

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI**

**BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI GRUPLA
PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ERGENLERİN DEĞER
YÖNELİMLERİ VE MOTİVASYONEL EYLEM ÇATIŞMALARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

ÇAĞLA KARADEMİR

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MURAT İSKENDER

Ocak 2015

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI**

**BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI GRUPLA
PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ERGENLERİN DEĞER
YÖNELİMLERİ VE MOTİVASYONEL EYLEM ÇATIŞMALARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

ÇAĞLA KARADEMİR

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MURAT İSKENDER

Ocak 2015

BİLDİRİM


Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.





Çağla KARADEMİR


JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI


Bu doktora tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Mustafa KOÇ 

Üye Doç. Dr. Murat İSKENDER 

Üye Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN 

Üye Yrd. Doç. Dr. Ercan MASAL 

Üye Yrd. Doç. Dr. Recep UYSAL 

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

20.../1./20.../5

(İmza)

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bilişsel davranışçı yaklaşımın ergenlerin değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkisinin incelenmesi ile alana katkı sağlanacağı düşünülmüştür.

TEŞEKKÜRLER

Çalışmam süresince desteğini ve anlayışını esirgemeyen tez danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Murat İSKENDER'e,

Tezin hazırlanma süresince geri bildirimlerini ve desteğini esirgemeyen Değerli Hocalarım Doç. Dr. Mustafa KOÇ ve Yrd. Doç. Dr. Ercan MASAL'a,

İstatistiksel işlemlerde her türlü desteği sağlayan Değerli Hocam Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN'a,

Bu çalışmayı gerçekleştirecek noktaya gelmemi sağlayan bütün değerli öğretmenlerime,

4 yıllık doktora eğitimim süresince hep yanımda olan ve anlayışlı davranan değerli okul müdürüm Fikri KARAMAN'a,

Bu süreçte her türlü desteği sağlayan değerli arkadaşlarıma (her birine ayrı ayrı),

Beni daima destekleyen kıymetli ailem; annem Ayşe KARADEMİR'e ve babam Ali KARADEMİR'e, kız kardeşlerime ve henüz çok küçük olmasına rağmen benimle ders çalışmayı öğrenen ve hep makul bir çocuk olan oğlum Rüzgar Onat'a,

Çalışma gruplarına katılan her bir grup üyesine,

En içten teşekkürlerimi sunarım.

Çağla KARADEMİR

16/12/2014

ÖZET

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ERGENLERİN DEĞER YÖNELİMLERİ VE MOTİVASYONEL EYLEM ÇATIŞMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

KARADEMİR, Çağla

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,

Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Murat İSKENDER

Ocak, 2015, Sayfa Sayısı: XV+232 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Bilişsel Davranışçı Yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisede öğrenim gören 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri arasından yansız olarak seçilmiş 24 öğrenci ile yürütülmüştür. Değer Yönelimleri Ölçeği'nin başarı ve iyi oluş alt ölçeklerinden ve Motivasyonel Eylem Çatışmaları Ölçeği'nin karar verme, öğrenme/ders çalışma ve serbest zaman alt ölçeklerinden ortalama puan alan öğrenciler arasından kura yöntemi ile denekler belirlenmiş ve araştırma gruplarına (deney n=12, kontrol n=12) seçkisiz atama yapılmıştır. Deney grubuna, literatüre dayanılarak hazırlanan, değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerinde bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın etkilerini incelemeye yönelik olarak geliştirilen 10 oturumluk program uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Araştırmada 2x3'lük (deney/kontrol grupları X öntest/sontest/izleme testi) split plot desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere Değer Yönelimleri Ölçeği ve Motivasyonel Eylem çatışmaları Ölçeği farklı zaman aralıklarıyla (oturumlar başladığında, tamamlandığında ve sonlandıktan üç ay sonra) üç kez uygulanmıştır. Bu ölçümlerden elde edilen verilerin analizinde, ölçüm ve gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılarak

belirlenmiştir. Üç ölçümden (öntest, sontest ve izleme testi) elde edilen veriler SPSS 15 paket programıyla analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Araştırma bulgularına göre; bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının ergenlerin başarı ve iyi oluş değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışması sırasındaki karar verme ve öğrenme/ders çalışma üzerinde etkili olduğu, serbest zaman sırasında yaşanan motivasyonel eylem çatışması üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu bulgular, serbest zaman sırasında yaşanan motivasyonel eylem çatışması dışında, öğrencilerin farklı deneysel koşullarda yer almalarının öntest, sontest ve izleme testi puanlarını farklı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni ikili karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Varyans analizi ve Bonferroni ikili karşılaştırma testinden alınan sonuçlar, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının ergenlerin başarı ve iyi oluş değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışması sırasındaki karar verme ve öğrenme/ders çalışma sırasında yaşanan motivasyonel eylem çatışmaları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Kontrol grubunda ise değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları düzeylerinde bir değişme olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Başarı Değer Yönelimi, İyi Oluş Değer Yönelimi, Motivasyonel Eylem Çatışmaları, Bilişsel Davranışçı Yaklaşım, Ergen.

ABSTRACT

**THE EFFECT OF GROUP COUNSELLING PROGRAM
BASED ON COGNITIVE BEHAVIORAL APPROACH ON
ADOLESCENTS' VALUE ORIENTATION AND
MOTIVATIONAL ACTION CONFLICTS**

Karademir, Çağla

Doctoral Dissertation, The Department of Educational Sciences, The Subfield of
Psychological Services in Education

Supervisor: Assoc. Prof. Murat İskender

January, 2015 Nu.of pages : XV+ 232 Pages

The purpose of this study is examining the effect of psychological counseling with the group focussed on Cognitive Behavioral Approach on adolescents' value orientaions and motivational action conflicts. This research was conducted with 24 high school students who were randomly chosen among the 9th, 10th and 11th students attend to Technical Anatolian High School affiliated to National Education Ministry in Kocaeli during 2013-2014 academic year. The Value Orientation Scale and The Motivational Action Conflict were used to select the participants and the students who got mean scores from the scales were assigned to research groups (experiment n=12, control n=12).

After the groups were formed, 10-week sessions were started for experiment group. Group counselling program which was based on cognitive behavioural approach was applied to the experiment group in order to see the effect of value orientation and motivational action conflict, whereas any program was not executed for control group students. In this research, 2x3 (experimental/ control groups X pretest/posttest/follow up measurements) split plot design was used. The Value Orientation Scale and Motivational Action Scale were administered to experimental and control groups three times at different time periods (at the beginning of sessions, at the end of sessions and three months after the study) was computed to collect data. One-way ANOVA for Repeated Measures was used to determine whether difference between measurements and groups was happened. The scores from three

measurements (pre-test, post-test and follow-up) were analyzed by using SPSS 15 packet program with a significance level of 0.5.

According to the findings of the study, it was seen that psychological counselling with the group based on cognitive-behavioral approach has an effect on adolescence' achievement and well being value orientation, decision and learning/study lesson during the motivational action conflict, but it has no effect on motivational action conflict-leisure time ($p > .05$). Data proved that students who were under different experimental conditions affected their pre-test, post-test and follow-up test scores differently. To determine the reason of this difference Bonferroni Adjustment multiple comparisons Tests were used. The results of Bonferroni adjustment multiple comparisons tests and the variance analysis showed that psychological counselling with the group based on cognitive-behavioral approach has an effect on adolescence' achievement and well being value orientation, decision and learning/study lesson during the motivational action conflict and it was seen that the effect continues to increase as well as being permanent after 3-month.

Keywords: Achievement Value Orientation, Well Being Value Orientation, Motivational Action Conflicts, Cognitive Behavioral Approach, Adolescence

Sevgili Ailem ve Rüzgar Onat'a,

İÇİNDEKİLER

Bildirim.....	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	ii
Önsöz.....	iii
Türkçe Özet.....	iv
İngilizce Özet.....	vi
İthaf	viii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi.....	xv
Bölüm I: Giriş.....	1
1.1 Araştırmanın Amacı.....	6
1.2 Araştırmanın Denenceleri	7
1.3 Araştırmanın Önemi	7
1.4 Varsayımlar	9
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6 Tanımlar	9
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	10
Bölüm II: Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	11
2.1 Değer Kavramı	11
2.1.1 Değer Nedir?	11
2.1.2 Değerler ve İlişkili Olduğu Kavramlar	13
2.1.2.1 Değer ve İnanç	13
2.1.2.2 Değer ve Hedef.....	15
2.1.2.3 Değerler ve İhtiyaçlar.....	15
2.1.2.4 Değer ve Tutum	16
2.1.2.5 Değerler ve Normlar	17
2.1.2.6 Değer ve Davranış	18
2.1.3 Eğitim Psikolojisinde Değer Kavramı	21

2.1.4 Değerlerle İlgili Kuramlar	25
2.1.4.1 Milton Rokeach'ın Değerler Sistemi	25
2.1.4.2 Schwartz Değerler Kuramı	28
2.1.4.3 Ronald Inglehart'ın Değer Değişim Teorisi	31
2.1.5 Değer Yönelimleri	383
2.1.6 Motivasyonel Eylem Çatışmaları	35
2.2 İlgili Araştırmalar	38
2.3 Bilişsel Davranışçı Yaklaşım	43
2.3.1 Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım.....	45
2.3.1.1 Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımın Temelleri	45
2.3.1.2 Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımın Temel Varsayımları	47
2.3.1.3 İnsan Doğası Görüşü.....	48
2.3.1.4 Duygusal Rahatsızlık Görüşü	49
2.3.1.5 ABC Modeli	50
2.3.1.6 Akılcı Olmayan İnançlar	53
2.3.1.7 Akılcı Olan İnançlar	55
2.3.1.8 Sağlıklı ve Sağlıksız Olumsuz Duygular.....	56
2.3.2 Aaron Temkin Beck'in Bilişsel Davranışçı Yaklaşımı.....	58
2.3.2.1 Beck'e Göre Bilişsel Terapilerin Temel İlke ve Özellikleri.....	60
2.3.2.2 Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Göre Ruhsal Yapı	62
2.3.2.2.1 Otomatik Düşünceler	63
2.3.2.2.2 Ara İnançlar	64
2.3.2.2.3 Temel İnançlar	64
2.3.2.3 Düşünce Hataları (Bilişsel Çarpıtmalar)	66
2.3.2.4 Bilişsel Terapide Kullanılan Teknikler	68
2.3.2.5 Danışan Terapist İlişkisi.....	71
2.3.2.6 Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışma	71
2.4 Alanyazın Taramasının Sonucu.....	72

Bölüm III: Yöntem	74
3.1 Araştırma Deseni	74
3.2 Araştırma Grubu	75
3.2.1 Grupların Oluşturulma Süreci	76
3.3 Veri Toplama Araçları	77
3.3.1 Demografik Bilgi Formu	77
3.3.2 Değer Yönelimleri Ölçeği (DYÖ)	78
3.3.3 Motivasyonel Eylem Çatışması Ölçeği (MEÇÖ)	80
3.4 Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan İşlemler	83
3.5 Verilerin Analizi	84
Bölüm IV: Bulgular	91
4.1 Değer Yönelimleri ile İlgili Denencelerin Test Edilmesi	91
4.1.1 Denence 1'in Test Edilmesi	91
4.1.2 Denence 2'nin Test Edilmesi	98
4.2 Motivasyonel Eylem Çatışması ile İlgili Denecelerin Test Edilmesi	
Hata! Yer işareti tanımlanmamış.....	104
4.2.1 Denence 3'ün Test Edilmesi	104
4.2.2 Denence 4'ün Test Edilmesi	111
4.2.3 Denence 5'in Test Edilmesi	117
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	122
5.1 Araştırma Sonucunda Elde Edilen Bulguların Tartışılması	122
5.1.1 Değer Yönelimleri ile İlgili (Denence 1 ve 2) Bulguların Tartışılması	122
5.1.2 Motivasyonel Eylem Çatışmalarıyla İlgili (Denence 3, 4 ve 4) Bulguların Tartışılması	126
5.2 Sonuçlar	128
5.2.1 Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Sonuçlar	129
5.2.2 Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Sonuçlar	130
5.2.3 Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Sonuçlar	130

5.2.4 Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Sonuçlar.....	131
5.2.5 Araştırmanın Beşinci Denencesine İlişkin Sonuçlar.....	132
5.3 Öneriler	133
5.3.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler	133
5.3.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	134
Kaynakça	135
Ekler.....	153
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi.....	232

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Eğitim Psikolojisinde Değerlerle İlgili Yaklaşımlar	22
Tablo 2. ABC Modeli	52
Tablo 3. Sağlıklı ve Sağlıksız Olumsuz Duygular	57
Tablo 4. Araştırma Deseni	75
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı	77
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının İyi Oluş ve Başarı Değer Yönelimleri İle Çatışma Karar Verme, Öğrenme/Ders Çalışma ve Serbest Zaman Motivasyonel Eylem Çatışmaları Öntest Puanlarına İlişkin Değerler	85
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümlerinden Elde Edilen Puanlarına Uygulanan Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	86
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümlerinden Elde Edilen Puanlarına Uygulanan Varyans Homojenliği (Levene) Testi Sonuçları	897
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Elde Edilen Puanların Mauchly Küresellik Testi Sonuçları	89
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu DYÖ-Başarı, DYÖ-İyi Oluş, MEÇÖ-Karar Verme, MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma, MEÇÖ-Serbest Zaman Öntest Ölçümlerinden Elde Edilen Puanların t Testi Analiz Sonuçları	90
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının DYÖ-İyi Oluş Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	91
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının DYÖ-İyi Oluş Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları	92
Tablo 13. DYÖ-İyi Oluş Alt Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği'ne Göre ANOVA Sonuçları	93
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının DYÖ-İyi Oluş Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları	94
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının DYÖ-Başarı Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	98
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının DYÖ-Başarı Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları	99

Tablo 17. Başarı Değer Yönelimi Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği'ne Göre ANOVA Sonuçları	100
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının DYÖ-BaşarıAlt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları	101
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ-Karar Verme Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	105
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ-Karar Verme Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları....	106
Tablo 21. MEÇÖ-Karar Verme Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği'ne Göre ANOVA Sonuçları	107
Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ-Karar Verme Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları	107
Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	111
Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları....	118
Tablo 25. MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği'ne Göre ANOVA Sonuçları	112
Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları	113
Tablo 27. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ-Serbest Zaman Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	114
Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ-Serbest Zaman Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları.....	117
Tablo 29. MEÇÖ-Serbest Zaman Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği'ne Göre ANOVA Sonuçları	119

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bilişsel Model	63
Şekil 2. Bilişsel Model	65
Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları İyi Oluş Değer Yönelimi Puan Ortalamaları Grafiği	97
Şekil 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları Başarı Değer Yönelimleri Puan Ortalamaları Grafiği	103
Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları MEÇÖ-Karar Verme Puan Ortalamaları Grafiği	110
Şekil 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma Puan Ortalamaları Grafiği	116
Şekil 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları MEÇÖ-Serbest Zaman Puan Ortalamaları Grafiği	120

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bireylerin isteklerini, eğilimlerini ve tercihlerini gösteren (Erdem, 2003), bireylerin yaşamına yön veren, kural görevi gören, önem dereceleri farklı olan ve arzulanan amaçlar olarak tanımlanan değerler (Schwartz ve Sagie, 2000) günümüzde sosyal bilimlerin pek çok disiplininde çalışmalara konu olmaktadır. Değerler, bireylerin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidirler; ilişkilerimizin tümünde geçerlidirler ve özgül eylem ve durumların üzerindedirler; davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev gören inançlardır (Schwartz ve Bilsky, 1987). Hedefler, tutumlar ya da normlar gibi benzer yapıların aksine, değerler belirli davranışlar, olaylar ya da amaçlar için açık referanslara sahip değildir. Ancak, değerler, insanların neyi tercih edeceği ve neden kaçınacağı konusunda karar vermesine izin verir, çünkü davranışlar, olaylar ve amaçlar bireylerin değer sistemine uyma ya da uymama temelinde değerlendirilirler (Schwartz, 1992).

Fichter (1990/2009)'a göre değerlerin işlevleri aşağıdaki gibidir:

1. Değerler bireylerin sosyal statülerinin belirlenmesinde birer araç olarak kullanılırken rollerin seçiminde ve gerçekleşmesinde rehberlik ederler.
2. Değerler kişilerin dikkatini yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesnelere üzerinde yoğunlaştırır.
3. Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından gösterilir. Böylece kişiler hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler.
4. Değerler sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Ayrıca değerler onaylanmayan davranışları engeller ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolaylıkla anlaşılabilmesini sağlarlar.

5. Değerler dayanışma aracı olarak da işlevde bulunurlar. Toplum tarafından kabul görmüş ortak değerlerde sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan önemli faktörlerdendir.

Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara sahip olan değerlerin bireylerin inançlarıyla, hedefleriyle, ihtiyaçlarıyla, tutumlarıyla, normlarıyla ve davranışlarıyla ilişkili olmasından dolayı psikoloji disiplinde önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır ve belirtilen bu kavramlarla değerlerin ilişkisi özetle aşağıdaki gibidir. Güngör'e göre (1993) değer, bir tür inanç, algı, duygu ve bilgilerimizin bileşimidir. Değerin, inançtan ayrı olarak daha üst düzeyde bir zihinsel organizasyon olduğunu, tek bir inançtan çok organize olmuş bir grup inanca karşılık geldiğini söylemiştir. İnançlar bir durumun, olayın ya da davranışın nasıl gerçekleşeceğini açıklarken, değerler nasıl olması gerektiğini açıklamaktadır (Şişman, 2002). Hedefler, başarı için bireysel çabalarla ilgili iken ve son durum olarak tanımlanırken genellikle bir değer, hedeflerde olduğu gibi parçalara ayrılamaz (Cantor, 1994). Değerler bireylere hangi hedefleri seçecekleri ve sürdürecekleri konusundaki kararlarında yol göstermektedir (Fries ve diğerleri, 2007). İhtiyaçlar, hayatta kalma ve/veya psikolojik olarak gelişme deneyiminin yerine getirilmesiyle ilgili doğuştan ya da öğrenmeyle ilgili geliştirilmiş arzulardan oluşmaktadır (Deci ve Ryan, 2002). Rokeach'a göre (1973), değerler, ihtiyaçların zihinsel temsili ve dönüşümleridir. Birey ihtiyaçlarını zihinsel olarak değerlere dönüştürür ve bu değerler kişilik yapısını oluşturur. İhtiyaçlar ve değerler arasındaki en büyük farklılık değerler arzu edilenler hakkındaki bilişsel temsillerle ilgili iken, ihtiyaçlar bilişsel olarak temsil edilsin ya da edilmesin doğuştan ya da öğrenme yoluyla edinilen arzuların psikolojik güçteki temsilidir (Fries ve diğerleri, 2007). Tutum, kişinin bir fikre, bir nesneye, bir sembole ilişkin olumlu ya da olumsuz duygularını, eğilimlerini ifade etmektedir (Koca, 2009). Değerlerle karşılaştırıldığında tutumlar belirli olaylar ve amaçlarla ilgili olarak daha somuttur (Maio ve Olson, 2000) ve değerler, bireyin kişilik yapısında ve bilişsel sisteminde tutumlardan daha merkezi bir yerde bulunurlar (Rokeach, 1973; Kahle, 1984; Kahle ve diğerleri, 1984). Normlar, bireylerin davranış şekillerinin olması gereken şeklini tanımlayan, değerlere göre şekillenen ve yazılı olmayan kurallar ve standartlardır (Şişman, 2002). Değerler, arzu edilenler hakkında iken normlar zorunluluklar hakkındadır (Marini, 2000). Değer temel bir ilkedendir bahsederken,

norm bu temel ilkenin spesifik durumlarda uygulanışını açıklayan kurallardır (Koca, 2009). Değerler, insanın yaşamında temel ilkelere karşılık gelir, bu değerler doğrultusunda birçok davranışı diğerlerine tercih ederiz, benimsediğimiz ya da benisemediğimiz davranış biçimleri gelişir (Çalışkur, 2008). Bir insanın değerlerini keşfetmek için davranışını incelemek gerekir. Bir kişinin değerlerini bilmek, onun gerçek hayat durumları ve deneysel durumlardaki davranışlarını tahmin etmeyi mümkün kılar (Rokeach, 1969). Değerler, bilişsel olarak etkinse ve niteliğin merkezi durumundaysa özneye ya da durumla uyumlu olan davranışı düzenlemektedir ve harekete geçirmektedir (Verplanken ve Holland, 2002).

Amaç ve davranışlarla ilişkili olan ve davranış ve olayların seçim ve değişimine rehberlik eden değerler (Rokeach, 1973) eğitim psikolojisi ile yakından ilişkilidir. Pek çok araştırmacı insan motivasyonunun ve davranışının temel yönlerini tanımladığı ve açıkladığı için değerlerin bütünleştirici bir kavram olduğuna inanmaktadırlar (Hitlin ve Piliavin, 2004; Seligman, Olson, ve Zanna, 1996; Smith ve Schwartz, 1997).

Eğitim psikolojisinde değer kavramının çeşitli yaklaşımlarda farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir (Fries ve diğerleri, 2005). Bu yaklaşımlar, özel bir nesne ya da eylemi temel alan nesneye ya da göreve özgü değerler (Atkinson, 1957; Hidi ve Baird, 1986; Deci ve Ryan, 2002), eylemlerin ve nesnelerin ilgi alanlarını temel alan ilgi alanı değerleri (Wigfield ve Eccles, 2000; Krapp, 2002) ve ilgi alanlarının ve eylemlerin de üzerinde olan genel değerler (Rokeach, 1973; Hofstede, 1980; Schwartz, 1992; Inglehart, 1997) olarak sınıflandırılabilir.

Değerler konusu ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda Rokeach'in (1973) değerler teorisine dayanarak geliştirdiği Rokeach Değerler Ölçeği'nin ve Schwartz'ın (1992) değerler teorisine dayanarak geliştirdiği Schwartz Değer Ölçeği'nin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Yukarıda adı geçen araştırmacıların yanı sıra Siyaset Bilimci Ronald Inglehart (1997) değer değişim teorisi olarak isimlendirdiği çalışmasında değerleri, modern ve postmodern değerler olarak iki boyutta ele almıştır. Bu teoriye göre modern değerler; sıkı çalışma, güvenlik, refah, başarı, kararlılık, tasarruf ve sorumluluğu içerirken postmodern değerler; özgür seçimi, arkadaşlarıyla birlikte olmayı, memnuniyeti ve serbest zamanlara önem vermeyi içermektedir. Başarı modern değerlerin temeli olarak görülürken, iyi oluş postmodern değerlerin

merkezidir. Inglehart, tarafından önerilen değer boyutları hem kültürel hem de bireysel değerleri tanımlamakta kullanılmaktadır.

Değerlerle ilgili literatür incelendiğinde okuldaki öğrenme üzerinde değerlerin etkisi hakkında çok az şey bilindiği görülmektedir. Fries, Schmid, Dietz ve Hofer (2005) günümüz öğrencilerinin yaşamları ve kararları için hangi değerlerin uygun olduğunu belirleyebilmek amacıyla Inglehart'ın değer değişim teorisinin temel alınarak çalışılabileceğini öne sürmüşlerdir. Fries ve diğerleri (2005), çalışmalarında Inglehart'ın modern değerler tanımlamasını başarı değerleri olarak (achievement values) ve postmodern değerler tanımlamasını da iyi oluş değerleri (well-being values) olarak isimlendirmişlerdir. Başarı değer yönelimi (achievement value orientation); çaba ve başarının önemli görülmesini, okulla ilgili konuların takdir edilmesini, gelecek ile ilgili hedefleri, çalışmayı, hayatında bazı şeyler başarmak istemeyi içermektedir. İyi oluş değer yönelimi (well-being value orientation); sosyal aktivitelerin tercih edilmesini (serbest zaman faaliyetleri), arkadaşlarla çok fazla zaman harcamayı, eğlenceli ve planlanmadan yapılan etkinlikleri sevmeyi, yaşamında eğlence istemeyi içermektedir (Fries ve diğerleri, 2007). Başarı ve iyi oluş değer yönelimlerinin günümüz öğrencilerinin yaşamlarının 2 büyük alanını – okul ve serbest zaman – birleştirdiği için onların temel değerlerini de kapsadığı varsayılmaktadır (Lens, Lacante, Vansteenkiste ve Herrera, 2005). Okul, başarı için güdüler sunarken, serbest zamanda iyi oluş baskındır (Schmid, Hofer, Dietz, Reinders ve Fries, 2005). Fries ve diğerleri (2005), Inglehart'ın düşüncelerini temel alarak ve Schmid ve diğerleri (2005) konuyla ilgili çalışmalarına dayanarak, öğrencilerin değer yönelimlerini belirlemek için, prototip maddelerinden oluşan değer yönelimleri ölçeğini geliştirmişlerdir. Değer yönelimleri ile öğrenme, motivasyonel eylem çatışmaları, öz düzenleme, okul notları, benlik kontrolü, okul-serbest zaman çatışma sıklığı, yaşam dengesi, akademik erteleme, akademik performans, red davranışı ile ilişkileri konularında pek çok araştırma yapılmış (Fries ve diğerleri, 2005; Hofer, Schmid, Fries, Clausen ve Reinders, 2007; Dietz, Hofer ve Fries, 2007; Hofer, Schmid, Fries, Kilian ve Kuhnle, 2010; Kuhnle, Sinclair, Hofer ve Kilian, 2013, Kilian, Hofer ve Kuhnle, 2010) ve ülkeler arası karşılaştırmalı araştırmalar gerçekleştirilmiş (Hofer, Schmid, Fries, Zivkovic ve Dietz, 2009) ve Schwartz'ın değer boyutlarıyla ilişkileri araştırılmıştır (Hofer, Kuhnle, Kilian, Marta

ve Fries, 2011). Değer yönelimleri ile ilgili olarak yukarıda belirtilen çalışmalarda genel olarak öğrencilerin değer yönelimlerine bağlı olarak, okul ve serbest zaman etkinlikleri arasında motivasyonel eylem çatışmaları yaşadıkları, yaşanan bu çatışmaların da öğrencilerin kararlarını, öğrenme, ders çalışma ve serbest zaman sırasındaki motivasyonel durumlarını etkilediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Schmid ve diğerleri (2007), motivasyonel eylem çatışmalarını, olumlu özendiriciler sunan iki ya da daha çok eylem alternatifinin mevcut olduğu fakat aynı anda gerçekleştirmediği durumlar olarak tanımlamışlardır. Hofer ve diğerleri (2007) ergenlere yönelik olarak motivasyonel eylem çatışması ölçeğini geliştirmişlerdir. Ölçekte, motivasyonel eylem çatışmalarıyla değer yönelimleri (başarı ve iyi oluş değer yönelimleri) arasındaki ilişkiyi mümkün olduğunca doğru araştırmak için ergenlerin yaşayabileceği somut çatışma durumunu açıklayan kısa bir hikaye kullanılmıştır. Bu kısa hikaye okul ve serbest zaman etkinliklerini içeren çatışma durumunun tanımlanmasından oluşmaktadır. Başarı ve iyi oluş değer yönelimlerinin somut eylem alternatiflerinin çatıştığı ve motivasyonel eylem çatışmalarına yol açtığı pek çok çalışma ile göstermişlerdir. Araştırmalar öğrencilerin motivasyonel eylem çatışmalarında baskın olan değer yönelimleri ile daha uyumlu olan etkinliği seçme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Başarı değer yönelimi yüksek olan öğrenciler, okul ile ilgili alternatif için daha fazla karar verme eğilimindeyken, iyi-oluş değer yönelimi yüksek olan öğrenciler ise eğlence ile ilgili alternatifini daha fazla tercih etmişlerdir. Ayrıca, sonuçlar motivasyonel eylem çatışmalarında değer yönelimlerinin etkisinin yanı sıra öğrencilerin motivasyonel çatışmalardaki karar verme tercihlerinin de öğrenme sürecindeki deneyim ve performanslarıyla sistematik olarak ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Fries ve diğerleri, 2005; Hofer, Schmid ve diğerleri, 2007; Dietz, Hofer ve Fries, 2007; Hofer ve diğerleri, 2011; Hofer ve diğerleri, 2010; Kuhnle ve diğerleri, 2013; Hofer ve diğerleri, 2009, Kilian ve diğerleri, 2010).

Okul ve serbest zaman ergenlerin iki önemli yaşam alanıdır ve değer yönelimleri ve karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu motivasyonel eylem çatışmaları ergenlerin bu alandaki tercihlerini, eğilimlerini, kararlarını etkiliyor görünmektedir. Bu noktada, daha öncede belirtildiği gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara sahip olan değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerinde günümüzde en etkili

psikolojik danışma yaklaşımlarından biri olan bilişsel davranışçı yaklaşımın etkilerinin incelenmesi eğitim psikolojisi alanına katkı sağlayacaktır. Bilişsel davranışçı yaklaşımın özü, bireyin, duygu ve davranışının büyük bir oranda dünyaya ilişkin bakış açısı tarafından belirlendiği şeklindeki temel kuramsal ilkeye dayanmaktadır (Beck, 1987). Bu modele göre, insanların duygu ve davranışları, olayları nasıl yorumladıklarından etkilenmektedir. İnsanların neler hissettiğini belirleyen şey, olayın kendisi değil, o olaya ilişkin olarak kişinin kendi zihninde verdiği anlamlardır (Beck, 1964; Ellis, 1962). Daha önce de belirtildiği gibi değerler organize edilmiş bir grup inanç olarak da tanımlanmaktadır. Ve konuyla ilgili olarak yapılan pek çok araştırma bulgusu bireylerin sahip olduğu değer yöneliminin motivasyonel eylem çatışmalarını etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Bilişsel davranışçı yaklaşımda bireylerin sahip oldukları inanç, düşünce yapılarının olayları yorumlayışlarını ve dolayısıyla davranış ve düşüncelerini etkilediği varsayımına dayanmaktadır. Gerek değerlerle ilgili gerekse bilişsel davranışçı yaklaşım ile ilgili bu temel tanımlamalardan hareketle, bu araştırmada grup oturumları, Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmıştır.

Bu araştırmada ele alınan değişkenler olan değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları ergenlerin yaşamlarında önemli olan kavramlardır. Bu nedenle günümüzde etkili bir yaklaşım olduğu kabul edilen bilişsel davranışçı yaklaşım temelinde hazırlanan grupla psikolojik danışma uygulamasının ergenlerin değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerinde etkisinin olup olmayacağını araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının, ergenlerin değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkisini incelemektir.

1.2 ARAŞTIRMANIN DENENCELERİ

Araştırmanın amacına bağlı olarak test edilen araştırma denenceleri aşağıda belirtilmiştir.

Denence 1: Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması iyi oluş değeri yönelimi üzerinde etkilidir.

Denence 2: Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması başarı değeri yönelimi üzerinde etkilidir.

Denence 3: Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması motivasyonel eylem çatışması sırasındaki karar verme üzerinde etkilidir.

Denence 4: Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışması üzerinde etkilidir.

Denence 5: Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışması üzerinde etkilidir.

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelere sahip olan değerler, bireylerin inançlarına, tutumlarına ve davranışlarına rehberlik etmektedir. Eğitim alanında öğrencilerin sahip olduğu değerlerin bilinmesi, eğitim öğretim sürecinin öğrencinin değerlerine uygun olarak düzenlenebilmesinde önemli bir yardımcı etken olacaktır. Özellikle günümüz ergenleri çoklu hedeflerin çeşitliliği içerisinde gelişim dönemlerini yoğun uyaranlar etkisi altında gerçekleştirmektedir. Bir yandan okul, gelecek hedefleri, meslek hedefleri gibi başarı için çaba sarf etmeleri gereken sorumlulukları bulunurken; bir yandan da arkadaşlarla vakit geçirme, eğlenceli etkinliklerde bulunma gibi ihtiyaçları bulunmaktadır. Günümüz gençlerinden beklenen çeşitli yaşam alanlarına tatmin edici şekilde zaman ayırarak hayatlarını dengelemeleridir. Ancak gençlerin başarı değerleri ile iyi oluş değerlerini temsil eden okul ve serbest zaman etkinlikleri arasında çatışmalar yaşadıkları araştırmalarla desteklenmektedir (Fries ve diğerleri, 2005; Hofer ve diğerleri, 2007). İnsan benliğinin parçası olan değerler, bireylerin yaşamlarına, tercihlerine, isteklerine, gereksinimlerine yön verme

gücü olan organize edilmiş bir grup inanç olduğu için ergenlerin değer yönelimleri ve okul ve serbest zaman arasında yaşadıkları motivasyonel eylem çatışmaları araştırılması gerekli olan güncel ve işlevsel konular olarak görünmektedir.

Bilişsel davranışçı yaklaşımda bireylerin sahip oldukları inanç, düşünce yapılarının olayları yorumlayışlarını ve dolayısıyla davranış ve düşüncelerini etkilediği varsayımına dayanmaktadır (Beck, 1969). Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre düşüncelerin ve inançların gerçekçi bir şekilde yeniden değerlendirilip, değiştirilmesi, duygularda ve davranışlar da düzelmeler sağlayabilecektir (Beck, 2001; Beck ve Emery, 1985/2006). Değerler de organize edilmiş inançlar olduğuna göre bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin değer yönelimleri ve motivasyonel çatışmaları üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bilişsel davranışçı yaklaşımın ergenlerin değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmada bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulamasının değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkisi incelenerek literatürde rastlanmayan farklı bir uygulama gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı uygulamaların eğitim psikolojisi alanında yaygınlaştırılabilmesi ve değerler ile ilgili olarak yapılacak çalışmalarda bilişsel davranışçı yaklaşımın bakış açısından da yaklaşılabilmesine olanak sağlaması açısından orijinal ve alanda çalışanlara katkı sağlayabilecek önemli ve işlevsel bir uygulama olarak görülmektedir. Araştırmada kullanılan değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları araştırmacı ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilmiştir. 2005 yılından beri Almanya'da bir grup bilim adamı tarafından çalışılan değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları ölçeklerinin Türk literatürüne kazandırılması ve bilişsel davranışçı yaklaşımın bu değişkenler üzerindeki etkililiğinin sınanması orijinalliği ve güncelliği açısından da önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra bilişsel davranışçı temelli 10 oturumdan oluşan deneysel çalışmada yer alan etkinliklerin tümü doğrudan ya da dolaylı olarak ergenlerin değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları ile ilgilidir. Araştırmada uygulanan programın gelecek araştırmalara kaynaklık edebilmesi ve konuyla ilgili olarak çalışanlara katkı sağlayabilmesi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın yukarıda açıklanan tüm yönleriyle kuramsal ve

uygulama açısından orijinal, güncel, işlevsel olduğu ve psikolojik danışma ve değerler konusu ile ilgili olarak çalışan uzmanlara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 VARSAYIMLAR

Bu çalışmanın uygulanmasıyla ilişkili temel varsayımlar aşağıda belirtilmektedir:

1. Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine uygulanan ölçme araçlarını içten ve doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırmaya katılan denekler, çalışma evrenini temsil edici niteliktedir.
3. Araştırma kapsamında öğrenciler oturumlara gönüllü olarak katılmışlardır.

1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Deney grubuna uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma programı on oturum ile sınırlıdır.
2. Değer yönelimi ve motivasyonel eylem çatışmalarına yönelik bulgular; Değer Yönelimleri Ölçeği ve Motivasyonel Eylem Çatışmaları Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırmada elde edilen veriler, Kocaeli ilinde yer alan bir lisede 2013 – 2014 öğrenim gören ve deney ve kontrol gruplarında yer alan yaşları 14 ile 18 arasında değişen 24 öğrencinin yanıtlarıyla sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Başarı Değer Yönelimi (Achievement Value Orientation): Çaba ve başarının önemli görülmesini, okulla ilgili konuların takdir edilmesini, gelecek ile ilgili hedefleri, çalışmayı, hayatında bazı şeyler başarmak istemeyi içermektedir (Fries ve diğerleri, 2007).

İyi Oluş Değer Yönelimi (Well-being Value Orientation): Sosyal aktivitelerin tercih edilmesini (serbest zaman faaliyetleri), arkadaşlarla çok fazla zaman harcamayı, eğlenceli ve planlanmadan yapılan etkinlikleri sevmeyi, yaşamında eğlence istemeyi içermektedir (Fries ve diğerleri, 2007).

Motivasyonel Eylem Çatışması (Motivational Action Conflict): Bir kimsenin aynı anda gerçekleştiremediği iki ya da daha fazla çekici eylem alternatifi arasında bölünmesidir (Schmid ve diğerleri, 2007).

1.7 SİMGELER ve KISALTMALAR

BDY: Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

DYÖ: Değer Yönelimleri Ölçeği

MEÇÖ: Motivasyonel Eylem Çatışması Ölçeği

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ele alınmış olup ardından da araştırma konusu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 DEĞER KAVRAMI

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın kuramsal temellerine dayalı görüşler açıklanmıştır.

2.1.1 Değer Nedir?

Sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında araştırmalara konu olan değer kavramının pek çok tanımı karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımlarda değer kavramı çoğu zaman, ilgiler, zevkler, tercih edilen ya da edilmeyen düşünceler, tercihler, görevler, ahlaki yükümlülükler, arzular, istekler, amaçlar, gereksinimler, hoşlanılmayanlar, cazibeler ve tercih edilen birçok yönelim ile ilgili kullanılmaktadır (Hüseyinlioğlu, 2010). Örneğin; Rokeach'a göre (1973), değerler; fikir ve inançlardır, amaç ve davranışlarla ilişkilidirler, durum ötesidirler, davranış ve olayların seçim ve değişimine kılavuzluk ederler ve taşıdıkları öneme göre sıralanırlar. McGettrick (1995) değer kavramını, düşüncelerimiz, davranışlarımız ve etkinliklerimizle doğrudan tutarlı ve ilişkili olan bir ilkeler bütünü olarak tanımlamaktadır. Halstead ve Taylor (2000:169) değeri, "davranışlara genel olarak rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlar" olarak tanımlarken Avcı (2007: 3) "ideal ve arzu edilen davranış biçimlerini ifade eden, somut koşullar ve nesnelere aşan üst düzey kavramlar veya doğru kararlara varılmasında, bireylere yardımcı olan genel ilkeleri içeren bir kavram olarak ele almaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Ayrıca değerler, bireylerin neyi önemsediklerini tanımlayarak istekleri, eğilimleri ve tercihleri gösterir (Erdem,

2003:56). Değerler insan davranışlarının güçlü düzenleyicileridir. Çünkü onlar kişinin benlik kurgusunun ve kimliğinin bir parçasıdır (Welzel ve Inglehart, 2010). Arce (2001), değerleri inançlar, amaçlar ve kanaatlerin toplamı olarak görürken, Schwartz ve Sagie (2000) ise bireylerin yaşamına yön veren, kural görevi gören, önem dereceleri farklı olan, arzulanan amaçlar olarak tanımlamışlardır. Değer tanımlarına bakıldığında kavramın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının olduğu görülmektedir. Sosyal bilimcilerin birçoğu değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Özgüven'e göre (1994), davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler. Sarı'ya (2005) göre bir davranış biçimini öbürüne tercih etmede değerler önemli bir rol üstlenmektedir. Başka bir bakış açısından, değerler davranışların kaynaklarını oluşturduğu gibi ölçütlerini de belirler. Belirli bir davranış oluşturmada etkin olan değer onun nasıl olduğuna da karar verir (Aktepe ve Yel, 2009:609). Bireyin bir değere sahip olduğunu belirtmek, onun bilişsel açıdan ne yaptığını bilmesi ve bildiği doğrular doğrultusunda davranışlarını sergileyerek amacına ulaşmaya çabalaması anlamına gelmektedir. Değerin duygusal boyutları olması bireyin kendisi ile ilgili olarak duyularında oluşan bulan hislerdir. Bireyin kendisine olumlu tavırlar sergileyenlere karşı onay veren, olumsuz tavırlar sergileyenlere karşı eleştiren bir tavır takınması bu boyutun bir sonucudur. Rokeach son olarak değerlerin davranışlara yol gösteren arabuluculuk yapma özelliğine sahip olduğunu belirtir ve bunu davranışsal boyut olarak niteler (Rokeach, 1973:7). Psikoloji değer kavramı sadece bir inanç olarak alır. Ancak değer kavramı, inancın spesifik bir şekli olması itibarıyla ondan daha da yukarıda bir zihin organizasyonudur. Değer bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca tekabül eder (Güngör, 1993). Schwartz ve Bilsky (1987) bazı kuramcılarının üzerinde anlaştıkları özelliklerden yola çıkarak değerleri şöyle betimlemişlerdir:

- Değerler, inançlardır. Tamamen duygulardan arındırılmış fikir özelliği taşımazlar, etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
- Değerler bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış

biçimleri ile ilişkilidirler.

- Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler. İlişkilerimizin tümünde geçerlidirler.
- Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
- Değerler, taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 60)

Konuyla ilgili olarak yapılmış ortak tanımlardan yola çıkarak değer kavramını bireyin düşüncelerinin ve eylemlerinin temelinde olan, bireylerin yaşamlarıyla ilgili tercihlerini yönlendiren, önem derecelerine göre sıralanan kategorize edilmiş inanç takımları olarak tanımlayabiliriz.

2.1.2 Değerler ve İlişkili Olduğu Kavramlar

Değerler arzu edilen davranışlar ve olaylar hakkındaki genelleştirilmiş inançlar olarak tanımlanabilir. Özgürlük, kendini yönetme, güç, güvenlik vb. değerlerin tipik örnekleridir (Fries ve diğerleri, 2007). Hedefler, tutumlar ya da normlar gibi benzer yapıların aksine değerler belirli davranışlar, olaylar ya da amaçlar için açık referanslara sahip değildir. Ancak, değerler insanların neyi tercih edeceği ve neden kaçınacağı konusunda karar vermesine izin verir, çünkü davranışlar, olaylar ve amaçlar bireylerin değerler sistemine uyma ya da uymama temelinde değerlendirilir (Schwartz, 1992).

Değer kavramı ile ilişkili olan hatta zaman zaman birbirlerine yakın kavramlar olmalarından dolayı kavram kargaşası yaratan inanç, tutum, norm, ihtiyaç, davranış ve hedef kavramları ile değer kavramı arasındaki ilişkilerin açıklanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Aşağıda bu açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.2.1 Değer ve inanç

Bir şeye veya bir düşünceye gönülden bağlı olmak olan ve Trompenaars (1993) tarafından bireyin çevresiyle ilişkisinde edindiği bilgi birikimleri olarak tanımlanan inanç kavramının, arzu edilir olanla ilgili kalıcı inançlar olarak tanımlanan (Rokeach, 1973) değer kavramıyla iç içe olduğu görülmektedir. "Yarın daha güzel olacak"

cümlesi bir inanç cümlesidir. Yarınların güzel olacağına inanmak bizi hayat karşısında belli eylemlere itecektir. Bu eylemlerin geliştirilmesi ve ortaya konması için bir değer ortaya çıkması gerekmektedir. “Yarın daha güzel olacak” inancı yarının bugünden daha değerli olacağı inancını besleyecektir. Bu anlamda her değer bir inanca yaslanmaktadır (WEB1). Rokeach (1973) inançların bireyin herhangi bir şeyle ilgili olarak takdir ve bilgisini yansıtan çok sayıda zihni ve sözlü durumdan oluştuğunu savunmaktadır ve inançları betimleyici inançlar, değerlendirci inançlar ve yerleşmiş inançlar olmak üzere üç gruba ayırmıştır: Betimleyici inançlar, doğru ya da yanlış birbirinden ayıran inançlardır. Değerlendirci inançlar, iyi ya da kötü hakkında hüküm vermeyi sağlayan inançlardır. Yerleşmiş (kuralcı/örf ve adetle yerleşmiş) inançlar ise, bir hareketin neden ve sonuçlarının istenip istenmediği hakkında hüküm verilmesine neden olan inançlardır. Yazara göre değerler üçüncü grup inançların içinde yer almaktadır. Bu bağlamda değerler, hangi amaç ve sonuçların istenir olduğuna dair nesnel hükümler olarak yerleşmiş inançlardır (Rokeach, 1968). Güngör’ e göre değer, bir tür inanç, algı, duygu ve bilgilerimizin bileşimidir. Değerin inançtan ayrı olarak daha üst düzeyde bir zihinsel organizasyon olduğunu, tek bir inançtan çok organize olmuş bir grup inanca karşılık geldiğini söylemiştir. Örneğin birey için başkasına iyilik yapmanın altında, toplumsal açıdan iyi olduğu inancı, iyiliğin vicdani anlamda huzur sağlayacağı inancı, yardımseverliğin barışa katkı sağlayacağı inancı ve iyilik yapanların Allah tarafından takdir edileceği inancı gibi birçok inancın etkisi görülmektedir (Güngör, 1993: 20). İnançlar bir durumun, olayın ya da davranışın nasıl gerçekleştiğini açıklarken, değerler nasıl olması gerektiğini açıklamaktadır. Yani değerler, bireyin doğruyu, yanlış, iyiyi, kötüyü belirlemesine yardımcı olan ölçütlerdir. İnançlar da değerler gibi çocukluğun ilk yıllarında öğrenilen kültürel öğeler olmakla birlikte, değerler inançlara göre oluşmaktadır. İnançlar kültürün derin yönlerini oluşturan öğelerken, değerler kültürün daha somut taraflarını oluşturmaktadır (Şişman, 2002: 3).

Değerlerin inançlardan temel farklılıkları şu şekilde özetlenebilir (Schiffman ve Kanuk, 1997: 406):

- Göreli olarak sayıları daha azdır.
- Kültürel olarak uygun davranış için rehberlik ederler.
- Kalıcıdır ya da zor değişirler.

- Belirli durumlara bağılı değildirler.
- Toplum üyeleri tarafından geniş kabul görürler.

2.1.2.3 Değer ve hedef

Hedefler, başarı için bireysel çabalarla ilgili iken ve son durum olarak tanımlanırken, genellikle bir değer, hedeflerde olduğu gibi parçalara ayrılamaz. Bu yüzden bir kişi bir hedefine ulaştığından bahsedebilir ancak bir kişinin bir değerine ulaştığını söylemesi tuhaf olacaktır. Bu ayırım uzun dönem hedefler ve yaşam hedefleri düşünöldüğünde de hala geçerli olacaktır (Cantor, 1994). Bununla birlikte değerler motivasyonel güce sahiptir çünkü onlar sahip olunan bireysel değerlerle birleşerek onların yansıması aracılığıyla bireylere hangi hedefleri seçecekleri ve sürdüreceklere konusundaki kararlarında yol gösterir.

2.1.2.4 Değerler ve ihtiyaçlar

Rokeach (1973), değerler ve ihtiyaçların birbiri ile ilişkili olduğunu bildirmiştir. İhtiyaçlar, hayatta kalma ve/veya psikolojik olarak gelişme deneyiminin yerine getirilmesiyle ilgili doğuştan ya da öğrenmeyle ilgili genelleştirilmiş arzulardan oluşmaktadır (Deci ve Ryan, 2002). Rokeach'a göre (1973), değerler, ihtiyaçların zihinsel temsili ve dönüşümleridir. Birey, ihtiyaçlarını zihinsel olarak değerlere dönüştürür ve bu değerler kişilik yapısını oluşturur. Değerler, yalnızca bilişsel ihtiyaçların değil, sosyal ve toplumsal beklentilerin de simgesidir. Beklenti ve ihtiyaçlar, bilişsel olarak değerlere dönüştüröldüğünde, bireysel ve toplumsal anlamda anlamlı ve kabul edilebilir bir hal almaktadır. Örneğin bağımsızlık ihtiyaçı, söz dinleme, itaat etme, büyüklere sayę gösterme ve sadakat değerlerine dönüştürölür. Saldıręanlık ihtiyaçı, onur, hırs, tutku, şeref ve ulusal güvenlik değerlerine dönüştürölür. İhtiyaçlar inkar edilebilirken, değerlerin inkar edilmesi söz konusu olamaz (Rokeach, 1973: 20).

İnsanlar tarafından geliştirilen evrensel değer sistemi, evrensel ihtiyaçların sonuçları olarak görölmektedir. Schwartz'a göre (1992), değerler temel insan gerekliliklerinden kaynaklanmaktadır: bireysel ihtiyaçlar (a) bireylerin organizmalarından kaynaklanmaktadır, (b) bireyler arası eşgüdüm için ve (c)

grupların hayatta kalması ve refahı için gereklidirler. Ancak değerler ve ihtiyaçlar eşyapılı (isomorphic) bir ilişki ile bağlı değildir. Değerler, bireylerin ihtiyaçlarının pek çok durumunda diğer bireylerin ihtiyaçları ile çatışmaları önlemek zorunda olduğu için değerler ihtiyaçları yerine getirme konusunda önemli bir düzenleyici fonksiyonuna sahiptir.

Maslow (1959), kendini gerçekleştirmeyi hem bir ihtiyaç hem de değer olarak sınıflandırmıştır. Maslow bireylerin sahip oldukları kapasitelerin karşılanması gereken bir ihtiyaç, bu nedenle de aynı zamanda içsel bir değer olduğunu düşünmüştür. Locke (1976)' a göre, ihtiyaçlar doğuştan bulunmaktadır, önseldirler. Değerler ise sonradan elde edilirler. İhtiyaçlar, tüm bireyler için aynı iken, değerler ve değer öncelikleri bireye özgüdür. İhtiyaçlar bireylerin harekete geçmesini gerektirir. Değerler ise davranışı ve seçimleri yönlendirirler. İhtiyaçlar ve değerler arasındaki en büyük farklılık değerler arzu edilenler hakkındaki bilişsel temsillerle ilgili iken, ihtiyaçlar bilişsel olarak temsil edilsin ya da edilmesin doğuştan ya da öğrenme yoluyla edinilen arzuların psikolojik güçteki temsilidir (Fries ve diğerleri, 2007).

2.1.2.5 Değer ve tutum

Tutum, kişinin bir fikre, bir nesneye veya bir sembole ilişkin olumlu veya olumsuz duygularını ya da eğilimlerini ifade etmektedir (Koca, 2009), bir başka ifade ile tutumlar olayları ve amaçları değerlendirme konusundaki eğilimlerdir (Fries ve diğerleri, 2007). Üsluba benzer biçimde değerler tutumlardan ayrılır (Maio, Olson, Bernard, ve Luke, 2003). Değerlerle karşılaştırıldığında tutumlar belirli olaylar ve amaçlarla ilgili olarak daha somuttur. Farklılıklarına rağmen tutumlar ve değerler arasında önemli bir bağlantı bulunmaktadır: tutumlar değerlerden kaynaklanmaktadır. Tutumların bir fonksiyonu değerlerin altında yatanı açıklamaktır (Maio ve Olson, 2000).

