Üvey () Sağ () Ölü | |
| Babanız : Yaş Meslek Eğitimi..... | |
| () Öz () Üvey () Sağ () Ölü | |
| 12. Ailenizin aylık ortalama geliri: | |
| () 500 ₺'den az () 501-1000 ₺ () 1001-1500 ₺ () 1501-2000 ₺ () 2001 ₺ ve üstü | |
| 13. Sizin aylık harcamalarınız: | |
| () 500 ₺'den az () 501-1000 ₺ () 1001-1500 ₺ () 1501-2000 ₺ () 2001 ₺ ve üstü | |
| 14. Şu anda çalışıyor musunuz? | |
| () Evet () Hayır | |
| Cevabınız evet ise, lütfen çalıştığınız yeri- çalışma saatlerinizi belirtiniz. | |
| 15. Medeni durumunuz: | () Evli () Bekar |
| 16. Genel olarak sağlık durumunuzu nasıl tanımlarsınız: | |
| () Çok iyi () İyi () Ne iyi ne kötü () Kötü () Çok kötü | |
| 17. Son zamanlardaki sağlık durumunuzu nasıl tanımlarsınız: | |
| () Çok iyi () İyi () Ne iyi ne kötü () Kötü () Çok kötü | |

18. Herhangi bir kronik rahatsızlığınız (şeker, epilepsi, migren vs.) var mı?

() Evet () Hayır

Cevabınız evet ise, lütfen rahatsızlığınızın adını belirtiniz.

19. Herhangi bir fiziksel (Ortopedik, görme, işitme) veya konuşma (kekemelik vs.) engeliniz var mı?

() Evet () Hayır

Cevabınız evet ise lütfen engel türünü, derecesini belirtiniz

20. Geçmişte psikolojik ya da psikiyatrik yardım aldınız mı?

() Evet () Hayır

Cevabınız evet ise, aldığınız yardımın türünü (terapi, ilaç vb) ve süresini belirtiniz.

21. Şu an psikolojik ya da psikiyatrik yardım almaya devam ediyor musunuz?

() Evet () Hayır

Cevabınız evet ise, aldığınız yardımın türünü (terapi, ilaç vb) belirtiniz

22. Yakın zamanda (son iki ay içerisinde) travmatik bir olay (yakın hissettiğiniz birinin vefatı, ayrılık, kaza, doğal afet vb.) yaşadınız mı?

() Evet () Hayır

Cevabınız evet ise, yaşamınıza şu an ki yansımaları nelerdir?

23. Daha önce herhangi bir psikoeğitim programına katıldınız mı?

() Evet () Hayır

Cevabınız evet ise, katıldığınız programın başlığını ve ne kadar süre önce katıldığınızı belirtiniz.