Rokeach, değerler ve tutumların birbirinden farklı kavramlar oldukları göstermek için farklarını ortaya koyan yedi nokta üzerinde durmuştur (Rokeach, 1973: 18):

1. Değer bir tek inancı açıklarken, tutum belirli bir nesne ve duruma odaklanmış farklı inançların tümünün bir örüntüsüdür.

2. Değer; nesne ve durumların ötesinde bir nitelikteyken, tutumlar belirli nesne veya durumlar üzerinde odaklanmışlardır.

3. Değerler bir standardı açıklarken, tutum standarttan uzak bir kavramdır. Birçok tutum nesnesinin olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri, standart olarak işlev gören az sayıda değerle ilgili olabilir.

4. Birey istenilen davranış şekilleri ve varlığının son durumuna ilişkin öğrenilmiş inançlarının sayısı kadar değere sahipken, belirli nesne ve durumlara doğrudan ya da dolaylı olarak karşılaştığı tutuma sahiptir. Bu durumun sonucu olarak birey, sayısı onlarla ifade edilebilen değerlere sahip olabilirken, binlerle ifade edilebilecek kadar çok tutum sahibi olabilir.

5. Bireyin kişiliğinde değerler, tutumlara göre daha merkezi bir yerde bulunmaktadır. Bu nedenle değerler, tutumların belirleyicileri konumundadırlar.

6. Değerler motivasyon ile daha yakın bir ilişki içindedir ve tutumlardan daha dinamiktir. Tutumların motivasyon ile bağlantılı olduğu kabul edilse dahi, tutumlar bir değer kazanılması için araçtan öteye gidemez.

7. Değerler, topluma uyum, benliğin korunması ve bireyin kendini gerçekleştirme gibi işlevleri yerine getirirken, tutum bu işlevlerle ilgilenmez. Tutum yalnızca çıkarımlarla ilgilenir.

Yaşadığı ortamda çok fazla nesne ve durumla karşılaşan bireyler her bir nesne ve durumla ilgili olarak olumlu ya da olumsuz çok sayıda tutuma sahip olabilirler. Değerler, bireyin kişilik yapısında ve bilişsel sisteminde tutumlardan daha merkezi bir yerde bulunurlar. Bu özelliklerinden dolayı değerlerin tutumları belirlediği söylenebilir (Rokeach, 1973; Kahle, 1984; Kahle, Beatty ve Homer, 1986).

2.1.2.5 Değerler ve normlar

Değerler normlardan farklıdır (Fries ve diğerleri, 2007). Normlar, bireylerin davranış şekillerinin olması gereken şeklini tanımlayan, değerlere göre şekillenen ve yazılı olmayan kurallar veya standartlardır. Toplum içinde yaşayan bireyin, ne yapması, ne yapmaması, ne söylemesi, ne söylememesi, nasıl davranması gerektiğini gösteren yazılı olmayan kurallardır (Şişman, 2002: 4). Değerler arzu edilenler hakkında iken

normlar zorunluluklar hakkındadır (Marini, 2000). Değer ve norm arasındaki en büyük fark değer, norma göre daha genel ve soyut bir nitelikte olmasıdır. Başka bir açıdan bakıldığında değer kavramı normu içinde barındırmaktadır. Değer temel bir ilkedden bahsederken, norm bu temel ilkenin spesifik durumlarda uygulandığını açıklayan kurallardır (Koca, 2009). Örneğin, kiliseye girileceği zaman şapkanın çıkarılması bir norm iken, ateşli bir şekilde dua etmek manevi değerlerle açıklanabilir (Fries ve diğerleri, 2007). Normlar bireyin sosyalleşme süreci içerisinde öğrenilen ve bireylerin hayatlarında bir alışkanlık şeklinde sürdürülen kurallardır (Aiken, 1985). Değerler ve normlar arasındaki ikinci farklılık normlar değerlerden daha somuttur (Fries ve diğerleri, 2007). Değerlerin, normlardan daha geniş ve soyut olması, değerleri normların destekleyicisi ve belirleyicisi haline getirmektedir. Normu anlamlı kılan temelini kültürel değerlerden almış olmasıdır. Aksi takdirde normlar toplumlar için anlamlı olmaktan çıkar. Yani normun anlamlı olması ve bireyin davranışlarında etkili olmasını sağlayan temel güç, değer veya birkaç değerden oluşan bir değer kümesidir. Değerler, normları biçimlendirmekte ve onların mevcut toplum yapısı içinde kabul görmesini sağlamaktadır (Başaran, 1991: 243).

Rokeach' a göre değerler ve normları birbirinde ayıran üç özellik vardır (Rokeach, 1973: 19):

1. Değerler, bir davranış şeklini veya var oluşun son durumunu açıklarken, normlar sadece davranış biçimi ile ilgilidir.
2. Değerler, özel durumları açıklarken, normlar, belirli bir durumda belirli kalıplar dahilinde davranmak için gerekli bilgileri verir.
3. Değerler kişisel ve içsel olgularken, normlar bireyin dış çevresi ile ilgili ortak olgulardır.

2.1.2.6 Değer ve davranış

Değerler, insanın yaşamında temel ilkelere karşılık gelir; bu değerler doğrultusunda birçok davranışı diğerlerine tercih ederiz, benimsediğimiz veya benimsemediğimiz davranış biçimleri gelişir (Çalışkur, 2008).

Kahle'ye göre değerler, çevreye uyumun temel özelliklerini yansıtan sosyal bilişleri (kognitif) temsil eder. Değerler, değer yönelimlerinin (temel inanç kalıpları) temelini

oluşturur ve tutumları, niyetleri ve davranışları etkiler. Ayrıca değerler, bir toplumun tüm üyeleri tarafından geniş ölçüde paylaşılır ve değerlerin, tutum ve davranışlar üzerindeki etkisi dolaylıdır. Literatürde değerlerin davranışları etkileyip yönlendirdiği genel olarak kabul görmesine rağmen bu görüşe katılmayanlar da mevcuttur. Williams'a göre, değerlerin bir davranışı kesin olarak belirlediği söylenemez. Ancak yaygın görüşe göre, değerlerdeki farklılıklar tutum ve davranış türlerinde de farklılığı ortaya koymaktadır. Örneğin; vahşi yaşam tutumuna sahip olan biri avcılık ve balık tutma davranışını sergiler (Vaske ve Donnelly, 1999:524-527).

Bir insanın değerlerini keşfetmek için davranışını incelemek gerekir. Davranış, objeye karşı tutum ve duruma karşı tutum olarak iki tutumun bir işlevi olarak değerlendirilebilir. Bir kişinin değerlerini bilmek, onun gerçek hayat durumları ve deneysel durumlardaki davranışlarını tahmin etmeyi mümkün kılar. Bu konuda Rokeach, iki tür davranış tipi olduğundan söz eder: birincisi, “moleküler faaliyet”tir ve sadece tek bir faaliyetle ilgilidir, tek bir faaliyeti etkiler. Diğer davranış tipi ise, “kütlesel faaliyet”tir –ki bir dizi davranışa işaret eder. Örneğin; bir kişinin bir mesleği edinmeye çalışması sırasındaki bir takım davranışlarıdır (Rokeach, 1969:122-127). Değerler, belirli bir anda insan davranışına kılavuzluk etmesinin yanı sıra geçmiş davranışlara açıklama getirmeye de hizmet eder (Williams, 1979:20-23).

Değer ve davranış bağına kurarken, bir tek değer veya tutuma dayanarak bir davranışı mükemmel biçimde tahmin etmenin mümkün olmayacağını hesaba katmak gerekir (Rokeach, 1973:162). Değerler bilişsel olarak etkinse ve niteliğin merkezi durumundaysa özneye ya da durumla uyumlu olan davranışı düzenlemektedir ve harekete geçirmektedir. Örneğin yoğun özveri değerleri bağışlama davranışıyla sonuçlanmaktadır (Verplanken ve Holland, 2002). Tutum, değer ve davranış ilişkisini açıklarken, davranış “değer ve tutumun görüntüsü” olarak kabul edilmektedir (Connor ve Becker, 1979:72).

England, davranışı yönlendiren değerlerin etkisini araştırdığı çalışmasında, değerlerin insan davranışı üzerinde “davranışı yönlendirme” ve “algısal eleme” olmak üzere iki ana yolla etkili olabileceğini öne sürmektedir. England'ın modeli, insan davranışını değerler üzerinden açıklamaya çalışmaktadır. England bir kişinin

davranışının nasıl olabileceğini en iyi tahmin etme yolu olarak, bu kişinin neleri önemli bulduğunu incelemenin doğru olacağını öne sürmektedir (Levy, 2005:13).

Feather (1990, 1999), değerlerin davranışsal kararların altında yatan algılanan – subjektif – değerler (valance) üzerindeki etkisi yoluyla davranışları etkilediğini iddia etmektedir. Lewin'in (1951) analizine bağlı kalınarak, değerlerin somut eylemlerin, amaçların ve olayların algılanan değerler (valance) üzerinde etkisinin olduğuna inanılmaktadır. Böylece, değerlerin gereksinimler olarak benzer fonksiyonel ilkeleri takip ettiğini belirtmiştir. Bir hedefin karakterine sahip olmamakla birlikte değerler davranışları etkilemektedir (bir güç alanı gibi). Örneğin, bireyler dürüst olmama değerinin gelişmesi için çabalamaz ancak dürüst olmamak davranışa rehberdir (Lewin, 1951, p. 41)

Feather (1990) Lewin'in orijinal yaklaşımına daha bilişsel bir yorum katmıştır. O değerlerin bir durumda bireyin öznel kararını etkileyerek algılanan değerlere (valance) neden olduğunu varsaymıştır. Örneğin, başarıya yüksek düzeyde önem veren bir öğrenci sınıf arkadaşlarıyla bulunduğu bir kafede geçmiş matematik sınavı hakkında konuşmayı iyi bir fırsat olarak yorumlayabilecekken, iyi oluş değer yönelimi yüksek bir öğrenci benzer durumda birlikte eğlence etkinlikleri planlamanın iyi olacağını düşünebilir. Feather deneysel olarak değerlerin algılanan değerlere (valance) neden olma kapasitesi konusunda çalışmıştır. Gerçekten de o değerlerin üniversite tercihleriyle akademik olarak ilgili olduğunu göstermiştir (Feather, 1988).

Değerleri bilişsel açıdan irdeleyen Güngör, “değerler insanın kognitif dünyasının başlıca unsurlarıdır” tanımlamasını yapmış ve değerlerin merkezi önemini vurgulamıştır. Değerler arasında yüksek derecede bir ahengin olması, varsa tutarsızlıkların giderilmesi insanın kendisini uyumlu, ahenkli hissetmesi için gereklidir. Örneğin; bir kimse özgürlük değerine önem veriyorsa otoriteriyenizme aynı şekilde değer veremez, yine özgürlük değeriyle birlikte sanata da değer vermesi kaçınılmaz görünmektedir. İnsanın sadece belirli bir değer alanı içindeki davranışlarında değil, çeşitli değer alanlarındaki davranışlarında da tutarlılık bulunmaktadır. Günlük hayatta da bir kişide uzlaşmaz denilen değerler pekala bir arada bulunabilir, insanların zihinlerinde keskin değer içeriği ayrımları olmadığı yönünde bulgulara rastlanmaktadır. İnsan zihninin bütünlüğü ve dinamik yapısı,

tutarsız gibi görünen değerleri kişinin özel bir yorumla bağdaştırmasına yol açabiliyor. (Güngör, 1998: 76).

Değerlerin davranışa yansması konusunda birçok örnek, insanların değerlerini sergilemeye ve davranışa dönüştürmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Değerler, evrensel olarak arzulanır ve çekici olarak düşünölmektedir, davranışlar ise özel faaliyetler olarak kendine mahsus bir zamanda kendine mahsus bir ortamda gerçekleşir (Smith ve Bond, 1998: 65-66).

2.1.3 Eğitim Psikolojisinde Değer Kavramı

Eğitim psikolojisi, öğrenme ve öğretim ile bunlara ilişkin faktörlerin incelendiği çalışma alanıdır (WEB2). Amaç ve davranışlarla ilişkili olan ve davranış ve olayların seçim ve değişimine rehberlik eden değerler (Rokeach, 1973) eğitim psikolojisi ile yakından ilişkilidir. Pek çok araştırmacı insan motivasyonunun ve davranışının temel yönlerini tanımladığı ve açıkladığı için değerlerin bütünleştirici bir kavram olduğuna inanmaktadır (Hitlin ve Piliavin, 2004; Seligman, Olson, ve Zanna, 1996; Smith ve Schwartz, 1997).

Eğitim psikolojisinde değer kavramının çeşitli yaklaşımlarda farklı şekillerde ele alındığı görölmektedir. Bu yaklaşımlar, özel bir nesne ya da eylemi temel alan nesneye ya da göreve özgü değerler (Atkinson, 1957; Hidi ve Baird, 1986: Deci ve Ryan, 2002), eylemlerin ve nesnelerin ilgi alanlarını temel alan ilgi alanı değerleri (Wigfield ve Eccles, 2000; Krapp, 2002) ve ilgi alanlarının ve eylemlerin de üzerinde olan genel değerler (Rokeach, 1973; Hofstede, 1980; Schwartz, 1992; Inglehart, 1997) olarak sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırma ve Fries ve diğerleri (2005) tarafından aşığıdaki gibi tablolandırılmıştır.

Tablo 1. Eğitim Psikolojisinde Değerlerle İlgili Yaklaşımlar

Yaklaşım	Değerin olduğu varlık	Tipik araştırma soruları	Önemli teoriler
Amaç ya da göreve özgü değerler	Belirli amaçlar ve eylemler	Amaçları/eylemleri belirleyen değerler nedir ve onlar eylemin yönünü nasıl etkiler?	Atkinson, 1957
İlgi Alanı Değerleri	Eylemlerin ya da nesnelerin amaçları	Zamanla okul alanındaki değerler nasıl değişmektedir?	Wigfield ve Eccles, 2000
Genel değerler	İlgi alanlarının ve eylemlerin üzerinde	Evrensel değerler var mıdır? Onlar eylem seçimlerini ve performansını nasıl etkilemektedir?	Rokeach, 1973 Hofstede, 1980 Schwartz, 1992 Inglehart, 1997

Kaynak: Fries ve diğerleri, 2005

Değerleri amaç ya da göreve özgü değerler olarak ele alan kuramcılara göre değerler, tek bir nesne ya da eylemle ilgilidir. Değerler, bir durum için verilen teşviklerin algılamaları olarak kabul edilmektedir. Örneğin bir öğrenci ona verilen bir sınavı onun yeterliliklerini test etmek için bir fırsat olarak algılayabilir ve bu nedenle ona pozitif bir değer yükleyebilir. Teşvikler ya da daha doğrusu, yapılacak olan eylemin ve elde edilecek sonucun değerliği bu yaklaşımın odağıdır. Değerlerin bu kavramı Atkinson'un (1957) modelinde olduğu gibi motivasyon araştırmalarındaki klasik beklenti-değer teorisinin kalbinde yatar. Atkinson'la arkadaşlarının (Atkinson, ve Featiher, 1966; Atkinson ve Cartwright, 1964; Atkinson ve Raynor, 1974) geliştirdiği beklenti değer kuramına göre bir insanın başarı düzeyi onun güdü durumuna, onun içinde bulunduğu durumla beklentilerine bağlıdır. Başka bir deyişle, bir kişinin iş başarımını belli bir düzeyde tutma isteği, o kişinin amacını (özlem düzeyini) ne ölçüde gerçekleştireceğini hesaplamasına, daha doğrusu, o kişiye göre bu amacın gerçekleşme olasılığına (öznel olasılık) bağlıdır. Kişiler bir yandan başarı beklerken bir yandan da karşılaşılabilecekleri başarısızlıkları da hesaplamakta, her zaman başarı düzeyini çok yüksek tutmamakta, başarıyla başarısızlık arasında bir denge kurmaktadır. İşte bu öznel olasılıkları etkileyen çeşitli bilişsel - duygusal, güdusel etmenler vardır. Ayrıca geçici, çevresel aktiflik ve içeriğe özgü olduğu varsayılan durumsal ilginin bu yaklaşımda etkin olduğu kabul edilmektedir (Krapp, Hidi ve Renninger, 1992). Durumsal ilgilerin yanı sıra içsel ve dışsal motivasyon kavramları da bu yaklaşımda oldukça etkili kavramlardır (Deci ve Ryan, 2002; Sansone ve Harackiewicz, 2000). Özetle, amaç ya da göreve özgü değerler yaklaşımında değer kavramı, değerli olan belirli eylemlerin/nesnelerin kalitesine

bağlı olarak bireylerin durumlarını tanımlamayı içermektedir (Fries ve diğerleri, 2005).

İkinci yaklaşım değerleri daha genel bir düzeyde kavramsallaştırmaktadır. Bu yaklaşımın temel önermesi, eylemler ve nesnelere ait oldukları ilgi alanlarına göre gruplandırılabilir şekilde ifade edilmektedir. Örneğin, bir öğrencinin matematik konusunda gerçekleştirdiği tüm öğrenme etkinlikleri bu yaklaşım kapsamında değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımdaki bir araştırmada öğrencilere kimya, matematik, spor gibi çeşitli okul derslerine ne kadar değer verdiği sorulmaktadır. Bu yaklaşımdaki öncü teoriler özellikle Wigfield ve Eccles'in (2000) beklenti-değer kuramı ve Krapp (2002)'nin ilgilerin birey-obje teorisi (Krapp, 2002)'dir. Wigfield ve Eccles (1992)'in Beklenti-Değer Teorisi'ne göre belirli bir durumda motivasyonun düzeyini belirleyen en önemli etkenler başarı beklentisi ile konunun birey için taşıdığı önemdir. Eccles ve diğerleri (1983) göreve verilen değeri, beklenti-değer modeli (expectancy-value model) ile açıklamıştır. Model dört motivasyonel öğeden oluşmaktadır. Bunlar (1) kazanım değeri, (2) içsel değer, (3) fayda değeri ve (4) bedel'dir. Kazanım değeri, görevi iyi yapmanın kişisel olarak önemidir. İçsel değer, kişinin göreve karşı duyduğu memnuniyettir. Fayda değeri, gelecek hedefler için görevin öneminin algılanmasıdır. Bedel ise bir görevle ilgilenmenin performans endişesi, başaramama korkusu gibi negatif yönleridir. Bu modelde beklentiler ve değerlerin doğrudan performansı, süreklilik göstermeyi ve görev seçimini etkilediği düşünülmektedir. Bunun yanında beklenti ve değerlerin, yeterlik algısı, farklı görevlerin zorluk algısı, kişilerin amaçları ve öz-planlaması tarafından etkilendiği farz edilir. Bireyin görev algısını sosyalleşme davranışları, inançları, kültürel çevresi ve geçmişte yaşadığı önemli olaylar etkilemektedir (Eccles ve Wigfield, 2002). Prenzel, Krapp ve onların çalışma grubu tarafından geliştirilen Birey-Objekt Kuramında (akt., Yaman, Gerçek ve Soran, 2008, Prenzel, Krapp ve Schiefele, 1986; Krapp, 1999; 2002) ilginin açıklanabilmesi için bireysel ve çevresel şartların ve bunların karşılıklı etkileşimi sonucunda oluşan ilişkilerin incelenmesi gerektiğinden yola çıkmaktadır. Bu kurama göre ilgi, birey ve obje arasındaki özel bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Krapp, 1999). İlgi objesi herhangi bir kişi, konu, nesne, disiplin, aktivite vs. olabilir. Bu kuram, ilginin iki farklı boyutu olduğunu belirtmektedir. Bunlar bireysel ilgi ve durumsal ilgidir (Krapp, 2002). Bireysel ilgi, belirli bir konu,

nesne veya aktiviteye karşı duyulan ilgidir. Bireyin gelişimi sırasında uzun bir süreçte oluşur ve kişilik özelliği olarak tanımlanır. Durumsal ilgi ise, bireyin bir durumla karşı karşıya geldiğinde kısa süreli olarak algı ve dikkatini karşılaştığı duruma yoğunlaştırmasıdır. Bu durum nesne, düşünce olabileceği gibi herhangi bir faaliyet veya bir ders konusu da olabilir (Krapp 1999; Prenzel, 1988). Ön bilgi ve becerilerin kazanımı kadar bireysel ilginin gelişimi ve sürekliliğini sağlayan bir diğer değişken ise birey tarafından ilgi alanına atfedilen değerdir (Krapp, 1999). Bu yaklaşımdaki tipik araştırma soruları bireylerin okul kariyerleri sırasındaki farklı öznelerle bağlantılı olarak değerlerin değişimine işaret etmektedir (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles ve Wigfield, 2002) ya da öğrenilecek alan içerisindeki ilgilerle bağlantılıdır (Krapp ve Lewalter, 2001). Değerlerin bu kavramsallaştırılması ilgi alanı değerleri yaklaşımı içerisinde yer almaktadır.

Eğitim psikolojisi ağırlıklı olarak 2. yaklaşıma odaklanmıştır. Her iki yaklaşımında gerçek motivasyonun süreçlerini ve etkilerini anlamada etkileri olmuştur (Hidi ve Baird, 1986; Vollmeyer ve Rheinberg, 2000; Jacobs ve diğerleri, 2002). Bununla birlikte, okul motivasyonu üzerindeki sosyal etkiler bu yaklaşımlarda güçlükle modellenmektedir. Bu yüzden sosyal ve kültürlerarası psikoloji araştırmalarında kullanılacak eğitim psikolojisi için gerekli olan daha genel düzeyde değerler yeni yaklaşımda kavramsallaştırılmıştır. Bu kavramsallaştırmada değerler, arzu edilen hedefleri kapsayan, paylaşılan inançlar ya da hedefleri başarmak için izlenen davranış yolu olarak tanımlanmıştır. Değerler, eylemlerin ve durumların üzerindedir. Değerler davranışa rehberlik yapmak ve davranışı gerçekleştirmek için standartlar olarak hizmet etmektedir (Smith ve Schwartz, 1997; Hitlin ve Piliavin, 2004). Değerler arzu edilen hedefler için referans olmasına rağmen genellenebilir olmasından dolayı hedeflerden ayrılmaktadır. Hedefler belirli içeriklerden ve daha çok belirli durumlardan söz ederken, değerler durumların ve ilgi alanlarının üzerindedir. Bunun yanı sıra, bazı değerlere sahip olan bir birey herkesin o değerinin önemi üzerinde anlaşmaya varmayı tercih etmesini isteyeceğinden değerler normatiftir. Bireyler hedeflerini herkese uydurmaya çalışmayacağı için bu durum hedefler için uygun değildir. Sonuçta alışkanlık olarak tercih edilen hedefler bilimsel olarak yeniden inşa edildiği için değerler hedef yönelimlerinden ayrılmaktadır. Hedef yönelimi öğrencilerin yöneldiği öğrenme işine karşı motivasyonel ilgilidir. Hedef

yönelimleri öğrenenin bir öğrenme işinde uğraştığı genel sebepleri yansıtır (Salovaara, 2005: 29). Ames ve Archer (1988), hedef yönelimini iki kategoriye ayırmıştır. Bu kategorilerden biri öğrenenlerin yeteneklerini geliştirmeye çalıştığı, yaptıkları işi anlamaya çalıştıkları ve seviyelerini ilerletmek için yönelindikleri içsel amaç yönelimi diğeri ise diğeri öğrencileri kendileriyle kıyaslayarak ve toplumdaki gördükleri değerlere göre başarılarını görmeye çalıştıkları yönelim dışsal amaç yönelimi olarak belirtilmiştir. İçsel amaç yönelimi öğrenenin öğrenme işindeki ilgisi ve öğrenenin konuya hâkim olabilmek için, kendi kapasitesini artırarak gösterdiği çaba olarak ifade edilmiştir (Salovaara, 2005: 29). Değerler bireyler tarafından bilişsel olarak temsil edilmektedir. Değerler için tipik örnekler evrensellik, güvenlik ya da başarıdır (Schwartz, 1992). Değerler bireysel düzeyde olduğu kadar kültürel düzeyde de analiz edilebilirler. Bu yaklaşıma göre değerler belirli eylemler, amaçlar ya da alanlarla sınırlı değildirler, değerler bireyin yaşamının bütün alanlarını kapsamaktadır. Genel değerlerin öğrenme üzerindeki etkileri üzerinde bilim adamları büyük ölçüde anlaşmış olmalarına rağmen eğitim psikolojisindeki pek çok çalışmada genel düzey yaklaşımı çok az kullanılmıştır. Sosyal değerler ve başarı motivasyonunun birlikte kullanıldığı önemli bir çalışma 1961 yılında McClelland tarafından yapılmıştır. Onun çalışmasına göre kültürel değerler toplumların düzeyinde başarı motivasyonunun gelişmesi üzerinde etkilidir. Öğrenme motivasyonu üzerinde kültürel etkilere motivasyonlara odaklanan ilk yaklaşımın aksine takip eden kuramlarda alan yaklaşımlarına önem verildiği görülmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000).

2.1.4 Değerlerle İlgili Kuramlar

Aşağıda değerlerle ilgili olarak yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan genel değer yaklaşımlarından Milton Rokeach'ın Değerler Sistemi, Shwartz'ın Değer Kuramı, ve Ronald Inglehart'ın Değer Değişim Teorisi ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.1.4.1 Milton Rokeach'ın değerler sistemi

Rokeach Değerler Sistemi, 1973 yılında psikolog Milton Rokeach tarafından geliştirilmiştir. Rokeach "İnsan Değerlerinin Yapısı" isimli kitabında tüm insanların çeşitli değerlere sahip olduğunu, insanların aynı değerlere sahip olmalarına rağmen

her bireyde değerlerin farklı yapıda olduğunu ve farklı biçimlerde sergilendiğini ileri sürmüştür (Hüseyinliklioğlu, 2010).

Rokeach'a (1973) göre değerler tutumlarımızı etkileyen, varoluşsal hedeflerimize, diğerlerine karşı sergilediğimiz benlik temsillerimize, davranış biçimlerimize rehberlik eden çok yönlü standartlardır. Değerler birey merkezli ve toplum merkezli değerler gibi toplumsal ya da kişisel olabilir. Birey, kendi huzur ve rahatlığına önem verme, kişisel ya da dünya barışı, kardeşlik gibi kişiler arası değerlere öncelik tanıyabilir. Rokeach değerleri, her biri tek başına işlevsel olan kavramlar olarak değil, öncelik sırasına göre bireysel olarak düzenlenmiş bütün bir sistem olarak görür ve bir "değerler sistemi" olarak adlandırır. Rokeach (1973: 5) değer sistemini, "görelî önemine göre sürekliliği olan ve belirli bir davranış ya da yaşam amacının tercih edilmesini sağlayan kalıcı inançların düzenlenmesi" olarak tanımlamıştır. Rokeach' a göre, bireyin sahip olduğu tüm değerler "değerler sistemi" denilen bir sistem içerisinde önem sıralamalarına göre düzenlenmektedir. Yeni bir değer, sisteme katıldığında her bir değer yeniden önceliklerine göre sıralanır. Dolayısıyla yeni bir değerın öğrenilmesi ve bunun sisteme dahil edilmesi ile düzenlemede zamanla değişiklik olmasına karşın değer sistemi zaman içerisinde sabit kalmamaktadır (Rokeach, 1973). Zamanla değer sistemleri daha kalıcı hale gelebilir ve bireye toplumsal konularda alacağı duruş, diğer insanlara karşı benlik sunumu, belirli bir siyasal görüş ve dinsel inanç tercihi gibi konularda rehberlik eden standartlar sağlamak gibi farklı işlevlere hizmet eder. Ayrıca değer sistemleri pek çok konuda sahip olduğumuz tutum ve inançlarımızı etkilemekte, çatışma çözme, karar alma ve seçenekler arasında tercih yapma durumlarında yardımcı olmaktadır (Rokeach, 1973).

Rokeach'ın (1973: 3) değerlerle ilgili varsayımları aşağıdaki gibidir:

- Her birey bir değere ve değerler sistemine sahiptir.
- Bir insanın sahip olduğu değerlerin toplam sayısı görece ufaktır.
- Herkes aynı değere farklı derecelerde sahiptir.
- Değerler, değer sistemleri içinde organize olmuştur.
- İnsanın sahip olduğu değerler kültürün, toplumun, kurumların ve bireylerin kişiliğinin bir ürünüdür.

Rokeach'a göre değerlerin özellikleri aşağıdaki gibidir:

Değerler;

- Bireyi, sosyal konularda belirli bir pozisyon almaya sevk eder.
- Bireyi, bir politik veya dini ideolojinin bir diğerine tercihi yönünde etkiler.
- Bireyin kendini sunmasında rehberlik eder.
- Bireyin kendini ve diğerlerini değerlendirmesinde ve yargılamasında, övmesi veya kusurlar bulmasında kriter rolü oynar.
- Karşılaştırmada merkezi konumu nedeni ile bireyin diğerleri kadar ahlaklı veya yeterli olup olmadığını değerlendirmesinde ölçü olarak kullanılır.
- Diğerlerini etkilemede veya ikna etmede kullanılır.
- Psikoanalitik anlamda kişisel ve sosyal olarak kabul edilemez inanç, tutum ve eylemlerin nasıl rasyonalize edilebileceğini gösterir (Rokeach, aktaran Bilgin 1995:83-84).

Rokeach (1973) bütün dünyadaki insanların 36 benzer ana değeri paylaştıklarını ileri sürmekte, bununla beraber bu değerlerin önemi kişilere göre değişmektedir. Rokeach bu 36 değeri 2 sınıfa ayırmıştır. Bunların ilki amaçsal değerler, ikincisi araçsal değerlerdir. Amaçsal değerler, kişinin hayatında olmak istediği, ulaşmak istediği durumu ve ortamı ifade etmektedir. Bunlar rahat bir yaşam, özgürlük, aile güvenliği gibi değişkenlerden oluşur. Araçsal değerler amaçsal değerlere ulaşmak için tercih edilen davranış biçimini ifade eder. Hırslı, cesur, kibar, dürüst olma vb. değerlerden oluşur (Pitts, Canty ve Tsalikis, 1985: 268; Beatty, Kahle, Homer ve Misra, 1985:183). Rokeach amaçsal ve araçsal değerler arasındaki ilişkiyi "değerler sistemi" olarak isimlendirmiştir (Gutman, 1982:63).

Amaç ve araç değerler iki ayrı ancak işlevsel olarak içsel bağlılık gösteren sistemlerdir. Davranışın bir biçimini yansıtan tüm değerler, yaşam amaçlarıyla ilgilenen amaç değerlere ulaşmak için birer araçtır. Ancak amaç ve araç değerler arasında birebir karşılık yoktur. Tek bir davranışın biçimi, birçok farklı amaç değere ulaşmak için bir araç olabileceği gibi çeşitli davranış biçimleri tek bir amaç değere ulaşmak için birer araç olabilirler (Rokeach, 1973).

2.1.4.2 Schwartz değerler kuramı

Schwartz ve Bilsky'e göre (1987) değerler; "(a) kavram ya da inançlardır, (b) istenir son durum (amaç) ya da davranışla ilgilidirler, (c) belli bir durumun üzerindedirler, (d) seçimleri ya da davranış ve olayların değerlendirmesini yönlendirirler, (e) göreceli önemlerine göre sıralanırlar". Schwartz (1996) değer kuramında değerleri, biyolojik ihtiyaçlar, sosyal etkileşimli ihtiyaçlar ve sosyal kurumsal ihtiyaçlar olmak üzere üç grup evrensel insan ihtiyaçlarının bilişsel temsilleri olduğu varsayımına dayandırmıştır.

Buna göre, bazı temel gereksinimler bilişsel gelişim yoluyla bilişsel temsillere dönüştürülebilir. Örneğin cinsel gereksinimler, aşk ve yakın ilişki, kaynakların paylaşımı ve değişimindeki eşgüdüm gereksinimi, dürüstlük ve eşitlik, grubun hayatta kalması ihtiyacı ulusal güvenlik ya da dünya barışı gibi değerlere dönüştürülebilmektedir.

Schwartz ve Bilsky, insan değerlerinin bazı temel boyutlar yardımıyla incelenebileceğini ileri sürmüşlerdir. Rokeach'ın değer listesi temel alınarak ve yazında varolan çeşitli değerlerden yola çıkılarak 56 değerden oluşan bir ölçme aracı oluşturularak bu ölçme aracını aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 54 ülkeden yaklaşık 44 000 kişiye uygulayarak verilerini toplamışlardır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Schwartz, topladığı verileri kültürel ve bireysel olmak üzere iki düzeyde incelemiştir. Kültürel düzeydeki değerler uyum, tutuculuk, hiyerarşi, üstünlük, duygusal özerklik, entelektüel özerklik ve eşitlikçilik olmak üzere 7 farklı boyutta incelenmiştir (Smith ve Schwartz, 1997). Bireysel düzeydeki değerler, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınmıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Schwartz'ın kuramındaki temel varsayımına göre, bireysel düzeydeki değerleri birbirinden ayıran en önemli özellik, ifade ettikleri güdüsel amaç tipleridir (Caprara, Schwartz, Capanna, Vecchione ve Barbaranelli, 2006; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Barnea ve Schwartz, 1998). Schwartz, envanterinde kullandığı değerleri güdüsel açıdan 10 farklı değer tipine ayırmıştır. Schwartz, her bir değeri kendi merkezi güdüsel amaçlarını tanımlayarak karakterize etmiştir. Aşağıda Schwartz'ın

belirlediği 56 değer ve güdüs el hedefleri aktarılmıştır (Struch, Schwartz ve Van der Kloot, 2002, Barnea ve Schwartz, 1998; Schwartz, 1992, 1994).

Güç (Power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü. Değerler: Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntümlü koruyabilmek ve insanlar tarafından benimsenmek.

Başarı (achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi. Değerler: Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak ve zeki olmak.

Hazcılık (Hedonism): Bireysel zevke, hazza yönelim. Değerler: Zevk, hayattan tat almak.

Uyarılım (Stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı. Değerler: Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak ve heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.

Özyönelim (Self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık. Değerler: Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak ve kendisine saygısı olmak.

Evrenselcilik (Universalism): Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve tüm doğanın iyiliğini gözetmek. Değerler: Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak ve iç uyum.

İyilikseverlik (Benevolence): Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme. Değerler: Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat ve anlamlı bir hayat.

Geleneksellik (Tradition): Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağılılık. Değerler: Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak ve dünyevi işlerden el ayak çekmek.

Uyma (Conformity): Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması. Değerler: Kibarlık, itaatkar olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek ve kendini denetleyebilmek.

Güvenlik (Security): Toplumun var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği. Değerler: Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu ve sağlıklı olmak (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000:61-62).

Schwartz Değer Kuramı, yukarıdaki değer tipleri arasında bulunan dinamik ilişkileri belirlemeye dönük olarak biçimlendirilmiştir ve güdüsel amaçlarının gereği olarak, bu değer tiplerinin bazılarının birbirleriyle uyumlu, bazılarının ise çelişkili oldukları görülmektedir. Sözgelimi, "Evrensellik" değerine fazla önem yükleyen bireyin aynı zamanda güç değerine de ön planda tutması güçleşmektedir. Çünkü, bütün insanların refahını gözetmeye dönük eylemler, bireyin diğer insanlar üzerinde hakimiyet kurma istemiyle çelişebilir (Struch ve diğerleri, 2002; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Barneave Schwartz, 1998; Schwartz, 1992, 1994).

Schwartz değer kuramında, çembersel yapıda yer alan 10 değer alanı, bireysel, ortaklaşa ve hem bireysel hem ortaklaşa (karma) çıkarları yansıtan değerler olarak ayrılmıştır. Güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim gibi değer alanları bireysel çıkarları, bu değerlerin karşısında yer alan iyilikseverlik, geleneksellik ve uyma değer alanları ise ortaklaşa çıkarları yansıtmaktadır. Bu iki grup arasında kalan evrensellik, dinsellik ve güvenlik değer alanları ise her iki gruba dahil olabileceği için karma grubu oluşturmakta, bireysel ve ortaklaşa değer alanlarının sınırını belirlemektedir.

Değerlerin yapısının belirlenmesinde güdüsel olarak birbirleriyle gösterdikleri uyum ve zıtlıklar önemlidir. Schwartz (1992) değer sistemini biçimlendiren iki güdüsel boyut olduğunu söylemiştir. Birinci boyut “yeniliğe açıklık-muhafazacı yaklaşım (openness to changeconservation)”, ikinci boyut “özgenişletim-özaşkınlık (self-enhancement-selftransendence)” tır. Birinci boyuttaki yeniliğe açıklık, “kişiyi belirsiz ve tahmin edilemeyen entelektüel ve duygusal ilgilerini takip etmesi” yönünde motive ederken, muhafazacı yaklaşım ise kişileri “yakın oldukları kişilerle, kurumlarla ya da geleneklerle sürekli ve belirli bir ilişki kurma” yönünde motive eder. İkinci boyuttaki ayırım, bireyin kendisinin ya da başkalarının yaptığı davranışların kendisi ya da sosyal yapı için doğuracağı sonuçlara olan ilgisinin derecesine göre oluşur. Özgenişletim ucu bireyi “başkalarının zararına bile olsa kendi kişisel istek ve çıkarlarına göre davranması” yönünde motive ederken, özaşkınlık ucu

bireylerin, bencil amaçlarını aşmaya diğer insanların ve doğanın refahının gelişmesini sağlayacak şekilde davranmasına neden olan değer tiplerinden oluşur. Schwartz değer teorisi hem değer sisteminin bileşenlerinin hem de kişilerin 10 değer çeşidine göre değer önceliklerinin nasıl farklılaştığının anlaşılmasını sağlar. Schwartz tipolojisinde güdüsel boyutlardan ilki, “Yeniliğe Açıklık-Muhafazacı Yaklaşım”dır. Muhafazacı yaklaşım boyutu altında yer alan üç değer tipi; güvenlik, uyma ve geleneksellik’tir. Güvenliğin güdüsel amacı emniyet, uyum ve toplum, ilişkilerin ve kişinin kendi benliğinin istikrarının devamının sağlanmasıdır. Uyma değerinin amaçlarını ise, başkalarını üzecek ya da zarar verecek, sosyal beklentileri ya da kuralları bozacak hareketlerin, isteklerin, dürtülerin sınırlanması oluşturur. Gelenekselliği oluşturan motivasyon ise, saygı, bağlılık kültür ya da din tarafından bireye yüklenen gelenek ve fikirlerin kabullenilmesidir. Yeniliğe (değişime) açıklık boyutunda ise iki değer tipi yer almaktadır: Özyönelim ve uyarılım. Özyönelim bireyin kendini kontrol etme, özerklik ve bağımsızlığını yansıtan değer tipidir. Uyarılım değerleri ise, bireyin değişim ihtiyacı en yüksek düzeyde hareket etme isteğinden türemiştir. Diğer iki kutuplu boyutta “Özaşkınlık” karşısında “Özgenişletim” bulunmaktadır. Özgenişletim değerleri insanları kendi kişisel ilgilerini geliştirmeye motive ederken, özaşkınlık değerleri insanları, bencil duygularını aşmaya ve diğer insanların refahının artmasına motive ederler. Özaşkınlık boyutu evrenselcilik ve iyilikseverlik değer gruplarını içine alır. İyilikseverlik, yakın çevredeki diğer insanların refahına odaklanırken, evrenselcilik ise, tüm insanların ve doğanın refahının anlaşılmasına, değer kazanmasına ve korunmasına odaklanır. Özgenişletim kutbunda güç, başarı ve hazcılık değer grupları bulunur. Güç değerinin motivasyon aracı sosyal statü, prestij ve diğer insanları ve kaynakları kontrol etme isteği bulunmaktadır. Başarı değerinin amacı ise kişisel yeterliliği göstermek doğrultusunda kişisel başarıdır (Schwartz, 1992).

2.1.4.3 Ronald Inglehart’ın değer değişim teorisi

Siyaset Bilimci Ronald Inglehart (1977, 1990), ekonomik kıtlıktan görece bolluğa geçişle bağlantılı bir değer değişimi modeli geliştirmiştir. Inglehart modelini iki varsayıma dayandırmıştır: değerlerin düşük arz şartlarına karşılık geliştiğini belirten kıtlık hipotezi ve değerlerin olgunlaşma öncesi dönemlerde oluşup sonrasında da

nispeten değişime dirençli olduğunu belirten sosyalizasyon hipotezleri. Bu modelinin yapısı Abraham Maslow'un hiyerarşik değer teorisi üzerinden geliştirilmiştir. Bu teori insanların temel ihtiyaçlarını bir düzen içerisinde izlediklerini varsayar; geçim ihtiyaçlarından düzen ihtiyacına, aidiyet ve sosyalleşme, özsaygı, ve nihayetinde "postactualization" (post-yapılaşma) ihtiyaçları. Sadece düşük düzen ihtiyaçları tatmin edildiğinde fertler daha yüksek düzen ihtiyaçlarını başarmaya yönelirler. Inglehart'ın çerçevesinde, olgunlaşma öncesi yaşanan ekonomik yoksunluklar, burjuva ya da modernist değerlerin gelişmesine neden olan geçim ve güvenlik ihtiyaçlarına odaklanmayı ortaya çıkarır. Ekonomik yoksunluğun kaybolması daha yüksek düzen ihtiyaçlarına dikkat etmeye izin veriyor ki bunlar da post-burjuva ve post-modernist değerlerle sonuçlanır. Bir toplum içerisinde ekonomik güvenlik arttıkça, çok daha fazla genç insan post-modernist değerler geliştirir ve nesilsel dönüşüm bu değerleri gittikçe daha fazla toplumda hâkim duruma getirirler.

Yukarıda da belirtildiği gibi Inglehart değerleri modern ve postmodern değerler olarak iki boyutta ele almıştır. Bu teoriye göre modern değerler; sıkı çalışma, güvenlik, refah, başarı, kararlılık, tasarruf ve sorumluluğu içerirken postmodern değerler; özgür seçimi, arkadaşlarıyla birlikte olmayı, memnuniyeti ve boş zamanlara önem vermeyi içermektedir. Inglehart'a göre modern değerlerde başarıya bel bağlama aslında ekonomik gelişmenin itici gücüdür. Başarı modern değerlerin temeli olarak görülürken, iyi-oluş postmodern değerlerin merkezidir. Inglehart (1997) tarafından önerilen değer boyutları hem kültürel hem de bireysel değerleri tanımlamakta kullanılmaktadır. 43 ülkede büyük ölçekli olarak gerçekleştirilen dünya değerleri araştırmasında Inglehart (1997) 2. dünya savaşından sonra batı ülkelerinde post modern değerlerin önem kazandığını göstermiştir. Inglehart'a göre modern değerlerde başarıya bel bağlama aslında ekonomik gelişmenin itici gücüdür. Ancak ekonomik zenginlik belirli bir düzeye ulaştığında toplumdaki üyeler tarafından başarı hafife alınmaktadır postmodern değerler önem kazanmaktadır. Inglehart ve Baker'a (2000) göre, postmodern değerler basitçe modern değerlerin yerinin almamıştır modern değerler hala geçerlidir. Inglehart'a göre (1997), başarı, güvenlik ve rasyonel otorite gibi modern değerler - 1960'lardan beri - giderek postmodern değerlerle daha fazla rekabet halindedir. Inglehart'ın kavramsallaştırmasında postmodern değerler, mutluluk, kendini gerçekleştirme ve

tatmin edici kişilerarası ilişkilerdir (örneğin, boş zaman, arkadaşlar). bunlar iyi olmanın hem hedonic (memnuniyetin üst düzeye çıkması, acının en az inmesi) hem de eudaimonic (insan potansiyelinin gerçekleştirilmesi) yönlerini kapsamaktadır.

Inglehart (1997), kırk üç ülkede sürdürülen ve dünya nüfusunun % 70'ini temsil eden bir örneklemin değerlerini incelemiştir. Araştırmada “Ekonomik kalkınma, kitle değerlerinde ve inanç sisteminde belirli değişikliklere yol açar” hipotezi test edilmiştir. Inglehart (1990) postmodern ve modern değerlere sahip toplumları ayırmak amacıyla bir indeks geliştirmiştir. Inglehart'ın ölçeği bireylere 12 farklı amaç sunarak (örn.,ülkede düzen sağlanması, fikirlerin paradan daha önemli olduğu bir topluma doğru ilerleme vb.) bu amaçların önemine göre sıralanmasını gerektirir. Bu sorular eşit sayıda modern ve post modern amaçlardan oluşan 3 farklı grup halinde katılımcılara verilir ve katılımcıların kendileri için en önemli ilk ve ikinci amacı belirtmeleri istenir. Birinci ve ikinci seçimleri modern değerler olan bireyler modern, post modern değerlere öncelik veren bireyler ise post modern olarak tanımlanır. Birinci ve ikinci seçimlerinde hem modern, hem de post modern değerlere sahip bireyler ise her iki değere de sahip olarak nitelendirilir. Inglehart'a göre modern değerlere sahip bireyler güven, istikrarlı bir ekonomi, güçlü bir savunma gücü ve ekonomik olarak güçlü olmayı önemserken, post modern bireyler yaşamlarında düşünce özgürlüğü, çevresel farkındalık, kendini gerçekleştirme gibi yaşam kalitesini belirleyici unsurlara öncelik vermektedirler.

2.1.5 Değer Yönelimleri

Değerler, insan davranışlarının ve motivasyonunun temel yönlerini tanımlamak ve açıklamak için kullanılabilir bir kavramdır (Hitlin ve Piliavin, 2004; Seligman, Olson ve Zanna, 1996; Smith ve Schwartz, 1997). Bireylerin tüm davranışları dolaylı ya da dolaysız olarak değerleri tarafından yönlendirilmektedir (Özgüven, 1999:366). Değerler, bireylerin tutumlarının temel yapısını oluştururlar. Değerler, bireyi belirli hedeflere çeşitli seçenekler içinden tercih etme yönünde zorlayan kararlı güdüler olarak tanımlanmaktadır (Özgüven, 1999:367). Eğitim psikolojisinde ise değerler, bir durumdaki güdünün algıları olarak kabul edilmektedir. Örneğin bir öğrenci ona verilen bir sınavı onun yeterliliklerini test etmek için bir fırsat olarak algılayabilir ve ona pozitif bir değer yükleyebilir. Güdüler

ya da daha doğrusu, yapılacak olan eylemin ve elde edilecek sonucun değeri bu yaklaşımın odağıdır (Fries ve diğerleri, 2005).

Günümüz öğrencilerinin yaşamları ve kararları için hangi değerler daha uygundur? Siyaset Bilimci Ronald Inglehart (1977)'in değer değişim teorisi temelinde modern ve postmodern değerlerin günümüz öğrencilerinin temel değerlerini kapsadığı varsayılmaktadır. Başarma (achievement), modern değerlerin temeli olarak görülürken, iyi oluş (well-being), postmodern değerlerin merkezidir. Başarma ve iyi oluş değer boyutları, çağdaş öğrencilerin temel değerleridir ve onlar öğrenci yaşamının 2 büyük alanını kapsamaktadır: okul ve boş zaman (Lens, Lacante, Vansteenkiste ve Herrera, 2005). Okul başarma için güdüler sunarken, boş zamanda iyi oluş için güdüler sunmaktadır. Ayrıca öğrenciler için hala her iki tip değer de yüksek öneme sahiptir (Fries ve diğerleri, 2005). Inglehart'ın (1997) değer değişimi teorisine göre, modern değerler; sıkı çalışma, güvenlik, refah, başarı, kararlılık, tasarruf ve sorumluluğu içerirken postmodern değerler; özgür seçimi, arkadaşlarıyla birlikte olmayı, memnuniyeti ve boş zamanlara önem vermeyi içermektedir. Inglehart (1997) tarafından önerilen değer boyutları hem kültürel hem de bireysel değerleri tanımlamakta kullanılmaktadır.

Hofer ve diğerleri (2007) Inglehart'ın modern ve postmodern değerler arasındaki ayrımının öğrenci deneyimleri ve okul ve serbest zaman hedefleri arasındaki çatışmayla ilgili olduğunu bulmuşlardır. Değer yönelimleri, hem okul ve serbest zaman etkinlikleri hem de bu iki etkinlik arasındaki çatışmayla ilgili görüşmeye dayalı bir çalışmanın bulgularına dayanılarak oluşturulmuştur ve öğrenmede çaba ve başarının önemli olduğu "başarma değer yönelimi" (Achievement value orientation) ve serbest zaman ve mutluluğun önemli olarak görüldüğü "iyi oluş değer yönelimini" (Well-being value orientation) tanımlamışlardır (Schmid ve diğerleri, 2005). Bu kavramsallaştırma öğrenci yaşamı için önemli olan Inglehart'ın değerlerinin şu yönlerini içermektedir. 2 değer yönelimi dikey olarak kavramsallaştırılmıştır. Daha yüksek başarma değer yönelimi otomatik olarak daha düşük düzeyde iyi olma değer yönelimi anlamına gelmemektedir. Öğrencilerin bakış açılarından okul, başarı değerlerine uygun olan fırsatları öncelikli olarak sunarken, serbest zaman fırsatlarında iyi olma değerleri baskındır (Schmid ve diğerleri, 2005).

Başarı değer yönelimi (achievement value orientation): Çaba ve başarının önemli görülmesini, okulla ilgili konuların takdir edilmesini, gelecek ile ilgili hedefleri, çalışmayı, hayatında bazı şeyler başarmak istemeyi içermektedir.

İyi oluş değer yönelimi (Well-being value orientation): Sosyal aktivitelerin tercih edilmesini (serbest zaman faaliyetleri), arkadaşlarla çok fazla zaman harcamayı, eğlenceli ve planlanmadan yapılan etkinlikleri sevmeyi, yaşamında eğlence istemeyi içermektedir (Fries ve diğerleri, 2007).

2.1.6 Motivasyonel Eylem Çatışmaları

Tipik olarak insan davranışları birden fazla mevcut ilgileri içermektedir ve insanlar bazı hedeflerinin peşinden daha az ya da daha çok giderler (Carver ve Scheier, 1998). Eğitim araştırmalarında giderek öğrencilerin birden fazla hedef için, akademik ve sosyal hedeflerin geniş bir çeşitliliği için çaba sarf ettiği kabul edilmektedir (Boekaerts, 2003; Boekaerts et al., 2006; de Lemos ve Goncalves, 2004; McInerney ve Ali, 2006; Wentzel, 2002). Herhangi bir ilgi alanında değerler davranışa rehber olduğu için başarı ve iyi oluşla ilgili durumlarda öğrenci bir karar verdiği zaman etkileşim olacaktır (Hofer ve diğerleri, 2007). Genel olarak okul başarı için ve serbest zaman da iyi oluş için daha fazla olanak sağladığından başarı ve iyi oluş değerleri arasındaki çatışmalar genellikle okulla ilgili ve serbest zamanla ilgili etkinlikler arasındaki çatışmalar olarak kendini göstermektedir (Schmid diğerleri, 2005). Eğer öğrenciler zaman azlığı nedeniyle rakip eylemleri arasında bir rekabet görürse ve onları farklı duyguları ve bilişleri ile birleştirirse çatışma belirgin olabilir ve çözülmesi için değerleri devreye girecektir. Öğrencilerin başarı ve iyi olma değer yönelimleri okul - serbest zaman çatışması ile ilişkili bulunmuştur (Hofer ve diğerleri, 2007).

Motivasyonel eylem çatışmaları, olumlu özendiriciler sunan iki yada daha çok eylem alternatifinin mevcut olduğu fakat aynı anda gerçekleştirilemediği durumlar olarak tanımlanmaktadır (Schmid ve diğerleri, 2007). Buna örnek olarak, arkadaşları onu arayıp onlarla birşeyler yapmak isteyip istemediğini sordukları sırada masasında oturmuş ertesi günkü önemli bir sınava çalışıyor olan bir öğrenci verilebilir. Her iki eylem alternatifi de öğrenciye olumlu özendiriciler sunuyorsa (iyi not almak istiyor

ama eğlenmekte istiyor), öğrencinin motivasyonel eylem çatışması ve motivasyonel karışıklık yaşaması olasıdır. Eğer öğrenci evde kalıp çalışmaya karar verirse, dersiyle daha az ilgilenecek, başka şeylere takılma ihtimali artacak, dikkati daha kolay dağılacak, morali daha fazla bozulacak ve arkadaşlarıyla buluşmanın ona sunduğu olumlu özendiriciler ölçüsünde işlem yapma kapasitesi düşecektir. Öte yandan, öğrenci, arkadaşlarıyla buluşmaya karar verirse, dikkati onlar tarafından dağıtılacak ve çalışmaya verdiği önem ve almak istediği sonuçlar ölçüsünde morali bozulacaktır. Aynı anda ortaya çıkan iki eylem alternatifinden, seçilmemiş olan eylem alternatifi ve bu alternatifin özendirici yönleri, yapılmak için tercih edilen eylemle çatışabilir ve yapılmakta olan eylemi engelleyebilir (Kilian ve diğerleri, 2010). Başka bir ifade ile motivasyonel eylem çatışması okul ve serbest zamanla ilgili birbiri ile negatif yönde bağlı olan hedefler arasında bir seçim yapılması gerektiği durumlarda, çekici alternatiflerin olumsuz etkisi ile yaşanan belirsiz bir düşünsel, davranışsal ve duygusal durumdur. Yukarıda açıklanan örneğe benzer bir biçimde ödevini yapan bir öğrenci, bazı çekici serbest zaman etkinlikleri öneren arkadaşı tarafından çağrılırsa muhtemelen bir çatışma deneyimi yaşayacaktır. Tanımlanan çatışma özel eylem düzeyinde yer almasına rağmen aslında kökleri başarı ve iyi oluş değerlerinin uyumsuzluğundandır. Böyle çatışmalar bir eylem için karar verildikten sonra bile öğrenciyi oylar ve performansın bozulmasına yol açar. Yüksek dikkat dağınıklığı, düşük işleme derinliği, düşük sabır, daha fazla geçiş, daha fazla derin düşünme ve ruh halinde kötüleşmeye yol açar (Hofer ve diğerleri, 2007).

Motivasyonel eylem çatışmalarındaki karara ilişkin bireysel farklılıkların ve motivasyonel karışma deneyiminin, değer yönelimlerdeki bireysel farklılıklardan etkilendiği görülmektedir. Konuyla ilgili öğrenme değişkenlerine ilişkin olarak, Hofer ve diğerleri (2007), bir sınava çalışırken yada ev ödevi yaparken motivasyonel karışıklık yaşamanın, öğrencilerin çalışmaya ayırdığı zamanla negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Deneysel bir çalışmada, Fries ve Dietz, bilişsel olarak daha çekici başka bir görev (video klip izlemek) mevcut iken bir öğrenme görevi yapmak zorunda kalan öğrencilerin, öğrenme görevini yaparken cazip alternatifi bulunmayan öğrencilerinkinden daha kötü öğrenme sonuçlarına sahip olduklarını göstermişlerdir (Schmid ve diğerleri, 2007).

Başarı ve iyi oluş değer yönelimlerinin somut eylem alternatiflerinin çatıştığı ve motivasyonel eylem çatışmalarına yol açtığı pek çok çalışma ile göstermişlerdir. Araştırmalar öğrencilerin motivasyonel eylem çatışmalarında baskın olan değer yönelimleri ile daha uyumlu olan etkinliği seçme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Başarı değer yönelimi yüksek olan öğrenciler, okul ile ilgili alternatif için daha fazla karar verme eğilimindeyken, iyi-oluş değer yönelimi yüksek olan öğrenciler ise eğlence ile ilgili alternatifi daha fazla tercih etmişlerdir. Ayrıca, sonuçlar motivasyonel eylem çatışmalarında değer yönelimlerinin etkisinin yanı sıra öğrencilerin motivasyonel çatışmalardaki karar verme tercihlerinin de öğrenme sürecindeki deneyim ve performanslarıyla sistematik olarak ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Fries ve diğerleri, 2005; Hofer ve diğerleri, 2007; Dietz, Hofer ve Fries, 2007; Hofer ve diğerleri, 2011; Hofer ve diğerleri, 2010; Kuhnle ve diğerleri, 2013; Hofer ve diğerleri, 2009; Kilian ve diğerleri, 2010).

Okul ve serbest zamanla ilişkili hedefler arasındaki çatışmayı içeren motivasyonel çalışmada, seçilmeyen alternatifi arzulanması durumunda, seçilen etkinliğin bilişsel, duygusal ve davranışsal bozulma olarak motivasyonel karışmaya yol açtığı ileri sürülmüştür. Motivasyonel karışma kavramı, hedef görev içerisinde kendini düzenlemenin kolaylığı üzerinde, çekici alternatiflerin negatif etkisini ifade etmektedir (Fries, Dietz, ve Schmid, 2008). Farklı ülkelerden örneklerle yapılan kesitsel çalışmalarda, yüksek iyi olma değer yönelimine sahip öğrencilerin bir okul serbest zaman çatışmasında ders çalışma sırasında daha yüksek düzeyde motivasyonel karışma yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Tersine, daha yüksek başarıma değer yönelimine sahip öğrencilerin, serbest zaman etkinlikleri sırasında daha fazla motivasyonel karışma yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Hofer ve diğerleri, 2009).

Motivasyonel eylem çatışmaları yüksek başarı ve yüksek iyi oluş değerlerine sahip öğrenciler için yaygındır çünkü bu değerler pek çok durumda birbiri ile uyumlu değildir, zaman kaynağı sınırlıdır. Bir öğrenci benzer eylem alanı içerisindeki her iki değere de uyamaz, her iki değer tipinin kendisindeki görece önemi karşılık verecek bir şekilde zaman ayırır. Yüksek başarı değerleri ve yüksek iyi olma değerleri öğrencilerin karşı karşıya oldukları diğer bir motivasyonel problem olabilir. Bunlar sık sık hedefleri sürdürmeyi içermektedir, her iki değer yönelimiyle ilgili başarısız olmayı ve sürekli zaman baskısı sıkıntısını göstermektedir (Fries ve diğerleri, 2007).

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Aşağıda değer yönelimi ve motivasyonel eylem çatışmaları ile ilgili olarak gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Bireysel değer yönelimlerinin motivasyonel eylem çatışmalarını etkilediği varsayımından hareketle Schmid, Hofer, Dietz, Reinders ve Fries (2005) tarafından Almanya’da yaş ortalamaları 16,4 olan 25 lise öğrencisi ile (13 erkek, 12 kız) yarı yapılandırılmış görüşme çalışması gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmedeki konular, değer yönelimlerini, okul ve serbest zaman etkinliklerini ve her iki etkinlik arasındaki çatışmaları kapsamaktadır. Araştırmanın sonuçları Alman gençlerinin başarı değerlerini ve iyi oluş değerlerini başarılı bir şekilde birleştiremediğini, bu iki değerın günlük yaşamda çatışma içerisine girebileceğini göstermiştir. Araştırma bulgularına göre okul bağlamında başarı güduları baskın olurken, serbest zamanda iyi oluş güduları baskın olmaktadır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılanların çoğu başarı ve iyi olma değer yöneliminin her ikisini de yüksek düzeyde önemli bulmuşlardır. Katılımcıların pek çoğu tarafından başarı değer yönelimi tanımlanırken çaba ve sonuç ifadeleri kullanılırken, iyi oluşla ilgili terimlerin daha az belirli olduğu ve iyi oluş değer yöneliminin üç yönlü olduğu belirlenmiştir; bireysel iyi oluş, ait olma yoluyla iyi oluş, özerklik yoluyla iyi oluş. Yine araştırma sonucunda katılımcıların okul ve serbest zaman arasında çatışmalar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcılar okul ve serbest zaman etkinlikleri arasında bir karar vermek zorunda kaldıkları zaman davranışsal, bilişsel ve duygusal düzeylerde çatışmalar yaşadıklarını bildirmişlerdir. Araştırmacılar tarafından yaşanan bu çatışmaların öğrenme süreçlerini zayıflattığı varsayılmıştır.

Inglehart’ın endüstri sonrası toplumlarda postmodern değerlerin modern değerlerden daha önemli hale geldiği görüşüne dayanılarak öğrencilerin başarı değerlerinin ve iyi oluş değerlerinin bütünleştirildiği bir araştırmada öğrencilerin hem okul ile ilgili çalışmalarda hem de serbest zaman etkinlikleri arasında sıklıkla çatışmalar yaşadıkları bulunmuştur. 184 öğrenciye uygulanan anket çalışmasında öğrenciler hem başarı hem de iyi oluş değerlerinin her ikisinde de yüksek puanlar almışlardır. Araştırmada yüksek başarı değer yönelimine sahip öğrencilerin okulla ilişkili görevlere yüksek iyi oluş değer yönelimine sahip öğrencilerden daha fazla önem

verdiği görülmüştür. Değer yönelimlerinin öğrenmeye zaman ayırmayla ve sınıf seviyeleriyle ilgili olduğu da araştırmanın bulguları arasındadır (Fries ve diğerleri, 2005).

Hofer ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada bireysel değer yönelimleri, motivasyonel eylem çatışmaları ve öğrenmede öz düzenlemenin kalitesi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Almanya'da 3 farklı okul türünde 704 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler 6. ve 8. sınıflardandır ve yaş ortalamaları 13,5'dir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ile öğrencilerin değer yönelimleri, motivasyonel çatışmalarda karar verme, başarılı öz düzenleme ve akademik öğrenmeye zaman ayırmayla ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, motivasyonel eylem çatışmalarında baskın olan değer yönelimleri ile daha uyumlu olan etkinliği seçme eğiliminde oldukları görülmüştür. Başarı değer yönelimi yüksek olan öğrenciler, okul ile ilgili alternatif için daha sık karar verme eğilimindeyken, iyi-oluş değer yönelimi yüksek olan öğrenciler ise eğlence ile ilgili alternatifi daha fazla tercih etmişlerdir. Ayrıca, sonuçlar motivasyonel eylem çatışmalarında değer yönelimlerinin etkisinin yanı sıra öğrencilerin motivasyonel çatışmalardaki karar verme tercihlerinin de öğrenme sürecindeki deneyim ve performanslarıyla sistematik olarak ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yüksek iyi oluş değer yönelimi olan ve eğlence seçim kararı alan öğrencilerin performans bozuklukları anket sonuçları ile ortaya çıkmıştır. Tersine, yüksek başarı değer yönelimi olan ve alışkanlık olarak öğrenme alternatifi lehine karar veren öğrencilerde daha az performans bozukluğu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, değer yönelimi ve motivasyonel eylem çatışmasında verilen kararların, seçilen etkinlik performansı sırasında seçilmeyen etkinliğin sebep olduğu müdahale miktarını tahmin ettiği sonucuna ulaştırmıştır. Son olarak, başarı değer yönelimi ve öğrenmede öz-düzenlemenin kalitesi de akademik öğrenmeye zaman ayırma süresini de yordamıştır.

Değer yönelimlerinin okuldaki öğrenmeyi etkilediği varsayımına dayanılarak gerçekleştirilen bir başka araştırmada başarı ve iyi oluş değer yönelimleri (36 sınıftan 704 öğrenci) bir anketle ölçülmüştür. Ayrıca öğrencilerin matematik ve Almanca ders notlarının değerlikleri alınmıştır. Okul notlarının anlamlı bir şekilde değer yönelimleriyle ilgili olduğu bulunmuştur (Fries ve diğerleri, 2007).

Üniversite öğrencileri ile yapılan deneysel çalışmalarla araştırmacılar, öğrencilerin başarı, uyum, iyi-oluş ve hazla ilgili değerlerinin okul ve serbest zaman etkinlikleri arasındaki çatışmalara verdikleri tepkilerini algılamalarına bağlı olduğu varsayımını test etmişlerdir. Araştırmacılar 2x2'lik bir desende öğrencilerin hem başarıyla ilgili bir görev sırasındaki öz düzenleme düzeylerini hem de baştan çıkarıcı bir serbest zaman etkinliğiyle ilgili bozucu etkileri manipüle etmişlerdir. Araştırmacı verilen görevlerde hangi öğrencilerin serbest zaman etkinlikleri nedeni ile başarısız olduklarını ve hangi öğrencilerin dikkatlerini bu tepkilere yönlendirdiğini değerlendirmiştir. Deneye 89 üniversite öğrencisi katılmıştır ve yaş ortalamaları 21,63'dür. Deneyde laboratuvar ortamında okul-serbest zaman çatışması durumları oluşturulmuştur. Araştırmacılar potansiyel motivasyonel eylem çatışma deneyimleri ile bu etkinlikler ile ilgili kişisel değerler arasındaki karşıt yönlü etki ile ilgili sonuçlar elde etmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların başarı değerleri üzerinde deneysel manipülasyonun etkili olduğunu göstermiştir. Analizler, hazcılık ve iyi-oluş değerleri üzerinde deneysel manipülasyonun etkisinin olmadığını göstermiştir (Kilian, Hofer ve Kuhnle, 2012).

Diğer bir araştırmada öğrencilerin değer yönelimleri ile öğrenme ve serbest zaman etkinlikleri arasındaki çatışmalar nedeniyle meydana gelen motivasyonel bozulmalar arasındaki ilgi araştırılmıştır. Araştırma çoğunluğu Katolik okullarından seçilen ortalama 1075 genç katılımcı ile yapılmıştır (Bosna-Hersek'te (n=203), Hindistan'da (n=200), Paraguay'da (n=96), İspanya'da (n=442), ve Amerika'da (n=134)) Katılımcılar modern ve postmodern değer yönelimleri, ders çalışma sırasındaki motivasyonel bozulmaları ile ilgili tecrübeleri ve ders çalışmak için ayırdıkları zaman ile ilgili olarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen sonuca göre katılımcılar birbirlerinden oldukça farklı olmalarına rağmen, ilişkilerin çoğunun sınıflandırılabileceği ortaya çıkmıştır (Hofer ve diğerleri, 2009).

Ders çalışırken ve serbest zaman süresince oluşan kişisel değer yönelimlerinin ve motivasyonel bozulmalarla ilişkisinin araştırıldığı bir başka araştırmada öğrencilerin başarı değer yönelimleri, ders çalışırken ve serbest zamandaki motivasyonel bozulma deneyimlerinin kademeli değişimleri ile ilişkilendirilmiştir. Ders çalışma süresince oluşan yüksek motivasyonel bozulma, iyi oluş değer yönelimlerinde artışa neden olurken, serbest zaman süresince oluşan yüksek motivasyonel bozulma iyi

oluş değer yönelimlerinde düşüşe ve başarı değer yöneliminde artışa neden olmaktadır (Hofer ve diğerleri, 2010).

Postmodern değer yönelimlerinin erteleme ve akademik performansla ilişkisinin incelendiği bir başka araştırmada, gün içerisinde yapılacakları planlamak, çatışma durumlarında ertelemeyi engelleyebileceği ve öğrencilerin öğrenme, ders çalışma ile ilgili kararlara yönlendirilebileceği sonucuna ulaşmıştır (Dietz, Hofer, ve Fries,2007).

Öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin sıklıkla onların serbest zaman seçenekleri ile çalışmak için karar verdikten sonra red davranışını sürdürmek konusunda rekabet halinde olduğunu ileri süren Kuhnle ve diğerleri, (2013) araştırmalarını 233 Alman ve 194 Avusturyalı üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar red davranışının kişilik yapısının olası belirleyicilerini açıklamışlardır. Araştırmacılar, sezgisel karar vermeye güvenen öğrencilerin bir kararı reddetme eğilimleriyle negatif yönde bağlı olma seviyesini ve ders çalışma sırasında serbest zaman özendiricileri tarafından bozulan bir öğrencinin (motivasyonel karışıklık) reddetmeyle olumlu yönde ilişkili olma düzeyini incelemişlerdir. Öğrencilerin başarı ve iyi-oluş değer yönelimlerinin sezgi ve bozulmalarla bağlantılı olması beklenmektedir. Her iki örnekte de bozulma reddetme ile pozitif yönde ilişkili bulunurken, sezgi, Alman örneğinde reddetme ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Araştırmacılar sezgi ve bozulma arasında bir ilişki olmasını beklememişlerdir. Her iki örnekte de değer yönelimlerinin beklendiği gibi sezgi ve bozulma ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Hofer, ve diğerleri (2011) çalışmalarında, , iki değer kavramının (Schwartz ve Inglehart) ilişkileri yanında öğrenme ile ilgili sonuçlar ve okul-serbest zaman çatışması nedeniyle oluşan motivasyonel karışıklıkların farklı etkileri araştırılmıştır. Ortalama 14,5 yaşlarındaki 433 ergenle, okul ve serbest zaman aktiviteleri arasındaki çatışma senaryosu kullanılarak yapılan çalışmalarda Schwartz'ın 10 değeri ve Inglehart'ın başarı ve iyi oluş değer yönelimleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bağıntılar ve çok boyutlu ölçeklendirme analizi, iki değer değişkeni arasındaki farkları ve çatışmaları göstermiştir. Regresyon analizleri Schwartz değerlerinin büyük ölçüde ders çalışırken ki ve serbest zaman aktivitelerindeki motivasyonel karışıklık deneyimleri ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Başarı ve iyi oluş değer

yönelimlerinin içeriği 3 bağılı değişkenin ilave bir varyansı olarak açıklanmıştır. Schwartz değerleri ve değer yönelimleri arasındaki ilişkiye odaklanan Hipotez 1 bir istisna dışında kabul edilmiştir. Beklenenden farklı olarak benlik yönetimi İyi oluş değer yönelimi ile ilgili değildir. Başarı, uyumluluk ve güvenlik olarak 3 bağılı değişken ile ilgilenen Hipotez 2a kısmen de olsa desteklenmiştir. Okul notları için sadece başarı' nın önemli olduğu fakat başarı ve uyumluluğun her iki motivasyonel karışıklık için de uygun olduğu görülmüştür. Hipotez 2b'de önerilen hedonizm, benlik yönetimi ve uyarılım arasındaki ilişki kısmen de olsa desteklenmiştir. Hedonizmin her iki motivasyonel karışıklık için de uygundur. Benlik yönetimi ders çalışırken ki motivasyonel karışıklık için uygundur. Hipotez 3a' daki başarı değer yönelimi 3 bağımlı değişkenle anlamı derecede ilişkili bulunmuştur. Hipotez 3b' deki iyi-oluş değer yönelimi motivasyonel karışıklığın bütün çeşitleri ile ilişkili bulunurken, okul notları ile ilişkisi bulunamamıştır.

Bir başka araştırmada öğrencilerin değer yönelimleri arasındaki ilişkiler, sınıftaki ders içi (dersle ilgisi olan) ve ders dışı (dersle ilgisi olmayan) eylemler arasındaki çatışmalarda alınan kararlar ve bu çatışmaları takibeden motivasyonel karışıklık durumları araştırılmıştır. Bu gibi çatışmalarda ders dışı davranışta karar kılmakla iyi oluş değer yöneliminin pozitif, başarı değer yöneliminin negatif yönde bağlantılı olduğu ve öğrencilerin iyi oluş değer yönelimi arttıkça, bu öğrencilerin motivasyonel karışıklıklarının dersle ilgili davranışta karar kılarken arttığı, dersle ilgisi olmayan davranışta karar kılarken ise azaldığı öngörülmüştür. Başarı değer yönelimi için, ilişkilerin tersine döneceği öngörülmüştür. Dersle ilgili davranışta bulunulurken yaşanan motivasyon karışıklığının da, dolayısıyla daha kötü notlarla ilişkili olacağı tahmin edilmiştir. Veriler, 35 sınıftaki 817 öğrenciden (ortalama yaş 13,44) özbildirim anketleri yardımıyla toplanmıştır ve bir hiyerarşik lineer modeller dizisinde analiz edilmiştir. Analizler sonucunda ilişkilerin yukarıda öngörüldüğü gibi olduğu ortaya çıkmıştır. Bulunan tüm ilişkiler, okul ile ders sonrası serbest zaman eylemleri arasındaki bir çatışma için bulunan ilişkilere benzemektedir. Sonuçlar gösteriyor ki, öğrenciler derste, ders dışı çekimlere karşı koysalar bile, sırf ders dışı davranış olasılığı bile motivasyon ve başarıyı engelleyebilmektedir (Kilian ve diğerleri, 2010).

Kuhnle ve diğeri, (2010), ergenlerin, okul ve serbest zamana ilişkin hedef çatışmalarının sıklığının, öğrencilerin değer yönelimlerinin ve benlik kontrolü kapasitelerinin dengeli bir yaşam deneyimi üzerindeki etkisine aracılık edip etmediğini analiz etmek için yaş ortalaması 13,4 olan 817 Alman genci ile çalışmışlardır. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler sekizinci sınıftadır ve öğrencileri üç farklı okul tipine ayıran Alman okul sistemi içerisindeki okul tiplerinden ikisinde öğrenim görmektedirler. (Realschule – orta seviyedeki okul tipinden katılan öğrenci oranı: %43.2, Gymnasium – en yüksek seviyedeki okul tipinden katılan öğrenci oranı: %56.8) Araştırmacılar yaşam dengesini, farklı yaşam alanlarına tatmin edici derecede zaman ayırmak şeklinde tanımlamaktadırlar ve ergenlerin, geniş bir yelpazeye yayılan aktiviteler, ilgi alanları ve görevler peşinde koştuklarını ve belirli durumlarda da belirli hedefleri seçmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Ergenlerin farklı hedefleri çatışmaya girerse ve peşinden koşulan bir hedef, diğer hedeflere mevcut zaman içinde gayret gösterilmediğinden dolayı karşılığında bedel ödenmesine sebep olursa, bu durumun yaşam dengesini tehlikeye sokabileceğini öne sürmüşlerdir. Araştırmacılar, değer yönelimlerinin genel yapısının, hedef çatışmalarının sıklığı ve buna karşılık olarak da yaşam dengesiyle ilgili olduğunu savunmuşlardır. Betimsel analizler sonucunda, en yüksek seviyedeki okul tipine (Gymnasium) giden öğrencilerin daha kontrollü, daha dengeli olduklarını ve daha az çatışma yaşadıklarını göstermiştir. Başarı ve iyi oluş değer yönelimi sonuçlarının yüksek çıkması, zaman kaynağı kısıtlılığı yüzünden, hem iki değer yönelimi ile çatışma sıklığı arasında pozitif bir ilişkiye hem de yaşam dengesiyle negative bir dolaylı ilişkiye yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, yaşam dengesinin ergenlerde de önemli bir yapı olduğunu ve yüksek bir benlik kontrolünün hayatı etkili bir şekilde yönetmek için bir kaynak olarak görev yapabileceği ileri sürülmüştür.

2.3 BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM

Bilişsel terapi yaklaşımının felsefi temelleri I. ve II. yüzyıllardaki stoacılara kadar gitmektedir, özellikle de köle Epictetus ve imparator Marcus Aurelius (Blackburn, Davidson ve Kendell, 1995). Milattan sonra 100 yılları civarında o zamanlar bir

Roma eyaleti olan Anadolu'nun Frigya bölgesinde bir köle olarak yaşama başlayan Epiktetos bilişsel terapinin atası olarak kabul edilir. Epiktetos'a göre mutluluk ve özgürlük neyi kontrol edip neyi kontrol edemeyeceğimizi anlamamıza bağlıdır. Kişi bu gerçekliği, yani yaşamın bizim kontrolümüzde olan ve olmayan öğelerden oluştuğunu kabul ettiğinde ve ikisini birbirinden ayırmayı başardığında hem iç huzura hem de iyi bir yaşama sahip olur. Epiktetos'a göre insanlara dış nesnelere veya diğer insanlar zarar veremezler, ancak bizim kendi tutumlarımız veya inançlarımız bize zarar verme gücüne sahiptir. Koşullar bizim arzu ve beklentilerimizden bağımsızdır. Olaylar olması gerektiği gibi olur, kendi kurallarımızı dünyaya dayatmak ya da dünyadan bunlara uymasını beklemek sonu hüsrana giden en garantili yoldur. Epiktetos'a göre insanları rahatsız eden “şeyler” değil ona verdikleri anlamlardır (Türkçapar, 2008).

Marcus Aurelius ise “Eğer bir dışsal nesne sizi rahatsız ederse, acıya sebep olan şey nesnenin kendisi değil o nesneye dair yargınızdır. Yargınızı değiştirmek sizin elinizdedir. Şayet size rahatsızlık veren şey kendi davranışınız ise, bunu değiştirmekten sizi kim alıkoyabilir? ” şeklinde yazmıştır. Aynı zamanda bilişsel terapide vurgulanan bilinçli öznel yaşantının (conscious subjective experience) felsefi temelleri Kant, Heidegger ve Husserl'in çalışmalarında görülmektedir (Beck, Rush, Shaw ve Emery, 1979).

Bilişsel kuramın temeli çevreden gelen uyarılarla ortaya çıkan sonuçlar arasında bilişsel sistemin aracılık yaptığı ve insanlarda öğrenmenin hayvanlardan farklı olarak büyük ölçüde sosyal öğrenmeye bağlı olduğu varsayımlarıdır. Bu iki basit ilke hem normal insan psikolojisinin hem de patolojilerinin anlaşılmasında ve tedavi edilmesinde son derece gelişmiş bir kuram olan bilişsel kuramın doğmasını sağlamıştır (Türkçapar ve Sargın, 2011).

Felsefi dayanakları yüzyıllar öncesine uzanan bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı ile ilgili literatür incelendiğinde yaklaşık 20'den fazla terapi “bilişsel” ya da “bilişsel davranışçı” olarak nitelendirildiği görülmektedir (Dattilio ve Padesley, 1990) ve hemen hepsinin paylaştığı 3 temel ilke bulunmaktadır (Dobson ve Dozois, 2001):

1. Davranışı belirleyen temel etken bilişsel süreçlerdir.

2. Davranışı belirleyen temel etken olan bilişsel süreçler izlenebilir, takip edilebilir ve değiştirilebilir.
3. İstenilen davranış değişikliği bilişsel yapılardaki değişimle olabilir.

Bu çalışmada Aaron T. Beck tarafından geliştirilen bilişsel terapi yaklaşımı esas alınmıştır. Aşağıda Albert Ellis tarafından geliştirilen Akılcı Duygusal Davranış Terapisi kısaca açıklandıktan sonra Aaron Temkin Beck tarafından geliştirilen bilişsel-davranışçı yaklaşımın kuramsal açıklaması yapılmaktadır.

2.3.1 Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım

Bilişsel davranışçı bir yaklaşım olan Akılcı Duygusal Davranış terapisi, bir kişilik kuramı ve psikoterapi yöntemi olarak 1955'te "Akılcı Terapi" adıyla Albert Ellis tarafından geliştirilmiş; 1961'de "Akılcı – Duygusal Terapi" ve 1993'te günümüzde kullanılan "Akılcı – Duygusal Davranış Terapisi" adını almıştır. Akılcı-duygusal terapide "akılcı" kavramı, sadece görgül ve mantıksal geçerliliği olan biliş değil, aynı zamanda etkili ve kendi kendine yardım eden biliş anlamında kullanılmaktadır. Ellis kuramına bugün bir isim vermesi gerekse tercihinin "bilişsel-duygusal terapi" olabileceğini ancak isim değişikliği için geç kalındığını belirtmiştir (Ellis, 1995).

Albert Ellis, bilişsel davranışçı terapinin büyükbabası olarak da bilinir. Oldukça enerjik ve üretken bir kişiliğe sahiptir. Psikolojik danışma ve psikoterapi alanlarında en üretken kuramcılardan biridir. 50 yıldan uzun süre, psikoterapi, grup terapisi, evlilik ve aile danışmanlığı ve cinsel terapi üzerinde çalışmıştır. Haftada yaklaşık 80 danışanla görüşmüş, yine haftada 5 grup terapisi seansı düzenlemiş ve her yıl meslektaşlarına ve halka yönelik yaklaşık 200 konuşma ve çalışma grubu düzenlemiştir. Çoğu ADDT kuramı ve uygulamaları üzerine 60'dan fazla kitap, 700'den fazla makale yazmıştır (Corey, 2005/2008).

2.3.1.1 Akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın temelleri

Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT) güçlü felsefi temelleri olan ve yaşam felsefesinde (yaşama bakış açısında) köklü değişiklikler yapılmasını amaçlayan bir psikoterapi biçimidir. Bu terapi yaklaşımında, Stoacı filozof Epiktetos'un bir deyişi temel alınmıştır: "İnsanlara rahatsızlık veren, olayların kendisi değil, bu olaylara

getirdikleri bakış açılarıdır.” (Rahatsızlıklar: bizim algularımızın, bizim değerlendirmelerimizin ve bizim değer yargılarımızın, kısacası bizim yaşam felsefemizin birer ürünüdürler.) (Koroğlu, 2011).

Ellis, Alfred Adler’e bu alanda da bir önü olması itibariyle saygı duyar. Adler, duygusal tepkilerimizin ve yaşam biçimimizin temel inançlarımızla bağlantılı olduğunu ve dolayısıyla bilişsel olarak gerçekleştiğini ifade etmektedir. Adlerci yaklaşım gibi ADDT’de psikolojik sağlıklılığın belirlenmesinde sosyal isteklerin rolünü vurgulamaktadır. ADDT üzerinde; insan varlığında hedeflerin, amaçların, değerlerin önemi; etkin öğretim odaklılık; ikna yöntemlerinin kullanımı; yaşam örneklerinin topluluk önünde verilmesi gibi Adler’in etkisi de söz konusudur (Corey, 2005/2008).

Ellis’in psikolojik rahatsızlıkların oluşumunda mutlak, katı düşüncenin etkisi olduğu yönündeki görüşleri de ilk olarak Karen Horney’in “zorunlulukların zorbalığı” kavramından etkilenmiştir (Çivitçi ve diğerleri, 2009).

ADDT, bilgi kuramına, değer yargılarına ve ahlaki ilkelere dayalı bir yaklaşımdır. Bilgi kuramının en temel soruları, herhangi bir şeyin “gerçek” olduğunu nasıl bildiğimiz ve bilgi edinmenin en güvenilir ve geçerli yollarının neler olduğudur.

ADDT’de;

- Bilgi edinmenin daha güvenilir ve geçerli yolları araştırılır.
- Birşeyin gerçek olduğunu nasıl bildiğimiz üzerinde durulur.
- Bilimsel düşünmeyi ve deneysel yaklaşımı savunur.

ADDT’de danışanın;

- Bilim adamı gibi doğru bir takım bilgiler edinmeleri,
- Elde ettikleri kanıtları mantıklı bir biçimde kullanmaları ve
- Kendilerine yararlı olacak yeni bir takım düşünceler oluşturmaları beklenir.

Değer yargıları; ADDT’ye göre yaşam 2 temel değer üzerine kuruludur.

1. Sağ kalma

2. Zevk alma (ADDT’nin felsefi yaklaşımı da haz almaya dayanır. Ancak burada sözü edilen sorumlu, yönlendirilmiş ve bireyselleştirilmiş bir haz almadır (sorumluluk taşıyan hedonizm).

Psikolojik sağlığın ölçütleri olara da adlandırılan ve ADDT perspektifinden bireyin ulaşması beklenen amaçlar olarak da tanımlanan, kişilerin sağ kalma ve zevk alma değerlerini gerçekleştirebilmeleri için alt amaçlar vardır; kişisel sorumluluk, kendine ilgi gösterme, sosyal ilgi, kendini yönetme, hoşgörü, esneklik, kesinliğin olmadığını kabul etme, ilgi-duyarlılık, bilimsel düşünme, kendini kabul etme, risk alma, ütopyacı olmama (gerçekçi beklentiler içinde olma), uzun dönemli haz elde etme (Çicitçi ve diğerleri, 2009; Köroğlu, 2011).

Ahlaki İlkeler; kurama göre, neyin doğru, neyin yanlış olduğuna ilişkin genelleştirilmiş ahlaki ilkeler, çarpıtılmış ve aşırı yalınlaştırılmış ilkelerdir. Neyin ahlaki olduğu duruma göre değişir. Salt doğru ve yanlışlar yoktur. ADDT'nin ahlaki kuramı, yalnızca başkalarına iyi örnek olacak davranışlarda bulunmayı önerir. ADDT insanların daha uzun yaşamalarının yanı sıra ruhsal sıkıntılarını ve kendilerine zarar verici davranışlarını en aza indirmelerine, daha doyumlu ve daha mutlu birer varlık olarak kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaya çalışır (Köroğlu, 2011).

2.3.1.2 Akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın temel varsayımları

1. İnsanların duygularının en önemli belirleyicisinin biliş, diğer bir deyişle düşünce olduğunu savunur. “Ne düşünüyorsak onu hissederiz.” Bizim kendimizi iyi ya da kötü hissetmemizi belirleyen, olaylar ya da diğer insanlar değildir; biz öyle düşündüğümüz için öyle hissederiz. Ne olup bitiyorsa bu bizim bilişsel dünyamızda olup bitmektedir. Dünya bir aynadır, ne düşünüyorsak dışarıda da onu görür, onu yaşarız.

2. Ruhsal rahatsızlıklarımızın başlıca belirleyicisi işlevsel olmayan düşünce biçimimizdir. İşlevsel olmayan düşünce biçimi, abartma, aşırı yalına indirgeme, aşırı genelleme, mantıksız, geçersiz varsayımlarda bulunma, yanlış çıkarımlar yapma, salt iyi ya da salt kötü, salt doğru ya da salt yanlış gibi saltçı düşünce ile kendini gösterir.

3. Yaşanan sıkıntı, akılcı olmayan düşünce biçiminden kaynaklanıyorsa, bu sıkıntıyla başa çıkmanın başlıca yolu da düşünce biçimini değiştirmektir. Belimizi büken taşıdığımız yük değil onu nasıl taşıdığımızdır.

4. Hem genetik, hem de çevresel etkenleri kapsayan bir çok etken, bireyin akılcı olmayan bir biçimde düşünmesine yol açabilir. Akılcı olmayan yerleşik düşüncelerin

böylesine yaygın olmasından anlaşılacağı gibi, bu tür düşüncelere kolaylıkla inanma eğilimi vardır, öte yandan içinde yaşanılan kültür de çoğu zaman bu yerleşik düşüncelerin özgül içeriğini destekliyor gibi görünmektedir.

5. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram, davranışlar üzerinde geçmişin etkilerinden çok bugünün etkilerinin olduğu üzerinde durur. Bir psikopatolojinin ortaya çıkmasında kalıtsal ve çevresel etkenler önemli oluyorsa da bunların neden süregidiyor olduğunun anlaşılmasını sağlayacak olan bu etkenler değildir. Genellikle insanlar, sürekli olarak kendi kendilerini düşünsel olarak “zehirleyerek” psikopatolojilerinin sürmesini sağlarlar. Her nasıl elde edilmiş olursa olsun, akılcı olmayan düşüncelere bağlanıp kalmak, ruhsal rahatsızlıkların başlıca nedenidir. Dolayısıyla insanlar geçmişteki düşüncelerini yeniden değerlendirirlerse ve bugün bunlardan kurtulurlarsa, bugünkü işlevsellikleri çok daha değişik olacaktır. Yaşam yalnızca geriye dönük olarak anlaşılır, ancak ileriye dönük olarak yaşanır.

6. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuramın diğer bir ilkesi, hiç kolay olmasa da, yerleşik düşüncelerin değiştirilebilir olduğu ilkesidir. Akılcı olmayan düşüncelerin değiştirilmesi, bunları tanımayı, üzerine gitmeyi ve bakış açısını değiştirmek için etkin ve sürekli bir çaba göstermeyi gerektirir; böylece yaşanan ruhsal sıkıntı azalacaktır (Köroğlu,2011; Türkçapar, 2008).

Ellis, insanların kendi kendileriyle konuşan, kendilerini değerlendiren ve kendi kendilerine destek olan varlıklar olduğuna inanır. İnsanlar, sevgiye, onaylanmaya ve başarıya ilişkin arzularını ve basit tercihlerini yoğun ihtiyaçlar haline getirdiklerinde duygusal ve davranışsal güçlükler yaşarlar. Ellis’in kuramı, insanların gelişmeye ve kendini gerçekleştirmeye ilişkin doğuştan getirdikleri güçlerini, çarpık düşünme eğilimleri ve daha sonrada öğrendikleri kendini yenilgiye uğratan örüntülere sabote ettiği görüşüne dayanmaktadır (Aydın, 1997).

2.3.1.3 İnsan doğası görüşü

ADDT’ye göre, insanlar hem akılcı hem de akılcı olmayan bir potansiyele sahip olarak doğarlar. Kendini koruma, kendi düşünceleri ile ilgili düşünme, yaratıcı olma, hissetme, kendi arkadaşları ile ilgilenme, hatalarından ders çıkarma ve gelişimi için kendi potansiyelini gerçekleştirme eğilimine sahiptirler. Aynı zamanda kendine zarar

verme, kısa süreli hazlara sahip olma, olaylarla ilgili düşünmekten kaçınma, erteleme, aynı hataları tekrarlama, batıl inançlara sahip olma, hoşgörüsüz olma, mükemmeliyetçi olma ve gelişimi için kendi potansiyelini gerçekleştirmekten kaçınma eğilimi de taşırlar. Sağlıklı istek ve tercihlere sahip oldukları gibi, sağlıksız talep ve emirlere de sahip olabilirler. Bazen aynı anda, bazen ise farklı zamanlarda olaylara şiddetli bir biçimde karşı çıkma isteği duyarlar. Öte yandan, aile ve kültür de genellikle insanların mantıkdışı düşünme, kuruntulu düşünme ve tahammülsüz olma eğilimini arttırmaktadır. Bu etki, bireyin aile ve sosyal baskılardan en çok etkilendiği ilk yaşlarda daha yoğun yaşanmaktadır (Çivitçi ve diğerleri, 2009).

ADDT, insanların yanılabilceğini göz önünde bulundurarak onlara kendilerini bir yandan kendileriyle barış içinde yaşarken diğer yandan hata yapmaya devam eden yaratıklar olarak kabul etmelerinde yardımcı olmaya çalışır (Corey, 2005/2008).

2.3.1.4 Duygusal rahatsızlık görüşü

Mantık dışı inançları çocukluğumuzda bizim için önemli kişilerden öğreniriz (Corey, 2005/2008). İnsanlar mantıksızlığa eğilimli olarak dünyaya gelirler, bununla beraber bu eğilimleri çevreleri tarafından beslenir, özellikle de insanların dış etkilere en çok yatkın oldukları ilk çocukluk döneminde, insanların temelde etkilenmeye çok yatkın varlıklar olduğunu düşünmektedir, ancak doğuştan gelen bireysel farklılıkları da kabul etmektedir. Çocuğun daha çok çaresiz olduğu dönemde uygun olabilen mantıksız düşünceler, çeşitli nedenlerden dolayı kazanılmaktadır. Birincisi, çocuk özellikle gelecekteki doyumdan daha çok şimdiki doyumda ısrar ettiğinden iyi düşünmemektedir ve gerçek korkularını fantezi korkularından doğru olarak ayırt edememektedir. İkincisi, çocuk başka insanların düşüncelerine ve planlarına bağımlıdır. Üçüncüsü, anne babanın, aile üyelerinin mantıksız eğilimleri, önyargıları, batıl itikatları vardır ve bunları çocuğa geçirmektedirler. Dördüncüsü bu süreç tüm medyanın öğretileri ile yoğunlaştırılmaktadır. Mantıksızlığın gelişim süreci, telkin ve öğretilerle tamamlanmaktadır (Nelson-Jones, 1982/1982). Kendi kendimize mantık dışı dogmalar ve batıl inançlar yaratırız. Daha sonra, kendimizi alt eden inançlarımızı kendi kendine telkin ve kendini tekrarlama işlemleriyle ve bunlar yararlıymış gibi davranarak destekleriz. Dolayısıyla bu durum aslında, içimizdeki işlevsel olmayan

bizim önceden kendimize aşıladığımız mantık dışı düşüncelerimizin tekrarından ibarettir.

Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma göre ruhsal bozukluklar ya gerçekliğin doğrudan çarpıtılmasına bağlı olarak yanlış sonuçlara ulaşılmasından veya çıkarılan sonuçların yanlış değerlendirilmesi ya da yorumlanmasından doğar (Türkçapar,2008). Ellis, çoğu duygusal rahatsızlığın merkezinde kendini suçlamının olduğunda ısrarcıdır. Dolayısıyla, bir nevrozdan ya da kişilik bozukluğundan kurtulabilmek için kendimizi ve başkalarını suçlamaktan vazgeçmeliyiz. Bunun yerine kusurlarımıza rağmen kendimizi kabul etmeyi öğrenmeliyiz. Ellis, tutku ve tercihlerimizi zorunluluk ifade eden “yapmalısın”, “yapmak zorundasın”, “yaparsan iyi olur”lara, istek ve emirlere dönüştürmeye yönelik güçlü bir eğilimimiz olduğu varsayımını savunur. Üzüldüğümüzde sahip olduğumuz dogmatik “yapmak zorundasın”larımıza ve mutlakçı “yapmalısın”larımıza bakmak iyi bir fikirdir. Bu istekler, zorla araya giren duygular ve işlevsel olmayan davranışlara neden olur. Kendi kendimizi tahrip eden inançları içselleştirerek kendimizi duygusal rahatsızlıklara sürüklemeye yönelik güçlü bir eğilimimiz vardır. Psikolojik sağlığa sahip olmanın ve bunu korumanın bu kadar zor olmasının asıl nedeni de budur (Corey, 2005/2008).

2.3.1.5 ABC modeli

Ellis’e göre insanın yaptığı yorumlama ve değerlendirmelerin altında akılcı ve akıldışı inançların karışımından oluşan bireyin “inanç sistemi” yatar (Türkçapar, 2008).

ABC modeli, insanların istenmeyen harekete geçirici olaylarla (activating events) karşılaştıkları (A), bu uyarıcılara karşı akılcı ve akılcı olmayan inançlara sahip oldukları (B), akılcı inançları ile uygun duygusal ve davranışsal sonuçlar (C) yarattıkları ya da akılcı olmayan inançları ile uygun olmayan ve işlevsel olmayan sonuçlar (C) yarattıklarını belirtmektedir (Ellis, 1993/1994).

A noktasında harekete geçirici olay veya deneyim (Activating event or activating experience) yer alır. Bunlar genellikle bazı sevimsiz veya talihsiz çevresel olaylara ilişkin algılarımızdır (Altun, 2006). Gerçekleşen bir olayda hem nesnel gerçeklik

hem de algılanan gerçeklik vardır. Algılanan gerçeklik, danışanın gerçekliği tanımladığı ve büyük bir olasılıkla onun nasıl olduğuna inandığı biçimdir. Doğrulanmış gerçeklik ise, ne olduğuna ilişkin üzerinde görüş birliğine varılabilen biçimdir. Yaşanan bir olay bir kesim gözlemci tarafından geçerliliği gösterilmiş olan doğrulanabilir bir olay da olabilir aynı zamanda ne olduğuna ilişkin danışanın ne algıladığıyla, dolayısıyla kişinin öznel tanımlarıyla da ilişkili olabilir (Köroğlu, 2011).

C noktasında duygusal ve davranışsal sonuçlar (Consequence) bulunur. Bunlar bireyi yardım almaya iten, rahatsızlık verici tepkilerdir. C, bireyin A'ya yönelik inanç sisteminin sonucunda ortaya çıkan duygu, düşünce ve davranışlardır (Altun, 2006; Akın, 2009).

B noktası ise bireylerin inanç sistemlerini (Belief) temsil eder. Olayla ilgili yerleşik düşünceler; olaya yüklenen anlam. A noktasında meydana gelen durumla ilgili olarak akılcı, mantıklı, gerçekçi ya da akılcı olmayan inanç. Bireylerin inanç sistemlerinde yer alan akılcı ve akılcı olmayan şeklindeki iki bölümden duygusal rahatsızlığa yol açan bölüm, akılcı olmayan inançların olduğu bölümdür (Altun, 2006; Nelson-Jones, 1982/1982; Çivitçi ve diğerleri, 2009; Köroğlu, 2011; Corey, 2005/2008).

(A), (C)'nin sebebi değildir. Bireyin (A) hakkındaki inancı olan (B), (C)'nin sebebidir. İnsanlar çoğu zaman, hatalı bir biçimde, (A)'da olanların (C)'ye neden olduğuna inanırlar. Oysa ADDT'de duygusal, davranışsal ve bilişsel sonuçların (C) bireyin dışındaki bir kişinin davranışı, tutumu veya bir olayın (A) sonucu olmadığını; sonuçların, kişinin (A) ile ilgili inançlarından yani fikirlerinden, çıkarımlarından ve değerlendirmelerinden (B) kaynaklandığı vurgulanır (Cüceloğlu, 1995; Ziegler, 2003).

“D” (Disputing Intervention): Mantıksız düşünceyi sorgulama, muhakeme etme, akıl yürütme, mantıksız düşünceyi değiştirmeye yönelik müdahale. Akılcı olmayan inançları ile tartışması. Birey kendisine akılcı olmayan inançları ile mücadele edici sorular sorarak, bu inançların gerçekliği kanıtlanamaz, akılcı olmayan, boş inançlar olduğunu fark edebilecek ve onları reddederek, değiştirmeye çalışabilecektir.

”E” (Effect): Bu sorgulama sonucu mantıksız düşüncenin yerini mantıklı düşüncenin alması sürecinde meydana gelen yeni duygulanımdır. E noktasında birey akılcı

olmayan inançları ile tartışarak bilişsel ve davranışsal bir etki oluşturmaktadır. Böylece, birey kendisine, başkalarına ve yaşadığı dünyaya ilişkin felsefi tutumlarında kökten bir değişim yaşayacak; akılcı olmayan inançlarının daha az etkisinde kalacak akılcı inançlarını oluşturabilecek ve kaygı, öfke, nefret, kendine acıma gibi zarar verici duyguları daha az yoğunlukta yaşayacaktır.

“F” (New Feeling): Sağlıksız düşüncelerin sağlıklı olanlarla yer değiştirmesiyle yeni ve etkili bir akılcı felsefe oluştuğu zaman kaygı, depresyon gibi duyguların yerine F noktasında daha sağlıklı yeni duygular meydana gelecektir (Nelson-Jones, 1982/1982; Çivitçi ve diğerleri, 2009; Köroğlu, 2011; Corey, 2005/2008).

Örneğin; bir kişinin boşanmayı takiben depresyon yaşaması, depresif tepkiye yol açan boşanma olayının kendisi değil, kişinin beceriksiz olmak, reddedilmek veya eşini kaybetmekle ilgili sahip olduğu inançlarıdır. Ellis, esasen boşanma olayının (A) değil, reddedilme ve beceriksizlikle ilgili inançların (B) depresyona (C) neden olduğunu savunur. Dolayısıyla, insanların kendi duygusal tepki ve güçlüklerinkendilerinin oluşturdukları iddia edilmektedir. İnsanlarda doğrudan kötü duygusal sonuçlara yol açan mantık dışı inançları nasıl değiştireceklerini onlara göstermek ADDT'nin temel hedefidir (Corey, 2005/2008).

Tablo 2. ABC Modeli

A	Dersten kalabilirim.
B	Kesinlikle bu dersten geçmeliyim. <i>Eğer bu dersten geçemezsem, bu benim başarısız birisi olduğumu gösterir.</i>
C	Duygusal sonuç: Kaygı Davranışsal sonuç: kompozisyona odaklanmama ve bitirmeme Bilişsel sonuç: dersi değiştirmeyi düşünme
D	<i>Hangi evrensel kural bu dersten geçmem gerektiğini söylüyor?</i> <i>Bu dersten geçmem gerektiğinin delili nerede?</i> <i>Bu dersten geçmem gerektiği inancı bana ne fayda sağlıyor?</i> <i>Bu dersten başarısız olmam, benim başarısız birisi olduğumu gösterir mi?</i>
E	<i>Bu dersten geçmeyi isterim, fakat bu yapmam gereken bir zorunluluk değil.</i> <i>Eğer derten geçemezsem bu iyi olmayacak, ancak bu bir felaket de değil.</i> <i>Hoşuma gitmese de bu derten başarısız olmaya katlanabilirim.</i>

Kaynak: Çivitçi ve diğerleri, 2009

ABCDE şemasının oluşturulmasının amacı; içsel konuşmanın ve varsayım sisteminin, akılcı olmayan yerleşik düşüncelerin, duygu ve davranışların temel nedeni olduğunu açıkça göstermektir. Böylece, ABC şeması ile insanların yarattıkları duygusal tepki ve bozulmalardan kendilerinin sorumlu olduğu gösterilmeye çalışılmaktadır. İnsanlara, akılcı olmayan inançlarının, onları duygusal sorunlara nasıl ittiğini gösterebilmek bir anlamda Akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın özüdür (Dryden ve Gordon, 1990, aktaran Oğurlu,2006).

2.3.1.6 Akılcı olmayan inançlar

Akıldışı inançlar genellikle gerçekliğin çarpıtılmasıdır, koşulsuz ve mutlak bir şekilde ifade edilirler ve uygunsuz duygulara yol açarlar, çoğu kere de hedefe ulaşmayı engellerler (Türkçapar, 2009).