Kaynak: Çolakkadıoğlu 2010: 337

EK-26. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu

| Deneklerin Gönüllülüğü Ve Aydınlatılmış Onam Formu |
|--|
| <p><u>Bu programın amacı:</u> Size akademik erteleme davranışıyla baş etme becerilerini kazandırabilmede psikoeğitim grup uygulamalarının bu davranışınıza etkisi ve bu etkinin kalıcılığını araştırmaktır.</p> <p><u>Akademik erteleme davranışı</u> sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili idari işler, katılım görevi gibi temel akademik görevlerin belli nedenlerle geciktirilmesidir.</p> <p><u>Psiko-eğitim grupları</u> eğitimsel içerikli olup beceri geliştirmeyi hedefleyen ve başarılması gereken amaçların yer aldığı bir grup çeşididir. Üyelerin kendilerine sunulan bilgileri öğrenerek, problemleri önlemek, baş etmek için beceriler geliştirmesine çaba sarf edilir Psiko-eğitim gruplarında üyeler kendilerini geliştirme ve diğer insanlarla nasıl ilişki içinde olduklarını öğrenme fırsatı bulabilirler. Duygularını ve düşüncelerini paylaşırlarken yeni beceriler öğrenirler. Anlamli etkileşimler ve ait olma duygusu yaşarlar.</p> <p><u>Programın süresi ve yeri:</u> Grup oturumları 90 dakikalık 8 oturumu içermektedir. Haftada bir gün aynı gün ve saatte Sağlık Merkezinde belirlenen grup odasında toplanılacaktır.Oturumların sonlandırılmasından bir ay sonra, sizdeki etkisinin kalıcılığına dair izleme oturumu yapılacaktır.</p> <p>Oturumların başlangıç tarihi: 07.Mart 2013 Perşembe /14.30-16.30</p> <p>Oturumların bitiş tarihi: 25.Nisan 2013 Perşembe /14.30-16.30</p> <p>İzleme oturumu tarihi: 30.Mayıs .2013 Perşembe /14.30-16.30</p> <p><u>Programda yapılacak müdahaleler:</u> Grup oturumlarının verimli olması için tüm üyelerin uyması gereken gönüllülük, gizlilik, dakiklik gibi bazı kuralları vardır. Bu kurallar size liste şeklinde verilecektir.</p> <p>Grup uygulamaları kısa bilgilendirmeler, etkileşime dayalı egzersizlerden oluşmaktadır. Program hem düşünceleriniz hemde davranışlarınıza yönelik olarak bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak hazırlanmıştır. Oturumlardan öğrendiklerinizi gerçek yaşama aktarabilmeniz için bazı oturumlardan sonra ev ödevleri verilecektir.</p> <p>Oturumlara başlamadan önce, sonrasında, izleme oturumlarında bazı ölçekleri işaretlemeniz ve oturum sonrasında değerlendirme formu doldurmanız istenecektir. Bunları içtenlikle doldurmanız kişisel gelişiminizi değerlendirebilmeniz ve programın etkililiğini değerlendirebilmek açısından önemlidir.</p> <p><u>Sorumlu kişi/kişiler:</u> Bu psiko-eğitim grubunda Psikolojik Danışman Betül Toker lider, Psikolojik Danışman Sinem Acar yardımcı lider ve yaklaşık 14-16 kadar üye yer alacaktır. Video ve ses kayıt cihazı ile kayıt edilen oturumları yalnızca grup lideri, yardımcı lider ve grup lideri tez danışmanı Yrd. Doç. Dr. Raşit Avcı tarafından izlenecektir._Katılım için gönüllü aday olduğunuz bu program Betül Toker'e ait yüksek lisans tez çalışmasıdır.</p> <p><u>Programda öngörülen risk/riskler:</u> Uygulama sürecinde -yapılan müdahaleler, uygulamalar kaynaklı olarak- bireysel görüşmeye ihtiyaç duymanız halinde grup lideriniz Betül Toker sizi yardımcı olacak bir psikolojik danışmana yönlendirecektir.</p> <p><i>“Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu”nu ve “Grup Kuralları”nı okudum. Sormak istediğim her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.</i></p> <p>Tarih:</p> <p>Adı Soyadı:</p> <p>İmza:</p> |

EK-27. Bilgilendirilmiş Olur Formu

| Bilgilendirilmiş Olur | |
|--|-------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1. Aşağıda imzası olan ben "Bilişsel Davranışçı Kurama Dayalı Olarak Geliştirilen Akademik Erteleme Davranışıyla Baş Etme Beceri Eğitimi Psikoeğitim Grup Yaşantısının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına Etkisi" başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.2. Bu çalışmayı yürüten Betül Toker çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, ne yapmam istediği ve yan etkilerle karşılaşsam ne yapmam gerektiği hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.3. Araştırmacı Betül Toker'e çalışmasıyla ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.4. Araştırmacı Betül Toker'e bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.5. Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağıma, araştırmacı Betül Toker ile tam bir uyum içinde çalışacağıma ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında; hemen kendisini, bana verilen 0.533.3548283 numaralı telefondan arayacağıma kabul ediyorum.6. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağıma ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum.7. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım. | |
| OKUDUM VE ONAYLADIM. |/...../ 2013 |
| Adres: | |
| |/...../ 2013 |
| | Betül Toker |
| Adres: | |
| Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Mefharet Koçman Sağlık Merkezi | |
| | Kötekli/Muğla |

EK-28. Akademik Erteleme Ölçeği

| Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) | | | | | |
|--|-------------------------|------------------------|-----------------------------|--------------------------|---|
| Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığınızı aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz. | | | | | |
| Adınız Soyadınız: | | | Tarih: .../.../..... | | |
| Beni hiç yansıtmıyor(1) | Beni çok az yansıtır(2) | Beni biraz yansıtır(3) | Beni çoğunlukla yansıtır(4) | Beni tamamen yansıtır(5) | |
| 1. Derslerimi düzenli olarak çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Derslere hazırlanarak gelirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK-29. Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu


| Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi | | | |
|---|------|-------|------------|
| <p>“Akademik Erteleme Davranışıyla Başetme Beceri Eğitimi” psikoeğitim grup oturumlarının sona ermesiyle beraber oturumlardan elde ettiğiniz kazançlara yönelik aşağıda bazı sorular sorulmuştur. Sizden istenen soruları ayrıntılı olarak cevaplandırmanızdır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.</p> <p>Adınız Soyadınız: _____ Tarih: _____</p> | | | |
| 1. Akademik erteleme davranışıyla başetme beceri eğitimi duygusal olarak daha olumlu duygular yaşamamı sağladı. | Evet | Hayır | Bilmiyorum |
| 2. Akademik erteleme davranışıyla başetme beceri eğitimi duygularımı daha iyi açığa çıkarmamda yardımcı oldu. | | | |
| 3. Akademik erteleme davranışıyla başetme beceri eğitimi akademik erteleme davranışımı başetme becerilerimi kazanmamda bana yol gösterici oldu. | | | |
| 4. Lider grubu iyi yönetti. | | | |
| 5. Arkadaşlarıma akademik erteleme davranışıyla başetme beceri eğitimi grubuna katılmalarını söyleyeceğim. | | | |
| 6. Bu grup yaşantısına başlarken hedeflediğim kişisel amaçlarıma % ölçüde ulaşabildim. | | | |
| 7. Zaman gerektiren kişisel amaçlarıma ulaşamadım ama yapabileceklerim hakkında % fikir sahibiyim. | | | |
| 8. Bu grup yaşantısı sonucunda düşünce, duygu, davranış boyutunda gerçekleştirdiğin değişiklikler neler? (Çoğunlukla % 70 ve üzeri, Ara sıra %40-% 69, Nadiren %39 ve altı) | | | |
| Öndeden % Şimdi % | | | |
| Öndeden % Şimdi % | | | |
| Öndeden % Şimdi % | | | |
| Öndeden % Şimdi % | | | |
| Öndeden % Şimdi % | | | |
| Öndeden % Şimdi % | | | |
| Öndeden % Şimdi % | | | |
| İlk beş sorunun alıntıldığı kaynak: Çolakkadıoğlu 2010: 121 | | | |


**T.C. MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME
FORMU**


| | |
|---|--|
| Araştırmanın Yürütücüsü | MSKÜ Sağlık Merkezi Psikolojik Danışman Betül TOKER |
| Araştırmanın Başlığı: | Bilişsel Davranışçı Kurama Dayalı Olarak Geliştirilen Akademik Erteleme Davranışıyla Baş Etme Beceri Eğitimi Psikoeğitim Grup Yaşantısının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına Etkisi |
| Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih: | 18.02.2013 |
| Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih: | 28.02.2013 |
| Karar tarihi: | 28.02.2013 |


SONUÇ

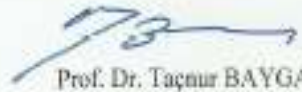
| | |
|----|--|
| 1. | <input checked="" type="checkbox"/> Kabul. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur. |
| 2. | <input type="checkbox"/> Düzeltme gereklidir. |
| 3. | <input type="checkbox"/> Red. |


Prof. Dr. Yasemin BALCI


Prof. Dr. Alaattin KARACA


Prof. Dr. Erdoğan GAVCAR


Prof. Dr. İbrahim GÜNER


Prof. Dr. Taçnur BAYGAR


Prof. Dr. Fevzi YILMAZ

Doç. Erol TURGUT
(Katılmadı)

EK-30. Etik Kurul İzni

ÖZ GEÇMİŞ
BETÜL TOKER

1. Kişisel Bilgiler

| | | | |
|------------------|---|--------|------------------|
| Düzenleme Tarihi | 20.10.2014 | | |
| Uyruğu | T.C. | | |
| Doğum Yeri | Ankara | | |
| Doğum Tarihi | 09.08.1969 | | |
| Medeni Durum | Evli | | |
| Yazışma Adresi | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Mefharet Koçman Sağlık Merkezi Kötekli Kampüsü / Muğla | | |
| Telefon | 0 505 8663035 | E-Mail | tbetul@mu.edu.tr |

2. Eğitim

| Öğrenim Dönemi | Derece | Üniversite | Öğrenim Alanı |
|----------------|---------------|------------------------|--|
| 2011- 2014 | Yüksek Lisans | Muğla Üniversitesi | Eğitim Bilimleri – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık |
| 1986 - 1990 | Lisans | Hacettepe Üniversitesi | Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik |
| 1983 -1986 | Ortaöğretim | Kurtuluş Lisesi | |

3. Mesleki Deneyim

| Görev Dönemi ve Yeri | | Ünvan |
|----------------------|---|------------------|
| 1991-1995 | Muğla Rehberlik ve Araştırma Merkezi | Rehber Öğretmen |
| 1995-1996 | Muğla Rehberlik ve Araştırma Merkezi | Müdür Yardımcısı |
| 1996-1999 | Sinop-Ayancık İmam Hatip Lisesi | Rehber Öğretmen |
| 1999 - 2013 | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Mediko Sosyal Merkezi | Psikolog |
| 2013 - | Fethiye Ali Sıtkı Mefharet Koçman Meslek Yüksek Okulu | Psikolog |