Ellis (1979) rahatsızlık veren hemen hemen her duygunun aşağıda belirtilen 3 temel mantıksız inançlardan bir ya da birden çoğu ile yakından bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir:

1. “Yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıyım ve yaşamımdaki tüm önemli insanların takdirini kazanmalıyım. Eğer böyle olmazsa, bu korkunç bir durumdur. Başarısız olmaya tahammül edemem. Yeterli olamadığım ve başkalarının takdirini kazanamadığım zaman ben işe yaramaz bir kişiyimdir”. Bireyler bu akılcı olmayan inanca güçlü bir biçimde sahip oldukları zaman kendilerini yetersiz, değersiz, kaygılı, depresif hissetme eğilimi taşırlar.

2. “Diğer insanlar bana karşı nazik, dürüst ve uygun bir biçimde davranmalı; böyle davranmazlarsa bu korkunç bir durumdur. Bana böyle çirkin davranmalarına tahammül edemem ve bana bu biçimde davrananlar kötü ve değersiz insanlardır”. Bu inanca sahip olan bireyler yoğun olarak öfke, suçluluk, kin, düşmanlık vb. duyguları yaşama eğilimindedirler.

3. “Yaşadığım şartlar oldukça düzenli ve olumlu olmalı. İsteklerim, çok fazla zorluklarla karşılaşmadan kolaylıkla ve acilen yerine gelmeli. Yaşadığım şartlar böyle olmazsa, bu durum korkunçtur. Rahatsız olmaya, engellenmeye tahammül

edemem. Olaylar olması gerektiği yönde gelişmediğinde hayat pek yaşamaya değer değildir". Bireyler bütünüyle bu akılcı olmayan inanca sahip olduklarında öfke, kendine acıma ve depresyon duygularını daha yoğun yaşarlar. İçedönük ya da dışadönük olarak sızlanma, yakınma, tahammülsüzlük, disiplinsizlik ve erteleme davranışları gösterebilirler.

ADDT'ye göre, psikolojik rahatsızlığa yol açan akılcı olmayan inançların temelinde mutlak, katı zorunluluklar (-meli, -malı'lar) ve talepler bulunmaktadır. Bu zorunluluk ve talepler de, akılcı olmayan 3 tutuma yol açmaktadır.

1. Felaketleştirme: Bireyin, yaşadığı bir durumu akılcı olmayan bir inancına bağlı olarak olduğundan çok daha kötü olarak görmesi ve sonuçlarını abartmasıdır (Çivitçi ve diğerleri, 2009). Olması muhtemel diğer sonuçları hesaba katmaksızın geleceği hep olumsuz olarak öngörmedir (Türkçapar,2008).

2. Tahammülsüzlük: Bireyin olmamasını istediği bir durum gerçekleştiğinde ya da gerçekleşme ihtimali olduğunda bu şartlar altında hiç mutlu olamayacağına inanmasıdır.

3. Kınama – Suçlama: Bireyin kendisi ya da başkaları olmaması gereken bir şeyi yaptığında ya da yapması gereken bir şeyi yaptığında ya da yapması gereken bir işi yapmakta başarısız olduğunda kendini ve başkalarını haksızca eleştirmesini ve içinde bulunduğu dünyayı çok kötü ve yaşanmaz olarak değerlendirmesini içerir. Ellis'in diğer tutumların nedeni olarak düşündüğü ve psikolojik rahatsızlıkların merkezi olarak gördüğü talepkarlık, dördüncü bir akılcı olmayan tutum olarak da değerlendirilmektedir (Çivitçi ve diğerleri, 2009).

Akılcı olmayan inançlar; gerçeklikle tutarlı değildir, mantıkdışıdır, katıdır, yanlıştır, hatalı çıkarımlara yol açar, emirler ve zorunluluklardan oluşur, sıklıkla aşırı genellemelere neden olur, depresyon, öfke, kaygı gibi sağlıksız olumsuz duygulara yol açar, duygusal, davranışsal ve bilişsel sonuçları işlevsel değildir, bireyin kendi amaçlarına ulaşmasını engeller (Dryden ve Neenan, 2004).

Akılcı Olmayan İnançlar

1. Çevrendeki önem verdiği insanlar tarafından sevilme ve onaylanmak, yetişkin bir insan olmak için vazgeçilmez bir gerekliliktir.

2. Kendini önemli birisi olarak görmek istiyorsan, pek çok yönden tamamen yetenekli ve başarılı olmalısın.
3. Bazı insanlar aşağılık, kötü ya da tehlikelidir ve yaptıklarından dolayı katı bir biçimde suçlanmalı ve cezalandırılmalıdır.
4. Olaylar istediğin biçimde gelişmezse, bu korkunç ve felaket bir durumdur.
5. İnsanın mutsuzluğu dışsal nedenlere bağlıdır ve insanın kendi üzüntü ve rahatsızlıklarını kontrol etmek için yeteneği ya yoktur ya da çok azdır.
6. Eğer bir şey tehlikeli ya da korku verici ise, bundan dolayı oldukça endişe duymalısın ve bunun olma olasılığı konusunda zihnini meşgul etmelisin.
7. Yaşamdaki zorluklarla ve kendi sorumluluklarıyla yüzleşmektense, bundan kaçınmak daha kolaydır.
8. İnsan kendisine güvenmekten çok, başkalarına bağımlı olmalı ve daha güçlü birisine ihtiyaç duymalıdır.
9. Bir insanın geçmişi, şimdiki davranışlarının en önemli belirleyicisidir ve kişinin yaşamını bir kez güçlü bir biçimde etkilerse, belirsiz olarak her zaman benzer bir etkiye sahip olur.
10. Bir kişi başka insanların problemleri ve rahatsızlıkları konusunda oldukça üzgün olmalıdır.
11. İnsanın problemleri için her zaman doğru, kesin ve mükemmel bir çözüm vardır ve eğer mükemmel çözümler bulunamazsa bu felaket bir durumdur (Çivitçi ve diğerleri, 2009).

2.3.1.7 Akılcı olan inançlar

Ellis'e (1962) göre bireyin inanç sistemi, akılcı ve akılcı olmayan inançlardan oluşmaktadır. Nesnel gerçeklikle uyumlu olmaya eğilimli olan akılcı inançlar (ve değerlendirmeler), koşullara bağlı ve göreceli bir şekilde ifade edilirler, kişinin değerlilik duygularını ve amaca yönelik eylemlerini artırır (Türkçapar, 2008).

Psikolojik sağlığın temelini oluşturan akılcı inançlar dört başlık altında toplanmaktadır.

1. Taleplere karşı mutlak-değişmez olmayan tercihler: Mutlak-değişmez olmayan tercihler, bireyin olmasını istediği şeyleri talepkar olmadan nasıl elde edebileceğine ilişkin esnek düşünceleridir. Bu tercihler bireyin kendisine, başkalarına ve yaşam koşullarına ilişkin olabilir.

2. Felaketleştirici inançlara karşı felaketleştirici olmayan inançlar: mutlak değişmez olmayan tercihler başarılı olmadığında bu tercihlerden türetilen aşırı olmayan düşüncelerdir. (iyi yağmak isterim ama iyi yapmak gibi bir zorunluluğum yok. İyi yapamazsam kötü olur, ama bu korkunç bir durum değildir.)

3. Engellenmeye karşı düşük tahammülün alternatifini olarak engellenmeye karşı yüksek tahammülü yansıtan inançlar: Mutlak-değişmez olmayan tercihler başarılı olmadığında bu tercihlerden türetilen makul düşüncelerdir. (iyi yapmak isterim ama iyi yapmak gibi bir zorunluluğum yok. İyi yapamadığımda bunu kabullenmek zordur, ama buna dayanabilirim ve bu dayanma değerlidir.)

4. Değerini düşürücü inançlara karşı kabul edici inançlar: mutlak-değişmez olmayan tercihler başarılı olmadığında bu tercihlerden türetilen aşırı olmayan düşüncelerdir. (iyi yağmak isterim ama iyi yapmak gibi bir zorunluluğum yok. İyi yapamamış olmam benim başarısız bir kişi olduğumu değil, bu işi iyi yapamayan hata yapabilir bir insan olduğumu gösterir).

Akılcı inançlar; gerçeklikle tutarlıdır, gerçekçidir, kanıtlar tarafından desteklenebilir, mantıklıdır, mutlak emirler değildir, katı değil, esnektir, istekler, dilekler, beklentiler ve tercihlerden oluşur, üzüntü, sinirlenme, endişe gibi makul (sağlıklı olumsuz) duygulara yol açar, duygusal, davranışsal ve bilişsel sonuçları işlevseldir, bireyin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olur (Dryden ve Neenan, 2004).

2.3.1.8 Sağlıklı ve sağlıksız olumsuz duygular

ADDT, sağlıklı-uygun duygular ile sağlıksız-uygun olmayan duygular arasında bir ayırım yapmaktadır. Sağlıklı duygular, hem istekleri, dilekleri ve tercihleri vurgulayan duyguları hem de bireyin istekleri engellendiği zaman doğal olarak oluşan duyguları ifade etmektedir. Sağlıklı olumlu duygular, sevgi, mutluluk, keyif, merak gibi duyguları; sağlıksız olumsuz duygular ise üzüntü, pişmanlık, can sıkıntısı, hoşnutsuzluk gibi duyguları içermektedir. Bu duygular yaşamda neyin daha az ve

neyin daha çok istenip elde edileceği konusunda bireyi motive eder. Depresyon, kaygı, umutsuzluk, yetersizlik, değersizlik gibi duygular sağlıklı olumsuz duygular olarak görülür. Bu duygular sadece olumsuz şartları değiştirme konusunda bireye yardım etmemekle kalmaz, aynı zamanda bu şartları daha kötüye de yönlendirir (Çivitçi ve diğerleri, 2009).

Sağlıklı olmayan olumsuz duygulara, fizyolojik açıdan, birçok otonom sinir sistemi belirtisi eşlik eder. Davranışsal açıdan, kişinin kendisine zarar veren birtakım davranışlara yol açabilirler ya da kişinin sorun çözme becerilerini ketleyebilirler; dolayısıyla kişi kitlenip kalmış, sıkışmış, çaresiz, eli kolu bağlı bir durumda kalabilir. Bilişsel açıdan, aşırı yüklü, akılcı olmayan düşüncelerle birlikte bulunurlar. Toplumsal açıdan, başkalarında, eşduyum ya da dayanak olma yerine cezalandırma ya da kaçınma davranışları doğurma olasılığı daha yüksektir. Sağlıklı olmayan olumsuz duygularla, sağlıklı olumsuz duygular arasında ayırım yapmak büyük önem taşır (Koroğlu, 2011). Tablo 3’de sağlıklı ve sağlıklı olmayan olumsuz duyguların ayırımı yapılmıştır.

Tablo 3. Sağlıklı ve Sağlıklı Olumsuz Duygular

Sağlıklı olumsuz duygular	Sağlıklı olmayan olumsuz duygular
Üzölmek, tasalanmak	Kaygılanmak (anksiyete)
Üzöntü duymak	Çökkönlük duymak (depresyon)
Kızgınlık duymak	Öfkelenmek
Pişmanlık duymak	Suçluluk duymak
Hayıflanmak	Utanmak
Düş kırıklığına uğramak	İncinmek

Kaynak: Koroğlu, 2011

Tablo 3’de de göröldüğü gibi üzölmek, tasalanmak, kızgınlık, pişmanlık gibi duygular uyumu bozmayan sağlıklı olumsuz duygularken, kaygı, çökkönlük, öfke, suçluluk, utanma, incinme gibi duygular ise uyumu bozan sağlıklı olmayan olumsuz duygulardır.

2.3.2 Aaron Temkin Beck'in Bilişsel Davranışçı Yaklaşımı

Bilişsel terapi, 1960'ların başında Pennsylvania Üniversitesi'nde Aaron T. Beck tarafından geliştirilmiştir (Beck, 2001). Psikiyatri ihtisası sırasında psikanalize yönelen ve 1956 yılında psikanalist ünvanını alan Beck, psikiyatrik kuramın varsayımlarının geçerliliğini bilimsel olarak gösterebilmek için o dönemde ilgilendiği bir rahatsızlık olan depresyon üzerinde çalışmaya karar vermiştir. 1960'lı yıllarda davranışçı kuram deneysel temelleri olmaması nedeniyle psikanilizi eleştirmeye başlamıştır. Beck, bu eleştirilere karşıt görüş elde etmek amacıyla, bilinçdışı materyali elde etmek için uygun bir araç olan depresif hastaların rüyalarını psikanalitik varsayımları kullanarak incelemeyi ve bilimsel olarak kanıtlamayı planlamıştır. Ancak çalışmaları sırasında psikanalitik kuramın temel varsayımlarının sınınamadığı sonucuna ulaşan Beck, psikanalize karşılık deneysel bilimi tercih etmiştir ve bu seçim bilişsel terapi olarak bilinen yaklaşımı geliştirmesine yol açmıştır (Dinç, 2012; Corey, 2005/2008: 311).

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım (BDY), davranışçı ve bilişsel terapilerin temel ilkelerinin bir araya gelmesi ile oluşan geniş bir yelpaze olarak tanımlanabilmektedir. Davranışçı terapinin bu oluşuma katkıları arasında, öğrenmenin rolü, karmaşık davranışların bile en küçük parçalarına ayrılarak incelenebileceği ve küçük hedefler belirlenerek değiştirilebileceği ve bu sürecin gözlenmesinin önemi; bilişsel terapinin katkıları ise, kişilerin kendi ifadelerine önem verilmesi, dilin önemi, benlik algıları ve kişilerin davranışları ile düşünce ve duyguları arasındaki karmaşık ilişkiyi açıklaması sayılabilir (Bay, 2003).

Bilgi işleme modeline dayanan psikopatoloji ve psikoterapi kuramı olan bilişsel terapi, psikolojik sorunlarda bilişsel işlevlerin önemini ve önceliğini vurgulamaktadır. Bilişsel işlev; kişinin kendisi, çevresi, yaşantıları ve geleceğiyle ilgili yaptığı yorumlar, değerlendirmeler, verdiği anlamlar, sahip olduğu inançlar, düşünceler ve bunların ortaya çıkış biçimidir. Bilişsel kuram, kişinin yaşadığı olayların kendisinden çok, kişi tarafından bunların algılanma tarzına önem verir (Alford ve Beck, 1997).

Bilişsel terapi, kısa süreli, şimdiki zaman yönelimli, yapılandırılmış bir psikoterapi tarzına sahiptir. Hastanın terapistle başvurduğu sıralarda yaşamakta olduğu

problemleri üzerinde durulup, işlevsel olmayan düşünce ve davranışları değiştirilmeye çalışılır (Beck, 1964). Beck (1979) bilişsel terapiyi çeşitli psikiyatrik bozuklukların tedavisinde kullanılan etkin, yönlendirici, kısa zamanlı, yapılandırılmış bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Yaklaşımın özü bireyin duygular ve davranışının büyük bir oranda dünyaya ilişkin bakış açısı tarafından belirlendiği şeklindeki temel kuramsal ilkeye dayanmaktadır. BDY, sorunun nasıl oluştuğu ve sürdüğü konusunda kolay ve anlaşılır bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım, özellikle düşünce, inanç, tutum ve fikirler üzerinde odaklanır. Anlama ve içgörü geliştirmenin yalnız başına yeterli olmadığı varsayılmaktadır. Bu nedenle BDY, kalıcı değişim için etkili yöntemler ve çeşitli uygulamalar önermektedir. Sadece “konuşma terapisi” değildir. Terapide, bireyin kendisini nasıl hissettiği, kendini gözlemesi, farklı davranışlar denemesi, günden güne pratik yapması ve yeni fikirlerini uygulamaya koyması için bireye aktif bir rol verir. Bireyin, yaşama, diğer insanlara ve kendisine ilişkin genel fikirlerini değiştirmesi için onu cesaretlendirir. Bireyin içgörü geliştirmesi, plan yapması ve kendini değerlendirerek kendi kendisinin terapisti olması hedeflenir (Fennell,1999). Başlangıçta depresyonun tedavisi için geliştirilen bilişsel terapinin 1977’den bu yana geçerliliği ve etkililiği üzerinde çok sayıda çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar bilişsel terapinin majör depresif bozuklukta, yaygın anksiyete bozukluğunda, panik bozuklukta, sosyal fobide, madde bağımlılığında, yeme bozukluklarında, çiftlerin ilişki sorunlarında ve hastahane yatan depresif hastalarda etkili olduğunu göstermiştir (Beck,1995/2001; Fennell,1999).

Bilişsel terapinin dayandığı temel varsayımları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Beck ve diğerleri,1979):

- (1) Algı ve yaşantı genel anlamda sorgulamaya ve içsel analize dayalı veriyi barındıran etkin süreçlerdir.
- (2) Hastanın bilişleri içsel ve dışsal uyaranların bir sentezini sunar.
- (3) Bireyin bir olaya ilişkin değerlendirmesi sahip olduğu bilişlerde (düşünceler ya da görsel imgeler) anlam bulur.
- (4) Bu bilişler bireyin kendisine, dünyasına, geçmişine ve geleceğine dair kurgusunu yansıtan “bilinç akışını” (stream of consciousness) oluşturur.

(5) Bireyin sahip olduğu temel bilişsel yapıların içeriğindeki değişimler bireyin duygu durumunu ve davranış örüntüsünü belirler.

(6) Terapi yoluyla hasta sahip olduğu bilişsel çarpıtmalarının farkına varabilir.

(7) Bu fonksiyonel olmayan yapıların düzeltilmesi klinik iyileşmeyi sağlar.

2.3.2.1 Beck'e göre bilişsel terapilerin temel ilke ve özellikleri

Bilişsel terapide kullanılan yöntemler ve teknikler temel on ilke üzerine kurulmuş olan terapötik bir yaklaşım içerisinde sunulmaktadır (Beck ve Emery,1985).

Beck ve Emery (1985/2006), bilişsel terapilerin temel ilkelerini şöyle sıralamışlardır.

1)Bilişsel terapiler, duygusal bozuklukların bilişsel modeli üzerine kurulmuşlardır. Belirli bir sorunun çözümünde, bir dizi müdahale tekniğinin kullanımından daha öteye anlam taşıyan bu yaklaşımda terapist düşünce, duygu ve davranışlarla, bunların altında yatan şemalar arasındaki ilişkiyi dinamik bir çerçeve içinde ele alır. Ancak böylesine bir formülasyon sonrasında uygun müdahale teknikleri seçilir.

2) Bilişsel terapiler sorun odaklı, zamanla sınırlı, kısa terapilerdir. Kısa terapiler, hem hasta hem de terapistin sorun üzerinde odaklanmalarını ve hastanın terapi ya da terapistte bağımlılık geliştirmesini önler. Bağımlılık sorunu, uzun süreli tedavilerin önemli sorunlarından biridir.

3)Etkili tedavi için iyi bir terapötik ilişki gerekir. Terapötik model ne olursa olsun, iyi bir terapötik ilişki tedavinin başarılı olması için şarttır. Empati, etkili dinleme becerileri, esneklik, ilgi ve terapötik işbirliği tedavinin değişmez elemanlarıdır.

4)Bilişsel terapiler terapistle hastanın ortak çabalarını ve işbirliğini gerektirir. Beck, yaklaşımının en temel ilkesi olan işbirliğini hastanın kendi düşünce ve inançlarını incelemesi konusuna yönlendirmiş ve her bir inanç ve düşünceyi doğruluğunun kanıtlanması ya da çürütülmesi gereken hipotezler gibi ele almıştır. Tedavinin hedefleri, hızı, oturumlar arasında yürütülecek ev ödevleri her zaman hasta ile birlikte belirlenir. Başka bir deyişle, bilişsel terapiler hastaya uygulanan değil hasta ile birlikte yürütülen işlemlerdir. Bu işbirliği hep eşit düzeyde olmayabilir. Hasta ne kadar pasif, ne kadar deprese ise, terapistin işbirliğini sağlamadaki rolü o kadar artar.

Tedavinin sonlarına doğru terapist daha az görünür olmaya ve sahneyi daha çok hastaya bırakmaya baslar. Bu tutum hastaya bağımsızlık duygusu vermesi yanı sıra, kendi sorunlarını çözmede sorumluluk almayı öğretir ve tedaviye uyum sorunlarının oluşmasını önler.

5)Bilişsel terapiler daha çok sokratik sorgulama yöntemini kullanır. Bu yaklaşımda hastanın çeşitli soruların cevaplarını kendisinin bulması sağlanır. Yani terapist soruların cevaplarını vermez ancak bu soruların cevaplarını hastanın bulmasına yardımcı olur. Beck, terapisini hastanın temel düşünce ve inanç sistemlerini tehdit etmeden sürdürürken, soru sorma biçimini temel bir terapötik araç gibi görür. Sorulan sorular hastanın;

- a) kendi düşünce içeriği konusunda daha çok fikir sahibi olmasını,
- b) kendi düşünce biçimlerini daha iyi anlamasını,
- c) düşüncelerini çeşitli bilişsel çarpıtmalar yönünden ele almasını,
- d) düşünce içeriği ve biçimlerinin daha uyumlu olanlarla yer değiştirmesini,
- e) düşünce ve davranışları ile ilgili olarak geleceğe yönelik planlar yapmasını sağlar.

6)Bilişsel terapiler, direktif ve yapılandırılmış terapilerdir. Kısa terapilerin en önemli özelliklerinden biri yapılandırılmış olmalarıdır. Bu özellik terapistin sorunun tümüyle aynı anda uğraşmak yerine, sorunun çeşitli yanlarıyla ayrı ayrı çalışma fırsatı verir. Başka bir deyişle, tüm yemeği bir lokmada yutmak yerine, her seferinde küçük lokmalar yutmak yemeğin daha iyi sindirilmesini ve tadının çıkarılmasını sağlar.

7)Bilişsel terapiler, soruna yönelik yaklaşımlardır. Önce sorular hiyerarşik bir düzen içinde sıralanır daha sonra bu sorunlar üzerinde ayrı ayrı çalışılır en sonunda ise birbirinden bağımsız gibi görünen sorunlar arasındaki bağlantılar ele alınır. Bu sorun oryantasyonlu olmayan terapilere göre, daha kısa sürede daha çok “iş çıkartmak” anlamına gelir. Böyle bir yaklaşım sorunun çözümüne terapistin istediği yerden değil, hastanın istediği yerden başlamak anlamına da gelmektedir.

8)Bilişsel terapiler, eğitim modeli üzerine kurulmuşlardır. Terapide, terapistin bilgisinin hastayla paylaşılması önemli bir özelliktir. Bir bakıma terapist hasta için kolay ulaşılabilir bir bilgi kaynağı olmaktadır. Karşılıklı olarak sağlanan bilgi alışverişi yalnızca hasta için değil terapist içinde eğitici olmaktadır.

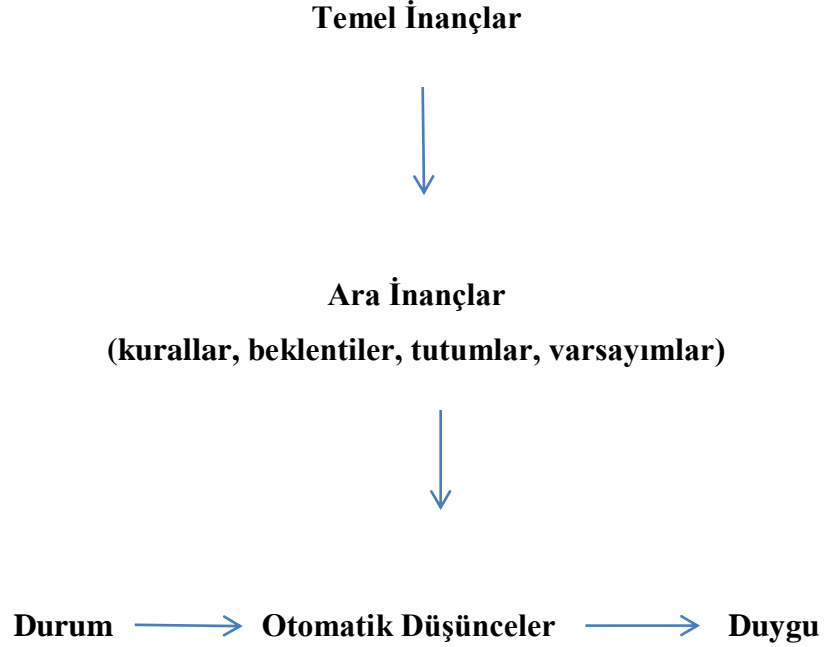
9)Bilişsel terapilerin teori ve teknikleri tümevarım metoduna dayalıdır. Teori sırasında hem hasta hem de terapist çeşitli hipotezler kurar ve bu hipotezlerin doğruluğunu araştırır. Bunu yaparken veriler toplanır, analiz edilir ve hiçbir hipotez yeterince araştırılmadan doğru kabul edilmez. Terapi bir bakıma hastayı bir bilim adamı gibi düşünmeye yönlendirir.

10)Ev ödevleri, bilişsel terapilerin en değişmez ve vazgeçilmez öğelerindedir. Hastanın haftada bir terapi oturumlarına gelerek sorunlarının üstesinden gelmesini beklemek gerçekçi değildir. Hasta kendisi için ne kadar çok çaba harcarsa, tedavi o kadar hızlı gider. Tedavi oturumlarında konuşulanların yaşama geçmesi amacıyla, oturumlar arasında hastanın kendi kendine yürüttüğü aktivitelere ev ödevi denir. Ev ödevleri bilginin beceriye dönüştürülmesi için gerekli aktiviteleri içerir. Bu ödevler bilişsel düzeyde (otomatik düşüncelerin incelenmesi gibi) verilebileceği gibi davranışsal biçimde (üzerine gitme gibi) de verilebilir (Beck ve Emery,1985/2006).

2.3.2.2 Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre ruhsal yapı

Bilişsel terapi temel kaynaklarını, öğrenme kuramı, davranış psikolojisi, bilişsel psikoloji ve bu alanlarda hasta gruplarıyla yapılmış çalışmalarda elde edilen bilimsel verilerden elde etmektedir (Türkçapar, 2008: 81). Bilişsel terapi bilişsel model üzerine temellendirilmiştir. Bu modele göre, insanların duygu ve davranışları, olayları nasıl yorumladıklarından etkilenmektedir. İnsanların neler hissettiğini belirleyen şey, olayın kendisi değil, o olaya ilişkin olarak kişinin kendi zihninde verdiği anlamlardır (Beck, 1964; Ellis, 1962). Kurama göre, kişileri rahatsız eden duygusal sıkıntılar, doğrudan olayların ve yaşananların kendisinden değil, bunların algılanma ve değerlendirilme biçiminden kaynaklanmaktadır (Beck,1976). Tüm psikolojik bozuklukların altında yatan ortak mekanizma, hastanın ruhsal durumunu ve davranışlarını etkileyen çarpıtılmış ya da işlevsel olmayan düşüncelerdir. Bu düşüncelerin gerçekçi bir şekilde yeniden değerlendirilip, değiştirilmesi, duygularda ve davranışlarda düzelmelere (iyileşmelere) yol açar. Daha kalıcı düzelmeler ise hastanın işlevsel olmayan temel inançlarının değiştirilmesine bağlıdır (Beck, 2001:1).

Bilişsel terapi psikolojik bozukluklarının tedavisinde bireyin, otomatik düşünceleri, şemaları, inançları üzerine odaklanır. Bilişsel terapiye göre bilişsel yapımız birbiriyle ilişkili üç katmandan oluşur. Bunlar; temel inançlar, ara inançlar ve otomatik düşüncelerdir (Beck, 1995/2001). Aşağıda bu kavramlar açıklanmaktadır.



Şekil 1. Bilişsel Model (Beck, 2001).

2.3.2.2.1 Otomatik düşünceler

Kişinin kendisi ya da durumla ilgili ifadeleri, iç diyalogları ya da imgeleridir (Beck, 1995/2001). Otomatik düşünceler, daha belirgin düşüncelerle birlikte bir akış içindedirler; herhangi bir durum karşısında aniden ve kendiliğinden ortaya çıkarlar. Bilinçli bir çaba ya da niyet yoktur. Kişiler genellikle bunlarla ilişkili duyguların farkındadırlar. Genellikle çok kısa, gelip geçici, seri ve örtüktürler. Sözcükler ya da imajlar şeklinde oluşurlar. Kişiler genellikle bu otomatik düşüncelerini üzerinde durmadan ve değerlendirmeden doğru olarak kabul ederler (Beck, 2001: 81). Örneğin, kapalı bir yere girdiğinde agorafobik bir hastanın zihninden sadece “eyvah” şeklinde sözel bir otomatik düşünce geçebilir. Bunlar, kişi belirli bir durum içine girdiğinde hızla ortaya çıkan ve incelenmeksizin doğru kabul edilen bilişlerdir, zaten bu nedenle de yoğun duygusal tepkilere yol açarlar (Türkçapar, 2008: 84).

2.3.2.2.2 Ara inançlar

En yüzeyde yer alan; yaşanan ana ve duruma özgü olan otomatik düşüncelerin altında kişinin dile getirmemekle birlikte inanmakta olduğu ara inançları, kuralları ve sayılıları yer alır. Ara inançları bir anlamda, bireyin kendisinin ve diğer insanların davranışları, başlarına gelen şeyler ve yaşantıyla ilgili kalıcı hale gelmiş kuralları ve beklentileri olarak görebiliriz (Türkçapar, 2008:84). Bu kurallar sadece gözle görülen davranışları yönlendirmekle kalmayıp aynı zamanda özgün yorumlarının, beklentilerinin ve özyönergelerinin de temelini oluşturur. Daha da ötesi, kurallar kişinin eylemlerinin etkinliğini ve uygunluğunu yargılamada ve kendi değerini ve çekiciliğini değerlendirmedeki standartları sağlar. Kuralları amaçlarına ulaşmak, kendisini fiziksel ve ruhsal zedelenmelerden korumak ve diğerleriyle dengeli ilişkiler sürdürmek için kullanır. Kuralların en açık türü standartlar ve düzenlemelerdir. Birey eylemlerini yönlendirmek ve kendisini ve diğer insanları değerlendirmek için bir tür zihinsel kurallar kitabı kullanır. Kendi davranışının ve diğer insanların davranışlarının "doğru" ya da "yanlış" olduğuna karar vermek için kuralları uygular. Aynı zamanda belli bir performansın başarı derecesini değerlendirmek için ölçü aracı olarak kuralları kullanır. Bu standartları ve kuralları esas alarak belli bir durumda nasıl davranması gerektiği konusunda kendi kendisine (veya diğerlerine) yönergeler verir. Bütün bunlardan sonra eylemlerinin geri bildirimini inceleyebilir, gerekli düzeltmeleri yapabilir ve performansı için kendisini övebilir ya da eleştirebilir (Yerlikaya, 2006). İnançlar ve sayılılar doğrudan yaşantılardan, gözlemlerden veya diğerlerinden alınan bilgilerle öğrenilenlerden kaynaklanır. “Eğer başarısız olursam sevilmem”, “Eğer hayır dersem cezalandırılıyorum” gibi kural ve tutumları örnek olarak verebiliriz (Türkçapar, 2008: 85).

2.3.2.2.3 Temel inançlar

Bireyin kişisel ve çevresel bilgiyi nasıl düzenleyeceğini belirleyen, dış dünya ve kendimizle ilgili temel varsayımları içeren, geçmiş yaşantı ve deneyimler sonucunda oluşmuş bilişsel yapılardır (Shaw ve Segal 1988). Çocuk, çevresindeki kendi için önemli insanlarla etkileştikçe, bu inançlar gelişmeye başlar (Beck, 2001). Bazı yazarlar bu inançlara “şemalar” adını vermektedir. Beck (1964) ise, ikisi arasında

şöyle bir ayırım yapmaktadır. O'na göre şemalar dünyayı algılayışımızı sağlayan bilişsel yapıları oluştururken, inançlar o yapının kişisel deneyimlere dayalı içeriğidir. Beck temel inançları çaresizlik (güç, başarı, performans yetersizliği ile ilgili olanlar), sevilmemeye (duygusal eksikliklerle ilgili olanlar) ve değersizlik (ahlaki eksiklik, suçluluk) temel inançları olarak üç ana grupta toparlamıştır. Aşağıda bu üç gruptaki temel inançlara örnekler verilmiştir (Türkçapar, 2008: 86).

Çaresizlik temel inançları başlığı altında yer alan temel inançlara örnekler:

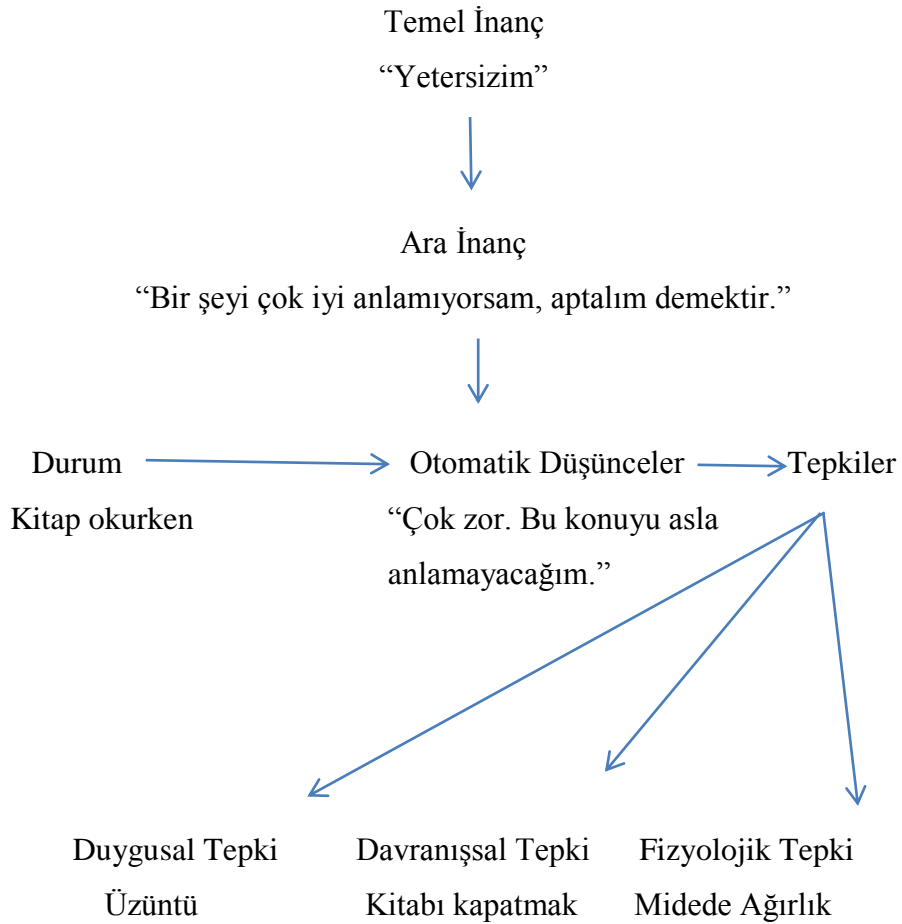
“Yetersizim, etkisizim, yeteneksizim, beceriksizim, baş edemem.”

Sevilmemeye temel inançlarına örnekler:

“Sevilmiyorum, istenilmiyorum, önemsizim.”

Değersizlik temel inançlarına örnekler:

“ Yaşamayı hak etmiyorum.”



Şekil 2. Bilişsel Model (Beck, 2001).

2.3.2.3 Düşünce hataları (bilişsel çarpıtmalar)

Bilişsel terapi, psikolojik problemlerin hatalı düşünme, yetersiz ya da yanlış bilgiye dayanarak yanlış çıkarımlar yapma ve düşünle gerçeği birbirinden ayıramama gibi genel süreçlerden kaynaklandığını öngörür (Corey, 2005/2008). Hatalı varsayım ve yanlış anlamalara yol açan ve düşünce hataları aşağıda açıklanmaktadır (Corey, 2005/2008; Türkçapar, 2008).

Keyfi Çıkarımlar: Sonuca atlama olarak da bilinen keyfi çıkarsama destekleyici kanıtlar olmaksızın ya da gerçekte tersine kanıtlar olduğu durumda bile belli bir sonuca ulaşmayı anlatmaktadır. Amiri tarafından çağrılarak işi konusunda bilgi verilen bir memurun “yaptığım işler kötü olduğu için benimle görüşüyor” şeklinde düşünmesi keyfi çıkarıma örnek olarak verilebilir.

Seçici Soyutlama – Zihinsel Filtreleme: Bir olayın köşede kalmış bir ayrıntısına dayanarak sonuçlar çıkarmaktır. Bu süreçte temel bilgiler göz ardı edilir ve toplam içeriğin önemi yitirilir. Buradaki varsayım, dikkate alınması gereken olayların başarısızlık ve yoksunluk ile ilgili olanlar olduğudur. Bütün notları pekiyi olan bir öğrencinin orta olan tek bir notuna takılarak sınıfta kalabileceğine inanması buna örnek verilebilir.

Aşırı genelleme: Tek bir olaya dayanarak genel inançlar oluşturma ve bunları farklı olay ve durumlarda uygunsuzca uygulamaktır. Örneğin, bir genç kızın, erkek arkadaşı onu aldattığı için bütün erkeklere güvenilmeyeceğini düşünmesi aşırı genellemeye örnek verilebilir.

Abartma, küçümseme: Bir durum ya da olaya hak ettiğinden daha fazla ya da daha az değer vermektir. Bu düşünce hatasını yapan kişiler sistematik olarak kendi yaptıklarını küçük, yapamadıklarını ise büyük görürler. Düşünce biçimindeki bu sistematik yanlılığı olan bir öğrenci ders notları içinde düşük not aldığı tek dersi önemserken (abartma) diğer derslerden aldığı yüksek notları önemsiz görerek bu derslerin zaten kolay olduğunu düşünebilir (küçültme).

Kişiselleştirme: Aslında bir ilişki kurmak için bir neden olmadığı halde bireylerin kendileri dışında gelişen olayları kendileriyle ilişkilendirme eğiliminde olmalarıdır. Örneğin, sosyal kaygısı olan birinin “benim yaptığım harekete gülüyorlar” şeklinde düşünmesi bu duruma örnek verilebilir.

Etiketleme ve yanlış etiketleme: Daha uygun ve gerçeği kapsayabilecek değerlendirmeler yapmak yerine kişinin kendisine veya diğerlerine genel etiketler yapıştırması bu durumu bu nitelemenin ışığında değerlendirmesidir. Oğlu ders çalışmayan bir annenin oğlum ders çalışmıyor diye değerlendirmek yerine “oğlum tembel” diye düşünmesi bu düşünce hatasına örnek olarak verilebilir.

Kutuplaşmış Düşünce – İkili (Hep ya da Hiç Biçiminde) Düşünme: Her şeyi “ya hep ya hiç” şeklinde düşünmeye ya da yorumlamaya veya yaşantıları “ya öyle ya böyle” şeklinde sınıflamaya denir. Her türlü deneyim ve yaşantının iki uç bağlamında değerlendirilmesi söz konusudur. Bir şey ya tam olmuştur ya da yoktur, bu iki uç arasında yer alan noktalar görülmez. “Eğer mükemmel değilsem başarısızım” biçimindeki düşünce tarzı buna örnektir. Hep ya da hiç biçimindeki düşünce tarzı durumu aşırı basitleştirir, yaratıcı sorun çözümünü tıkar, felaketleştirmeye yol açar ve gereksiz sıkıntı ve çatışmaya yol açar.

Felaketleştirme: Küçük bir kanıttan yola çıkarak o kanıtı da yeterince değerlendirmeden ve olması muhtemel diğer sonuçları hesaba katmaksızın durumu hep olumsuz olarak öngörmektir. “Çok kötüyüm. Hiç düzelmeyeceğim.” Şeklindeki bir düşünce bu tarz bilişsel çarpıtmaya örnektir.

Zorunluluk İfadeleri: -meli, -malı düşünce tarzı adı da verilen bu düşünce biçiminde kişinin kendisinin, diğerlerinin nasıl davranması ve dünyanın nasıl olması gerektiği konusunda katı kuralları vardır. Kiş bu kuralların gerçekleşmemesi halinde olacak kötü sonuçları abartır. “Herkesi memnun etmeliyim”, “Asla öfke ve kıskançlık duymamalıyım” vb.

Zihin Okuma: Diğer insanların ne düşündüğünü bildiğimize ve onların da bizim ne düşündüğümüzü bildiklerine –bilmeleri- gerektiğine inanmaktır. Selam verdiğiniz bir arkadaşınızı sizi görmeyince “Benden hoşlanmıyor, beni adam yerine koymuyor” diye düşünme bu düşünce hatasına örnektir.

Duygudan Sonuca Ulaşma: Tersine kanıtlar olmasına rağmen bunları yok sayarak ya da ihmal ederek sadece öyle hissedildiği için (aslında inanıldığı için) bir şeyin doğru olduğuna inanmaktır. Bu düşünce hatasına “Belki bazı şeyleri yapabildim, ama öyle hissediyorum ki ben başarısız biriyim” tarzı düşünce örnek olarak verilebilir (Beck,2001; Türkçapar, 2008; Corey, 2005/2008; Wrigth, Basco ve Thase, 2006).

2.3.2.4 Bilişsel terapide kullanılan teknikler

Bilişsel terapi, sorun çözme tekniklerini, bilişsel teknikleri ve davranış tekniklerini kullanır (Türkçapar, 2008: 241). Bilişsel terapide, altta yatan düşüncelerin değişmesi halinde, kişiye rahatsızlık veren duygu ve davranışların da değişeceği varsayımıyla yola çıkılır. Bu süreç bilişsel yeniden yapılandırma sürecidir (Davison ve Neale, 1998/2004: 552). Danışanların, düşüncelerini, davranışlarını ve ruh durumunu etkilemeyi hedefleyen ve bu araştırma kapsamında da kullanılan belli başlı bilişsel davranış teknikler aşağıda açıklanmaktadır.

Sokratik sorgulama: “En iyi bilişsel terapide hiçbir cevap yoktur! Sadece milyonlarca kişinin farklı bireysel cevaplarının keşfine rehberlik edecek iyi sorular vardır” (Padesky, 1993: 4). Sokratik sorgulama, bilişsel terapide temel yöntem olarak kullanılmaktadır (Overholser, 1993a: 67). Terapist, danışana sahip olduğu inançla ilgili olarak çeşitli sorular sorarak onu düşünmeye ve inancını destekleyen ve desteklemeyen kanıtları incelemeye yönlendirir. Örneğin; “bu düşünceni destekleyen kanıtlar nelerdir?”; ”bu düşüncenin pek de geçerli olmayabileceğine ilişkin karşıt kanıtlar nelerdir?” gibi (Beck, 1995/2001). Sokratik yöntemin üç temel ögesi vardır. Bunlar, sistematik sorgulama, tümevarımcı mantık yürütme ve evrensel tanımlamadır. Terapist sistematik sorgulamada, bazı bilgileri danışandan direkt istemek yerine, sorduğu sorularla onu farklı bilgi kaynaklarının analizi, sentezi ve değerlendirmesine doğru cesaretlendirir (Overholser, 1993a: 67). Tümevarımcı akıl yürütme işlemi ise, danışan ve terapist arasındaki birlikte araştırma ve soruşturma sürecine dayanır (Overholser, 1993b: 83). Sistematik sorgulama ve tümevarım yöntemi sokratik yöntemin üçüncü bileşeni olan evrensel tanımların ortaya çıkmasını sağlar. Evrensel tanımlar, kişinin problemleri algılayışını, tanımlayışını ve anlayışını etkiler (Overholser, 1994: 286).

Otomatik Düşüncelerin Tanınması: Otomatik düşünceleri belirlemek öğrenilebilen bir beceridir ve her beceri gibi, pratik yapmayı gerektirir. Bu düşünceleri belirlemenin ilk yöntemi, hastanın seans sırasındaki düşüncelerini yakalamaktır. İkincisi ise, “hatırlama”, “imajinasyon”, “rol yapma” ya da “hipotez üretme” teknikleri aracılığıyla kişinin seanslar arasında yaşamış olduğu problemlerle ilgili otomatik düşüncelerini bulup, ortaya çıkartmaya çalışmaktır (Beck, 2001: 93). Otomatik düşüncelerin belirlenmesinde kullanılacak örnek sorular: “O anda

zihninizden neler geçiyordu?”, “Bu durum sana ne ifade ediyor?” vb (Türkçapar, 2008). Otomatik düşüncelerin sorgulanması: “Bu düşünceyi destekleyen kanıtlar neler?”, “Acaba bunun farklı bir açıklaması olabilir mi?”, “Eğer sevdiğim bir arkadaşın da aynı durumda olsaydı ona ne söylerdin?” (Beck, 2001:124).

İşlevsel olmayan düşüncenin kaydı: İşlevsel olmayan düşüncelerin kaydı, danışanın otomatik düşüncelerini daha etkili bir şekilde değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Hemen hemen her sorunda kullanılan bir tekniktir. İşlevsel olmayan düşünceler kayıt formunda, olayın geçtiği tarih, olayın içeriği, olaya verilen duygusal tepkiler, olaya dair düşünceler, inançlar, alternatif düşünceler ve duygu ve düşüncelerin tekrar ele alındığı sonuç kısmı gibi bölümler yer almaktadır. Danışan kayıt ettiği duygulara ve düşüncelere rakamsal değerler verir (Beck ve diğerleri, 1979).

Bilişsel Çarpıtmaları Bulma: Bilişsel çarpıtma kavramı danışana aktarıldıktan sonra ve düşünce hatalarının tanımları paylaşıldıktan sonra, danışanın saptanan her olumsuz düşüncesinin hangisine uyduğu birlikte bulunabilir. Bu tekniğin amacı ve yararı danışanın düşüncesine dışarıdan bakma ve onu inceleme alışkanlığı kazandırmasıdır (Türkçapar, 2008: 280).

Bilişsel cetvel kullanma: Danışanların çift kutuplu ya ak ya kara tarzındaki düşünce ya da inançlarını değiştirmek için kullanılmaktadır. Danışanların bu teknikle “gri alanları” görmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Örneğin, danışan “ben üstün başarılı birisi değilsem başarısız birisiyim” şeklinde düşünüyorsa bu durum bir cetvel üzerinde gösterilerek danışanın “üstün başarı” ve “başarısızlık” arasındaki alanları görmesi ve inancını değiştirmesi sağlanabilir.

Terapistin kendini açması: Terapistin uygun zamanlarda yaptığı kendisine yönelik özel açıklamalar, danışanların sorunlarını farklı bir bakış açısı ile görmelerine yardım edebilmektedir.

Problem çözme: Danışanın gerçek yaşam sorunları olduğunda ve problem çözme becerileri yetersiz olduğunda kullanılan bir tekniktir. Danışana problem çözme becerileri konusunda eğitim vermeyi içermektedir.

Karar verme: Danışanın kararsızlık çektiği durumlarda düşündüğü her seçeneğin avantaj ve dezavantajlarını sıralayarak bir sonuca varması hedeflenir. Terapist,

danışanın her seçeneğın üzerinden geçerek, hangisinin ağır bastığını saptamak amacıyla bir yöntem geliştirmesi ve bu yöntemi kullanarak bir sonuca varmasına yardım eder.

“Pasta” tekniğini kullanmak: Danışanın düşüncelerini bir grafik üzerinde görmesine olanak sağlayan bir tekniktir. Genellikle, danışanın hedef belirlemesi ve belli bir olayda kendisinin o olaydaki rolünü saptaması gibi amaçlarla kullanılmaktadır. Örneğın, danışan sorunlarını ve yaşamında yapacağı değişimleri belirlemede güçlük çekiyorsa ya da yaşamının ne kadar dengesiz olduğunu göremiyorsa, gerçekte zamanını nasıl geçirdiğine ve ideal olarak nasıl geçirmek istediğine ilişkin bir grafik yararlı olabilir. Ya da olumsuz bir olaydaki tüm sorumluluğun kendisinde olduğunu düşünüyorsa, olayın olası nedenleri bir grafik üzerinde gösterilebilir.

Ev ödevleri: Bilişsel terapide her aşamada kullanılan bir tekniktir. Danışanın, kendisini daha fazla eğitmesine, kendisi hakkında veri toplamasına, düşünce ve inançlarını sınamasına ve yeni veriler doğrultusunda değiştirmesine, yeni bilişsel-davranışçı terapi araçlarını uygulamasına, yeni davranışlarla deney yapmasına olanak veren bir tekniktir. Ev ödevleri, terapi sırasında öğrenilenleri pekiştirerek, kişinin kendisine olan güveninin artmasına yol açmaktadır (Beck, 1995/2001).

Faaliyetlerin Planlanması: Faaliyetlerin planlanmasının iki amacı vardır: Danışanın yapmaktan geri durduğu, sakındığı etkinlikleri yapma olasılığını artırmak ve bir etkinliğe başlamadan önce olası karar verme sorununu ortadan kaldırmak. Planlanan etkinlikler üç kaynaktan gelmektedir: Kendini izleme sırasındaki başarıma (mastery), hoşlanma (pleasure) ya da iyi duygu durumu ile ilgili etkinlikler; geçmişte hastanın yapmaktan zevk aldığı ancak hastalık başladığından beri yapmaktan geri durduğu etkinlikler; hasta ile terapistin birlikte kararlaştırdığı zevk verme ya da bilgi sağlama potansiyeli olan yeni etkinlikler (Beck, 1995/2001).

Rol oynama (Role playing): Rol oynama bir çok amaç için kullanılabilir. Otomatik düşünceleri ortaya çıkarmak, daha gerçekçi tepki geliştirmek ya da ara/temel inançları değiştirmek amacıyla rol oynama kullanılabilir.

2.3.2.5 Danışan – Terapist İlişkisi

Beck (1987), terapötik ilişkinin niteliğinin bilişsel terapi uygulaması için son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bilişsel terapistler, danışanları terapi sürecinde aktif bir rol oynamaya teşvik ederler. Danışanlardan keşfedilecek konular bulmaları, düşüncelerindeki bozuklukları tanımlamaları, seanstaki önemli noktaları özetlemeleri ve yapmayı kabul edecekleri ödevleri işbirliği içinde oluşturmaları beklenir (Beck, 1995/2001; Dattilio, 2002). Bilişsel terapistler sürekli olarak aktiftir ve danışanlarla ilişki içindedirler. Ayrıca terapinin tüm evrelerinde danışanın aktif katılımını ve işbirliğini sağlamaya çalışırlar. Terapist ve danışan, danışanın sonuçlarını test edilebilir ve hipotez şeklinde çerçevlendirmek için birlikte çalışırlar (Corey, 2005/2008).

2.3.2.6 Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma

Başlangıçta bireysel görüşmelere uygun olacak şekilde geliştirilen bilişsel terapi yaklaşımı geliştikçe, grup oturumlarında da sıklıkla kullanılır hale gelmiştir. Günümüzde bir çok problem durum için bilişsel terapinin grup ortamında kullanıldığı ve başarılı sonuçların elde edildiği görülmektedir (Hollon ve Shaw, 1979; White ve Freeman, 2000). Grup oturumlarında yaşanan süreç aslında bireysel oturumda yaşananlardan pek de farklı değildir. Grup oturumları bireysel oturumların gruba uygulanmış halidir. Gruplar açık ya da kapalı olabilmekte, ancak kapalı olması yeğlenmektedir. Bireysel oturumlarda kullanılan tekniklerin hemen hepsi grup oturumlarında da kullanılabilir (Hollon ve Shaw, 1979).

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup çalışması, bireylerin düşünce, algı, inanç, beklenti gibi bilişsel öğelerini odak alan ve davranışsal teknikler aracılığıyla davranışı değiştirmeyi, bilişsel yapı ve süreçleri etkilemeyi hedefleyen, yönlendirici ve öğretici yaklaşımın uygulandığı bir süreçtir. Bilişsel davranışçı grup uygulaması, psiko-eğitimsel (psychoeducational) bir yaklaşım olarak görülmekte ve grup uygulamaları için uygun bir tedavi modeli olarak tanımlanmaktadır (Elmacı, 2008: 85). Bilişsel davranışçı yaklaşımla yapılandırılan grup çalışmasında homojenlik önemlidir. Başka bir ifadeyle, grup üyelerinin ortak bir ya da birkaç sorun üzerinde çözüm üretmeye çalışması gerekmektedir (Rose, 2004: 111). Bilişsel davranışçı

yaklaşımında, grup uygulamalarında iyileştirici sonuçlar iki temele dayanmaktadır; klasik bilişsel -davranışçı tekniklerin kullanılması ve küçük grup içerisindeki etkileşim. Bu uygulamalarda, terapistle ilgili faktörler (liderlik nitelikleri, grup sürecine olan dikkati), grup üyeleri ile ilgili faktörler (bireysel beceriler, empati gibi) ve yapısal faktörler (oturumların uzunluğu, sıklığı, ortam) sonuç üzerinde etkilidir (Elmacı, 2008: 86).

Daha önce de belirtildiği gibi değerler organize edilmiş bir grup inanç olarak da tanımlanmaktadır. Ve araştırma bulguları bireylerin sahip olduğu değer yöneliminin motivasyonel eylem çatışmalarını etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Bilişsel davranışçı terapi de bireylerin sahip oldukları inanç, düşünce yapılarının olayları yorumlayışlarını ve dolayısıyla davranış ve düşüncelerini etkilediği varsayımına dayanmaktadır. Gerek değerlerle ilgili gerekse bilişsel davranışçı terapi ile ilgili bu temel tanımlamalardan hareketle, bu çalışmada grup oturumları, Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmıştır.

2.4 ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Değerler, bireylerin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidirler; ilişkilerimizin tümünde geçerlidirler ve özgül eylem ve durumların üzerindedirler; davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev gören inançlardır (Schwartz ve Bilsky, 1987). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara sahip olan değerler bireylerin inançlarıyla, hedefleriyle, ihtiyaçlarıyla, tutumlarıyla, normlarıyla ve davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Günümüz ergenlerinin yaşamları ve kararı için hangi değerler daha uygundur? sorusu, Inglehart'ın (1977) değer değişimi teorisindeki modern ve postmodern tanımlamalarının Fries, Schmid, Dietz ve Hofer (2005) tarafından eğitim psikolojisine aktarılmasına yol açmış ve böylece başarı ve iyi oluş değer yönelimleri ile ilgili çalışmalar başlamıştır. Okul ve serbest zaman günümüz ergenlerinin 2 önemli yaşam alanıdır ve ağırlıklı olarak okul başarı değer yönelimi için, serbest zaman da iyi oluş değer yönelimi için fırsatlar sunmaktadır. Ergenlerden beklenen hem okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirmeleri hem de serbest zamanla ilgili etkinlikleri yerine getirmeleridir. Ancak zaman zaman iki yaşam alanının eylem alternatifleri çatışabilmekte, ergenler sahip oldukları değer

yönelimleri temelinde tercihlerde bulunmakta ve sıklıkla motivasyonel eylem çatışmaları yaşamaktadırlar. Okul ve serbest zamanla ilgili iki eylem alternatifi arasında tercih yapılması gerektiğinde (örnek; ders çalışmak mı arkadaşlarla buluşmak mı?) bu durum ergenlerin, karar verme, öğrenme/ders çalışma ve serbest zaman sırasındaki motivasyonlarını etkilemekte ve motivasyonel eylem çatışmalarına yol açmaktadır. Bu durum ergenlerin gelişiminin her alanını etkileyebilecek önemli bir konudur. Genel olarak günümüz ergenlerinin her iki değer yönelimine de sahip oldukları görülürken değer yönelimleriyle ilgili olarak yapılan araştırmalarda değer yönelimlerinin öğrenme, motivasyonel eylem çatışmaları, öz düzenleme, okul notları, benlik kontrolü, okul-serbest zaman çatışma sıklığı, yaşam dengesi, akademik erteleme, akademik performans, red davranışı ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutlara sahip olan değerler, bireylerin inançlarıyla/düşünceleriyle ilişkilidir. Bireylerin sahip oldukları inançların/düşüncelerin yaşadıkları olayları/durumları yorumlayış biçimini etkilediğini öne süren ve bireylerin yaşadıkları sorunları çözmek için düşünüş biçimini analiz edip, işlevsel düşünme biçimlerini yaşamına sokması amacıyla çalışan bilişsel davranışçı yaklaşım ile ergenlerin değer yönelimlerinin birleştirildiği bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bilişsel davranışsal yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin değer yönelimlerinin ve motivasyonel eylem çatışmalarının değerlendirilmesinde etkili bir yaklaşım olacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmada ele alınan değişkenler olan değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları ergenlerin yaşamlarında önemli olan kavramlardır. Bu nedenle günümüzde etkili bir yaklaşım olduğu kabul edilen bilişsel davranışçı yaklaşım temelinde hazırlanan grupla psikolojik danışma uygulamasının ergenlerin değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerinde etkisinin olup olmayacağının araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmalarıyla ilgili olarak Türkiye’de herhangi bir çalışma yapılmamıştır ve bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması ve değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmalarıyla ilgili literatürde yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın konu ve Türkçe’ye uyarlanan ölçme araçları bakımından alanyazına katkılar sağlaması ümit edilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, araştırma deseni, araştırmada kullanılan ölçme araçları, BDY ilkelerine göre hazırlanmış grupla psikolojik danışma uygulaması, deney ve kontrol grubuna uygulanan deneysel işlemler ve verilerin analiz teknikleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA DESENİ

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin “değer yönelimleri” ve “motivasyonel eylem çatışmaları” üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla öntest, sontest, kontrol gruplu 2x3'lük karışık desen (split-plot faktöryel desen) kullanılmıştır. Split-plot (karışık) desende, birinci etmen deneysel işlem gruplarını (deney ve kontrol grupları); ikinci etmen ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri) göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Araştırmanın bağımsız değişkenini bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin değer yönelimleri ölçeğinin alt ölçekleri olan iyi oluş ve başarı değer yönelimleri alt ölçekleri ile motivasyonel eylem çatışması ölçeğinin alt ölçekleri olan karar verme, öğrenme/ders çalışma ve serbest zaman alt ölçeklerinden aldıkları puanlar oluşturmaktadır. Araştırma deseni Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırma Deseni

Ölçümler Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme
Deney Grubu	DYÖ	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Programı (10 oturum)	DYÖ	DYÖ
	MEÇÖ		MEÇÖ	MEÇÖ
Kontrol Grubu	DYÖ	İşlem yapılmamıştır	DYÖ	DYÖ
	MEÇÖ		MEÇÖ	MEÇÖ

DYÖ: Değer Yönelimleri Ölçeği

MEÇÖ: Motivasyonel Eylem Çatışması Ölçeği

Bu desen doğrultusunda, oturumların başlangıcından bir hafta önce, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere, Değer Yönelimleri ve Motivasyonel Eylem Çatışmaları Ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Bu uygulamadan bir hafta sonra deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 10 oturumdan oluşan BDY odaklı grupla psikolojik danışma uygulanmıştır. Kontrol grubundaki deneklere herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Oturumların tamamlanmasından bir hafta sonra, deney ve kontrol gruplarına Değer Yönelimleri Ölçeği (DYÖ) ve Motivasyonel Eylem Çatışmaları Ölçeği (MEÇÖ) sontest olarak uygulanmıştır. BDY odaklı grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışması üzerindeki etkisinin, zaman etkisinden bağımsız ve uzun süreli olup olmadığını test etmek amacıyla sontestlerin uygulanmasından üç ay sonra, tüm gruplara DYÖ ve MEÇÖ izleme ölçümü olarak tekrar uygulanmıştır.

3.2 ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırmanın deneklerini, 2013–2014 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde bir lisenin 9., 10. ve 11. sınıflarında öğrenim görmekte olan 11 kız ve 13 erkek olmak üzere toplam 24 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada deney ve kontrol olmak üzere iki farklı grup bulunmaktadır. Deneklerin gruplara göre dağılımı incelendiğinde deney grubunda 6 kız 6 erkek olmak üzere 12, kontrol grubunda 5 kız 7 erkek olmak üzere 12 öğrenci yer almaktadır. Araştırmaya katılan deneklerle yapılan ön görüşmede uygulamanın gerçekleştirildiği 2013 – 2014 eğitim öğretim yılının birinci dönemindeki not ortalamaları ve devamsızlık durumları

sorulmuştur. Buna göre deney grubundaki deneklerin not ortalamalarının 63.26 devamsızlıklarının ise ortalama 5 gün olduğu; kontrol grubundaki deneklerin not ortalamalarını 62.02 ve devamsızlıklarının ortalama 4.5 gün olduğu görülmüştür. Uygulama, deney başlangıcında olduğu gibi toplam 24 öğrenci ile tamamlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki deneklerin akademik başarılarının ve devamsızlık puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

3.2.1 Grupların Oluşturulma Süreci

Araştırmada yer alacak deneklerin belirlenebilmesi için 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde bir lisenin 9., 10. ve 11. sınıflarında öğrenimlerini sürdüren yaşları 14 ile 18 arasında değişen toplam 447 öğrenciye demografik bilgilerin bulunduğu bilgi formu, Değer Yönelimleri Ölçeği (DYÖ) ve Motivasyonel Eylem Çatışmaları Ölçeği (MEÇÖ) araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Öğrencilerin her iki ölçeğin alt ölçeklerinden elde ettikleri öntest puanlarının aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve öğrencilerin gruplara atama işlemi, 2 ölçeğin alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamasına göre gerçekleştirilmiştir. Deneklerin gruplara ortalama puan üzerinden atanmasının nedeni uygulamanın bir etki araştırması olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmada BDY’ya dayalı olarak hazırlanan grupla psikolojik danışma oturumlarının değer yönelimlerini ve motivasyonel eylem çatışmalarını ne yönde etkilediğini görebilmek amacıyla ortalama puanlar temel alınmıştır. Bu amaçla DYÖ ve MEÇÖ’nin alt ölçeklerinden ortalama puan alan 51 öğrenci belirlenmiş ve belirlenen bu öğrencilerle görüşme yapılarak yapılacak çalışma hakkında genel bilgi verilerek araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler belirlenmiştir. Bu gönüllü öğrenciler kura yöntemi ile seçkisiz olarak iki gruba atanmıştır. Daha sonra bu 2 grup yine kura yöntemi ile seçkisiz olarak deney grubu ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Grupla psikolojik danışmanın gönüllü üyeler ile 8-12 kişilik gruplarla çalışılabileceği (Voltan-Acar, 1995) görüşü dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarına 12’şer kişi atanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri 24 öğrencinin öntest, sontest ve izleme testi ölçümü puanları üzerinden yapılmıştır. Araştırmaya katılan deneklerin sınıf seviyelerine ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıf	9		10		11		TOPLAM		
Cinsiyet	K	E	K	E	K	E	K	E	GENEL
	TOPLAM								
Gruplar									
Deney	3	1	4	3	1	6	6	12	
Kontrol	3	4	2	2	1	5	7	12	

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunda 6 kız 6 erkek yer alırken, kontrol grubunda ise 5 kız 7 erkeğin yer aldığı görülmektedir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan Bilişsel Davranışçı Yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışmanın, iyi oluş değer yönelimi, başarı değer yönelimi, motivasyonel eylem çatışmalarında karar verme, öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışmaları ve serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla demografik bilgi formu, iyi oluş ve başarı değer yönelimlerine ilişkin veriler için Değer Yönelimleri Ölçeği (DYÖ) ve karar verme, öğrenme/ders çalışma ve serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışmalarını belirleyebilmek için Motivasyonel Eylem Çatışmaları Ölçeği (MEÇÖ) kullanılmıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan ölçme araçları ile ilgili detaylı bilgiler sunulmaktadır.

3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu 5 sorudan oluşmaktadır ve bu formula, araştırmaya katılan deneklerin okulu, bölümü, yaşı, sınıf seviyesi ve cinsiyeti belirlenmeye çalışılmıştır. Demografik Bilgi Formunda yer alan maddeler orijinal ölçekteki maddelerle benzerlik göstermektedir.

3.3.2 Değer Yönelimleri Ölçeği (DYÖ)

Deneklerin öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerindeki iyi oluş ve başarı değer yönelimi düzeylerini belirlemek için Fries ve diğerleri, (2005) tarafından geliştirilen ve Çalışkan ve Karademir (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan DYÖ kullanılmıştır.

Değer yönelimleri ölçeği iki alt boyuttan oluşmaktadır; başarı değer yönelimi ve iyi oluş değer yönelimi. Başarı değer yönelimi ve iyi-oluş değer yönelimi 2 değer prototipi maddesi ile ölçülmüştür. Ölçek öğrencilerin başarı ve iyi oluş değer yönelimleri ile ilgili kapsamlı 2 tanımlamasından oluşmaktadır. Başarı değer yönelimini belirlemeye yönelik olan prototip maddesi, açık hedefleri olan, sıkıcı görevlerle mücadele eden ve hayatında bir şeyler başarmak isteyen bir öğrenciyi tasvir etmektedir. İyi-oluş değer yönelimini belirlemeye yönelik olan prototip maddesi ise, zamanının büyük bir kısmını arkadaşları ile geçirmek isteyen, eğlenmeyi ve plansız etkinlikleri seven ve hayatında eğlenmek isteyen bir öğrenciyi tasvir etmektedir (Fries ve diğerleri, 2005). Prototip maddeleri sunulduktan sonra 4 madde ile öğrencilerin değer yönelimleri belirlenmektedir. Katılımcılardan değer prototiplerini 6'lı bir derecelendirme ölçeği (bana çok benziyor –bana hiç benzemiyor) üzerinde kendilerine benzerlik ve farklılıklarına göre değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Değer prototipleri 2 hafta arayla bağımsız bir çalışmada tekrar uygulanmıştır (N=54). Başarı değer yönelimi için güvenilirlik 0.58 ve iyi olma değer yönelimi için 0.71 bulunmuştur.

Çalışkan ve Karademir (2014) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, ölçeğin dilsel eşdeğerliği ile ilgili bulgular bulgular 1. ve 4. Maddelerin orta düzeyde (sırasıyla .60 ve .66) ve 2. ve 3. Maddelerin yüksek düzeyde (sırasıyla .79 ve .73) korelasyonlara sahip olduğunu göstermiştir. Dilsel eşdeğerlikle ilgili yapılan sonuçlar, uyarlaması yapılan ölçekteki maddelerin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğunu şeklinde değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği ile ilgili çalışmalar için sırasıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri farklı örneklemeler üzerinde yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizleri (AFA) , yaş ortalaması, 15.69 olan, sınıf seviyeleri 9 ile 11 arasında değişen toplam 400 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi

(DFA), yaş ortalaması, 16.08 olan, sınıf seviyeleri 9 ile 11 arasında değişen toplam 203 öğrenci üzerinde yapılmıştır. DYÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan AFA'da çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluk katsayısı KMO katsayısı .66 ve Bartlett testi χ^2 değeri ise 325.47 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. DYÖ'nin yapısını test etmek için yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %74.26'sını açıklayan 4 madde ve iki alt ölçekten oluşan (iyi oluş ve başarı değer yönelimleri) bir yapı elde edilmiştir. Ölçekteki maddelere ait ortak faktör varyanslar incelediğinde tüm maddelerin yüksek değerlere (.76 ile .94 arasında değişmekte) sahip olduğu söylenebilir. Maddelerin faktör yük değerleri incelediğinde ise iyi oluş değer yönelimini ifade eden 1. ve 3. maddelerin faktör yüklerinin .94 ve .80 olduğu görülürken, başarı değer yönelimini ifade eden 4. ve 2. maddelerin faktör yüklerinin .90 ve .76 oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgular madde yüklerinin oldukça iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Maddelerin ayırıcılık gücünü hesaplamak için yapılan madde analizi sonucunda her iki boyuttaki maddelerinde madde toplam korelasyonlarının .41 ile .54 arasında olduğundan maddelerin ayırt etmelerinin yeterli kabul edilebileceği (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) söylenebilir. İyi oluş ve başarı değer yönelimleri alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri incelediğinde, her iki değer yönelimi arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. İyi oluş ve başarı değer yönelimi arasında ortaya çıkan bu negatif ilişki özgün forma da uygun olan ve birbirleri arasında negatif ilişkinin varlığından kaynaklanmaktadır. Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak için yapılan DFA sonucunda Ki-kare (χ^2) değerinin anlamlı olduğu görülmüştür [$\chi^2/df = 1.21 < 3, p = .00$].

DYÖ'nin Türkçe formunun güvenilirliği için iç tutarlık, iki yarı güvenilirlik ve test-tekrar test işlemleri yapılmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik işlemleri için öğrencilere dört hafta ara ile aynı test uygulanmıştır. DYÖ'nin iyi oluş değer yönelimi boyutunun test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .86, iç tutarlık ve iki yarı test güvenilirlik katsayıları .73 olarak bulunmuştur. Başarı değer yönelimi boyutunun ise test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .83, iç tutarlık katsayısı .56 ve iki yarı test güvenilirlik katsayıları .58'dir. Başarı değer yönelimi iç tutarlılık ve iki yarı test güvenilirlik katsayılarının düşük güvenilirlik değerleri olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak madde sayısının oldukça az olması (2 madde) gösterilebilir.

Kayış (2006), Green ve Salkind (2005) güvenilirlik katsayısının düşük güvenilirlik olarak kabul edilebileceğini belirtmektedirler. Özellikle test-tekrar test sonuçlarına göre ölçeğin oldukça güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir.

DYÖ'nün Türkçe formunda, orijinal formda olduğu gibi toplam madde sayısı 4'dür. 6 dereceli bir derecelendirmeye sahip olan bu ölçekte DYÖ-İyi Oluş ve DYÖ-Başarı olmak üzere 2 alt ölçek bulunmaktadır ve 1. ve 3. maddeler iyi oluş değer yönelimini ölçerken, 1. ve 4. maddeler başarı değer yönelimini ölçmektedir. Tüm ölçeklerden elde edilen puanların düşük olması, bireyin o alt ölçekteki değer yöneliminin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin uygulama süresi yaklaşık 5-10 dakikadır.

3.3.3 Motivasyonel Eylem Çatışması Ölçeği (MEÇÖ)

Deneklerin öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerindeki motivasyonel eylem çatışması düzeylerini belirlemek için Hofer ve diğerleri (2007) tarafından ergenlere yönelik olarak geliştirilen ve araştırmacı ve arkadaşları tarafından bu çalışma için Türkçe uyarlaması yapılan MEÇÖ kullanılmıştır. Aşağıda ölçeğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

MEÇÖ, 3 alt boyuttan oluşan (karar verme sırasındaki motivasyonel eylem çatışması – ilk üç madde, öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışması 4. ve 18. maddeler arası, serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışması 7. ve 25. maddeler arası) bir ölçektir. Ölçekte, ergenlerin yaşayabileceği somut çatışma durumunu açıklayan kısa bir hikaye kullanılmıştır. Bu kısa hikaye okul ve serbest zaman etkinliklerini içeren çatışma durumunun tanımlamasından oluşmaktadır. Kısa hikayeden sonra MEÇÖ'nin “çatışma durumunda karar verme” alt ölçeği öğrencilere verilmekte ve ilk olarak 3 soruyla kendi durumlarını 4'lü derecelendirme ölçeği üzerinde değerlendirmeleri istenmektedir. “Çatışma durumunda karar verme” alt ölçeğindeki sorular öğrencilerin kısa hikâyedekine benzer bir durumda neye karar vereceği, böyle bir durumda karar vermenin ne kadar zor olduğu ve böyle bir durumu ne sıklıkta yaşadıklarıyla ilgilidir. Öğrenciler “çatışma durumunda karar verme” alt ölçeğini kısa hikayeye göre cevapladıktan sonra ölçeğin diğer maddeleri öğrencilere iki blok halinde sunulmaktadır. Birinci blok “öğrenme/ders çalışma” ve ikinci blok “serbest zaman” sırasındaki motivasyonel çatışma deneyimi boyutlarını içermektedir.

“Öğrenme/ders çalışma” sırasındaki motivasyonel eylem çatışması deneyimine ilişkin ilk blokta, öğrencilerden okudukları kısa hikayeye göre okulla ilgili etkinliği (öğrenme/ders çalışma) seçtiklerini hayal etmeleri istenmektedir. Daha sonra öğrencilerden açıklanan varsayımsal duruma göre kendi ruh hallerini ve performanslarını 11 olumlu, 4 olumsuz (5, 8, 9 ve 16. maddeler) toplamda 15 maddeli 4’lü derecelendirmeli (kesinlikle doğru “4”, büyük bir olasılıkla doğru “3”, büyük bir olasılıkla değil “2”, kesinlikle doğru değil “1” şeklinde düzenlemiş) bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmektedir. “Serbest zaman” sırasındaki motivasyonel eylem çatışması deneyimine ilişkin ikinci blokta, öğrencilerden serbest zamanla ilişkili etkinliği seçtiklerini hayal etmeleri istenmektedir. Öğrencilerden tekrar 4 olumlu 3 olumsuz (22, 23 ve 25. maddeler) toplamda 7 maddeli 4’lü derecelendirmeli (kesinlikle doğru “4”, büyük bir olasılıkla doğru “3”, büyük bir olasılıkla değil “2”, kesinlikle doğru değil “1” şeklinde düzenlemiş) bir ölçek ile ruh hallerini ve performanslarını değerlendirmeleri istenmektedir (Hofer ve diğerleri, 2007; Hofer ve diğerleri, 2009; Fries ve diğerleri, 2005; Hofer ve diğerleri, 2010). Çatışma ölçeklerinin iç tutarlılık sonuçları .75 ile .93 arasında değişmektedir.

Motivasyonel Eylem Çatışması Ölçeği’nin özgün formu ve uyarılma çalışmasının yapılması için gerekli izin, bu konuda yetkili olduğu saptanan Manfred Hofer’dan elektronik posta yoluyla alınmıştır. MEÇÖ’nin dilsel eşdeğerliği ile ilgili bulgular motivasyonel eylem çatışması ölçeği Türkçe formu ile İngilizce formu arasında her bir maddenin orta ve yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkilere sahip olduğunu ($p < .05$), sadece 15. maddenin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($p > .05$) görülmüştür. Öğrencilerin motivasyonel eylem çatışması ölçeği Türkçe formu ile İngilizce formuna ilişkin 1, 3, 6, 7 ve 18. maddelerin ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu ($p < .05$); diğer tüm maddelerin ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Dilsel eşdeğerliğe ilişkin yapılan t-testi analizinde 1, 3, 6, 7 ve 18. maddelerin, korelasyon analizinde ise sadece 15. maddenin sorunlu birer madde olduğu yönünde bir sonuç elde edilmiş olsa da her iki analizin ikisinde de sorunlu bir madde olmadığı için bu maddelerinin de dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu söylenebilir (Dündar, Ekşi ve Yıldız, 2008). Tüm bu sonuçlara göre, uyarılması yapılan ölçekteki maddelerin dilsel eşdeğerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliği ile ilgili çalışmalar için sırasıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri farklı örneklemeler üzerinde yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizleri çalışma grubunu, yaş ortalaması, 15.19 olan ve sınıf seviyeleri 9 ile 11 arasında değişen toplam 846 öğrenci oluşturmuştur. Motivasyonel Eylem Çatışması Ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .93 ve Barlett testi χ^2 değeri ise 8655,28 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO katsayısının .60'dan yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin AFA ya uygunluğuna kanıt teşkil ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2006). Ölçeğin yapısını test etmek için her bir alt ölçeğe ilişkin yapılan analizlerde sonucunda “çatışmada karar verme” alt ölçeğinin toplam varyansın %56.99'unu açıklayan 3 maddelik, “öğrenme/ders çalışma” sırasındaki motivasyonel çatışma deneyimi alt ölçeğinin toplam varyansın %42.29'unu açıklayan 15 maddelik ve “serbest zaman” sırasındaki motivasyonel çatışma deneyimi alt ölçeğinin ise toplam varyansın %51.72'sini açıklayan 7 maddelik tek boyutlu yapılar elde edilmiştir. Sonuçlar, her bir alt ölçeğin toplam varyans yüzdelerinin gayet iyi ve yeterli olduğunu göstermiştir. Maddelerin faktör yük değerleri incelediğinde “çatışmada karar verme” alt ölçeğini ifade eden maddelerin faktör yükleri .61 ile .84, “öğrenme/ders çalışma” sırasındaki motivasyonel çatışma deneyimi alt ölçeğini ifade eden maddelerin faktör yükleri .51 ile .74 ve “serbest zaman” sırasındaki motivasyonel çatışma deneyimi alt ölçeğini ifade eden maddelerin faktör yüklerinin ise .61 ile .78 arasında değiştiği görülmüştür. Maddelerin ayırt edicilik gücünü ortaya koymak için yapılan madde analizi sonucunda ölçeğin maddelerinde madde toplam korelasyonlarının .30 ile .68 arasında değiştiği görülmüştür. Tüm bu maddelere ilişkin korelasyon değerleri 0.30 ve üzerindedir. Madde analizi sonucunda her bir maddenin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Alt ölçekler arasındaki korelasyon değerleri incelediğinde, “çatışmada karar verme” ile “öğrenme/ders çalışma” sırasındaki motivasyonel çatışma deneyimi alt ölçekleri arasında pozitif yönlü ve orta düzey, “çatışmada karar verme” ile “serbest zaman” sırasındaki motivasyonel çatışma deneyimi alt ölçekleri arasında ise negatif yönlü yine orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < .01$). “Öğrenme/ders çalışma” ile “serbest zaman” sırasındaki motivasyonel çatışma deneyimi alt ölçekleri arasında ise

negatif yönlü ve orta düzeyde bir korelasyon vardır. Doğrulayıcı faktör analizleri çalışma grubunu, yaş ortalaması, 16.08 olan, 9. ve 10. sınıflarda eğitim gören toplam 200 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, Ki-kare (χ^2) değerinin anlamlı olduğu görülmüştür [$\chi^2=490.976$, $df=267$; $\chi^2/df = 1.84 < 3$, $p=.000$]. Yapılan path analizi sonucunda çatışmada karar verme alt ölçeği maddeleri .29 ile .76, öğrenme/ders çalışma alt ölçeği maddeleri .48 ile .77 ve serbest zaman alt ölçeği maddeleri ise .57 ile .83 arasında değişen faktör yük değerlerine sahiptirler. Ayrıca çatışmada karar verme ile öğrenme/ders çalışma alt ölçekleri arasında .77, çatışmada karar verme ile serbest zaman alt ölçekleri arasında .53 ve öğrenme/ders çalışma ile serbest zaman arasında .38 ilişkiler ortaya çıkmıştır.

MEÇÖ'nün Türkçe formunda, orijinal formda olduğu gibi toplam madde sayısı 25'dir. 4 dereceli bir derecelendirmeye sahip olan bu ölçekte yer alan ters (reverse) maddeler ters kodlanır. MEÇÖ-Karar Verme alt ölçeği dışında diğer alt ölçeklerden elde edilen puanların yüksek olması, öğrenme/ders çalışma ve serbest zaman sırasında motivasyonel eylem çatışması yaşadığını göstermektedir. Ölçeğin uygulama süresi yaklaşık 15-20 dakikadır. Her bir alt ölçekte ters kodlanan (reverse) maddeler şunlardır: MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma: 5, 8, 9, 16 ve MEÇÖ-Serbest Zaman: 22, 23, 25.

Daha önce de belirtildiği gibi MEÇÖ-Karar Verme alt ölçeğinde 3 maddeden oluşmaktadır. MEÇÖ-Karar Verme alt ölçeğinin sadece 1. maddesi öğrencilerin ölçekte verilen kısa hikâyedekine benzer bir durumda neye karar vereceğini sormaktadır. Bundan dolayı araştırmaya kapsamında MEÇÖ-Karar Verme alt ölçeğinin yalnızca 1. maddesinden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

3.4 DENEY VE KONTROL GRUPLARINA UYGULANAN İŞLEMLER

Deney Grubuna Uygulanan İşlemler

Deney grubunu oluşturan deneklerle her biri yaklaşık 75 dakika süreli, 10 oturumdan oluşan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma oturumları gerçekleştirilmiştir. Grup oturumları araştırmacının liderliğinde, Kocaeli ilinde bir lisede, haftada bir kere yapılmıştır. Grup oturumları öğrencilerin ders faaliyetlerini engellemeyecek şekilde planlanmıştır.

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup oturumları konu ile ilgili literatür temelinde sıklıkla kullanılan uygun teknikler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Grup oturumları sırasında psikoeğitim, Sokratik sorgulama, otomatik düşünce kayıt formu, alternatif düşünce oluşturma, rol oynama, mantıksal- duygusal rol yapma, modelleme, bilişsel hataları fark etme vb. bilişsel-davranışçı teknikler kullanılmıştır.

Deney grubuna uygulanan BDY odaklı grupla psikolojik danışma uygulamasının ayrıntılı raporları ekler kısmında sunulmuştur.

Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler

Bu çalışmada kontrol grubuna deneysel çalışma bitene kadar herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deneysel çalışma bittikten sonra kontrol grubuna da deney grubuna uygulanan program uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmanın denencelerine yönelik olarak elde edilen verilerle yapılacak olan analizlerde hangi analizlerin kullanılacağına karar vermek için deney ve kontrol gruplarında yer alan ergenlerin Değer Yönelimi Ölçeğinin alt ölçeklerinden (iyi oluş ve başarı değer yönelimleri) ve Motivasyonel Eylem Çatışması Ölçeğinin alt ölçeklerinden (çatışmada karar verme, öğrenme/ders çalışma ve serbest zaman) elde ettikleri değerlerin, parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Araştırma kapsamında MEÇÖ-Karar Verme alt ölçeğinin 1. maddesi öğrencilerin verilen hikayedekine benzer bir durumda kaldıklarında verecekleri kararı belirlediği için analizlerde MEÇÖ-Karar Verme alt ölçeği için yalnızca 1. maddesinden alınan puanlar işleme tabi tutulmuştur.

Parametrik testlerin kullanılabilmesi için öncelikle verilerin normal dağılım özelliği göstermesi gerekir. Bu varsayımın gerçekleşip gerçekleşmediğini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının uygulanan tüm ölçeklerin (alt ölçeklerin) öntest ölçümlerinden aldıkları puanların çarpıklık (skewness) ve sivrilik (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo. 6 Deney ve Kontrol Gruplarının İyi Oluş ve Başarı Değer Yönelimleri İle Çatışmada Karar Verme, Öğrenme/Ders Çalışma ve Serbest Zaman Motivasyonel Eylem Çatışmaları Öntest Ölçüm Puanlarına İlişkin Değerler

Ölçek	Grup	Ölçüm	n	\bar{X}	S	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
DYÖ-İyi Oluş	Deney	Öntest	12	3.42	1.00	3.25	3.00	.04	.25
	Kontrol	Öntest	12	3.63	1.00	3.50	3.50	.63	-.06
DYÖ-Başarı	Deney	Öntest	12	2.54	.78	2.50	2.00	.55	-.50
	Kontrol	Öntest	12	2.58	.85	2.75	2.00*	.57	-.99
MEÇÖ-Karar Verme	Deney	Öntest	12	2.50	.67	2.00	2.00	1.68	.29
	Kontrol	Öntest	12	2.50	.52	2.50	2.00*	.00	-1.98
MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma	Deney	Öntest	12	2.92	.52	2.67	2.60	1.70	.05
	Kontrol	Öntest	12	2.60	.51	2.60	2.60	2.11	2.60
MEÇÖ-Serbest Zaman	Deney	Öntest	12	2.23	.29	2.29	2.29	-.29	-.23
	Kontrol	Öntest	12	2.30	.40	2.29	2.29	.03	-.16

*Çoklu modlar nedeniyle en küçük değer

**Tabloda verilmiş olan basıklık ve çarpıklık katsayıları, standart hatalarına bölünerek elde edilmiş değerlerdir.

Tablo 6’da gösterilen değerler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin DYÖ-İyi oluş alt ölçeği öntest ölçümünden aldıkları puanların hafif sağa çarpık ve basık olduğu görülmektedir. Deney grubunda bulunan deneklerin DYÖ-Başarı alt ölçeği öntest ölçümünden aldıkları puanların yine hafif sağa çarpık ve basık olduğu kontrol grubunda bulunan deneklerin DYÖ-Başarı alt ölçeğinden aldıkları değerlerin ise sola çarpık ve basık olduğu görülmüştür. Deney grubunda bulunan deneklerin MEÇÖ-Karar Verme alt ölçeğinden aldıkları sonuçların sağa çarpık ve hafif sivri olduğu, kontrol grubunda yer alan deneklerin MEÇÖ- Karar Verme alt ölçeğinden aldıkları puanların ise normal dağılım gösterdiği ve basık olduğu görülmüştür. Deney grubu MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma alt ölçeği değerleri incelediğinde dağılımın sağa çarpık ve sivri olduğu kontrol grubunda ise dağılımın sağa çarpık ve sivri olduğu görülmektedir. MEÇÖ-Serbest zaman alt ölçeğinin deney ve kontrol grupları değerlerinin normal dağılıma yakın ve hafif basık olduğu görülmektedir.

Özetle DYÖ iyi oluş ve başarı alt ölçekleri ile MEÇÖ serbest zaman alt ölçeklerinden elde edilen tüm değerlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra çarpıklık ve basıklık oranlarına göre MEÇÖ karar verme ve MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma alt ölçeğinden alınan veriler normal dağılım göstermese de

ortalama, ortanca ve mod değerlerinin eşit olması normallik kriterlerini karşılamaktadır.

Çarpıklık dağılımlarına, ortalama, ortanca ve mod değerlerine göre bütün alt ölçeklerin normallik kriterlerini karşıladığı kabul edilmiş olsa da öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi ile de incelenmiştir. Araştırma verilerinin Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo. 7 Deney ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Elde Edilen Puanlarına Uygulanan Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	Ölçüm	W	sd	p
DYÖ-İyi Oluş	Deney	Öntest	.94	12	.49
		Sontest	.95	12	.66
		İzleme	.92	12	.30
	Kontrol	Öntest	.96	12	.78
		Sontest	.98	12	.95
		İzleme	.98	12	.98
DYÖ-Başarı	Deney	Öntest	.94	12	.54
		Sontest	.97	12	.90
		İzleme	.96	12	.79
	Kontrol	Öntest	.90	12	.16
		Sontest	.93	12	.33
		İzleme	.93	12	.35
MEÇÖ-Karar Verme	Deney	Ön test	.73	12	.00
		Son test	.81	12	.01
		İzleme	.61	12	.00
	Kontrol	Öntest	.65	12	.00
		Sontest	.88	12	.08
		İzleme	.87	12	.06
MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma	Deney	Öntest	.86	12	.05
		Sontest	.87	12	.06
		İzleme	.90	12	.18
	Kontrol	Öntest	.89	12	.12
		Sontest	.89	12	.12
		İzleme	.91	12	.18
MEÇÖ-Serbest Zaman	Deney	Öntest	.95	12	.57
		Sontest	.90	12	.15
		İzleme	.92	12	.30
	Kontrol	Öntest	.98	12	.96
		Sontest	.87	12	.06
		İzleme	.94	12	.43

Tablo 7’de de görüldüğü gibi, DYÖ’ nin iyi oluş ve başarı alt ölçekleri ile MEÇÖ’nün öğrenme/ders çalışma ve serbest zaman alt ölçeklerinin tümünün $p > .05$ için normal dağılımdan anlamlı bir farklılık sergilemediği görülmektedir. Bu değerler, deney ve kontrol gruplarında tüm alt ölçeklerden (MEÇÖ-Karar Verme hariç) öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden elde edilen puanların dağılımının normal olarak kabul edilmesi gerektiğini göstermektedir. Sadece MEÇÖ-Karar Verme alt ölçeğinin $p < .05$ için normal dağılımdan anlamlı bir farklılık sergilediği görülmektedir. MEÇÖ-Karar Verme alt ölçeğinde tek bir maddenin verilerinin işleme tabi tutulmuş olması bu sonucun nedeni olabilir. Araştırmada parametrik testlerin bir diğer varsayımı olan varyans homejenliği varsayımı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının aynı zamanda elde edilen puanlarının birbirine eşit olup olmadığını belirlemek için varyans homojenliğine bakılmış ve bu amaçla Levene Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de gösterildiği gibidir.

Tablo. 8 Deney ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Elde Edilen Puanlarına Uygulanan Varyans Homojenliği (Levene) Testi Sonuçları

Ölçek	Ölçüm	N	Levene	sd1	sd2	p
DYÖ-İyi Oluş	Öntest	24	.00	1	22	1.00
	Sontest	24	.44	1	22	.51
	İzleme	24	.07	1	22	.80
DYÖ-Başarı	Öntest	24	.13	1	22	.73
	Sontest	24	.53	1	22	.47
	İzleme	24	.50	1	22	.49
MEÇÖ-Karar Verme	Öntest	24	1.00	1	22	.33
	Sontest	24	.03	1	22	.86
	İzleme	24	4.84	1	22	.04
MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma	Öntest	24	.45	1	22	.51
	Sontest	24	.04	1	22	.84
	İzleme	24	3.07	1	22	.09
MEÇÖ-Serbest Zaman	Öntest	24	.83	1	22	.37
	Sontest	24	2.84	1	22	.11
	İzleme	24	.25	1	22	.62

Tablo 8’de verilen varyansların homojenliği testine göre; deney ve kontrol gruplarının kullanılan tüm alt ölçeklerden işlem öncesi elde ettikleri değerlerinde,

grupların varyansları arasında bir fark olmadığı görülmektedir (DYÖ-İyi Oluş için Levene= .00, $p>.05$; DYÖ-Başarı için Levene= .13, $p>.05$; MEÇÖ-Karar Verme için Levene= 1.00, $p>.05$; MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma için Levene= .45, $p>.05$; MEÇÖ-Serbest Zaman için Levene= .83, $p>.05$). Öntest ölçümleri için tüm bağımlı değişkenlere göre deney ve kontrol gruplarının varyanslarının homojen olduğu anlaşılmaktadır. Sontest ölçümlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında tüm değişkenler açısından grupların varyansları arasında fark olmadığı görülmüştür (DYÖ-İyi Oluş için Levene= .44, $p>.05$; DYÖ-Başarı için Levene= .53, $p>.05$; MEÇÖ-Karar Verme için Levene= .03, $p>.05$; MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma için Levene= .04, $p>.05$; MEÇÖ-Serbest Zaman için Levene= 2.84, $p>.05$). Gruplar arasındaki izleme testi ölçümünden elde edilen değerlere göre de tüm değişkenler açısından (MEÇÖ-karar verme hariç; Levene= 4.84, $p<.05$) gruplar arasında varyansların homojen olduğu anlaşılmaktadır (DYÖ-İyi Oluş için Levene= .07, $p>.05$; DYÖ-Başarı için Levene= .50, $p>.05$; MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma için Levene= 3.07, $p>.05$; MEÇÖ-Serbest Zaman için Levene= .25, $p>.05$). Tablo 8'deki verilere göre tüm değişkenler bir bütün olarak değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarının varyanslarının homojen olduğuna karar verilmiştir.

Normallik varsayımıyla ilgili yapılan tüm istatistiksel işlemler dikkate alındığında tüm ölçek ve alt ölçeklerin normallik varsayımını karşılamış olduğu varsayılmıştır. Normallik testleriyle ilgili verilere dayanılarak araştırmada, parametrik testlerin uygulanabileceği sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada, bağımsız değişken olan BDY odaklı grupla psikolojik danışmanın, bağımlı değişkenleri olan iyi oluş değer yönelimi, başarı değer yönelimi, karar verme, öğrenme/ders çalışma ve serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. BDY odaklı grupla psikolojik danışmanın bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi (ANOVA for repeated measure) tekniği kullanılmıştır. Tekrarlı ölçümler için Anova modelinin uygulanabilmesi için bağımlı değişkenlerin en az eşit aralıklı ölçek özelliğine sahip olması, bağımlı değişkene ait puanların her grupta normal dağılım özelliği göstermesi ve grupların aynı zamanda elde edilen puanlarının varyanslarının eşit olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2009). Bu araştırmada kullanılan tüm ölçme araçları eşit aralıklı olması, normal dağılım

göstermesi ve homejen olması nedeniyle bu sayıltıları karşılamaktadır. Yukarıda belirtilen sayıltıların dışında, küresellik varsayımının da sağlanması gerekmektedir ve bunun için Mauchly Küresellik Testi (Mauchly Sphericity Test) kullanılmış ve küresellik sayıltısının karşılanmadığı durumlarda ise tek değişkenli yaklaşımın kullanılması tercih edilerek, Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılarak varyans analizi sonuçları alınmıştır. Bununla birlikte ek olarak müdahale ve zaman etkileşim etkisi için Wilks'Lambda değerleri de incelenmiştir. Küresellik varsayımının sağlanıp sağlanmadığını incelemek amacıyla yapılan Mauchly Küresellik Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Elde Edilen Puanların Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar içi Etki	Mauchly W	χ^2	sd	p	Epsilon	
						Greenhouse-Geisser Düzeltmesi	Huynh-Feldt Düzeltmesi
DYÖ-İyi Oluş	Zaman	.95	1.12	2	.57	.95	.50
DYÖ-Başarı	Zaman	.87	2.75	2	.25	.89	1.00
MEÇÖ-Karar Verme	Zaman	.99	.28	2	.87	.99	1.00
MEÇÖ-Öğrenme /Ders Çalışma	Zaman	.93	1.51	2	.47	.94	1.00
MEÇÖ-Serbest Zaman	Zaman	.95	1.08	2	.58	.95	1.00

Tablo 9'da da görüldüğü gibi uygulanan bütün alt ölçeklerde farklı zamanlarda alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının sağlandığı görülmektedir (DYÖ-İyi Oluş için $W_{(2)} = .95$, $p > .05$; DYÖ-Başarı için $W_{(2)} = .87$, $p > .05$; MEÇÖ-Karar Verme için $W_{(2)} = .99$, $p > .05$; MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma için $W_{(2)} = .93$, $p > .05$; MEÇÖ-Serbest Zaman için $W_{(2)} = .95$, $p > .05$).

Tekrarlı ölçümler için varyans analizini kullanabilmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının araştırmada kullanılan tüm alt ölçeklerin öntest ölçümlerinden elde ettikleri puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile incelenmiştir. Öntest uygulamasına ait t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu DYÖ- Başarı, DYÖ - İyi Oluş, MEÇÖ – Karar Verme, MEÇÖ - Öğrenme/Ders Çalışma, MEÇÖ - Serbest Zaman Öntest Ölçümlerinden Elde Edilen Puanların t Testi Analiz Sonuçları

Ölçek	Deney			Kontrol			sd	t	p
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss			
DYÖ-İyi Oluş	12	3.41	1.00	12	3.63	1.00	22	.51	.61
DYÖ-Başarı	12	2.54	.78	12	2.58	.85	22	.13	.90
MEÇÖ-Karar Verme	12	2.50	.67	12	2.50	.52	22	.00	1.00
MEÇÖ-Öğrenme /Ders Çalışma	12	2.92	.52	12	2.60	.51	22	1.51	.14
MEÇÖ-Serbest Zaman	12	2.23	.29	12	2.30	.40	22	.50	.62

Tablo 10 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki bireylerin öntest DYÖ-İyi Oluş, DYÖ-Başarı, MEÇÖ-Karar Verme, MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma ve MEÇÖ-Serbest Zaman puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (DYÖ-İyi Oluş için $t_{(22)} = .51$; $p > .05$; DYÖ-Başarı için $t_{(22)} = .13$; $p > .05$; MEÇÖ-Karar Verme için $t_{(22)} = .00$; $p > .05$ MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma için $t_{(22)} = 1.51$; $p > .05$; MEÇÖ-Serbest Zaman için $t_{(22)} = .50$; $p > .05$). Sonuçlar her iki grubun deneysel müdahale öncesinde DYÖ-İyi Oluş, DYÖ-Başarı, MEÇÖ-Karar Verme, MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma ve MEÇÖ-Serbest Zaman değişkenleri açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Elde edilen tüm sonuçlar ışığında BDY odaklı grupla psikolojik danışmanın bağımlı değişkenler olan DYÖ-İyi Oluş, DYÖ-Başarı, MEÇÖ-Karar Verme, MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma ve MEÇÖ-Serbest Zaman üzerindeki etkisini belirlemek için verilerin çözümlenmesinde tek faktörde tekrarlı ölçümler için varyans analizi (repeated measure ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde hata payı $p < .05$ olarak alınmış, bunun yanı sıra $p < .01$ ve $p < .001$ anlamlılık düzeyleri de gösterilmiştir. Verilerin bilgisayarda yapılan analizleri için SPSS 15 (Statistical Package For Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda öne sürülen denenceleri test etmek üzere yapılan detaylı istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın amacı, BDY odaklı grupla psikolojik danışma programının, iyi oluş değer yönelimi, başarı değer yönelimi, motivasyonel eylem çatışmalarında karar verme, öğrenme/ders çalışma ve serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışması üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın denenceleri doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sırası ile aktarılmaktadır.

4.1 DEĞER YÖNELİMLERİYLE İLGİLİ DENENCELERİN TEST EDİLMESİ

4.1.1 Denence 1'in Test Edilmesi

Araştırmanın birinci denencesi “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması iyi oluş değer yönelimi üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. ANOVA öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin DYÖ-İyi Oluş öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının DYÖ – İyi Oluş Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	DYÖ - İyi Oluş	N	\bar{X}	Ss	En Düşük Puan	En yüksek Puan
Deney	Öntest	12	3.41	1.00	1.50	5.00
	Sontest	12	4.41	1.00	2.50	6.00
	İzleme Testi	12	4.50	.92	3.00	6.00
Kontrol	Öntest	12	3.63	1.00	2.00	5.50
	Sontest	12	3.58	.88	2.00	5.00
	İzleme Testi	12	3.63	1.09	1.50	5.50

Deney ve kontrol grubu DYÖ-İyi Oluş alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları için Tablo 11 incelendiğinde, deney grubundaki deneklerin DYÖ-İyi Oluş alt ölçeği öntest puan ortalamasının $\bar{X} = 3.41$, sontest puan ortalamasının $\bar{X} = 4.41$ ve izleme testi puan ortalamasının ise $\bar{X} = 4.50$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise DYÖ-İyi Oluş alt ölçeği öntest puan ortalaması $\bar{X} = 3.63$, sontest puan ortalaması $\bar{X} = 3.58$ ve izleme testi puan ortalaması ise $\bar{X} = 3.63$ olarak bulunmuştur. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere deney grubundaki deneklerin öntest puan ortalamalarına göre sontest ve izleme testi puan ortalamalarında iyi oluş değer yönelimleri düzeylerinde belirgin bir artma olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki deneklerin iyi oluş değer yönelimleri öntest, sontest ve izleme testi ortalamalarının ise birbirine çok yakın olduğu, bir başka ifade ile bir değişim olmadığı görülmektedir. Öntest, sontest ve izleme testi ortalamaları açısından deney grubundaki bu değişimin ve kontrol grubundaki benzer puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için tekrarlı ölçümler için ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 12 ve Tablo 13’de verilmiştir. Ayrıca müdahale ve zaman etkileşim etkisiyle ilgili Wilks’Lamda değerlerinden elde edilen analiz sonuçları, Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının DYÖ – İyi Oluş Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	66.27	23				
Müdahale (Deney/Kontrol)	4.50	1	4.50	1.60	.22	.068
Hata	61.77	22	2.81			
Gruplarıçi	12.34	48				
Zaman (öntest, sontest, izleme testi)	4.22	2	2.11	25.78	.00	.540
Müdahale*Zaman	4.52	2	2.26	27.65	.00	.557
Hata	3.60	44	.08			
Toplam	78.61	71				

Tablo 12’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerin DYÖ-İyi Oluş alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda ölçüm ayırımı yapılmaksızın, müdahale etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(1,22)} = 1.60$;

$p > .05$, $\eta^2 = .068$). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri sonuçları, DYÖ-İyi Oluş alt ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır. Ancak farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında anlamlı bir farkın olduğu daha açık bir ifadeyle zaman temel etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür ($F_{(2,44)} = 25.78$; $p < .05$, $\eta^2 = .540$). Bu bulgu deneklerin grup ayrımı yapılmaksızın, öntest, sontest ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Müdahale ve zaman ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(2,44)} = 27.65$; $p < .05$). Hesaplanan eta kare istatistiği etki büyüklüğünün büyük olduğunu göstermektedir ($\eta^2 = .557$). Bu bulgu, farklı işlem gruplarında yer almanın öntest, sontest ve izleme testi iyi oluş değer yönelimi puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 13’de Wilks Lamda istatistiği’ne göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 13. DYÖ-İyi Oluş Alt Ölçeği Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği’ne Göre ANOVA Sonuçları

Etki	Wilks' λ	Sd	F	p	η^2	Güç
Zaman	.33	2	21.74	.00	.67	1.00
Zaman*Müdahale	.30	2	24.00	.00	.70	1.00

Tablo 13’de verilen varyans analizi incelendiğinde; DYÖ-İyi Oluş Alt Ölçeği’nin zaman için, Wilks’ $\lambda = .33$, $F_{(2,44)} = 21.74$; $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman*müdahale etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks’ $\lambda = .30$, $F_{(2,44)} = 24.00$; $p < .01$) görülmüştür. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem öncesinde sonrasında ve izleme sürecinde iyi oluş değer yönelimleri düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki müdahale grupları arasında zamana bağlı olarak oluşan farkın ($F_{(2,44)} = 27.65$; $p < .01$, $\eta^2 = .557$) kaynağını belirlemek amacıyla, “Bonferonni

uyumlu çoklu karşılaştırmalar” testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14’ de sunulmuştur.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının DYÖ-İyi Oluş Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları

Bonferroni Testi Sonuçları						
Deney			Kontrol			
	Öntest	Sontest	İzleme	Öntest	Sontest	İzleme
	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)
Deney	Öntest	-1.00*	-1.08*	-.21		
	Sontest	1.00*	-.08		.83	
	İzleme	1.08*	.08			.88
Kontrol	Öntest	.21			.04	.00
	Sontest		-.83	-.04		-.04
	İzleme			-.88	.00	-.04

Tablo 14 incelendiğinde, deney grubunun DYÖ-İyi Oluş Alt Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,41$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{X} = 4,41$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Benzer şekilde deney grubunun öntest puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,41$) ile izleme testi ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X} = 4,50$) arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Deney grubunun sontest puan ortalamaları ($\bar{X} = 4,41$) ile izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 4,50$) karşılaştırıldığında ise ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Bu bulgu istatistiksel olarak deney grubunda müdahale sonrası iyi oluş değer yönelimi düzeylerinde bir değişim gözlemlendiğini ve bu değişimin izleme testi puanlarında az da olsa devam ettiğini ancak bu değişimin istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da uygulanan işlemin kalıcı olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu değerlere göre deney grubunda yer alan bireylerin deneysel işlemin tamamlanmasının ardından iyi oluş değer yönelimi düzeylerinin arttığı ve bu değişimin geçen üç aylık zaman diliminde de artarak devam ettiği görülmektedir.