4. Uzmanlık Alanları

| Çalışma Alanı | Anahtar Sözcükler |
|--|--|
| Eğitim Bilimleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Çocuk- Ergen- Yetişkin Ruh Sağlığı, Bilişsel ve Davranışçı Terapi, Hipnoterapi, Aile Terapisi, Aile Terapisi Süpervizörlüğü, Krize Müdahale Uygulamaları ve EMDR Terapisi | Bireysel - Grupla Psikolojik Danışma ve Psikoeğitim Uygulamaları Aile Terapisi Uygulamaları ve Aile Terapisi Süpervizörlüğü Uygulamaları Krize Müdahale ve EMDR Uygulamaları |

5. Seçilmiş Yayınları

| |
|---|
| Toker, Betül (1999). <i>Sağlık Merkezi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Birimi Broşürü</i> , MÜ. Matbaası |
| Toker, Betül. (2001). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. <i>Muğla Üniversitesi Bülteni</i> , 25 (9-10). MÜ. Matbaası |
| Tümer, A., Karahisar, N., Toker, B.,(2004).Okul Öncesi Eğitim ve Muğla Üniversitesi Gündüz Bakım Evi Örneği, <i>Birinci Sosyal Hizmetler Şurası</i> , Ankara. |

6. Eğitimler

| | |
|---|---|
| EMDR (Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme) Terapisi 2. Düzey Temel Eğitimi (17-20 Temmuz 2014) Süpervizyon Eğitimi: 7 Eylül ve 19 Ekim 2014 | Davranış Bilimleri Enstitüsü İstanbul |
| EMDR (Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme) Terapisi 1. Düzey Temel Eğitimi (20-23 Haziran 2013) Süpervizyon Eğitimi: 4 Ağustos ve 22 Eylül 2013 | Davranış Bilimleri Enstitüsü İstanbul |
| Aile Danışmanlığı Sertifikası ve Transkripti 16 Mart- 15 Haziran 2013 (450 saat) | Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi |
| Aile Danışmanlığı Süpervizörlük Eğitimi 19 Aralık 2011-30 Haziran 2012 (150 saat) | İzmir Türk PDR Derneği |
| Aşk, Bağlanma ve Romantik Film Analizi (2012) | Liman Psikoloji Atölyesi İzmir |
| Danışmanlık ve Eğitimlerde Terapötik Kartların Kullanımı 13-14 Ekim 2012 | Simurg Kişisel Gelişim ve Psikolojik Danışma Merkezi, Etki Çocuk Gelişimi ve Okul Sorunları Danışma Merkezi İzmir |
| Evlilik ve Aile Danışmanlığı Süpervizörlüğü Eğitimi (Certificate of Completion) 5-12 Eylül 2012 (64 saat) | İzmir Türk PDR Der., Uluslararası Evlilik ve Aile Dan.Der.Derneği Eğitim Komitesi (IAMFC) |
| Aile Danışmanlığı Temel Eğitim Programı Sertifikası 05.09.2011-23.10.2011 (120 saat) | İzmir Türk PDR Derneği |

| | |
|---|--|
| Kognitif Davranış Terapileri İleri Süpervizyon Eğitimi Mart 2006-Mayıs 2007 (100 saat) | Compos Mentis Psikiyatri Eğitim Araştırma Tedavi Merkezi Ankara |
| 3.Tıbbi Hipnoz Kursu 9-10 Aralık 2006 | Tıbbi Hipnoz Derneği İstanbul |
| 2.Tıbbi Hipnoz Kursu 18-19 Kasım 2006 | Tıbbi Hipnoz Derneği İstanbul |
| Türkiye Üniversiteleri Mediko Sempozyumu 27-28 Nisan 2005 | Dokuz Eylül Üniversitesi izmir |
| Kognitif Davranış Terapileri Kuramsal Eğitimi Ekim 2004-Mart 2005 (40 saat) | Compos Mentis Psikiyatri Eğitim Araştırma Tedavi Merkezi Ankara |
| 1.Tıbbi Hipnoz Kursu 24-25 Mayıs 2003 | Tıbbi Hipnoz Derneği İstanbul |
| Çocuklar İçin Wechsler Zeka Ölçeği (WISC-R) Kursu 26 .06.1995-14.07.1995 | MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı |
| Halkla İlişkiler ve Sekreterlik Eğitimi 13-17 Şubat 1995 | Başbakanlık Halkla İlişkiler Dairesi Başkanlığı |
| Görme ve İşitme Engelli Çocuklara İlişkin Desteğin Teşviki Projesi 02-.03.Mayıs1985 | MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı |
| Konuşma Engellilerin Eğitimi ve Terapileri 12.06.1993-30.07.1993 | MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı |
| Eğitimde Dramatizasyon ve Atelye Çalışması 12-21.Nisan1989 | The British Council Ankara |