Kontrol grubunun değerleri incelendiğinde, iyi oluş değer yönelimi öntest ($\bar{X} = 3,63$), sontest ($\bar{X} = 3,58$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir. ($p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin iyi oluş değer yönelimi düzeylerinin öntest ve sontest puanlarının anlamlı bir şekilde değişmediği anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde, kontrol grubunun gerek öntest ($\bar{X} = 3,63$) gerekse sontest ($\bar{X} = 3,58$) ve izleme testi ($\bar{X} = 3,63$) ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir ($p > .05$). Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan bireylerin tüm ölçümlerde iyi oluş değer yönelimi düzeylerinin anlamlı düzeyde değişmediği söylenebilir.

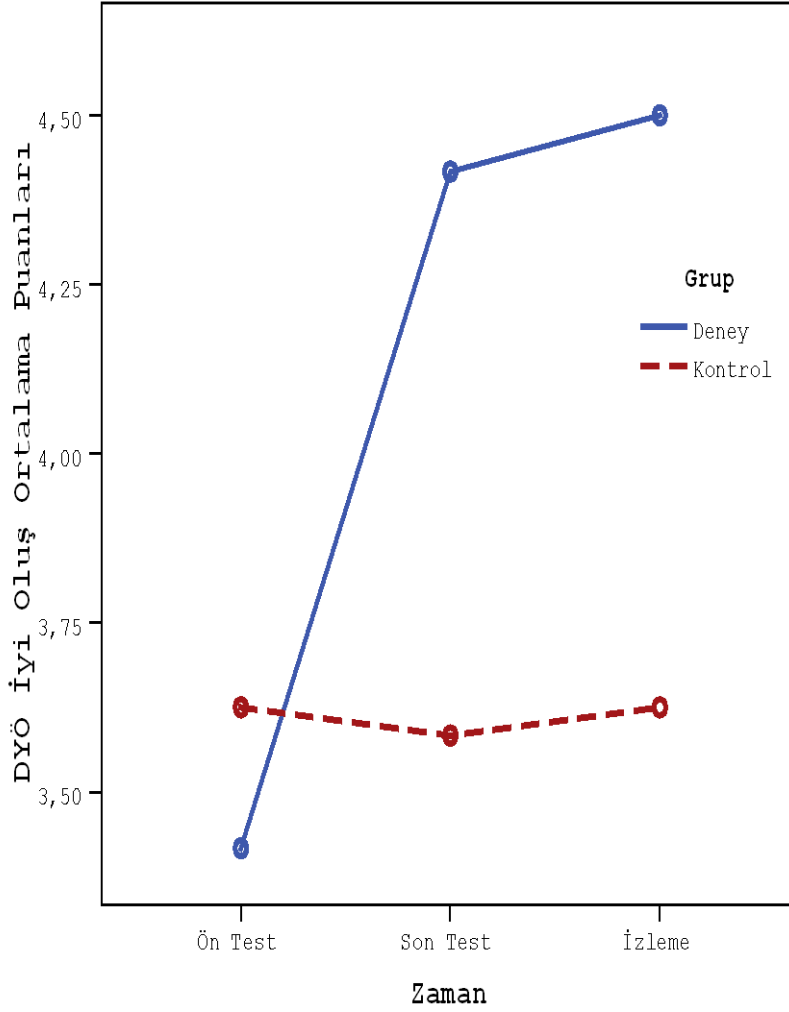
Tablo 14 incelendiğinde; deney grubunun DYÖ-İyi Oluş öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ile ($\bar{X} = 3,41$) kontrol grubunun DYÖ-İyi Oluş öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ($\bar{X} = 3,63$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($p > .05$) görölmektedir. Deney grubunun sontest puan ortalaması ($\bar{X} = 4,41$) ile kontrol grubunun sontest puan ortalaması ($\bar{X} = 3,58$) arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > .05$). Buna göre her ne kadar deney ve kontrol grupları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmasa da deney grubu lehine ortalama puanda önemli bir değişim olduğu söylenebilir. Her iki grubun DYÖ-İyi Oluş izleme testi ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları karşılaştırıldığında; deney grubunun DYÖ-İyi Oluş izleme testi ölçümü puan ortalaması ($\bar{X} = 4,50$) ile kontrol grubunun DYÖ-İyi Oluş izleme testi ölçümü puan ortalaması ($\bar{X} = 3,63$) arasında anlamlı bir farkın olmadığı görölmektedir ($p > .05$).

Tablo 14'deki deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan ölçüm sonuçlarına göre, deney grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamaların, kontrol grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamalardan fazla olduğu görölmüştür. Bu durum herhangi bir işleme tabi tutulmayan kontrol grubundaki bireylerin iyi oluş değer yönelimi düzeylerinde belirgin bir değişim olmadığını göstermektedir. Ayrıca deney grubunda iyi oluş değer yönelimi düzeylerinin deneysel müdahale tamamlandığında anlamlı düzeyde artması kontrol grubunda ise değişikliğin çok az olması da bu durumu destekler niteliktedir. Tablo 14'de deney

grubunda müdahale sonrası görülen değişimin üç aylık izleme sürecinde az da olsa devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubunda sontest ölçümünde çok az da olsa görülen azalmanın izleme testi ölçümünde öntest puanı düzeyine tekrar gelmiş olması kontrol grubunda deneysel işlem sürecinde herhangi bir değişimin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14'deki tüm bu elde edilen değerlere göre deney grubunda yer alan lise öğrencilerinin iyi oluş değer yönelimi düzeylerinde uygulama bitiminde bir değişim olduğu ve deney grubu için bu değişim deneysel işlemin tamamlanmasının ardından geçen 3 aylık izleme süreci içerisinde az da olsa devam ettiği, buna karşın kontrol grubunda herhangi bir değişimin söz konusu olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın birinci denencesini test etmek amacıyla etkileşim grafiği de çizilmiş ve Anova testi ile ilgili etkileşim grafiği Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları İyi Oluş Değer Yönelimi Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 3 incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin iyi oluş değer yönelimi puanlarının deneysel işlem sonrasında bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki 3 aylık zaman diliminde de devam ettiği görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki bireylerin iyi oluş değer yönelimlerinin deneysel işlemlerin gerçekleştirilmesinden 3 ay sonra uygulanan izleme ölçümleri de dahil bütün ölçümlerde hemen hemen benzer olduğu görülmektedir.

Elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasına katılmanın deney grubunda yer alan bireylerin iyi oluş değer yönelimi düzeylerinde bir değişime yol açtığı ve bu değişimin üç ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde de devam ettiği görülmüştür. Kontrol grubundaki bireylerin iyi oluş değer yönelimi düzeylerinde tüm ölçümlerde kayda değer bir değişimin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması iyi oluş değer yönelimi üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın birinci denencesinin desteklendiği söylenilebilir.

4.1.2 Denence 2'nin Test Edilmesi

Araştırmanın ikinci denencesi “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması başarı değer yönelimi üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. ANOVA öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin DYÖ-Başarı öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının DYÖ – Başarı Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	DYÖ - Başarı	N	\bar{X}	Ss	En Düşük Puan	En yüksek Puan
Deney	Öntest	12	2.54	.78	1.50	4.00
	Sontest	12	3.25	.72	2.00	4.50
	İzleme Testi	12	3.33	.69	2.00	4.50
Kontrol	Öntest	12	2.58	.85	1.50	4.00
	Sontest	12	2.71	.87	1.50	4.50
	İzleme Testi	12	2.63	.88	1.50	4.50

Deney ve kontrol grubu DYÖ-Başarı alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları için Tablo 15 incelendiğinde, deney grubundaki deneklerin DYÖ-Başarı alt ölçeği öntest puan ortalamasının $\bar{X} = 2.54$, sontest puan ortalamasının $\bar{X} = 3.25$ ve izleme testi puan ortalamasının ise $\bar{X} = 3.33$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise

DYÖ-Başarı alt ölçeği öntest puan ortalaması $\bar{X} = 2.58$, sontest puan ortalaması $\bar{X} = 2.71$ ve izleme testi puan ortalaması ise $\bar{X} = 2.63$ olarak bulunmuştur. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere deney grubundaki deneklerin öntest puan ortalamalarına göre sontest ve izleme testi puan ortalamalarında başarı değer yönelimleri düzeylerinde belirgin bir değişim olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki deneklerin başarı değer yönelimleri öntest, sontest ve izleme testi ortalamalarının ise birbirine çok yakın olduğu, bir başka ifade ile bir değişim olmadığı görülmektedir. Öntest, sontest ve izleme testi ortalamaları açısından deney grubundaki bu değişimin ve kontrol grubundaki benzer puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak ve böylece araştırmanın 2 nolu denencesini test etmek amacıyla, tekrarlı ölçümler için ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 16 ve Tablo 17’de verilmiştir. Ayrıca müdahale ve zaman etkileşim etkisi için Wilks’ Lamda değerleri de incelenmiş elde edilen analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının DYÖ – Başarı Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	42.58	23				
Müdahale (Deney/Kontrol)	2.92	1	2.92	1.62	.22	.069
Hata	39.66	22	1.80			
Gruplarıçi	7.33	48				
Zaman (öntest, sontest, izleme testi)	2.78	2	1.39	22.68	.00	.508
Müdahale*Zaman	1.86	2	.93	15.20	.00	.409
Hata	2.69	44	.06			
Toplam	49.91	71				

Tablo 16’da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerin DYÖ-Başarı alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda ölçüm ayırımı yapılmaksızın, müdahale etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(1,22)} = 1.62$; $p > .05$, $\eta^2 = .069$). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri sonuçları, DYÖ-Başarı alt ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır. Ancak farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında anlamlı bir farkın olduğu daha açık bir

ifadeyle zaman temel etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür ($F_{(2,44)} = 22.68; p < .01, \eta^2 = .508$). Bu bulgu deneklerin grup ayrımı yapılmaksızın, öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Müdahale ve zaman ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(2,44)} = 15.20; p < .01$). Hesaplanan eta kare istatistiği etki büyüklüğünün büyük olduğunu göstermektedir ($\eta^2 = .409$). Bu bulgu, farklı işlem gruplarında yer almanın öntest, sontest ve izleme testi başarı değer yönelimi puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 17. Başarı Değer Yönelimi Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği'ne Göre ANOVA Sonuçları

Etki	Wilks' λ	sd	F	p	η^2	Güç
Zaman	.39	2	16.79	.00	.62	1.00
Zaman*Müdahale	.49	2	10.74	.00	.51	.98

Tablo 17'de verilen varyans analizi incelendiğinde; DYÖ-Başarı alt ölçeğinin zaman için, Wilks' $\lambda = .39$, $F_{(2,44)} = 16.79$; $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman*müdahale etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks' $\lambda = .49$, $F_{(2,44)} = 10.74$; $p < .01$) görülmüştür. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem öncesinde sonrasında ve izleme sürecinde başarı değer yönelimleri düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki müdahale grupları arasında zamana bağlı olarak oluşan farkın ($F_{(2,44)} = 15.20$; $p < .05$, $\eta^2 = .409$) kaynağını belirlemek amacıyla, "Bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırmalar" testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları

Bonferroni Testi Sonuçları						
Deney			Kontrol			
	Öntest	Sontest	İzleme	Öntest	Sontest	İzleme
	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)
Deney	Öntest					
	Sontest	.71*				
	İzleme	.79*				
Kontrol	Öntest					
	Sontest					
	İzleme					

Tablo 18 incelendiğinde deney grubunun DYÖ-Başarı Alt Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,54$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,25$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Benzer şekilde deney grubunun öntest puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,54$) ile izleme testi ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,33$) arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Deney grubunun sontest puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,25$) ile izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,33$) karşılaştırıldığında ise ortalamalar arasında izleme testi puanları lehine bir değişim olduğu ancak bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Bu bulgu istatistiksel olarak deney grubunda müdahale sonrası başarı değer yönelimi izleme testi düzeylerinde az da olsa bir değişim gözlemlendiği ve izleme testi puanlarında herhangi bir azalma olmadığından dolayı uygulanan işlemin kalıcı olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Kontrol grubunun değerleri incelendiğinde ise başarı değer yönelimi öntest ($\bar{X} = 2,58$), sontest ($\bar{X} = 2,71$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı değer yönelimi düzeylerinin uygulama bitiminde başlangıç düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde, kontrol grubunun gerek öntest ($\bar{X} = 2,58$) gerekse

sontest ($\bar{X}=2,71$) ve izleme testi ($\bar{X}=2,63$) ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan bireylerin tüm ölçümlerin ardından başarı değer yönelimi düzeylerinin anlamlı düzeyde değişmediği söylenebilir.

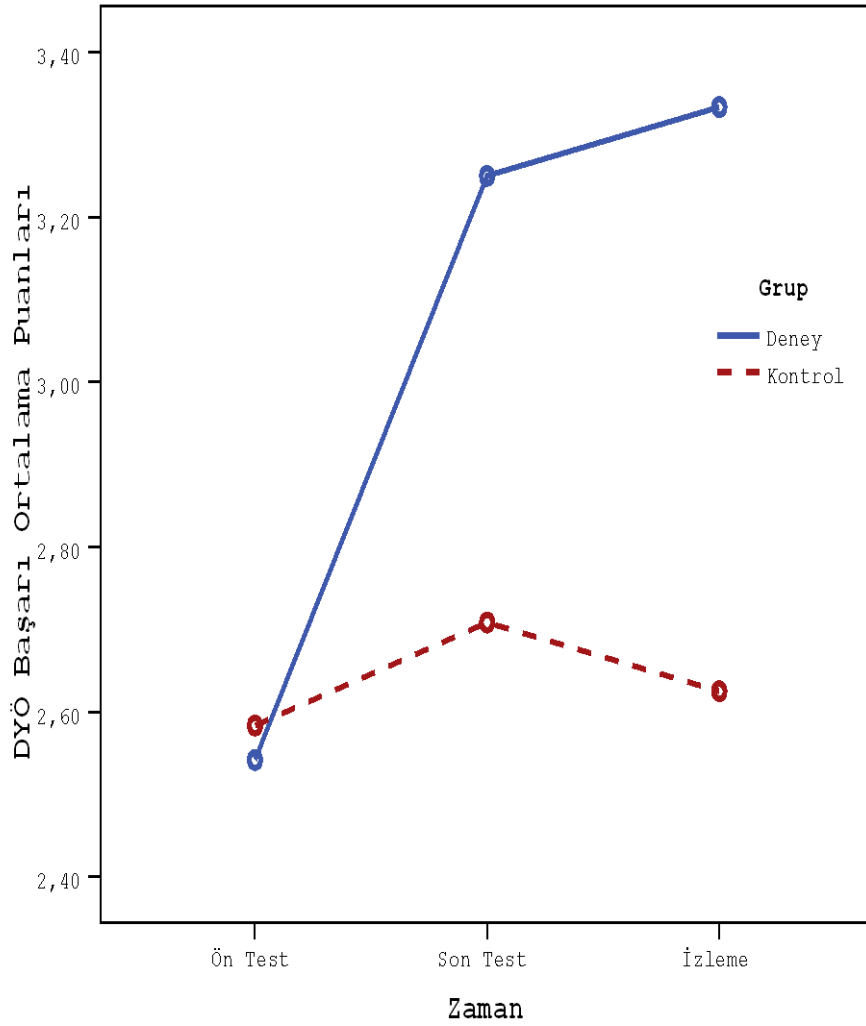
Tablo 18'deki deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan ölçüm sonuçlarına göre, deney grubunun DYÖ-Başarı öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ile ($\bar{X}=2,54$) kontrol grubunun DYÖ-Başarı öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ($\bar{X}=2,58$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Deney grubunun sontest puan ortalaması ($X=3,25$) ile kontrol grubunun sontest puan ortalaması ($\bar{X}=2,71$) arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>.05$). Buna göre her ne kadar deney ve kontrol grupları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmasa da deney grubu lehine ortalama puanda önemli bir değişim olduğu söylenebilir. Her iki grubun DYÖ-Başarı izleme ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları karşılaştırıldığında ise; deney grubunun DYÖ-Başarı izleme ölçümü puan ortalaması ($\bar{X}=3,33$) ile kontrol grubunun DYÖ-Başarı izleme ölçümü puan ortalaması ($\bar{X}=2,63$) arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu bulguya göre BDY odaklı grupla psikolojik danışma uygulamasının gerçekleştirildiği deney grubu izleme testi puanlarının süreç bittikten sonra da artmış olması ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılığın oluşmuş olması deneysel uygulamanın etkililiğine önemli bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

Tablo 18'deki deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan ölçüm sonuçlarına göre deney grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamaların, kontrol grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamalardan fazla olduğu görülmüştür. Bu durum kontrol grubundaki bireylerin başarı değer yönelimi düzeylerinde belirgin düzeyde bir değişim olmadığını göstermektedir. Ayrıca deney grubunda başarı değer yönelimi düzeylerinin deneysel müdahale tamamlandığında anlamlı düzeyde artması kontrol grubunda ise değişikliğin çok az olması da bu durumu destekler niteliktedir.

Tablo 18'de verilen bu değerlere göre deney grubunda yer alan lise öğrencilerinin başarı değer yönelimi düzeylerinde uygulama bitiminde bir değişim olduğu ve deney

grubu için bu değişimin deneysel işlemin tamamlanmasının ardından geçen 3 aylık izleme süreci içerisinde devam ettiği görülürken, buna karşın kontrol grubunda böyle bir değişimin söz konusu olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci denencesini test etmek amacıyla etkileşim grafiği de çizilmiş ve Anova testi ile ilgili etkileşim grafiği Şekil 4’de verilmiştir.



Şekil 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları Başarı Değer Yönelimi Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 4 incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin başarı değer yönelimi puanlarında deneysel işlem sonrasında bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki 3 aylık zaman diliminde devam ettiği görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki bireylerin başarı değer yönelimlerinin öntest ve sontest puanlarında çok hafif bir değişim olduğu ancak bu değişimin deneysel işlemlerin gerçekleştirilmesinden 3 ay sonra uygulanan izleme ölçümlerin de düşüş göstererek öntest puanlarına yaklaştığı görülmektedir.

Elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasına katılmanın deney grubunda yer alan bireylerin başarı değer yönelimi düzeylerinde bir değişime yol açtığı ve bu değişimin üç ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde de devam ettiği görülmüştür. Kontrol grubundaki bireylerin başarı değer yönelimi düzeylerinde tüm ölçümlerde kayda değer bir değişimin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması başarı değer yönelimi üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın ikinci denencesinin desteklendiği söylenilebilir.

4.2 MOTİVASYONEL EYLEM ÇATIŞMALARIYLA İLGİLİ DENENCELERİN TEST EDİLMESİ

4.2.1 Denence 3’ün Test Edilmesi

Araştırmanın üçüncü denencesi “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması motivasyonel eylem çatışması sırasındaki karar verme üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. ANOVA öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin MEÇÖ-Karar Verme öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ – Karar Verme Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	MEÇÖ - Karar Verme	N	\bar{X}	Ss
Deney	Öntest	12	2.50	.67
	Sontest	12	3.24	.75
	İzleme Testi	12	3.33	.49
Kontrol	Öntest	12	2.50	.52
	Sontest	12	2.42	.79
	İzleme Testi	12	2.50	.82

Deney ve kontrol grubu MEÇÖ-Karar Verme alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları için Tablo 19 incelendiğinde, deney grubundaki deneklerin MEÇÖ-Karar Verme alt ölçeği öntest puan ortalamasının $\bar{X} = 2.50$, sontest puan ortalamasının $\bar{X} = 3.24$ ve izleme testi puan ortalamasının ise $\bar{X} = 3.33$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise MEÇÖ-Karar Verme alt ölçeği öntest puan ortalaması $\bar{X} = 2.50$, sontest puan ortalaması $\bar{X} = 2.42$ ve izleme testi puan ortalaması ise $\bar{X} = 2.50$ olarak bulunmuştur. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere deney grubundaki deneklerin öntest puan ortalamalarına göre sontest ve izleme testi puan ortalamalarında motivasyonel eylem çatışmalarındaki karar verme düzeylerinde belirgin bir değişim olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki deneklerin MEÇÖ-Karar Verme öntest, sontest ve izleme testi ortalamalarının ise birbirine çok yakın olduğu, bir başka ifade ile bir değişim olmadığı görülmektedir. Öntest, sontest ve izleme testi ortalamaları açısından deney ve kontrol gruplarındaki benzer puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak ve böylece araştırmanın 3 nolu denencesini test etmek amacıyla, tekrarlı ölçümler için ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir. Ayrıca müdahale ve zaman etkileşim etkisi için Wilks’Lamda değerleri de incelenmiş elde edilen analiz sonuçları, Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ – Karar Verme Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	24.17	23				
Müdahale (Deney/Kontrol)	5.56	1	5.56	6.57	.02	.230
Hata	18.61	22	.85			
Gruplarıçi	19.33	48				
Zaman (öntest, sontest, izleme testi)	2.33	2	1.17	3.61	.04	.141
Müdahale*Zaman	2.78	2	1.39	4.30	.02	.163
Hata	14.22	44	.32			
Toplam	43.40	71				

Tablo 20’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerin MEÇÖ-Karar Verme alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda ölçüm ayırımı yapılmaksızın müdahale etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(1,22)} = 6.57; p < .05, \eta^2 = .230$). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi sonuçları, MEÇÖ-Karar Verme alt ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır. Benzer bir şekilde farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında anlamlı bir farkın olduğu daha açık bir ifadeyle zaman temel etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin küçük etkili olduğu görülmüştür ($F_{(2,44)} = .04; p < .05, \eta^2 = .141$). Bu bulgu deneklerin grup ayırımı yapılmaksızın, öntest, sontest ve izleme testinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, müdahale ve zaman ortak etkisinin de anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir ($F_{(2,44)} = 4.30; p < .02$). Hesaplanan eta kare istatistiği etki büyüklüğünün küçük olduğunu göstermektedir ($\eta^2 = .163$). Bu bulgu, farklı işlem gruplarında yer almanın öntest, sontest ve izleme testi motivasyonel eylem çatışmalarında karar verme puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 21’de Wilks Lamda istatistiği’ne göre ANOVA sonuçları ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 21. MEÇÖ-Karar Verme Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği'ne Göre ANOVA Sonuçları

Etki	Wilks' λ	sd	F	p	η^2	Güç
Zaman	.73	2	3.83	.04	.27	.63
Zaman*Müdahale	.69	2	4.63	.02	.31	.72

Tablo 21'de verilen varyans analizi incelendiğinde; MEÇÖ-Karar Verme Alt Ölçeği'nin zaman için, Wilks' $\lambda=.73$, $F_{(2,44)} = 3.83$; $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman*müdahale etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks' $\lambda=.69$, $F_{(2,44)} = 4.63$; $p<.05$) görülmüştür. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem öncesinde sonrasında ve izleme sürecinde motivasyonel eylem çatışmalarındaki karar verme düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında oluşan bu farkın ($F_{(2,44)} = 4.30$; $p<.02$, $\eta^2=.163$) kaynağını belirlemek amacıyla, "Bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırmalar" testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 22' de sunulmuştur.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının Karar Verme Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferonni Uyumlu) Testi Sonuçları

Bonferonni Testi Sonuçları						
		Deney			Kontrol	
		Öntest	Sontest	İzleme	Öntest	İzleme
		Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)
Deney	Öntest		-.75*	-.83*	.00	
	Sontest	.75*		-.08		.83*
	İzleme	.83*	.08			.83*
Kontrol	Öntest	.00			.08	.00
	Sontest		-.83*		-.08	-.08
	İzleme			-.83*	.00	.08

Tablo 22 incelendiğinde deney grubunun MEÇÖ-Karar Verme Alt Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.50$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.24$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Benzer şekilde deney grubunun öntest puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.50$) ile izleme ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.33$) arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Deney grubunun sontest puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.24$) ile izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.33$) karşılaştırıldığında ise ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu istatistiksel olarak deney grubunda müdahale sonrası motivasyonel eylem çatışmasındaki karar verme izleme testi puan düzeylerinde bir değişim gözlemlendiği ve puanlarında herhangi bir azalma olmadığından dolayı uygulanan işlemin kalıcı olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Kontrol grubunun değerleri incelendiğinde ise MEÇÖ-Karar verme öntest ($\bar{X} = 2.50$), sontest ($\bar{X} = 2.42$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ($p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin motivasyonel eylem çatışmalarındaki karar verme düzeylerinin uygulama bitiminde başlangıç düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde, kontrol grubunun gerek öntest ($\bar{X} = 2.50$) gerekse sontest ($\bar{X} = 2.42$) ve izleme testi ($\bar{X} = 2.50$) ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Tüm bu verilere göre kontrol grubunda yer alan bireylerin tüm ölçümlerin ardından motivasyonel eylem çatışmalarındaki karar verme düzeylerinin anlamlı düzeyde değişmediği söylenebilir.

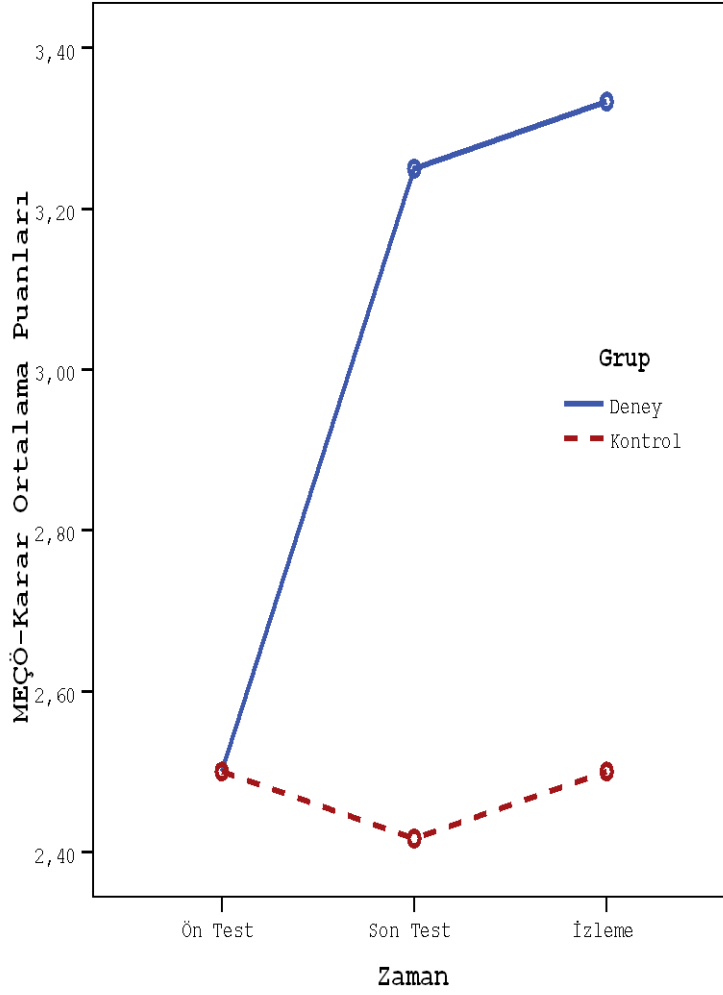
Tablo 22'deki deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan ölçüm sonuçlarına göre, deney grubunun MEÇÖ-Karar Verme öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ile ($\bar{X} = 2.50$) kontrol grubunun MEÇÖ-Karar Verme öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ($\bar{X} = 2.50$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Deney grubunun sontest puan ortalaması ($\bar{X} = 3.24$) ile kontrol grubunun sontest puan ortalaması ($\bar{X} = 2.42$) arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < .05$). Deney grubunun MEÇÖ-Karar Verme izleme ölçümü

puan ortalaması ($\bar{X} = 3.33$) ile kontrol grubunun MEÇÖ-Karar Verme izleme ölçümü puan ortalaması ($\bar{X} = 2.50$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Tablo 22'deki deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan ölçüm sonuçlarına göre, deney grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamaların, kontrol grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamalardan fazla olduğu görülmüştür. Bu durum kontrol grubundaki bireylerin MEÇÖ-Karar Verme düzeylerinde belirgin bir değişim olmadığını göstermektedir. Ayrıca deney grubunda MEÇÖ-Karar Verme düzeylerinin deneysel müdahale tamamlandığında anlamlı düzeyde artması kontrol grubunda ise değişikliğin çok az olması da bu durumu destekler niteliktedir. Tablo 22'de de görüldü gibi deney grubunda müdahale sonrası görülen değişimin üç aylık izleme sürecinde devam ettiği görülmektedir.

Tablo 22 bir bütün olarak değerlendirildiğinde deney grubunun motivasyonel eylem çatışmalarındaki karar verme düzeylerinde anlamlı bir değişimin olduğu görülürken, kontrol grubunun motivasyonel eylem çatışmalarındaki karar verme düzeylerinde anlamlı değişimin olmadığı görülmektedir. Tablo 22'de verilen bu değerlere göre deney grubunda yer alan lise öğrencilerinin motivasyonel eylem çatışmalarındaki karar verme düzeylerinde uygulama bitiminde bir değişimin olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü denencesini test etmek amacıyla etkileşim grafiği de çizilmiş ve Anova testi ile ilgili etkileşim grafiği Şekil 5'de verilmiştir.



Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları MEÇÖ-Karar Verme Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 5 incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin karar verme puanlarında deneysel işlem sonrasında bir değişim olduğu ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki 3 aylık zaman diliminde artmaya devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubundaki bireylerin karar verme öntest, sontest ve izleme testi puanlarının hemen hemen birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi Şekil 5 araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasına katılmanın deney grubunda yer alan bireylerin motivasyonel eylem çatışmalarındaki karar verme düzeylerinde bir

değişime yol açtığı görülmüştür. Kontrol grubundaki bireylerin karar verme düzeylerinde tüm ölçümlerde kayda değer bir değişimin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması motivasyonel eylem çatışması sırasındaki karar verme üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın üçüncü denencesinin desteklendiği söylenilebilir.

4.2.2 Denence 4’ün Test Edilmesi

Araştırmanın dördüncü denencesi “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışması üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. ANOVA öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ – Öğrenme/Ders Çalışma Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	MEÇÖ-Öğrenme/ Ders Çalışma	N	\bar{X}	Ss
Deney	Öntest	12	2.92	.52
	Sontest	12	3.37	.47
	İzleme Testi	12	3.26	.41
Kontrol	Öntest	12	2.60	.51
	Sontest	12	2.49	.57
	İzleme Testi	12	2.56	.71

Deney ve kontrol grubu MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları için Tablo 18 incelendiğinde, deney grubundaki deneklerin MEÇÖ- Öğrenme/Ders Çalışma alt ölçeği öntest puan ortalamasının $\bar{X} = 2.92$, sontest puan ortalamasının $\bar{X} = 3.37$ ve izleme testi puan ortalamasının ise $\bar{X} = 3.26$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise MEÇÖ- Öğrenme/Ders Çalışma alt ölçeği öntest puan ortalaması $\bar{X} = 2.60$, sontest puan ortalaması $\bar{X} = 2.49$ ve izleme

testi puan ortalaması ise $\bar{X}=2.59$ olarak bulunmuştur. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere deney grubundaki deneklerin öntest puan ortalamalarına göre sontest ve izleme testi puan ortalamalarında motivasyonel eylem çatışmalarındaki öğrenme/ders çalışma düzeylerinde bir değişim olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki deneklerin MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma öntest, sontest ve izleme testi ortalamalarının ise birbirine çok yakın olduğu, bir başka ifade ile bir değişim olmadığı görülmektedir. Öntest, sontest ve izleme testi ortalamaları açısından deney ve kontrol gruplarındaki puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak ve böylece araştırmanın 4 nolu denencesini test etmek amacıyla, tekrarlı ölçümler için ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 24 ve Tablo 25’de verilmiştir. Ayrıca müdahale ve zaman etkileşim etkisi için Wilks’Lamda değerleri de incelenmiş elde edilen analiz sonuçları, Tablo 26’de verilmiştir.

Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ – Öğrenme/Ders Çalışma Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	21.73	23				
Müdahale (Deney/Kontrol)	7.09	1	7.09	10.66	.00	.326
Hata	14.64	22	.67			
Gruplarıçi	5.97	48				
Zaman (öntest, sontest, izleme testi)	.42	2	.21	2.03	.14	.084
Müdahale*Zaman	.97	2	.48	4.64	.02	.174
Hata	4.58	44	.10			
Toplam	27.70	71				

Tablo 24’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerin MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda ölçüm ayırımı yapılmaksızın müdahale etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(1,22)} = 10.66$; $p < .05$, $\eta^2 = .326$). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi sonuçları, MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma alt ölçeği’nden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır. Ancak farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında anlamlı bir farkın olmadığı

görülmektedir ($F_{(2,44)} = 2,03$; $p > .05$, $\eta^2 = .084$). Bu bulgu deneklerin grup ayrımı yapılmaksızın, öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Müdahale ve zaman ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(2,44)} = 4.64$; $p < .05$). Hesaplanan eta kare istatistiği etki büyüklüğünün büyük olduğunu göstermektedir ($\eta^2 = .174$). Bu bulgu, farklı işlem gruplarında yer almanın öntest, sontest ve izleme testi MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 25. MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği'ne Göre ANOVA Sonuçları

Etki	Wilks' λ	sd	F	p	η^2	Güç
Zaman	.82	2	2.24	.13	.18	.40
Zaman*Müdahale	.65	2	5.57	.01	.35	.80

Tablo 25'de verilen varyans analizi incelendiğinde; MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma alt ölçeğinin zaman için, Wilks' $\lambda = .82$, $F_{(2,44)} = 2.24$; $p > .05$ düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak zaman*müdahale etkileşim etkilerinin anlamlı olduğu (Wilks' $\lambda = .65$, $F_{(2,44)} = 5.57$; $p < .05$) görülmüştür. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem öncesinde sonrasında ve izleme sürecinde MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki bu farkın ($F_{(2,44)} = 4.64$; $p < .05$, $\eta^2 = .409$) kaynağını belirlemek amacıyla, "Bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırmalar" testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 26' de sunulmuştur.

Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları

Bonferroni Testi Sonuçları						
Deney			Kontrol			
	Öntest	Sontest	İzleme	Öntest	Sontest	İzleme
	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama
	Fark (I-J)	Fark (I-J)	Fark (I-J)	Fark (I-J)	Fark (I-J)	Fark (I-J)
Deney	Öntest			.32		
	Sontest	-.45*	-.34		.87*	
	İzleme	.45	.11			.69*
Kontrol	Öntest				.11	.04
	Sontest	-.32		-.11		-.08
	İzleme		-.87*	-.69*	-.04	.08

Tablo 26'daki Bonferroni uyumlu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde deney grubunun MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma Alt Ölçeği öntest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.92$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.37$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Deney grubunun öntest puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.92$) ile izleme ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.26$) arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Deney grubunun sontest puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.37$) ile izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.26$) karşılaştırıldığında ise ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Bu bulgu istatistiksel olarak deney grubunda müdahale sonrası öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışma izleme puan düzeylerinde az da olsa bir düşüş gözlemlendiğinden dolayı uygulanan işlemin etkisinin zamanla çatışmayı azalttığı şeklinde değerlendirilebilir.

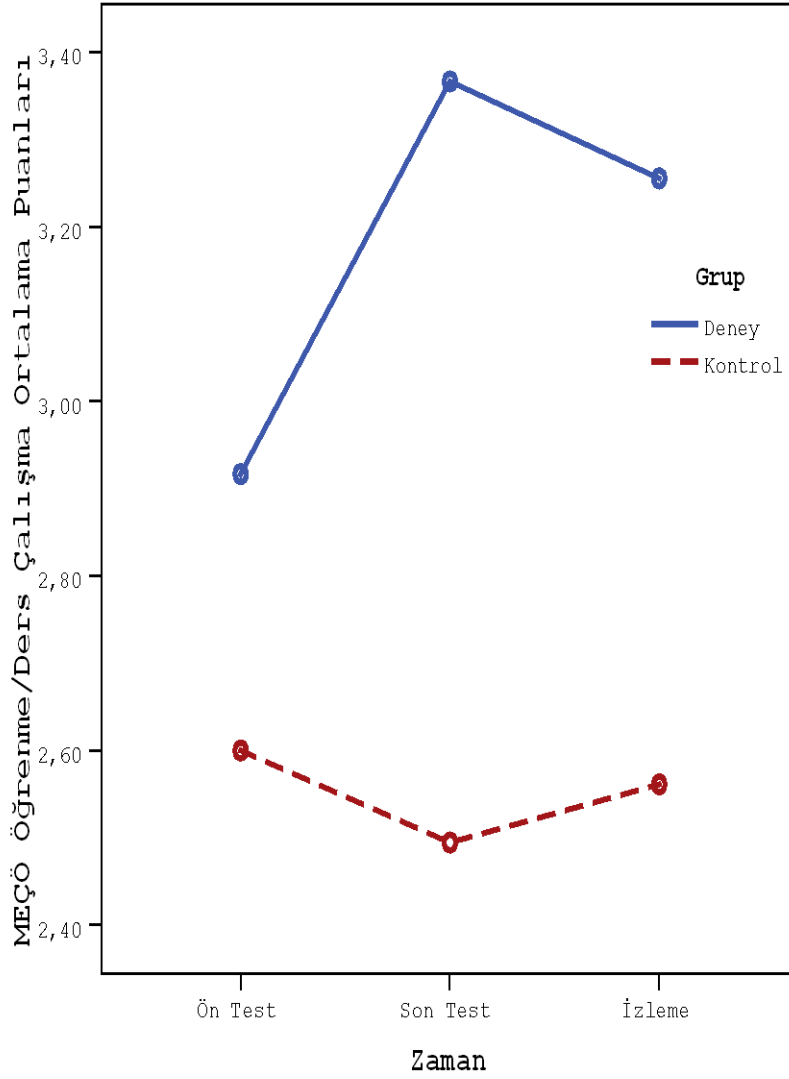
Kontrol grubunun değerleri incelendiğinde ise MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma öntest ($\bar{X} = 2.60$), sontest ($\bar{X} = 2.49$) ve sontest, izleme testi ($\bar{X} = 2.56$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Ayrıca kontrol grubunun öntest ($\bar{X} = 2.60$) ve izleme ($\bar{X} = 2.56$) ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Elde edilen tüm bu bulgulara göre; kontrol grubunda

bulunan öğrencilerin öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışma düzeylerinin deneysel işlem süreci boyunca anlamlı bir şekilde değişmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 26 incelendiğinde; deney grubunun MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ile ($\bar{X}=2.92$) kontrol grubunun MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma öntest ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ($\bar{X}=2.60$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Deney grubunun sontest puan ortalaması ($\bar{X}=3.37$) ile kontrol grubunun sontest puan ortalaması ($\bar{X}=2.49$) arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Her iki grubun MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma izleme ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları karşılaştırıldığında ise; deney grubunun MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma izleme ölçümü puan ortalaması ($\bar{X}=3.26$) ile kontrol grubunun MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma izleme ölçümü puan ortalaması ($\bar{X}=2.56$) arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Tablo 26’da deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan ölçümlere ilişkin değerler bir bütün olarak değerlendirildiğinde deney grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamaların, kontrol grubunun sontest ölçümünden elde ettiği ortalamalardan fazla olduğu görülmüştür. Bu durum deney grubuna göre kontrol grubundaki bireylerin öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışma düzeylerinde belirgin düzeyde bir değişim olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney grubunda öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışma düzeylerinin deneysel müdahale tamamlandığında anlamlı düzeyde artması kontrol grubunda ise değişikliğin çok az olması da bu durumu destekler niteliktedir.

Tablo 26’da verilen bu değerlere göre deney grubunda yer alan lise öğrencilerinin öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışması düzeylerinde uygulama bitiminde bir değişim olduğu ve deney grubu için bu değişimin deneysel işlemin tamamlanmasının ardından geçen 3 aylık izleme süreci içerisinde az da olsa bir düşüşün olduğu görülürken, buna karşın kontrol grubundaki testler arasındaki değişimlerin çok az olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın dördüncü denencesini test etmek amacıyla etkileşim grafiği de çizilmiş ve Anova testi ile ilgili etkileşim grafiği Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma Puan Ortalamaları Grafiği

Etkileşim grafiğinin sunulduğu Şekil 6 incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışma puanlarında deneysel işlem sonrasında bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki 3 aylık zaman diliminde çok az azaldığı görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki bireylerin öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışma düzeylerinin sontest ölçümlerinde öntest puanlarına göre azaldığı ancak 3 ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde tekrar artarak

öntest puanlarına yaklaştığı görülmektedir. Görüldüğü gibi Şekil 6 araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Elde edilen tüm bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasına katılmanın deney grubunda yer alan bireylerin öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışma düzeylerinde bir değişime yol açtığı ve bu değişimin üç ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde çok az düşüş gösterdiği görülmüştür. Kontrol grubundaki bireylerin öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışma düzeylerinde tüm ölçümlerde kayda değer bir değişimin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışması üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın dördüncü denencesinin desteklendiği söylenilebilir.

4.2.3 Denence 5’in Test Edilmesi

Araştırmanın beşinci denencesi “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışması üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi test etmek amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. ANOVA öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin MEÇÖ-Serbest Zaman öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ-Serbest Zaman Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	MEÇÖ-Serbest Zaman	N	\bar{X}	Ss	En Düşük Puan	En yüksek Puan
Deney	Öntest	12	2.23	.29	1.71	2.71
	Sontest	12	2.18	.25	1.86	2.57
	İzleme Testi	12	2.31	.37	1.86	3.14
Kontrol	Öntest	12	2.60	.51	1.57	3.00
	Sontest	12	2.49	.57	1.86	3.00
	İzleme Testi	12	2.56	.71	1.86	2.86

Deney ve kontrol grubu MEÇÖ-Serbest Zaman alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puanları için Tablo 22 incelendiğinde, deney grubundaki deneklerin MEÇÖ-Serbest Zaman alt ölçeği öntest puan ortalamasının $\bar{X} = 2.23$, sontest puan ortalamasının $\bar{X} = 2.18$ ve izleme testi puan ortalamasının ise $\bar{X} = 2.31$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise MEÇÖ-Serbest Zaman alt ölçeği öntest puan ortalaması $\bar{X} = 2.60$, sontest puan ortalaması $\bar{X} = 2.49$ ve izleme testi puan ortalaması ise $\bar{X} = 2.56$ olarak bulunmuştur. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere deney grubundaki deneklerin öntest puan ortalamalarına göre sontest ve izleme testi puan ortalamalarında motivasyonel eylem çatışmalarındaki karar verme düzeylerinde belirgin bir değişim olmadığı görülmektedir. Kontrol grubundaki deneklerin MEÇÖ-Serbest Zaman öntest, sontest ve izleme testi ortalamalarının ise birbirine çok yakın olduğu, bir başka ifade ile bir değişim olmadığı görülmektedir. Öntest, sontest ve izleme testi ortalamaları açısından deney ve kontrol gruplarındaki benzer puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak ve böylece araştırmanın 5 nolu denencesini test etmek amacıyla, tekrarlı ölçümler için ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 28 ve Tablo 29’da verilmiştir. Ayrıca müdahale ve zaman etkileşim etkisi için Wilks’Lamda değerleri de incelenmiş elde edilen analiz sonuçları, Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarının MEÇÖ-Serbest Zaman Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	4.32	23				
Müdahale (Deney/Kontrol)	.06	1	.06	.29	.60	.013
Hata	4.26	22	.19			
Gruplarıçi	3.62	48				
Zaman (öntest, sontest, izleme testi)	.02	2	.01	.10	.91	.005
Müdahale*Zaman	.11	2	.06	.70	.50	.031
Hata	3.49	44	.08			
Toplam	7.94	71				

Tablo 28’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerin MEÇÖ-Serbest Zaman alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda müdahale

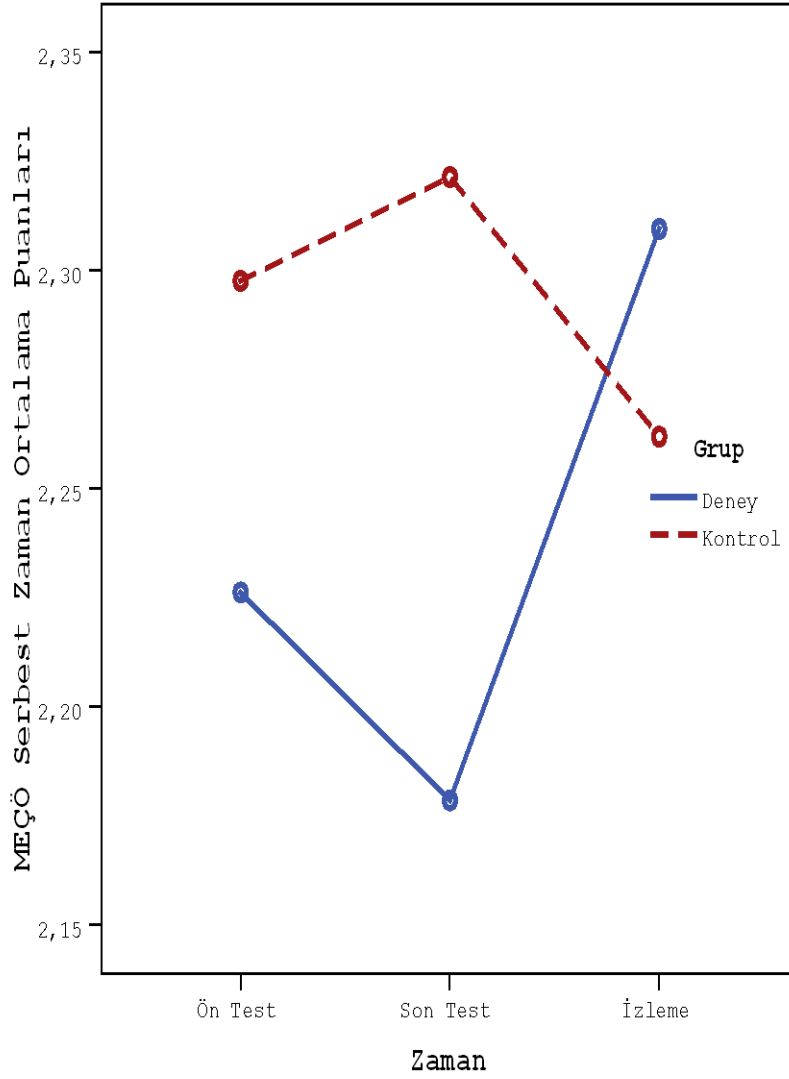
etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(1,22)} = .29; p > .05, \eta^2 = .013$). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri sonuçları, MEÇÖ-Serbest Zaman alt ölçeği'nden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır. Benzer bir şekilde farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($F_{(2,44)} = .10; p > .05, \eta^2 = .005$). Bu bulgu deneklerin grup ayrımı yapılmaksızın, öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Ayrıca, müdahale ve zaman ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($F_{(2,44)} = .70; p > .50$). Hesaplanan eta kare istatistiği etki büyüklüğünün küçük olduğunu göstermektedir ($\eta^2 = .031$). Bu bulgu, farklı işlem gruplarında yer almanın öntest, sontest ve izleme testi motivasyonel eylem çatışmalarında serbest zaman puanlarında farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 29. MEÇÖ-Serbest Zaman Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği'ne Göre ANOVA Sonuçları

Etki	Wilks' λ	sd	F	p	η^2	Güç
Zaman	.99	2	.11	.90	.01	.06
Zaman*Müdahale	.93	2	.76	.48	.07	.16

Tablo 29'da verilen varyans analizi incelendiğinde; MEÇÖ-Serbest Zaman Alt Ölçeği'nin zaman için, Wilks' $\lambda = .99, F_{(2,44)} = .11; p > .05$ düzeyinde anlamlı bir değişim göstermediği görülmektedir. Benzer şekilde zaman*müdahale etkileşim etkilerinin de anlamlı olmadığı (Wilks' $\lambda = .93, F_{(2,44)} = .76; p > .05$) görülmüştür. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem öncesinde sonrasında ve izleme sürecinde serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışma düzeylerinin farklı oranlarda değişim göstermediği ve bu değişimin anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın beşinci denencesini test etmek amacıyla etkileşim grafiği de çizilmiş ve Anova testi ile ilgili etkileşim grafiği Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları MEÇÖ-Serbest Zaman Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Grafiği

Etkileşim grafiğinin sunulduğu Şekil 7 incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin serbest zaman puanlarında deneysel işlem sonrasında hafif bir düşüş olduğu ancak bu düşüşün deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki 3 aylık zaman diliminde tekrar arttığı görülmektedir. Kontrol grubundaki bireylerin serbest zaman öntest ve sontest puanları arasında hafif bir değişim olduğu ancak bu değişimin izleme ölçümlerinde tekrar düştüğü görülmektedir. Görüldüğü gibi Şekil 7 araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Elde edilen tüm bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasına katılmanın deney grubunda yer alan bireylerin serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışmaları düzeylerinde bir değişime yol açmadığı görülmüştür. Kontrol grubundaki bireylerin karar verme düzeylerinde tüm ölçümlerde kayda değer bir değişimin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışması üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın beşinci denencesinin desteklenmediği söylenilebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

BDY odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin DYÖ-İyi Oluş, DYÖ-Başarı, MEÇÖ-Karar Verme, MEÇÖ-Öğrenme/Ders Çalışma ve MEÇÖ-Serbest Zaman öntest, sontest ve izleme testi puanlarına uygulanan istatistiksel analiz sonuçları araştırmanın denenceleri doğrultusunda tartışılmış ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

5.1 ARAŞTIRMA SONUCUNDA ELDE EDİLEN BULGULARIN TARTIŞILMASI

5.1.1 Değer Yönelimleriyle İlgili (Denence 1 ve 2) Bulguların Tartışılması

Araştırmanın DYÖ'nün alt ölçekleri olan DYÖ-İyi Oluş ve DYÖ-Başarı temelinde oluşturulan denenceleri “bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması iyi oluş değer yönelimi üzerinde etkilidir” ve “bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması başarı değer yönelimi üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, BDY odaklı grupla psikolojik danışmanın deney grubundaki deneklerin iyi oluş değer yönelimi ve başarı değer yönelimi düzeylerinde kalıcı bir değişim sağladığı görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda uygulanan BDY odaklı grupla psikolojik danışmanın, ergenlerin iyi oluş değer yönelimi ve başarı değer yönelimi düzeylerinin artırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Literatürde, BDY'nin değer yönelimleri üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

BDY ile ilgili olarak yapılan çalışmaların genellikle ruhsal bozuklukların sağaltımıyla ilgili çalışmalar olduğu görülmektedir (Beck,1995/2001; Fennell,1999). Bunun yanı sıra Duy (2003), bilişsel davranışçı terapi yaklaşımına dayalı grupla

psikolojik danışma yaşantısının, üniversite öğrencilerinin yaşadığı yalnızlık ve sahip oldukları fonksiyonel olmayan tutumlarının düzeyini azaltmadaki etkililiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği deneysel çalışması sonucunda bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık düzeyini ve fonksiyonel olmayan tutumlar düzeyini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bilişsel davranışçı terapiye dayalı mükemmeliyetçilikle başa çıkma eğitim programının sporcuların mükemmeliyetçilik, başarı motivasyonu ve başarısızlık korkusuna etkilerinin araştırıldığı deneysel araştırma sonucunda hazırlanan eğitim programının sporcuların mükemmeliyetçilik düzeylerini ve başarısızlık korkularını anlamlı düzeyde azalttığı, sporcuların başarı motivasyonunda ise bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Kağan, 2006). Bunun yanı sıra, bir başka bilişsel davranışçı yaklaşım olan Akılcı Duygusal Davranış Terapinin düşük benlik kabulü (Koç, 1997), mantıklı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme (Çivitçi, 2003), benlik saygısı (Oğurlu, 2006), akılcı olmayan inanç ve güvengenlik (Altun, 2006), problem çözme becerisi algısı (Çapri ve Gökçakan, 2008), akılcı olmayan inançlar ve problem çözme beceri algıları (Yıkılmaz, 2009), psikolojik iyi olma ve öz duyarlılık (Akın, 2009), akademik erteleme davranışını önleme (Kağan, 2010; Düşmez, 2013) ve kendini sabotaj (Akın, 2013) üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yukarıda belirtilen deneysel çalışmalarda akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan grupla danışma uygulamalarının adı geçen konularda etkilerinin olduğuyla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara sahip olan değerleri McGettrick (1995) düşüncelerimiz, davranışlarımız ve etkinliklerimizle doğrudan tutarlı ve ilişkili olan bir ilkeler bütünü olarak tanımlamaktadır. Welzel ve Inglehart (2010) ise değerlerin, kişinin benlik kurgusunun ve kimliğinin bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Rokeach ise (1973), değerleri, amaç ve davranışlarla ilgili olan fikir ve inançlar olarak tanımlamaktadır. Değerlerle ilgili kuramsal altyapı insanla ilgili her düşüncenin, davranışın ve duygunun altında değerlerin de yer aldığını göstermektedir. Bu bakış açısıyla, konuyla ilgili olarak yapılan ve yukarıda adı geçen araştırmalarda araştırılan kavramların (yalnızlık, fonksiyonel olmayan tutumlar, mükemmeliyetçilik, başarı motivasyonu, mantıklı inanç, karar verme, benlik saygısı, güvengenlik, problem çözme becerisi, psikolojik iyi olma, öz duyarlılık, akademik erteleme ve kendini sabotaj) çeşitli açılardan değerlerle ilişkili olduğu düşünülebilir. Yukarıda adı geçen

araştırmalarda BDY ve Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşımın etkili olmasıyla ilgili sonuçlar, başarı ve iyi oluş değer yönelimi üzerinde BDY'nin etkili olması sonucuyla tutarlıdır.

Araştırma kapsamında uygulanan programda yer alan çeşitli teknikler BDY, değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmalarıyla ilgili literatür dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu amaçla grup oturumları sırasında, otomatik düşüncelerin tanınması, psikoeğitim, sokratik sorgulama, alternatif düşünce oluşturma, rol oynama, bilişsel hataları fark etme vb. teknikler kullanılmıştır. Uygulanan bu tekniklerin bireylerin tüm davranışlarını dolaylı ya da dolaysız olarak yönlendiren değerler (zgven, 1999:366) zerinde bu araştırmanın etkili olduğunu iyi oluş ve başarı değer yönelimlerinin arttığını göstermiştir.

Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın z bireyin duygu ve davranışının büyük bir oranda dünyaya ilişkin bakış açısı tarafından belirlendiği şeklindeki temel kuramsal ilkeye dayanmaktadır. Bu yaklaşım, özellikle düşünce, inanç, tutum ve fikirler üzerine odaklanır. Anlama ve iğr geliştirmenin yalnız başına yeterli olmadığı varsayılmaktadır. Bu nedenle BDY, kalıcı değişim için etkili yöntemler ve çeşitli uygulamalar önermektedir. Terapide, bireyin kendisini nasıl hissettiği, kendini gözlemesi, farklı davranışlar denemesi, günden güne pratik yapması ve yeni fikirlerini uygulamaya koyması için bireye aktif bir rol verir. Bireyin, yaşama, diğer insanlara ve kendisine ilişkin genel fikirlerini değiştirmesi için onu cesaretlendirir. Bireyin iğr geliştirmesi, plan yapması ve kendini değerlendirerek kendi kendisinin terapisti olması hedeflenir (Fennell,1999). Shearman'a (2008) göre değerler, bilinçli ya da bilinçsiz, sözel ya da sembolik olarak seimlerinize rehberlik eden; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yargularımız için lt teşkil eden bireysel ya da toplumsal olarak sahip olduğumuz inançlardır. Benzer bir şekilde değerleri organize olmuş bir grup inanç bağlamında ele aldığımızda (Güngör, 1993: 20) BDY odaklı grupla psikolojik danışma uygulamasının öğrencilerin iyi oluş ve başarı değer yönelimlerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel terapiler de temel bir terapötik araç olarak görülen sokratik sorgulama yöntemi ile danışanın çeşitli soruların cevaplarını kendisinin bulmasına yardımcı olunur ve bu yolla danışanın; kendi düşünce içeriği konusunda daha çok fikir sahibi olması, kendi düşünce biçimlerini daha iyi anlaması, düşüncelerini çeşitli bilişsel

çarpıtmalar yönünden ele alması, düşünce içeriği ve biçimlerinin daha uyumlu olanlarla yer değiştirmesi, düşünce ve davranışları ile ilgili olarak geleceğe yönelik planlar yapması sağlanmaya çalışılır (Beck ve Emery, 1985/2006). Grup sürecinde de deneklerin değer yönelimleriyle ilgili otomatik düşüncelerini ve bilişsel hatalarını tanıma ve alternatif düşünceler oluşturmalarına yardımcı olabilmek için başvurulan Sokratik sorgulama tekniğinin iyi oluş ve başarı değer yönelimlerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür.

Genellikle kalıplaşmış tutumlar, kurallar ve varsayımlardan oluşan “ara inançlarla” ve en derinde olan aşırı genelleyci “temel inançlarla” ilişkili olan, herhangi bir durum ya da olay esnasında, kısa sürelerle zihninden geçen değerlendirci düşünceler olarak tanımlanan otomatik düşüncelerin (Beck, 2001) tanınarak, değerlerle olan ilişkilerinin farkına vardırılması amacıyla yapılan uygulamaların değer yönelimlerinin değişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Deneysel işlem sürecinde BDY’ye dayalı olarak hazırlanan grupla psikolojik danışma oturumları sürecinde grup üyelerinden gelen geribildirimler de araştırmanın etkililiğini destekler niteliktedir. Aşağıda, grup sürecinde uygulanan tekniklerin BDY odaklı grupla psikolojik danışmanın değer yönelimleri üzerindeki etkilerini destekleyen geri bildirim örneklerine yer verilmiştir.

“Hiç düşünmediğim farklı şeyleri düşünmeye başladım”, “sürekli YGS’den kötü not alacağımı düşünüyorum ve bu durumu düşünmekten kendimi alamıyorum. Ama şimdi fark ettim ki daha farklı düşünebilirim”, “bazı olaylarda düşündüğüm yanlış şeyleri gördüm, bunu düzeltmek istiyorum, düzeltiyorum ama süreklilik göstermiyor. Sanki bir siyah bir beyazmış gibi. Ama şimdi daha farklı düşünmeye başladım”, “değerler düşüncelerimizi etkiler, gelenek değeri mesela. Örneğin, şort giymeyi düşünüyorum ama içinde yaşadığım toplum ve benim gelenek değerimin ağır basması, şort giyme düşüncemi etkiliyor”, “insan düşünür ama değerine göre hareket eder”, “değerlerle düşünceler doğru orantılı gibi”. Bir grup üyesinin “ben başarısızım zaten” şeklindeki otomatik düşüncesi oynanan avukat savcı oyunuyla grup üyeleriyle sorgulanmış ve alternatif düşünceler bulunmaya çalışılmıştır. Üyelerden alternatif düşünceler bulmayla ilgili gelen ifadelerden bazıları şu şekildedir; “bu okula gelmen başarı değil mi?, başarısızsan sınıfını nasıl geçiyorsun?, başarısız olduğunuzu bize

ispatlar mısın? Başarısız olduğunu düşünmek sana ne kazandırıyor, ne kaybettiriyor?, bir arkadaşın sana başarısızım dese ona ne derdin?” Grup üyeleri artık ne düşündüklerine daha çok dikkat ettiklerini, hatta arkadaşlarının bile otomatik düşüncelerini yakalayabildiklerini ve olumsuz düşünmeye başladığını fark ettiklerinde başka nasıl düşünebilirim diye kendilerine sorduklarını ifade etmişlerdir. “düşüncelerimi hiç sorgulamamıştım. Sanki bütün düşüncelerim doğru gibi geliyordu ve sorgulamıyordum. Oysa ne kadar katı düşünüyormuşum ve genelleme yapıyormuşum.” “Kendimi çok sıkıntıda hissettiğimde olaylara balkona çıkıp başkasının gözünden bakmaya başladım”, “Eskiden, ders çalışmakla başka şeyler yapmak arasında çok çatışma yaşıyordum ve genellikle ders çalışmazdım. Ama şimdi hemen derslerimi yapıp diğer işlerimi sonra yapıyorum,” “annemle çok sorun yaşıyordum, sürekli ders çalış diyordu bu çatışmalarımız azaldı ben kendimi daha iyi kontrol edebiliyorum artık ve onun neler düşündüğünü düşünmeye çalışıyorum”, “etkili oldu bence”. Geribildirimler ve yapılan gözlemler BDY odaklı grupla psikolojik danışmanın değer yönelimleri üzerindeki etkililiğini destekler niteliktedir.

5.1.2 Motivasyon Eylem Çatışmalarıyla İlgili (Denence 3, 4 ve 5) Bulguların Tartışılması

Araştırmanın MEÇÖ'nün alt ölçekleri olan MEÇÖ-Karar Verme, MEÇÖ-Öğrenme/Ders çalışma ve MEÇÖ-Serbest zaman temelinde oluşturulan denenceleri “bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması motivasyonel eylem çatışması sırasındaki karar verme üzerinde etkilidir”, “bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışması üzerinde etkilidir” ve “bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışması üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, BDY odaklı grupla psikolojik danışmanın deney grubundaki deneklerin motivasyonel eylem çatışmalarında karar verme ve öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışması düzeylerinde kalıcı bir değişim sağladığı görülmüştür. Ancak BDY odaklı grupla psikolojik danışma uygulamasının serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışması düzeyinde bir değişiklik oluşturmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar

doğrultusunda uygulanan BDY odaklı grupla psikolojik danışmanın, ergenlerin motivasyonel eylem çatışması yaşadıkları sıradaki kararlarında ve öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışması düzeylerinin artırılmasında etkili olduğu, serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışması düzeyleri üzerinde ise bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Literatürde, BDY'nin motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Elde edilen bulgular, değer yönelimleriyle ilgili olarak yapılan tartışmalar ışığında değerlendirilebilir. Grup sürecinde deneklerin motivasyonel eylem çatışmalarıyla ilgili otomatik düşüncelerini ve bilişsel hatalarını tanıma ve alternatif düşünceler oluşturmalarına yardımcı olabilmek için başvurulan sokratik sorgulama, rol oynama, psikoeğitim gibi tekniklerin deneklerin motivasyonel eylem çatışmalarındaki karar verme düzeylerinde ve öğrenme, ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışmalarında değişime yol açtığı, kısaca uygulanan tekniklerin motivasyonel eylem çatışmasının bu iki boyutunu etkilediği serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışmalarında ise herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Başarı ve iyi oluş değer yönelimlerinin somut eylem alternatiflerinin çatıştığı ve motivasyonel eylem çatışmalarına yol açtığı pek çok çalışma ile gösterilmiştir. Araştırmalar öğrencilerin motivasyonel eylem çatışmalarında baskın olan değer yönelimleri ile daha uyumlu olan etkinliği seçme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Başarı değer yönelimi yüksek olan öğrenciler, okul ile ilgili alternatif için daha fazla karar verme eğilimindeyken, iyi-oluş değer yönelimi yüksek olan öğrenciler ise eğlence ile ilgili alternatifi daha fazla tercih etmişlerdir. Ayrıca, sonuçlar motivasyonel eylem çatışmalarında değer yönelimlerinin etkisinin yanı sıra öğrencilerin motivasyonel çatışmalardaki karar verme tercihlerinin de öğrenme sürecindeki deneyim ve performanslarıyla sistematik olarak ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Fries ve diğerleri, 2005; Hofer ve diğerleri, 2007; Dietz, Hofer ve Fries, 2007; Hofer ve diğerleri, 2011; Hofer ve diğerleri, 2010; Kuhnle ve diğerleri, 2013; Hofer ve diğerleri, 2009, Kilian ve diğerleri, 2010). Araştırma sonucunda grup üyelerinin karar verme durumları, daha netleşmiş ve bu tercih kesinlikle arkadaşlarıyla buluşurum maddesine doğru kaymıştır, bunun yanı sıra öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışmaları da artmıştır. Bu durum yukarı da

açıklanan araştırmanın bulguları ile benzer görünmektedir. Grup üyeleri acil bir karar vermeleri durumunda ne yapmak istedikleri konusunda daha eminlerken ders/çalışma ve serbest zaman arasında yine çatışma yaşıyor gibi görünmektedirler.

Deneysel işlem sürecinde BDY'ye dayalı olarak hazırlanan grupla psikolojik danışma oturumları sürecinde grup üyelerinden gelen geribildirimler de bu araştırmanın etkililiğini destekler niteliktedir. Aşağıda, grup sürecinde uygulanan tekniklerin BDY odaklı grupla psikolojik danışmanın motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkilerini destekleyen geri bildirim örneklerine yer verilmiştir.

“Buna benzer durumları çok fazla yaşıyorum ve genellikle arkadaşlarımla olmayı ya da bilgisayar oyunu oynamayı seçiyorum. İçimde bir sıkıntı oluyor ama çok da ağır değil”, “eskiden, ders çalışmakla başka şeyler yapmak arasında çok çatışma yaşadım ve genellikle ders çalışmazdım. Ama şimdi hemen derslerimi yapıp diğer işlerimi sonra yapıyorum,” “annemle çok sorun yaşıyordum, sürekli ders çalış diyordu bu çatışmalarımız azaldı ben kendimi daha iyi kontrol edebiliyorum artık ve onun neler düşündüğünü düşünmeye çalışıyorum”, “çoğu zaman arkadaşlarımı reddemişyordum. Ama şimdi yapmam gerekenleri sıraya dizersem istediğim herşeyi yapabileceğimi anladım”, “arkadaşlarıma hayır dersem onları kaybedeceğimi düşünüyordum, ama şimdi böyle olmadığını düşünüyorum, bazen hayır demem gereken durumlar oluyor”, “aslında televizyonun karşısında otururken neden derslerimi yapmıyorum diye hep düşünüyordum, ama şimdi televizyonda herşeyi izlemiyorum, derslerimi bitirip sonra onu izliyorum” “Geribildirimler ve yapılan gözlemler BDY odaklı grupla psikolojik danışmanın motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkikiliğini destekler niteliktedir.

5.2 SONUÇLAR

Bu araştırma, BDY'nin ergenlerin değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş deneysel bir çalışmadır. Bu amaçla yaşları 14 ile 18 arasında değişen ve 12'şer kişiden oluşan deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan, 10 oturumdan oluşan BDY odaklı grupla psikolojik danışma programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir uygulama

yapılmamıştır. Deney grubundaki etkinlikler birer hafta arayla yaklaşık 75 dakikalık oturumlar şeklinde yürütülmüştür. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışması ölçekleri öntest, sontest ve izleme testi olmak üzere 3 kez uygulanmıştır.

BDY odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkileri 5 denence ile incelenmiştir. Araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin DYÖ ve MEÇÖ alt testlerinin öntest, sontest ve izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği ile test edilmiştir.

Araştırmanın denencelerine yönelik olarak aşağıda sıralanan bulgular elde edilmiştir.

5.2.1 Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Sonuçlar

1. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, DYÖ İyi Oluş alt ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmüştür. Buna göre, ölçüm ayırımı yapılmadığında, deneklerin iyi oluş değer yönelimi düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak değişmemiştir.

2. Grup ayırımı yapılmaksızın öğrencilerin DYÖ İyi Oluş alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre zaman etkisinin anlamlı olduğu, grup ayırımı yapılmaksızın deney ve kontrol grubunda yer alan lise öğrencilerinin iyi oluş değer yönelimi düzeylerinin farklı zamanlarda alınan ölçüm sonuçlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Ortak etkinin (müdahale*zaman etkisinin) incelenmesi sonucunda, elde edilen değer anlamlı olduğu, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinde Değer Yönelimleri İyi Oluş alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin farklı deneysel koşullarda yer almaları öntest, sontest ve izleme testi iyi oluş değer yönelimi düzeylerini farklı düzeyde etkilemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması iyi oluş değer yönelimi üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın birinci denencesinin doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.2 Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Sonuçlar

1. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, DYÖ Başarı alt ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmüştür. Buna göre, ölçüm ayırımı yapılmadığında, deneklerin iyi oluş değer yönelimi düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak değişmemiştir.

2. Grup ayırımı yapmaksızın öğrencilerin DYÖ Başarı alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre zaman etkisinin anlamlı olduğu, grup ayırımı yapmaksızın deney ve kontrol grubunda yer alan lise öğrencilerinin başarı değer yönelimi düzeylerinin farklı zamanlarda alınan ölçüm sonuçlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Ortak etkinin (müdahale*zaman etkisinin) incelenmesi sonucunda, elde edilen değer anlamlı olduğu, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinde Değer Yönelimleri Başarı alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin farklı deneysel koşullarda yer almaları öntest, sontest ve izleme testi iyi oluş değer yönelimi düzeylerini farklı düzeyde etkilemektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması başarı değer yönelimi üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın ikinci denencesinin doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.3 Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Sonuçlar

1. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, MEÇÖ Karar Verme alt ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, ölçüm ayırımı yapılmadığında, deneklerin motivasyonel eylem çatışması

durumundaki karar verme düzeyleri deneysel işleme bağı olarak değişmektedir.

2. Grup ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin MEÇÖ Karar Verme alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre zaman etkisinin anlamlı olduğu, grup ayrımı yapılmaksızın deney ve kontrol grubunda yer alan lise öğrencilerinin motivasyonel eylem çatışması durumundaki karar verme düzeylerinin farklı zamanlarda alınan ölçüm sonuçlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Ortak etkinin (müdahale*zaman etkisinin) incelenmesi sonucunda, elde edilen değer anlamlı olduğu, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinde MEÇÖ Karar Verme alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin farklı deneysel koşullarda yer almaları öntest, sontest ve izleme testi motivasyonel eylem çatışması durumundaki karar verme düzeylerini farklı düzeyde etkilemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması motivasyonel eylem çatışması sırasındaki karar verme üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın üçüncü denencesinin doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.4 Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Sonuçlar

1. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasında ayrım yapılmaksızın, MEÇÖ Öğrenme/Ders Çalışma alt ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, ölçüm ayrımı yapılmadığında, deneklerin öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışması düzeyleri deneysel işleme bağı olarak değişmektedir.

2. Grup ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin MEÇÖ Öğrenme/Ders Çalışma alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Buna göre zaman etkisinin anlamlı olmadığı, grup ayrımı yapılmaksızın deney ve kontrol grubunda yer alan lise öğrencilerinin öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışması düzeylerinin farklı zamanlarda alınan ölçüm sonuçlarına göre anlamlı düzeyde

farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Ortak etkinin (müdahale*zaman etkisinin) incelenmesi sonucunda, elde edilen değer anlamlı olduğu, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinde MEÇÖ Öğrenme/Ders Çalışma alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin farklı deneysel koşullarda yer almaları öntest, sontest ve izleme testi motivasyonel eylem çatışması durumundaki karar verme düzeylerini farklı düzeyde etkilemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması öğrenme/ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışması üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın dördüncü denencesinin doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.5 Araştırmanın Beşinci Denencesine İlişkin Sonuçlar

1. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, MEÇÖ Serbest Zaman alt ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmüştür. Buna göre, ölçüm ayırımı yapılmadığında, deneklerin serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışması düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak değişmemektedir.

2. Grup ayırımı yapılmaksızın öğrencilerin MEÇÖ Serbest Zaman alt ölçeği öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Buna göre zaman etkisinin anlamlı olmadığı, grup ayırımı yapılmaksızın deney ve kontrol grubunda yer alan lise öğrencilerinin serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışması düzeylerinin farklı zamanlarda alınan ölçüm sonuçlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Ortak etkinin (müdahale*zaman etkisinin) incelenmesi sonucunda, elde edilen değer anlamlı olmadığı, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinde MEÇÖ Serbest Zaman alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının değişmediği görülmüştür. Öğrencilerin farklı deneysel koşullarda yer almaları öntest, sontest ve izleme testi serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışması düzeylerini farklı düzeyde etkilememektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak “Bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı grupla psikolojik danışma uygulaması serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışması üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın beşinci denencesinin doğrulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.3 ÖNERİLER

5.3.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1. Uygulanan BDY odaklı grupla psikolojik danışma uygulamasının başarı ve iyi oluş değer yönelimleri, motivasyonel eylem çatışmalarında karar ve öğrenme ders çalışma sırasındaki motivasyonel eylem çatışmalarında etkili olduğu görülürken serbest zaman sırasında yaşanan motivasyonel eylem çatışmaları üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. BDY odaklı grupla psikolojik danışma uygulamasının değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkisi ilk kez incelendiğinden genelleme yapma olanağı bulunmamaktadır. Uygulamanın farklı gruplarda ve farklı kişiler tarafından uygulanması araştırmada elde edilen bulguları güçlendirebilir.
2. Bu araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların serbest zaman sırasındaki motivasyonel eylem çatışmaları arasında bir fark olmadığı görülmüştür. Bu nedenle yapılacak benzeri araştırmalarda bu değişkenin daha uzun dönem ve farklı tekniklerle çalışılmaya ihtiyacı olup olmadığı araştırılabilir.
3. Bu çalışmada etkililiği sınanan program grupla psikolojik danışma formatındadır programın bireysel danışma formatı ile etkililiği sınanabilir.
4. Bu araştırmada bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının uzun süreli etkisi 3 aylık izlemelerle belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılacak benzeri çalışmalarda deneysel müdahalenin tamamlanmasının ardından birden fazla izleme ölçümünün yapılması durumunda deneysel işlemin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi ve kalıcılığı daha belirgin olarak ortaya konulabilir.
5. Bu çalışmada deney ve kontrol grupları DYÖ ve MEÇÖ’den ortalama puan alan öğrenciler arasından seçilmiştir. Yapılacak benzeri çalışmalarda ölçeklerden düşük ya da yüksek puanlar alan öğrencilerle araştırma grupları oluşturulabilir.
6. Bu araştırma, Kocaeli ilindeki bir lisenin 9., 10. ve 11. sınıflarında öğrenim

gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı okul ve yaş gruplarında da benzer çalışma yapılarak BDY odaklı grupla psikolojik danışma uygulamasının değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerinde ne kadar etkili olduğu araştırılabilir.

5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada değer yönelimlerini ve motivasyonel eylem çatışmalarını ölçmek üzere birer ölçme aracı kullanılmıştır ve bu ölçme aracından elde edilen verilere göre değerlendirmeler yapılmıştır. Bundan sonra gerçekleştirilecek benzer çalışmalarda değer yönelimlerini ve motivasyonel eylem çatışmalarını ölçen farklı ölçekler de kullanılarak karşılaştırmalar yapılabilir.
2. Değerler ve değerler eğitimi konuları günümüzde özellikle üzerinde durulan konulardır. Değerlerle ve değerler eğitimi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda bilişsel davranışçı yaklaşım temelli uygulamalara da yer verilebilir.
3. Okullarda değer yönelimleri, motivasyonel eylem çatışmaları ve bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı uygulamalar artırılarak alanda çalışan uzmanların yararlanabileceği bir yayın oluşturulabilir.
4. Diğer psikolojik danışma yaklaşımlarının da değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları üzerinde etkisinin olup olmayacağı araştırılarak karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aiken, L. R. (1985). *Psychological Testing and Assesment*. Rockleigh, NJ: Allyn and Bacon.
- Akın, A. (2009). *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Psikolojik İyi Olma ve Öz-Duyarlık Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, Ü. (2013). *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Psiko-Eğitim Programının Kendini Sabotaj Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yapılarının Betimlenmesi: Kırşehir İli Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Alford B. A. ve Beck A. T. (1997). *The Integrative Power of Cognitive Therapy*. The Guilford Press: New York.
- Altun, E. (2006). *Akılcı Duygusal Temelli Güvenlik Eğitiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç ve Güvenlik Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ames, C. A. ve Archer, J. (1988). Achievement Goals in The Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Arce, W. (2001). Values, Organizational Culture and Organizations. *Loyola Schools Review I*, 181-192.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational Determinants of Risk Taking Behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J. W. ve Feather, N. T. (In) (1966). *A Theory of Achievement Motivation*. London: Wiley.

- Atkinson, J. W. ve Raynor, J. O. (1974). *Motivation and Achievement*. Washington DC: C. H. Winston.
- Atkinson, J.W. ve Cartwright, D. (1964). Some Neglected Variables in Contemporary Conceptions of Decision and Performance. *Psychological Reports, 14*, 575-590.
- Avcı, N. (2007). *Toplumsal Değerler ve Gençlik*. (2.Baskı) Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Aydın, D. (1997). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımlı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin İletişim Çatışmalarını Önlemedeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (2010). *Bilgi Sosyolojisi* (2. Baskı). İstanbul: Açılım Kitap.
- Barnea, M. F. ve Schwartz, S. H. (1998). Values and Voting. *Political Psychology, 19*(1), 17-40.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış. İnsanın Üretim Gücü*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Bay, A. (2003). Bilişsel – Davranışçı Terapilerin Tarihi. *3p Dergisi, 11*, (Ek.2), 5 – 8.
- Beatty E. S., Kahle L. R., Homer, P., ve Misra S., (1985). Alternative Measurement Approaches To Consumer Values: The List of Values and The Rokeach Value Survey. *Journal of Psychology & Marketing, 2*, 181-200.
- Beck, A. T. (1964). Thinking and Depression: II. Theory and Therapy. *Archives of General Psychiatry, 10*, 561-571.
- Beck, A. T. (1969). *Depression: Clinical, Experimental and Theoretical Aspect*. London: Hoeber Medical Division.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and The Emotional Disorders*. New York: Penguin Inc.
- Beck, A. T. (1987). *Cognitive Therapy*. In J. K. Zeig (Ed.), *The Evaluation of Psychotherapy* (s. 149-178). New York: Brunner/Mazel.
- Beck, A. T. ve Emery, G. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*. New York: Basic Books.

- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. ve Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: The Guilford Press.
- Beck, A. ve Emery, G. (2006). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler*. (Çev.V. Öztürk). İstanbul: Litera Yayıncılık. (Eserin Orijinali 1985’de yayımlandı).
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi*. (Çev. N Hisli Şahin), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. (Eserin Orijinali 1995’te Yayımlandı).
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Blackburn, I., Davidson, K. M. ve Kendell, R. E. (1995). *Cognitive Therapy For Depression and Anxiety: A Practitioner’s Guide*. Cambridge, UK: Blackwell Science.
- Boekaerts, M. (2003). Adolescence in Dutch Culture: A Self-Regulation Perspective. In F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Adolescence and Education, Volume III: International Perspectives On Adolescence and Education* (S. 99–122). Greenwich: Information Age.
- Boekaerts, M., De Koning, E. ve Vedder, P. (2006). Goal-Directed Behavior and Contextual Factors in The Classroom: An Innovative Approach To The Study of Multiple Goals. *Educational Psychologist*, 41, 33–51.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum*. (Onuncu Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (12. Baskı) Ankara: Pegem A Akademi Yayınevi.
- Cantor, N. (1994). Life Task Problem Solving: Situational Affordances and Personal Needs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 235-243.

- Caprara, G. V., Schwartz, S., Capanna, C., Vecchione, M. ve Barbaranelli, C. (2006). Personality and Politics: Values, Traits, and Political Choice. *Political Psychology*, 27(1), 1-28.
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (1998). *On The Self-Regulation of Behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Connor, P. ve Becker, B. (1979). Values and The Organization: Suggestions For Research. M. Rokeach, (Editör). *Understanding Human Values: Individual and Societal* (s.71- 81). New York: The Free Press.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları* (Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık. (Eserin orijinali 2005 yılında yayımlandı).
- Cüceloglu, D. (1995). *Yeniden İnsan İnsana*. (5. Baskı) İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çalışkan, H. ve Karademir, Ç. (2014). Değer Yönelimleri Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Değerler Eğitimi Dergisi*. (Makale derginin hakem onayı sürecinden geçmiştir.)
- Çalışkur, E. A. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Değerleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2008). Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT)'ne Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algısına Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 135-154.
- Çivitçi, A. (2003). *Akılcı Duygusal Eğitimin İlköğretim Öğrencilerinin Mantıkdışı İnanç, Sürekli Kaygı ve Mantıklı Karar Verme Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çivitçi, A., Türküm, A. S., Duy, B. ve Hamamcı, Z. (2009). *Okullarda Akılcı-Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Uygulamalar Kavramlar, Teknikler ve Örnek Etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çokluk, O., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Dattilio, F. M. (2002). Homework Assinments In Couple and Family Therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 58(5), 535-547.
- Dattilio, F. M. ve Padesky, C. A. (1990). *Cognitive Therapy With Couples*. Sarasota, FL: Professional Resources Exchange.
- Davison, G. C. ve Neale, J. M. (2004). *Anormal Psikolojisi*. (Çev: İ. Dağ). Ankara: TPD. (Eserin Orijinali 1998’de yayımlandı).
- De Lemos, M. S. ve Goncalves, T. (2004). Students’ Management of Goals in The Natural Classroom Setting: Methodological Implications. *European Psychologist*, 9, 198-209.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., ve Ryan, R.M. (Editörler). (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: New York: University of Rochester Press.
- Devrani, K. Tülay (2008), *Kişisel Değer Uyumu, Müşteri-İşletme Özdeşleşmesi ve Müşteri Sadakat İlişkisi: Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dietz, F., Hofer, M. ve Fries, S. (2007). Individual Values, Learning Routines and Academic Procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 893–906.
- Dinç, M. (2012). Aaron Temkin Beck: Eleştirel Düşüncenin Peşinden Yaratıcı Bir Psikoterapi Kuramına. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 70-76.
- Diniz, H. Ş. (2005). Karar Verme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine Etkisi. *Deneysel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları*. S. Erkan ve A. Kaya (Editörler). s. 385-435. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dobson, K. S. ve Dozois, D. J. A. (2001). Historical and Philosophical Bases of The Cognitive-Behavioral Therapies. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies* (2. Basım.). s. 3-39, New York: The Guilford Press.

- Dryden, W. ve Neenan, M. (2004). *The Rational Emotive Behavioural Approach To Therapeutic Change*. London: Sage Publications.
- Duy, B. (2003). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Yalnızlık ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dündar, S., Ekşi, H. ve Yıldız, A. (2008). Aksiyonda Değerler Ölçeği Dilsel Eşdeğerlik Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 89-114.
- Düşmez, İ. (2013). *Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M.,... ve Midgley, C. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. *Achievement and Achievement Motivation*. In J. T. Spence (Editör). s. 75-146. San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1979). Rational-Emotive Therapy. *Theoretical and Empirical Foundations of Rational-Emotive Therapy*. A. Ellis ve J. M. Whiteley (Editörler). s.1-6. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Ellis, A. (1994). Akılcı Duygusal Terapide Yansımalar (Çev. S. Türküm). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 969-974. (Eserin Orijinali 1993'de Yayınlandı).
- Ellis, A. (1995). Changing Rational-Emotive Therapy (RET) To Rational-Emotive Behavior Therapy (REBT). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 13 (2), 85-89.

- Elmacı, F. (2008). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Korkuları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4, 55-72.
- Feather, N. T. (1988). Values, Valences, and Course Enrollment: Testing The Role of Personal Values Within An Expectancy Valence Framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391.
- Feather, N. T. (1990). Bridging The Gap Between Values and Actions: Recent Applications of The Expectancy-Value Model. *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*. In E.T. Higgins ve R.M. Sorrentino (Editörler). (İkinci Baskı), s. 151-192. New York: Guilford Press.
- Feather, N.T. (1999). *Values, Achievement, and Justice: Studies in The Psychology of Deservingness*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Fennell, M. J. V. (1999). *Overcoming Low Self-Esteem*. London: Constable and Robinson Ltd.
- Fichter J. (2009). *Sosyoloji Nedir?* (Çev. N. Çelebi). Konya: Selçuk Ü. Yayınları. (Eserin orijinali 1990'da yayımlandı).
- Fries, S., Dietz, F. ve Schmid, S. (2008). Motivational Interference in Learning: The Impact of Leisure Alternatives On Subsequent Self-Regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 119–133.
- Fries, S., Schmid, S., Dietz, F. ve Hofer, M. (2005). Conflicting Values and Their Impact On Learning. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 259–274.
- Fries, S., Schmid, S. ve Hofer, M. (2007). On The Relationship Between Value Orientation, Valences, and Academic Achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 201–216.
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS For Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Gutman, J. (1982). A Means-End Chain Model Based On Consumer Categorization Processes. *Journal of Marketing*, 46(2), 60-72.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar* (2. Basım). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research. *Cambridge Journal of Education*, 30,169-202.
- Hiçdurmaz, D. (2010). *Bilişsel-Davranışçı Grup Danışmanlığının Benlik Algısı ve Stresle Başetme Biçimlerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Hidi, S. ve Baird, W. (1986). Interestingness – A Neglected Variable in Discourse Processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194.
- Hitlin, S. ve Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving A Dormant Concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359-393.
- Hofer, M., Kuhnle, C., Kilian, B., Marta, E. ve Fries, S. (2011). Motivational Interference in School-Leisure Conflict and Learning Outcomes: The Differential Effects of Two Value Conceptions. *Learning and Instruction*, 21(3): 301–316.
- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Dietz, F., Clausen, M. ve Reinders, H. (2007). Individual Values, Motivational Conflicts, and Learning For School. *Learning and Instruction*, 17, 17–28.
- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Kilian, B. ve Kuhnle, C. (2010). Reciprocal Relationships Between Value Orientation and Motivational Interference During Studying and Leisure. *British Journal of Educational Psychology* 80(4), 623–645.
- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Zivkovic, I. ve Dietz, F. (2009). Value Orientations and Studying in School–Leisure Conflict: A Study With Samples From Five Countries. *Learning and Individual Differences*, 19, 101–112.

- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hollon, S. D. ve Shaw, B. F. (1979). Group Cognitive Therapy For Depressed Patients. *Cognitive Therapy of Depression*. In A. T. Beck., A. J. Rush., B. F. Shaw ve G. Emery (Withr. L. Greenberg). s. 328-353. New York: The Guilford Press.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria For Fit-Indices in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Hüseyinliklioğlu, B. (2010). *Bireysel Değerler ve Örgütsel Bağlılık Düzeyi İlişkisi: Asker Hastanesi Çalışanları Üzerinde Bir İnceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Inglehart, R. (1977). *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. ve Baker, W. E. (2000). Modernization, Cultural Change, and The Persistence of Traditional Values. *American Sociological Review*, 65, 19–51.
- Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Ontogeny of Children's Self-Beliefs: Gender and Domain Differences Across Grades One Through 12. *Child Development*, 73, 509–527.
- Kağan, M. (2010). *Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Akademik Erteleme Davranışı Önleme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kahle, L. R. (1984). *Attitudes and Social Adaptation: A Person-Situation Interaction Approach*. Oxford, UK: Pergamon.

- Kahle, L.R., Beatty, S. E. ve Homer P. M. (1986). Alternative Measurement Approaches To Consumer Value: The List of Values (LOV) and The Values and Life Style (VALS). *Journal of Consumer Research*, 13, 4, 405-409.
- Kayış, A. (2006). Güvenirlilik Analizi. *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. S. Kalayci (Editör), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kilian, B., Hofer, M. ve Kuhnle, C. (2010). Value Orientations As Determinants and Outcomes of Conflicts Between On-Task and Off-Task Actions in The Classroom. *Learning and Individual Differences*, 20, 501–506.
- Koca, (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Değerleri ve Bireysel Özellikleri İle Kariyer Tercihleri Arasındaki İlişki:Çukurova Üniversitesi'nde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, (1997). *Rasyonel Emotif Terapinin Düşük Benlik Kabulünü Yükseltmedeki Etkinliğinin Araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köroğlu, E. (2011). *Düşünsel Duygulanımcı Davranış Terapisi*. (3. Baskı) Ankara: HYB Basım Yayın.
- Krapp, A. (1999). Interest, Motivation and Learning: An Educational-Psychological Perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 23-40.
- Krapp, A. (2002). Structural and Dynamic Aspects of Interest Development: Theoretical Considerations From An Ontogenetic Perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Krapp, A., Hidi, S. ve Renninger, K. A. (1992). Interest, Learning and Development. *The Role of Interest in Learning and Development*. In Renninger, A., Hidi, S., and Krapp, A. (Editörler). s. 3-25. Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- Krapp, A. ve Lewalter, D. (2001). Development of Interests and Interest- Based Motivational Orientations: A Longitudinal Study in Vocational School and Work Settings. *Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications* In S. Volet ve S. Järvelä (Editörler). s. 201–232. London: Elsevier.

- Kuhnle, C., Hofer, M. ve Kilian, B. (2010). The Relationship of Value Orientations, Self-Control, Frequency of Goal Conflicts In School and Leisure, and Life-Balance In Adolescence. *Learning and Individual Differences*, 20, 251-255.
- Kuhnle, C., Sinclair, M., Hofer, M. ve Kilian, B. (2013). Students' Value Orientations, Intuitive Decision Making, and Motivational Interference, and Their Relations To Regret. *Journal of Experimental Education* 00(00), 1-16.
- Kuşdil, M.E. ve Kağıçbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15, 59- 76.
- Leahy, L. H. (2010). *Bilişsel Terapi Yöntemleri* (Çev. Ed. Türkçapar M. ve Köroğlu E.). (İkinci baskı). Ankara: HYB Yayıncılık. (Eserin orijinali 2003'te yayımlanmıştır).
- Leahy, R. L. (2007). *Bilişsel Terapi Yöntemleri*. (Çev. H. Türkçapar ve E. Köroğlu). Ankara: HYB Yayıncılık. (Eserin orijinali 2003'de yayımlanmıştır).
- Lens, W., Lacante, M., Vansteenkiste, M. ve Herrera, D. (2005). Study Persistence and Academic Achievement As A Function of The Type of Competing Tendencies. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 275–287.
- Levy, Y. (2005). *Assesing The Value of E-Learning Systems*. Hershey, PA, USA: Information Science Publishing.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers By Kurt Lewin* (D. Cartwright, Ed.). New York: Harper ve Row.
- Locke, EA. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. M,D. Dunnette (Editör). Rand McNally.
- Maio, G.R., Olson, J.M., Bernard, M.M. ve Luke, M.A. (2003). Ideologies, Values, Attitudes, and Behavior. In J. Delamater (Eds.), *Handbook of Social Psychology*. s. 283-308. New York: Plenum.
- Maio, G.R., ve Olson, J.M. (2000). What is A “Value-Expressive” Attitude? In G.R. Maio & J.M. Olson (Eds.), *Why We Evaluate: Functions of Attitude*. s. 249-269. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Mansuroğlu, S. (2002). Akdeniz Üniversitesi Öğrencilerinin Serbest Zaman Özellikleri ve Dış Mekan Rekreasyon Eğilimlerinin Belirlenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 15(2),53-62.
- Marini, M. M. (2000). Social Norms and Values. In E.F. Borgatta ve R.J.V. Montgomery (Eds.), *Encyclopedia of Sociology*. s. 2828-2840. New York: Macmillan.
- Maslow, A. H. (Ed.). (1959). *New Knowledge in Human Values*. New York: Harper.
- Mcclelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Mcgettrick, B. J. (1995). *Values and Educating Whole Person*. *Scottish Consultative Council On The Curriculum*. Retrieved May 24, 2014, From [Http://Www.Creativecommunities.Org.Uk/Essays /124. Html](http://www.creativecommunities.org.uk/essays/124.html)
- Mcinerney, D. M. ve Ali, J. (2006). Multidimensional and Hierarchical Assessment of School Motivation: Cross-Cultural Validation. *Educational Psychology*, 26, 717-734.
- MEB, (2007). MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Ortaöğretim Etkinlikleri Örnekleri. 14. Etkinlik, Karşılıym Ama Neye? (Kazanım Numarası, 41), Ankara.
- Meydan, C.H. ve Şeşen H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Nelson-Jones R. (1982). Danışma Psikolojisi Kuramları. (Çev: F. Akkoyun, V. Duyan, S. Doğan, B. Eylan ve F. Korkut). Ankara: Cassel Educational Limited. (Eserin orijinali 1982’de yayımlandı).
- Oğurlu, U. (2006). *Düşünsel Duygulanımcı Davranış Terapisi (DDDT) Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerdeki Benlik Saygısı Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Overholser, J. C. (1993a). Elements of The Socratic Method: I. Systematic Questioning. *Psychotherapy*, 30 (1), 67-74.

- Overholser, J. C. (1993b). Elements of The Socratic Method: II. Inductive Reasoning.. *Psychotherapy*, 30 (1), 75-85.
- Overholser, J. C. (1994). Elements of The Socratic Method: III. Universal Definitons. *Psychotherapy*, 31, 2, 286-293.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-239.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Psikolojik Danışma, Rehberlik Eğitim Merkezi (PEDREM).
- Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik Testler*. Ankara: Sistem Ofset.
- Padesky, C. A. (1993). Socratic Questioning: Changing Mind Or Guiding Discovery? *Avrupa Davranışçı ve Bilişsel Terapiler Kongresindeki Açılış Konuşması*, Londra.
- Pitts R., Canty,E.A. ve Tsalikis, J. (1985). Eploring The Impact of Personal Values On Socially Oriented Communications. *Psychology & Marketing*, 2 (4),267-278.
- Rokeach, M. (1969). *Beliefs, Attitudes, and Values*. San Francisco: Josseybass Inc. Publishers.
- Rokeach, M. J. (1968). A Theory of Organization and Change Within Value Attitude System. *Journal of Social Issues*, 24, 13-22.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*, New York: The Free Press.
- Rose, S. D. (2004). Cognitive- Behavioral Group Work. In *Handbook of Social Work With Groups*. C. D. Garvin, L. M. Gutierrez, M. J. Galinsky (Editörler). The Guilford Press: NY: 111-136.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68- 78.
- Sağnak, M. (2004). Kişi-Örgüt Değer Uyumunu Ölçme Çalışmaları ve Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5, 101-124.

- Salovaara, H. (2005). *Achievement Goals and Cognitive Learning Strategies in Dynamic Contexts of Learning*. Finland: University Press.
- Sansone, C. ve Harackiewicz, J.M. (Eds.). (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Schifman L. L. ve Kanuk L. L. (1997). *Consumer Behavior*. (7. Basım). Prentice.
- Schmid, S., Fries, S., Hofer, M., Dietz, F., Reinders, H. ve Clausen, M. (2007). The Theory of Motivational Action Conflicts—Empirical Studies and Practical Consequences. In M. Prenzel (Ed.), *Studies On The Educational Quality of Schools. The Final Report On The DFG Priority Programme*. s. 317–331. Münster: Waxmann.
- Schmid, S., Hofer, M., Dietz, F., Reinders, H. ve Fries, S. (2005). Value Orientations and Action Conflicts in Students' Everyday Life: An Interview Study. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 243– 257.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, G., Nora, A. ve Barlow, E.A. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99 (6), 323-337.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in The Content and Structure of Values: Theory and Empirical Test in 20 Countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in The Content and Structure of Values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. (1996). Value Priorities and Behavior: Applying A Theory of Integrated Value Systems, Ed. C. Seligman, J. M. Olson ve M. P. Zanna. *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, 8, 1-24: Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Towards A Psychological Structure of Humanvalues. *Journal of Personality Social Psychology*, 53, 550- 562.

- Schwartz, S. H. ve Sagie, G. (2000). Value Consensus and Importance: A Cross-National Study, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 4, 465-497.
- Seligman, J., M. Olson, ve M. P. Zanna (Eds.). *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, 8, s. 1–24. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shaw, B. F. ve Segal, Z. V. (1988). Introduction To Cognitive Therapy. Review of Psychiatry. Vol. 7 AJ Frances, RE Hales (Ed.) Washington DC: American Psychiatric Press, Inc. 538-553.
- Shearman, S. M. (2008). Culture, Values, and Cultural Variability: Hofstede, Inglehart, and Schwartz's Approach. In *The Annual Convention of The International Communication Association*, Montreal, QC: Canada.
- Smith, P. B. ve Bond, M. H. (1998). *Social Psychology Across Cultures*. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, P. B. ve Schwartz, S. H. (1997). Values. In J.W. Berry, M.H. Segall ve C. Kağıtçıbaşı (Eds.), *Handbook of Crosscultural Psychology* (2. Basım). s. 77-117. Boston: Allyn and Bacon.
- Struch, N., Schwartz, S. H. ve Van Der Kloot, W. A. (2002). Meanings of Basic Values For Women and Men: A Cross-Cultural Analysis. *Society For Personality and Social Psychology*, 28 (1), 16-28.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Trompenaars, F. (1993). *Riding The Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Busines*. London: The Economist Books.
- Türkçapar, M. H. (2008). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Uygulama*. (3. Baskı) Ankara: HYB Yayıncılık.
- Türkçapar, M. H. (2009). *Depresyon; Klinik Uygulamalarda Bilişsel Davranışçı Terapi*. Ankara. HYB Yayıncılık.

- Türkçapar, M. H. (2011). *Bilişsel Terapi*. (5. Baskı) Ankara: HYB Basım Yayın.
- Türkçapar, M. H. (2012). *Bilişsel Davranışçı Terapi Eğitimi*. 4. Ay Ders Notları, İstanbul: Bilgelik Enstitüsü.
- Türkçapar, M. H. ve Sargın, A. E. (2011). Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler: Tarihçe ve Gelişim <http://www.scopemed.org/fulltextpdf.php?mno=18838> adresinden erişildi. Erişim Tarihi: 21.10.2014.
- Ünker, (2014). Zaman Yönetimi Nedir? *Kişisel Gelişim Dergisi*, Ocak, 6-8. Http://İssuu.Com/Kgelisimim/Docs/Kg_Ocak14/6. Erişim Tarihi: 21.11.2014.
- Üstün, B., Akgün, E. ve Partlak, N. (2005). *Hemşirelikte İletişim Becerileri Öğretimi*. (1. Baskı). s. 43-99. İzmir: Okullar Yayınevi.
- Vaske, J. ve Donnelly, M. (1999). A Value-Attitude-Behaviour Model Predicting Wildland Preservation Voting İntensions. *Society ve Natural Resources*, 12, 523-537.
- Verplanken, B. ve Holland, R.W. (2002). Motivated Decision Making: Effects of Activation and Self-Centrality of Values On Choices and Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 434-447.
- Vollmeyer, R. ve Rheinberg, F. (2000). Does Motivation Affect Performance Via Persistence? *Learning and Instruction*, 10, 293–309.
- Voltan-Acar, N. (1995). *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- WEB1, <http://www.yerelsiyaset.com/pdf/temmuz2007/6.pdf> adresinden 10.10.2014 tarihinde erişilmiştir.
- WEB2, <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/1941egitim%20psikolojisi%20y.ozbay%20internet.pdf> adresinden 10.10.2014 tarihinde erişilmiştir.
- WEB3, <http://www.tamernumanduman.com/bilissel-davranisci-terapi-nedir.html>
- WEB4, Güzin Abla. (2011, Mayıs, 18). Güzin Abla. <http://hww.hurriyet.com.tr/magazin/yazarlar/17811697.asp> adresinden 30.01.2013 tarihinde erişilmiştir.

- Welzel, C. ve Inglehart, R. (2010). Agency, Values, and Well-Being: A Human Development Model. *Social Indicators Research*, 97, 43-63.
- Wentzel, K. R. (2002). The Contribution of Social Goal Setting To Children's School Adjustment. In A. Wigfield, ve J. S. Eccles (Eds.). *Development of Achievement Motivation*. s. 221-240. San Diego, CA: Academic.
- White, J. R. ve Freeman, A. S. (Eds.) (2000). *Cognitive-Behavioral Group Therapy For Specific Problems and Populations*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (1992). The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review*, 12, 1-46.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Williams, R. M. (1979). Change and Stability in Values and Value Systems: A Sociological Perspective. M. Rokeach (Eds.), *Understanding Human Values*. s. 15- 46. New York: Free Press.
- Wright, J. H., Basco, M. R. ve Thase, M. E. (2006). *Learning Cognitive-Behaviour Therapy*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Yaman, M., Gerçek, C. ve Soran, H. (2008). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Mesleki İlgilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35, 351-361.
- Yerlikaya, İ. (2006). *Bilişsel - Davranışçı Yaklaşım ve Hobi Terapiye Dayalı "Umut Eğitimi Programları"nın İlköğretim Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıkılmaz, M. (2009). *Akılcı Duygusal Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Problem Çözme Beceri Algıları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ziegler, D. J. (2003). The Concept of Psychological Health in Rational Emotive Behavior Therapy. *Journal of Rational-Emotive and Behavior Therapy*, 21, 21-36.

EKLER

EK I: Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları

EK II: Deney Grubu Oturumları

EK III: Deney Grubunda Oturumlarda Kullanılan Formlar

Ek IV: Bilişsel Davranışçı Terapi Eğitimi Sertifikası

EK I: ARAŞTIRMA KAPSAMINDA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenci,

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır.

Anket doldurulurken aşağıdakilere dikkat edilmesi gerekmektedir:

- Anketteki sorular için uygun olabilecek pek çok cevap bulunmaktadır. Anketteki soruları cevaplarırken sana en uygun olan cevabı seçmelisin ve uygun olan daireyi işaretlemelisin.
- Her sırada sadece tek bir daireyi işaretlemelisin ve hiç bir soruyu boş bırakmamalısın.

Katılımınız için teşekkürler.

Çağla KARADEMİR

Okul Adı: _____

Bölüm/Alan Adı: _____

1. Kaç yaşındasın? _____
2. Kaçınıcı sınıftasın? _____
3. Cinsiyetin _____ Erkek Kız

DEĞER YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki bölümde iki ergenin tasvirlerini göreceksin: “A” ve “B” öğrencileri. Lütfen tasvirleri dikkatlice okuyunuz ve sonrasında soruları cevaplayınız.

“A öğrencisi” için hayatta eğlenmek ve tecrübeler edinmek her şeyden önemlidir. Onun için en iyi zaman geçirme yolu arkadaşlarıyla birlikte olmaktır. Arkadaşları onun için çok önemlidir. O değişik ve planlamadan gelişen etkinlikleri sever. Bu yüzden kendini uzun sürecek bir işe veya plana bağlamaktan kaçınır. Ona göre hayat boş zamandan ibarettir.

Hayatta bir şeyleri başarmak “B öğrencisi” için en önemli konudur. Ulaşmak için çaba göstereceği net hedefleri vardır. O kendisi için önemli olan bir hedef uğruna, can sıkıcı uğraşlarla bile mücadele eder. Diğer uğraşları geri plana iter. “B öğrencisi”, gelecekte, çok para kazanabileceği ve istediği her şeye sahip olabileceği bir hayatı ona sunacak kadar iyi bir iş bulmak istemektedir.

1) “A öğrencisi” ile sen ne kadar benziyorsun?

Bana çok benziyor	Bana benziyor	Bana az benziyor	Bana pek benzemiyor	Bana benzemiyor	Bana hiç benzemiyor
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2) “B öğrencisi” ile sen ne kadar benziyorsun?

Bana çok benziyor	Bana benziyor	Bana az benziyor	Bana pek benzemiyor	Bana benzemiyor	Bana hiç benzemiyor
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3) “A öğrencisi” gibi biri olmayı ne kadar istersin?

Tamamen	Oldukça fazla	Çok	Çok az	Neredeyse hiç	Hiç
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4) “B öğrencisi” gibi biri olmayı ne kadar istersin?

Tamamen	Oldukça fazla	Çok	Çok az	Neredeyse hiç	Hiç
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

MOTİVASYONEL EYLEM ÇATIŞMASI ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki durumda olduğunuzu hayal ediniz.

Öğleden sonra ya da hafta sonudur ve sen tam da telefon çalmaya başladığında sınavın için çalışmaya başlamak üzeresin. Arkadaşlarından biri ona/onlara katılıp katılmayacağını sormak için seni arar. Sana bir dakika içerisinde gelip seni alacağını söyler.

1. Ne yapmaya karar verirsin?

Kesinlikle arkadaşlarımla buluşurum

Büyük bir olasılıkla arkadaşlarımla buluşurum

Büyük bir olasılıkla ders çalışırım

Kesinlikle ders çalışırım

1. Böyle bir durumda kendini derse vermek senin için ne kadar zor olur?

Çok zor

Oldukça zor

Oldukça kolay

Çok kolay

2. Bunun gibi bir durumu ne sıklıkta yaşıyorsun?

Sık sık

Bazen

Nadiren

Hiç

Farz et ki, evde kaldın ve sınav için çalışıyorsun ve arkadaşlarınla buluşmadın. Ne olacak?				
	Kesinlikle Doğru	Büyük bir olasılıkla Doğru	Büyük bir olasılıkla Doğru Değil	Kesinlikle Doğru Değil
4) Bir an önce bitirmek için özenmeden çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Ders çalışmaya kendimi tamamen kaptırırım ve başka hiçbir şey düşünmem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) İlginç bir şeyleri kaçırdığım hissine kapılırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Kendimi gergin hissederim çünkü hayatta ders çalışmaktan daha güzel şeyler olduğunu düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) İşim çok çaba gerektirse bile her şeyi bitirip tamamlayana dek çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Ciddi anlamda adamakıllı çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Çalışmaya başlarım ama çabucak diğer bir faaliyete geçerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Ders çalışmayla diğer faaliyetlere katılma arasında gider gelirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Çalıştığım konuyu hemen anlamazsam ders çalışmayı en başında bırakırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) Ders çalışırken kolayca dikkatim dağılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) Doğru dürüst konsantre olamam çünkü sürekli diğerlerinin neler yaptığını düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) Sonuna kadar çalışmayı sürdürmek benim için çok zor olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16) Derslerimi mümkün olduğu kadar iyi yapmaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17) Başkaları eğlenirken oturup ders çalıştığım için kolayca moralim bozulur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18) Zaman zaman başka bir şeyler yapmak için çalışmayı yarıda bırakırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Farz et ki, arkadaşlarınla buluştun ve sınav için çalışmadın. Ne olacak?				
	Kesinlikle Doğru	Büyük bir olasılıkla Doğru	Büyük bir olasılıkla Doğru Değil	Kesinlikle Doğru Değil
19) Arkadaşlarımla beraber olduğum sürece çalışmam gereken sınavı düşünmem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20) Suçluluk hissederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21) Bir şeyleri kaçırdığım hissine kapılıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22) Hiçbir şey beni arkadaşlarımdan alıkoyamaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23) Ders çalışmakla uğraşmak zorunda olmadığım için mutlu olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24) Sınav için çalışmam gerektiği üzerine düşünmekten kendimi alıkoyamam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25) Çalışmaya henüz başlamadığım için kendimi huzursuz hissederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK II: DENEY GRUBU OTURUMLARI

1. Oturum: Tanışma ve Grup Bilinci Oluşturma

Amaçlar:

- Grup üyelerinin tanışması ve etkileşimini sağlamak,
- Grup kurallarını belirlemek,
- Grup sürecinin ayrıntıları konusunda bilgilendirmek,
- Beklentileri gözden geçirmek.

Hedef Davranışlar:

Grup üyeleri;

- Birbirlerini tanırlar,
- Grup danışmanlığı oturumlarının amaçlarını tanırlar,
- Grup danışmanlığı oturumlarının içeriği konusunda bilgi sahibi olurlar,
- Grup danışmanlığı süreci ile ilgili beklentilerini ifade ederler.

Oturum İçeriği ve İşleyişi

1. Tanışma

Grup lideri, grup üyelerine “hoş geldiniz” der ve bu oturumun tanışma oturumu olacağını söyler. Ardından tanışmayı kolaylaştırmak ve üyelerin ısınmasını sağlamak amacıyla gönüllü olanlardan başlayarak her bir üyenin önce ismini söylemesini, ardından kısaca isminin kuruluş hikayesini anlatmasını ister. Gönüllü üye ismini söyledikten sonra isminin konulma öyküsünü kısaca anlatır. Bu süreç tüm grup üyelerinin ve grup liderinin katılımına dek sürer.

2. Grup üyelerinin grupta bulunmaya dair düşüncelerinin, duygularının ve beklentilerinin paylaşılması

Bilişsel-davranışçı yaklaşımda ilk oturumda oturumlara katılmanın anlamını öğrenmeleri için grup üyelerinin duygu, düşünce ve beklentilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Beklentilerin belirlenmesi beklentilerin, gerçeğe uygun ve somut hale getirilmesi açısından önemlidir. Duygu, düşünce ve beklentilerin belirlenmesi amacıyla grup üyelerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Grupta bulunmaya ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- Grupta bulunmaya ilişkin duygularınız nelerdir?
- Grupta bulunmaya ilişkin beklentileriniz nelerdir?

Grup üyelerinin sorulara verdikleri cevaplar alınmış, uygun olan düşünce ve beklentiler desteklenmiş, gerçekçi olmayan beklentiler ise düzeltilmiştir. Oluşturulan grup beklentileri grup lideri tarafından tahtaya yazılmıştır. Ardından grup lideri üyelere grupta konuşulan önemli noktaları not almaları amacıyla defter dağıtmış ve bu defterin oturumlar süresince kullanılacağını söylemiştir. Bilişsel-davranışçı grup oturumlarında not tutmanın sürecin önemli bir unsuru olduğu konusunda grup üyeleri ile konuşulmuştur. Üyelerden tahtaya yazılan beklentileri defterlerine not almaları istenmiş ve oturumlar tamamlanınca bu beklentilerin karşılanıp karşılanmadığının hep birlikte değerlendirileceğini dile getirilmiştir.

3. Grup lideri tarafından grubun amacı, süresi, sıklığı, grup kuralları hakkında bilgi verilmesi ve üyelere gelen soruların cevaplanması

Grup lideri tarafından grubun amacı, süresi, sıklığı ve grup kuralları ile ilgili olarak aşağıdaki açıklamalar yapılmıştır:

Günlük yaşamda aklımızdan geçenler, düşüncelerimiz ya da olayları yorumlayış şeklimiz, duygu ve davranışlarımızı etkilemektedir. Yaşadığımız bir olay karşısında neler hissettiğimizi belirleyen şey, aslında karşılaştığımız o olay değil, o olayla ilgili olarak zihnimizde oluşturduğumuz anlamlardır. Bu anlamları yakalamak mümkün ancak uzun bir süreç ve destek gerektiriyor. Bu nedenle, grupla psikolojik danışma oturumlarındaki amacımız; yaşadığımız olayları zihnimizde nasıl anlamlandırdığımızı netleştirmek, bu anlamların kendimizi nasıl algıladığımızla, değer yönelimlerimizle ve motivasyonel eylem çatışmalarımızla ilişkisinin kurulması ve olumsuz olan anlamların olumlu olanlarla değiştirilmesidir.

Ardından oturumların gerçekleştirileceği ortak zamanlar grupla belirlenmiştir. Grupta uyulması gereken ilkeler, kurallar ve süreç konusunda bilgi verilmiştir.

Grubun Kuralları

1. Grubun tüm üyeleri, grup oturumlarına tam zamanında gelecek, (zorunlu haller hariç) grup oturumlarına, düzenli katılım sağlayacaktır.
2. Grup oturumlarında, grup üyelerinin, kendilerine ilişkin paylaştıkları özel

yaşantılar, grup oturumları dışında paylaşılmayacak, bir başkasına anlatılmayacak, paylaşımlar gizli kalacaktır.

3. Grup üyelerinin, birbirlerini dikkatle dinlemeleri, konuşan grup üyesinin sözünün kesilmemesi beklenecektir.

4. Grup üyelerinin, birbirlerine güven sarsıcı ve zarar verici davranmalarına izin verilmeyecektir.

5. Grup oturumlarında, grup lideri ve üyeler birbirlerine karşı hoşgörülü ve saygılı olmaya özen gösterecektir.

6. Grup üyelerinin, verilen ev ödevlerini yaparak grupta paylaşması beklenecektir.

Grup üyelerine eklemek istedikleri başka kural olup olmadığı sorulmuştur ve üyeler belirlenen kuralların yeterli olduğu kararına varmışlardır. Ardından grup lideri üyelere herhangi bir sorusu olup olmadığını sormuştur ve gönüllü bir grup üyesi tarafından şimdiye kadar grup sürecinde paylaşılanların özetlenmesi istenmiştir.

4. Ayna tekniği (Üstün, Akgün ve Partlak, 2005) ile kendine bakmanın etkileri üzerine tartışma

Şimdi herkes sırayla 30 saniyeyi geçmeyecek şekilde elimde duran aynaya baksın ve yerine oturduktan sonra kendisinin fiziksel özelliklerini, kişilik özelliklerini, diğer özelliklerini amaçlarını ve zevklerini düşünsün. Hazır olduğunuzu hissettiğinizde elinizdeki defterlerinize sizi ifade eden ve ben ile başlayan düşüncelerinizi yazmanızı istiyorum.

Yazdıklarını grupta paylaşmak isteyenlere söz hakkı verilmiş ve ardından aşağıdaki açıklama yapılmıştır.

“Düşünce sürecini daha kolay yakalamanın yollarından biri bireyin kendini tanımasıdır. Kendilerini tanıyan bireyler olaylar karşısında duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin daha kolay farkındalık geliştirirler.” Ardından kendilerine yönelik iç ve dış gözlem yapmanın etkilerinin neler olabileceği tartışılır.

5. Oturumun özetlenmesi

Oturumda öğrenilenlerin yerleşmesi, grup üyelerinin sorularının cevaplanması için model oluşturmak amacıyla grup lideri tarafından oturum süreci özetlenmiştir. İlerleyen oturumlarda özetlemenin gönüllü bir grup üyesi tarafından

yapılacağı bilgisi üyelere verilmiştir.

6. Yapılacak ev aktivitesinin açıklanması

Oturumlarda genellikle ev ödevi verileceği, bunun amacının oturumlardaki paylaşımlar hakkında düşünülmesinin sağlamak, öğrenilenleri pekiştirmek ve bir dahaki oturuma kadar grup süreciyle ilgili düşünülmesini sağlamak ve hazır gelmek olduğu grup üyelerine hatırlatıldıktan sonra üyelere cümle tamamlama formu dağıtılmıştır ve üyelere gelecek haftaya kadar bu formu doldurmaları istenmiştir. Cümle tamamlama formunun (Duy, 2003) amacının başlangıç kısmı verilmiş ve tamamlanması istenen cümleler yardımıyla bireylerin kendilerine ve çevrelerine yönelik algıları hakkında farkındalık sağlamak olduğu konusunda grup üyelerine bilgi verilmiştir.

Ev ödevleri nasıl hissettikleri, yapıp yapamama konusunda ne düşündükleri sorularak anlaşılmayan noktalar açıklanmıştır.

7. Değerlendirme

Grup üyelerinin, grup süreci konusunda meraklı ve isteki oldukları gözlenmiştir. Birbirleri ile kaynaştıkları görülmüştür. Grupta bulunma ile ilgili olumlu duygular ifade etmişlerdir. Etkinlikleri yaparken zevk aldıkları ve düşüncelerini grupta paylaşma konusunda istekli oldukları görülmüştür.

2. Oturum: Bilişsel Davranışçı Yaklaşım - Temel Kavramlar Amaçlar:

- Grup üyelerinin ABC modelini kavramalarını sağlamak.

Hedef Davranışlar:

- Psikolojik durum değerlendirilmesi
- Ev ödevinin gözden geçirilmesi
- Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkinin kavranabilmesi için “Ne yapmalı” adlı örnek olay-1’in rol oynama tekniği ile canlandırılması.
- “Ne yapmalı” adlı örnek olay – 1 aracılığıyla düşüncelerin, duyguların ve davranışların belirlenmesi.
- ABC modelinin grup üyelerine kavratılması ile Bilişsel Davranışçı yaklaşıma giriş yapılması.

Oturum İçeriği ve İşleyişi

1. Grup üyelerinin nasıl hissettiklerinin sorulması, bir önceki oturumun

özetlenmesi ve geri bildirim alınması

Grup lideri tarafından üyelerin duygu durumları sorgulanmış grup üyelerine “Bu hafta içinde grupla paylaşmak istediğiniz önemli bir şey yaşadınız mı? Yaşantınızda bir değişiklik oldu mu?” soruları sorulmuştur. Üyelerden gelen cevaplar alınmıştır. Paylaşımların ardından bir önceki oturumun gönüllü bir üye tarafından özeti yapılmış ve danışanlardan önceki oturuma dair geri bildirimler alınmıştır. Grup lideri tarafından önceki oturumda konuşulanların hatırlatılması ve oturumlar arası ilişki kurulması amacıyla gönüllü üyenin bir önceki oturumla ilgili söyledikleri özetlenmiştir. “Bir önceki oturumda tanıştık, beklentilerimizi ve grupta olmaya ilişkin duygu ve düşüncelerimizi tartıştık, grubun amacı, süresi, sıklığı konusunda sizlere bilgi verdim ve ardından grup kurallarını belirledik. Sonra ayna tekniği uygulaması ile kendimize yönelik gözlem yaptık ve düşüncelerimizi paylaştık ve ev ödevi olarak size bir cümle tamamlama formu verdim.” biçiminde özetlenmiştir. Daha sonra grup üyelerine bir önceki oturumla ilgili olarak paylaşmak istedikleri herhangi bir konu olup olmadığı sorulmuştur.

2. Ev ödevinin gözden geçirilmesi

Grup lideri tarafından bilişsel-davranışçı yaklaşımda ödevlerin rolü ve önemi tekrar açıklanmış ve üyelere ev ödevlerini yapıp yapmadıkları ve ev ödevi ile ilgili olarak sorun yaşayıp yaşamadıklarını sorulmuştur. Ardından gönüllü üyelerden ödevle ilgili paylaşımlar alınmıştır ve grup lideri tarafından ödevin amacı gruba hatırlatılmıştır. (“Cümle tamamlama formunun amacı, başlangıç kısmı verilmiş ve tamamlanması istenen cümleler yardımıyla bireylerin kendilerine ve çevrelerine yönelik algıları hakkında farkındalık sağlamaktır.”)

3. Oturum gündeminin paylaşılması

Grup üyelerine bugünkü oturumda bilişsel davranışçı yaklaşım hakkında bilgi verileceği söylenmiştir. Grup üyelerinin duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkileri bilişsel davranışçı yaklaşımın tekniklerinden biri olan, ABC modeli aracılığıyla kavramalarına yardımcı olunmaya çalışılacağı belirtilmiştir. Bu amaçla çeşitli etkinlikler uygulanacağı ve daha sonra grup lideri tarafından ABC modelinin üyelere açıklanacağı belirtilmiştir. Ardından “Ne Yapmalı” başlıklı örnek olay – 1 üyelere okunmuştur.

“Örnek olay 1” grup üyeleri tarafından rol oynama tekniği ile gönüllü üyeler

tarafından iki kez canlandırılmıştır. Daha sonra grup üyelerine birer boş kağıt dağıtılmış ve kâğıda 3 sütün çizmeleri istenmiştir. 1. sütuna başlatan olay yazıp “çok önemli bir sınav için çalışmam lazım ama uzun zamandır tanışmayı istediğim kişi benimle buluşmak istiyor” yazmaları istenmiştir. 3. sütuna böyle bir durumla karşılaşmaları halinde neler hissedebileceklerini yazmaları istenmiştir. Üyelere yeterli süre verildikten sonra böyle bir durumla karşılaşılsaydı neler hissedebilecekleri, duygularının neler olabileceğini grupla paylaşmaları istenmiştir. Daha sonra böyle bir durumla karşılaşsalar nasıl davranacaklarını grupla paylaşmaları istenmiştir. Daha sonra üyelere hissettikleri duyguların asıl belirleyicisinin “yaşadıkları olay mı yoksa arada başka bir şey var mı?” diye sorulmuştur. Üyeler duyguların asıl belirleyicisinin düşünceler olduğunu bulana kadar grup içi tartışmaya devam edilmiştir. Paylaşımlardan sonra grup lideri tarafından herkesin aynı olay karşısında farklı düşüncelere sahip olduğu, farklı duygular hissettiği ve farklı davrandığı vurgulanmıştır. Ardından ellerindeki kağıtta çizdikleri 2. kolona olayla ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Grup üyeleri yazma işlemini bitirdikten sonra grupla paylaşmaları istenmiştir.

Ardından grupta gönüllü bir üye tarafından öykü – 1 “Selimin Hikayesi” sesli bir biçimde okunmuştur. Daha sonra grup 3 e ayrılarak her gruba Selim’in hikayesinin yazılı olduğu kağıtlardan dağıtılmıştır. Daha sonra bir gruptan hikayedeki duyguları bulmasını, birinden düşünceleri birinden de davranışları bulmaları istenmiştir. Grup çalışmaları bitince grupla paylaşmaları istenmiştir.

Daha sonra ABC modeli grup lideri tarafından yazı tahtasına çizilerek grup üyelerine açıklanmıştır. (ABC modeli formu)

“Benzer olayları pek çok kişi yaşamasına rağmen aynı tepkileri vermemektedir. Farklı tepkiler verilmesinin nedeni herkesin yaşanan olayı farklı yorumlamasından, olayla ilgili farklı düşüncelere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Duygu ve davranışlarımız olayları yorumlayış biçimimizden etkilenmektedir. Olayla ilgili duygularımızı ve davranışlarımızı belirleyen şey olayın kendisi değil, bizim olaya zihnimize verdiğimiz anlamlardır. olaylara karşı bizim duygularımızı ve davranışlarımızı belirleyen şey, olayla ilişkili yorumlarımızdır.” ABC modeline göre; “A” bizi etkileyen bir olay; “B” bu olaya ilişkin düşüncelerimiz, inançlarımız, yorumlarımız; “C” ise düşüncelerimizin etkisiyle ortaya çıkan duygularımız ve davranışlarımızdır. Günlük yaşamımızda hep olaylara tepki verdiğimizizi sanırız, oysa

olaylara verdiğimiz tepkilerimizi belirleyen düşüncelerimizdir yani “B” dir. Bu düşüncelerin sağlıklı ve olumlu olması olaylara verdiğimiz tepkilerin de sağlıklı olmasını beraberinde getirir oysa olaylara bakış açımız gerçekçi ve sağlıklı değilse hislerimiz ve davranışlarımız da sağlıksız olacaktır. Bir şeyin doğru olduğuna inanmanız onun doğru olduğu anlamına gelmez. Düşünceler; inançlar, varsayımlar, tanımlamalar, bakış açılarıdır ve doğru ya da yanlış kanıtlayamazlar. Düşüncelerimizle ilgili gerçekliğin de incelenmesi gerekir. Her düşüncemiz gerçek değildir.

Aşağıdaki örnek üzerinden aynı olay farklı düşünülduğünde olası sonuçlarla ilgili grup bilgilendirilmiştir.

A=Başlatan olay	B=İnanç (düşünce)	C=Sonuç (Duygu)	C=Sonuç (Davranış)
Evin kapısından ses geliyor.	Hırsız kapıyı zorluyor	Kaygı, panik	Polisi aramak
Evin kapısından ses geliyor.	Sokak kedisi olmalı	Kaygı yok	Süt vermek

Düşünceler ve gerçekler aynı değildir. Çünkü bir şeyin doğru olduğunu düşünmeniz onun doğru olmasını gerektirmez. Düşüncelerin gerçekler ışığında kontrol edilmesi gerekir (Leahy, 2003/2010). ABC Modeli ile bilgilendirmelerin ardından aşağıdaki örnekler üzerinden düşüncelere karşı olası gerçeklerin neler olabileceği ile ilgili grup tartışması başlatılır. (Düşünceler Gerçeklere Karşı boş formu Leahy, 2003/2010: 23’den alınmıştır.)

Düşünceler Gerçeklere Karşı (Leahy, 2003/2010: 23)

Olumsuz düşünceler	Diğer olası gerçekler
Sınava hazır değilim.	Notlarımı okudum, sınıfa gidip biraz çalıştım.
Her zaman yalnız olacağım.	Gelecekte ne olacağımı bilemeyeceğim için bütün gerçekliğe sahip değilim. İnsanların hoşlanacağı bir çok özelliğe sahibim.

Yukarıdaki örneklerle ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra ABC modeli formu üyelere dağıtılarak örnek olaydaki duygu ve düşüncelerini yazmaları istenir.

4. Oturumun özetlenmesi

Gönüllü bir üye tarafından oturum özetlenmiştir. Özetlemedeki eksik anlatımlar grup lideri tarafından tamamlanmıştır. Oturumla ilgili geri bildirimler alınmıştır.

5. Yeni ev aktivitesinin verilmesi

Düşüncelerimizi kontrol etmeyi alışkanlık haline getirmek diğer bütün durumlarda olduğu gibi değer yönelimlerimiz ve yaşayabileceğimiz motivasyonel karışıklıkları değerlendirmemizde de bize yardımcı olacaktır açıklamasının ardından ev ödevi olarak hafta içerisinde grup üyelerinin yaşayacakları olayları düşünerek doldurmaları için “Kendine Yardım Formu: ABC Yöntemi” ve “Düşüncelere Karşı Olası Gerçekler Formu” dağıtılmıştır. Grup üyelerine ödevle ilgili soruları olup olmadığı sorulmuş ve oturum sonlandırılmıştır.

6. Değerlendirme

Grup üyeleri oturum sürecine aktif olarak katılmış, ABC Modelini ve ilgili etkinlikleri merakla ve ilgiyle dinleyerek uygulamışlardır. Yaşadıkları olayları genellikle olay duygusal, davranışsal sonuç bağlamında ele aldıklarını, düşüncelerinin, inançlarının yaşadıkları duygulardaki etkilerini çoğunlukla hiç düşünmediklerini ifade etmişlerdir.

3. Oturum: Değerler ve Düşünceler

Amaç:

- Grup üyelerinin değerlerin, düşünceler üzerindeki etkilerini kavramalarına yardımcı olmak.

Hedef Davranışlar:

- Psikolojik durum değerlendirilmesi
- Ev ödevinin gözden geçirilmesi
- Değerler konusunda bilgi sahibi olması
- Değerlerin düşünceler üzerindeki etkileri konusunda bilgi sahibi olma
- Değer Dünyam etkinliğinin uygulanması
- Değer Gözlem Formunun kullanılması

Oturum İçeriği ve İşleyişi

1. Grup üyelerinin nasıl hissettiklerinin sorulması, bir önceki oturumun özetlenmesi ve geri bildirim alınması

Grup lideri tarafından üyelerin duygu durumları sorgulanmış grup üyelerine “Bu hafta içinde grupla paylaşmak istediğiniz önemli bir şey yaşadınız mı? Yaşantınızda bir değişiklik oldu mu?” soruları sorulmuştur. Üyelerden gelen cevaplar alınmıştır. Paylaşımların ardından bir önceki oturumun gönüllü bir üye tarafından özeti yapılmış ve danışanlardan önceki oturuma dair geri bildirimler alınmıştır. Grup lideri tarafından önceki oturumda konuşulanların hatırlatılması ve oturumlar arası ilişki kurulması amacıyla gönüllü üyenin bir önceki oturumla ilgili söyledikleri özetlenmiştir.

2. Ev ödevinin gözden geçirilmesi

Grup lideri üyelere herkesin ev ödevini yapıp yapmadığını ve ev ödevi ile ilgili olarak sorun yaşayıp yaşamadıklarını sormuştur. Ev ödevleri konusunda anlaşılmayan noktalar tekrar açıklanmıştır. Ev ödevini paylaşmak için gönüllü bir üye olup olmadığı sorulmuş ve gönüllü olan üyeler tarafından ev ödevleriyle ilgili paylaşımlar alınmıştır. Grup lideri tarafından ödevin amacı gruba hatırlatılmış ve ödevin amacına ulaşip ulaşmadığı tartışılmıştır. Grup üyelerine aşağıdaki açıklama yapılmıştır: “sizlerden “Kendine yardım formu: ABC Yöntemi” ve “Düşüncelere karşı olası gerçekler Formlarını” hafta içerisinde yaşayacağınız olayları düşünerek doldurmanızı istemiştim. Bu ödevle amacımız, duygu ve davranışlarımız üzerinde olayları yorumlayış biçimimizin etkili olması ile ilgili deneyim kazanmanız ve düşüncelerin gerçeklerle aynı olmadığını deneyimlemeniz ve farklı yorumları yapılandırmanıza yardımcı olmaktır.” Ev ödevleriyle ilgili paylaşımların ardından bir sonraki gündem maddesine geçilmiştir.

3. Oturum gündeminin paylaşılması

Ardından grup üyelerine bugünkü oturumun düşüncelerin değer yönelimleri ve motivasyonel çatışmalar üzerindeki etkilerini kavrama ile ilgili olduğu bu amaçla çeşitli etkinlikler uygulanacağı söylenmiştir. Grup lideri tarafından değer kavramı, özellikleri, düşüncelerle ve inançlarla olan ilişkisi, insan hayatındaki önemi konusunda bilgilendirme yapılır.

Değer nedir? İyi ya da kötü olan her şey bir değer ifadesi olarak kullanılmaktadır

ve değerlerin kişiler üzerinde yaptırım gücü vardır. Değerler bir ölçüdür, neyin daha iyi ve neyin daha kötü olduğunu, hatta iyiliğin ve kötülüğün derecelendirilmesini de gösterirler (Aydın, 2010: 185). Değerler, evrensel insan gereksinimlerinin bilişsel yansımalarıdır. Değerler; “(a) kavram ya da inançlardır, (b) istenir son durum (amaç) ya da davranışla ilgilidirler, (c) belli bir durumun üzerindedirler, (d) seçimleri ya da davranış ve olayların değerlendirmesini yönlendirirler, (e) göreceli önemlerine göre sıralanırlar” (Schwartz ve Bilsky, 1987). Psikolojik açıdan değerler, kişiliğin oluşumunda motivasyonel öğelerin merkezinde yer alır. Psikologlar değerleri genellikle erken yaşlarda gelişimsel süreçler yoluyla kazanılan bireylerin davranışsal tercihleri olarak tanımlar (Sağnak, 2004). Değerler bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlara sahiptir. Değerlerin bilişsel boyutu vardır; bir kişi bir değere sahip ise, hareket etmek için istenir yolun ne olduğunu veya istenir sonuca ulaşmak için ne yapması gerektiğini biliyor demektir. Değerlerin duygusal boyutu, kişinin sadece duygusal olarak herhangi bir şeyin karşısında ya da onun yanında olabileceğini söylemektedir. Değerlerin uyarıldığı zaman bireyin hareket etmesini sağlayan müdahaleci özelliğinden dolayı bir de davranışsal boyutu bulunmaktadır. Değerler aktif hale gelerek davranışa neden olan ve davranışı yönlendiren değişkenlerdir (Devrani, 2008).

Bir şeye nasıl değer yükleriz? Neden bazı şeyler değerliken bazı şeyler değersizdir ve bu kişiden kişiye değişir. Bir şeye değer yüklemek, onu arzulamak, istemek, ilgi nesnesi yapmaktan geçer. Değerler olumlu ya da olumsuz olabilirler. “İyi”, “güzel”, “faydalı” birer olumlu değer olarak bilinirken, “kötü”, “çirkin”, “faydasız” olumsuz bir değer olarak nitelendirilebilir. İster olumlu ister olumsuz olsun sonuçta her iki değer de insanın yönelimlerini belirlemektedir. Değerlerin bu özelliği bireyin toplumsal ve psikolojik yaşantısı ile davranışlarına yön vermektedir. Değerlerin işlevleri Fichter (1990/2009) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

- 1) Bireyin çevresindekilerin gözünde nerede durduğunu bilmesine yardım eder.
- 2) Değerler, kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesnelere üzerinde odaklar. Bu değerli nesne, her zaman birey veya grup içinde en iyi olmayabilir ancak o nesne için çaba gösterilmesine yol açar.
- 3) Sosyal olarak kabul edilebilir davranışın şemasını çizerler.
- 4) Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirilmesinde rehberlik ederler.

5)Sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır, onaylanmayan davranışı engeller.

6)Dayanışma aracı olarak da işlev görür, ortak değerler insanları birleştirir (aktaran; Özensel, 2003; 233).

Değerler genel olarak, estetik değerler, bilimsel / eğitimsel değerler, ekonomik değerler, siyasi değerler, dini değerler ve sosyal değerler şeklinde ayrılmaktadır.

Ronald Ingerhart ise toplumsal değişimler doğrultusunda değerleri modern değerler ve post modern değerler olarak 2'ye ayırmıştır. Bizim uygulamalarımızın temeli de bu görüşe dayanmaktadır. Bu teoriye göre modern değerler; sıkı çalışma, güvenlik, refah, başarı, kararlılık, tasarruf ve sorumluluğu içerirken postmodern değerler; özgür seçimi, arkadaşlarıyla birlikte olmayı, memnuniyeti ve boş zamanlara önem vermeyi içermektedir. Ekonomik zenginlik belirli bir düzeye ulaştığında toplumdaki üyeler tarafından başarı hafife alınmaktadır postmodern değerler önem kazanmaktadır.

Yukarıdaki açıklamaların ardından “Değer Dünyam” etkinliği uygulanmıştır.

Etkinliğin ardından grup lideri tarafından değerleri organize olmuş bir grup inanç olarak ele alırsak başarı ve iyi oluş değerlerine sahip olan insanlarda hangi inançların, düşüncelerin yer alabileceği sorusu yöneltilmiştir. Grup üyelerinden boş bir kağıda iki sütun çizmeleri ve 1. sütuna başarı değeri, 2. sütuna da iyi olma değeri yazmaları ve bu değerlere sahip insanların hangi inançlara düşüncelere sahip olabileceklerini yazmaları istenir. Grup üyelerinin paylaşımları alındıktan sonra grup lideri tarafından aşağıdaki açıklamalar yapılmıştır.

“Başarı değerinin hırslı olmalıyım, hedeflerim olmalı, mücadeleci olmalıyım, iyi bir işim olmalı, çok param olmalı, çalışkan olmalıyım inançlarından oluştuğunu söyleyebiliriz. Yine iyi olma değerinin inanç bileşenlerinin de eğlenmeliyim, yeni tecrübeler edinmeliyim, arkadaşlarımla zaman geçirmek en iyi şey, arkadaşlarım benim için çok önemli, değişik ve plansız etkinlikler en güzeli, hayatta serbest zamanlar çok önemli inançlarından oluştuğu söylenebilir.”

Başarı Değer Yönelimi (Achievement Value Orientation): Çaba ve başarının önemli görülmesini, okulla ilgili konuların takdir edilmesini, gelecek ile ilgili hedefleri, çalışmayı, hayatında bazı şeyler başarmak istemeyi içermektedir.

İyi Oluş Değer Yönelimi (Well-being Value Orientation): Sosyal aktivitelerin tercih edilmesini (boş zaman faaliyetleri), arkadaşlarla çok fazla zaman harcamayı,

eğlenceli ve planlanmadan yapılan etkinlikleri sevmeyi, yaşamında eğlence istemeyi içermektedir (Fries ve diğerleri, 2007).

Açıklamanın ardından grup üyelerine kendilerini en çok hangi değer yönelimine yakın hissettikleri ve başarı ve iyi oluş değerlerinin olumlu ve olumsuz yanlarının neler olabileceği konusunda grup tartışması başlatılmıştır. Grup üyelerine Değerim Formu dağıtılarak sahip oldukları değerlerin yarar-zarar analizini yapmaları istenmiştir. Grup üyeleri tarafından uygulama bitirilince gönüllü üyelerin paylaşımlar alınmıştır.

Değerler, düşünceleri, duyguları ve davranışları etkilediğine göre sahip olduğunuz değerler okulla ilgili etkinliklerde ve serbest zamanla ilgili etkinliklerde sizleri nasıl etkileyebilir. Örneğin zor bir dersten yüksek not almakla, samimi bir arkadaşınızla buluşmak arasında bir seçim yapsaydınız hangisini seçerdiniz? başarı değeriniz yüksekse serbest zamanla ilgili etkinliklerde sıkıntılar yaşayabilir misiniz? Ya da başarı değeriniz yüksekse okulla ilgili etkinliklerde sıkıntılar yaşayabilir misiniz? Grup üyelerinin konuyla ilgili paylaşımları alınmıştır.

4. Oturumun özetlenmesi

Gönüllü bir üye tarafından oturum özetlenmiş ve gönüllü üyenin eksik kaldığı noktalar grup lideri tarafından tamamlanmıştır.

5. Yeni ev ödevinin verilmesi

Değerler düşünceleri ve dolayısıyla davranış ve duygularımızı etkileyen organize olmuş inançlardır. Sahip olduğumuz değeri bilmek bu değeri aktive eden bir olgu durumunda o değeri oluşturan inançların da aktive olduğu anlamına gelmektedir. Değerlerimizi bilmemiz motivasyonel çatışmalarımızı değerlendirmemizde bize yardımcı olacaktır. Grup üyelerine yeni ev ödevi ile ilgili aşağıdaki açıklama yapılmıştır: “bir sonraki oturuma kadar çevrenizden bir kişiyi belirleyerek gözlemlemeniz, sahip olduğunu düşündüğünüz değerleri derecelendirmenizi ve düşüncelerinizi destekleyen kanıtları size dağıtacağım Değer Gözlem Formu’na kaydetmenizi isteyeceğim ve hangi değerlere (başarı – iyi olma) sahip olabileceğini nedenlerinizle yazmanızı istiyorum.” Ardından üyelere bu ödevi yapmakla ilgili olarak nasıl hissettikleri ve sorularının olup olmadığı sorulmuş ve sorular cevaplanmıştır.

6. Değerlendirme

Grup üyelerinin sürece aktif olarak katıldıkları gözlenmiştir. Değer dünyam etkinliğinin uygulanması sürecinde oldukça ilgili oldukları gözlenmiş ve yeni farkındalıklar kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bir grup üyesi ablasının değerlerinin neler olabileceğini dile getirmiş ve artık kendisine daha farklı bakabileceğini ifade etmiştir.

4. Oturum: Motivasyonel Eylem Çatışmaları – Otomatik Düşünceler

Amaç:

- Grup üyelerinin, otomatik düşünceler ve motivasyonel eylem çatışmaları hakkında bilgi sahibi olmalarına ve motivasyonel çatışmalarına yönelik, otomatik düşüncelerini yakalayabilmelerine yardımcı olmak.

Hedef Davranışlar:

- Psikolojik durum değerlendirilmesi.
- Motivasyonel çatışmalar ve motivasyonel çatışmalarda oluşabilecek düşünceler, duygular ve davranışlar üzerinde durulması,
- Otomatik düşünceleri fark etmek ve yakalayabilmek
- Otomatik düşünceleri kaydetmek
- Otomatik düşünce kayıt formunun basit halini tanımak, formun nasıl kullanılacağını anlar
- Motivasyonel çatışmalara eşlik eden, olumsuz otomatik düşüncelerin ortaya çıkarılması, çalışılması (Otomatik düşünce kayıt formunun kullanılması)

Oturum İçeriği ve İşleyişi

- 1. Grup üyelerinin nasıl hissettiklerinin sorulması, bir önceki oturumun özetlenmesi ve geri bildirim alınması**
- 2. Ev ödevinin gözden geçirilmesi**
- 3. Oturum gündeminin paylaşılması**

Grup lideri tarafından bugünkü oturumda motivasyonel çatışmalardan, değerlerimizle olan ilişkilerinden ve motivasyonel çatışmalar sırasında oluşabilecek otomatik düşüncelerden bahsedileceği ve bu amaçla çeşitli etkinlikler uygulanacağı söylenmiştir. Ve aşağıdaki açıklama yapılmıştır.

Motivasyonel Çatışma: Motivasyonel eylem çatışmaları, olumlu özendiriciler sunan iki yada daha çok eylem alternatifinin mevcut olduğu fakat aynı anda gerçekleştirilemediği durumlar olarak tanımlanmaktadır (Schmid ve diğerleri, 2007). Buna örnek olarak, arkadaşları onu arayıp onlarla birşeyler yapmak isteyip istemediğini sordukları sırada masasında oturmuş ertesini günkü önemli bir sınavı çalışıyor olan bir öğrenci verilebilir. Her iki eylem alternatifi de öğrenciye olumlu özendiriciler sunuyorsa (iyi not almak istiyor ama eğlenmekte istiyor), öğrencinin motivasyonel eylem çatışması ve motivasyonel karışıklık yaşamaması olasıdır. Eğer öğrenci evde kalıp çalışmaya karar verirse, dersiyse daha az ilgilenecek, başka şeylere takılma ihtimali artacak, dikkati daha kolay dağılacak, morali daha fazla bozulacak ve arkadaşlarıyla buluşmanın ona sunduğu olumlu özendiriciler ölçüsünde işlem yapma kapasitesi düşecektir. Öte yandan, öğrenci, arkadaşlarıyla buluşmaya karar verirse, dikkati onlar tarafından dağıtılacak ve çalışmaya verdiği önem ve almak istediği sonuçlar ölçüsünde morali bozulacaktır. Aynı anda ortaya çıkan iki eylem alternatifinden, seçilmemiş olan eylem alternatifi ve bu alternatifi özendirici yönleri, yapılmak için tercih edilen eylemle çatışabilir ve yapılmakta olan eylemi engelleyebilir (Kilian ve diğerleri, 2010). Başka bir ifade ile motivasyonel eylem çatışması okul ve serbest zamanla ilgili birbiri ile negatif yönde bağlı olan hedefler arasında bir seçim yapılması gerektiği durumlarda, çekici alternatiflerin olumsuz etkisi ile yaşanan belirsiz bir düşünsel, davranışsal ve duygusal durumdur. Yukarıda açıklanan örneğe benzer bir biçimde ödevini yapan bir öğrenci, bazı çekici serbest zaman etkinlikleri öneren arkadaşı tarafından çağrılırsa muhtemelen bir çatışma deneyimi yaşayacaktır. Tanımlanan çatışma özel eylem düzeyinde yer almasına rağmen aslında kökleri başarı ve iyi oluş değerlerinin uyumsuzluğundandır. Böyle çatışmalar bir eylem için karar verildikten sonra bile öğrenciyi oyalay ve performansın bozulmasına yol açar. Yüksek dikkat dağınıklığı, düşük işleme derinliği, düşük sabır, daha fazla geçiş, daha fazla derin düşünme ve ruh halinde kötüleşmeye yol açar (Hofer ve diğerleri, 2007).

Bireylerin sahip olduğu değerlerin günlük eylemlerindeki kararlarına ve uygulamalarına yansıdığı ve bu durumun zaman zaman çatışmalara yol açabileceği grup üyelerine hatırlatılmıştır.

“Günlük eylemlerimiz arasında bir seçim yapmamız gerektiğinde ve bu durum bir karışıklıkla ya da çatışmayla sonuçlandığında ya da herhangi bir durum ya da olay esnasında, zihnimizden, kısa sürelerle bazı değerlendirici düşünceler geçmektedir. Bu düşüncelere, “otomatik düşünceler” adı verilmektedir. Otomatik düşüncelerimiz, genellikle kalıplaşmış tutumlar, kurallar ve varsayımlardan oluşan “ara inançlarla” ve en derinde olan aşırı genelleşici “temel inançlarla” ilişkilidirler. Otomatik düşüncelerimiz, mantıkla ya da kasıtlı ilişkili değildirler ve kendiliğinden, otomatik olarak zihnimizde beliriverirler; çok kısa ve hızlıdır. Sizin daha çok farkında olduğumuz bu düşünceler değil, düşünceleri takip eden duygusal durum, ruh durumunuzdur. Bu otomatik düşünceleri, hiç eleştirmeden doğruymuş gibi kabul edersiniz (Beck, 2001). Bunun tersine, duygularımızdaki değişimlere dikkat etmeyi öğrenip, otomatik düşüncelerimizi yakalayabiliriz. Bunun için, günlük eylem alternatifleri arasında çatışma yaşadığımız durumlarda, kendinize “O anda aklımdan ne geçiyordu?” diye sorabilirsiniz. Otomatik düşüncelerimizi bulabilirsek, bu düşüncelerimizin doğruluğunu da değerlendirebiliriz, böylece hatalı düşüncelerimizi fark edip düzelttiğimizde, olaylara bakış açımız da düzelmiş olacaktır. Bundan sonra hep birlikte, yaşadığımız olaylar sırasında, aklınızdan geçen sizi rahatsız eden düşüncelerinizi, belirlemeye çalışacağız. Daha sonra, düşüncelerimizin, gerçeklik durumunu araştıracağız. Çoğu zaman, bizi rahatsız eden düşüncelerimizin %100 doğru olmadığını fark ediyoruz. Böylece düşüncelerimizi, yeniden değerlendirerek, duygularımızı ve davranışlarımızı değiştirebileceğiz.

Günlük eylem alternatifleri arasında bir seçim yapmak durumunda kaldığında yaşanabilecek çatışmalardaki otomatik düşünceler arasındaki ilişkiyi, örneklerle açıklayabilmek için 3 farklı örnek olayın yer aldığı otomatik düşünce kayıt formları grup üyelerine dağıtılmıştır. Örnek durumları okuduktan sonra o durumu şu anda yaşıyor gibi hissetmeleri istenmiş ve otomatik düşüncelerini bulmalarına yardım etmek için sorulabilecek aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Böyle bir durumda aklından ne geçer? Bazen aklımızdan geçen şeylerin imajlar (resimler) şeklinde olmasındandır. Bu nedenle, “ Şu anda aklından ne geçiyor ?” sorusunun cevabı, resimler de olabilir, onları da dikkate almalıyız.
2. Acaba..... mı düşündün? Yoksa..... mı?

3. Acaba gelecekte olabilecek bazı şeyleri mi hayal ettin? Yoksa geçmişte olmuş bazı şeyleri mi hatırladın?
4. Bu durumun senin için anlamı nedir? (Bu durum sana ne ifade ediyor?)
5.yı mı düşündün? (Burada beklenenin tam tersi bir düşünce sunulur)

Grup üyeleri ilk örneği yaptıktan sonra grupla paylaşımları istenmiş ve konuyla ilgili sorular alınmıştır. Daha sonra grup üyeleri diğer iki örneği de doldurarak grupla paylaşmışlardır.

4. Oturumun özetlenmesi

Gönüllü bir üye tarafından oturum özetlenmiştir. Özetleme sırasında gönüllü üyenin eksik kaldığı noktalar grup lideri tarafından tamamlanmıştır.

5. Ev ödevinin verilmesi

Grup üyelerine, Otomatik Düşünce Kayıt Formları dağıtılmıştır. Otomatik Düşünce Kayıt Formunun, oturum sırasında uygulanan etkinlikte olduğu gibi otomatik düşünce kayıt formunun uygulanacağı hatırlatılmıştır. Grup üyelerinden, bir sonraki oturuma kadar, motivasyonel çatışma durumlarına ilişkin, otomatik düşüncelerini yakalamaları, ve düşünce kayıt formuna yazmaları istenmiştir. Düşünce kayıt formunun, kullanımına ilişkin ya da oturuma ilişkin, düşünce ve paylaşımlara olanak verildikten sonra, oturumun özeti yapılarak, oturum sonlandırılmıştır.

6. Değerlendirme

Grup üyelerinin etkinliklere istekli bir şekilde katıldığı gözlenmiştir. Otomatik düşüncelerle ilgili bilgilerin kendilerinde merak uyandırdığı gözlenmiştir. Grup üyeleri sıklıkla okul ve serbest zaman faaliyetleri arasında çatışmalar, kararsızlıklar yaşadıklarını, bu durumun zaman zaman kendilerini mutsuz ettiğini ifade etmişlerdir.

5. Oturum: Otomatik Düşüncelerin Değerlendirilmesi

Amaçlar:

Grup üyelerinin;

- Otomatik düşünce kayıtlarını değerlendirmek,
- Otomatik düşüncelerini yakalayabilme becerilerini geliştirmek,
- Sorun yaşadıkları olaya ilişkin otomatik düşüncelerini belirleyerek bu düşüncenin doğruluğunu sorgulama ve alternatif düşünceler geliştirme becerilerini geliştirmek

Hedef Davranışlar:

Grup üyesi;

- Otomatik düşünce kaydına ilişkin durumunu değerlendirir,
- Yaşadığı olayla ilgili duygularını ve otomatik düşüncelerini belirleyerek sözlü ve yazılı olarak ifade eder.
- Otomatik düşüncesini desteklemeyen kanıtları bulabilir,
- Otomatik düşüncesine alternatif düşünceler geliştirebilir.

Oturum İçeriği:

- 1. Bir önceki oturumun özetlenmesi ve geri bildirim alınması**
- 2. Grup üyelerinin nasıl hissettiklerinin sorulması**
- 3. Ev ödevinin gözden geçirilmesi**
- 4. Oturum gündeminin paylaşılması**

Oturumun gündeminin grup üyelerinin ev ödevi olarak not aldıkları otomatik düşüncelerinin bilişsel davranışçı modele göre ele alınması otomatik düşüncelerin değerlendirilerek bu düşüncelere alternatif düşünceler geliştirme becerisinin kazandırılması olduğu söylenmiştir.

İlk olarak grup üyelerine aşağıdaki örnek olay – 2 okunmuştur ve gönüllü üyeler tarafından rol oynama tekniği ile canlandırmaları istenmiştir.

Olay gönüllü grup üyeleri tarafından canlandırıldıktan sonra, üyeler yerlerini almışlardır. Önce sürücü rolündeki üyeye daha sonra da diğer üyelere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- Bu durumda olsaydın aklından neler geçirdi? Üyenin söyledikleri tahtaya not edilmiştir. Diğer üyelerin de olayla ilgili aklından geçebilecekler tahtaya not edilmiştir.
- Bu durumda olsaydınız ne hissederdiniz?
- Bu durumda olsaydınız nasıl davranırdınız?

Daha sonra grup üyelerinden şimdiye kadar kendilerini çok etkileyen bir olayı düşünmeleri istenmiştir ve süre verilmiştir. Daha sonra grupla paylaşımları için teşvik edilmişlerdir. Ve grup lideri tarafından uygun olduğu düşünülen bir olay tahtaya yazılmıştır. Olayın sahibi olan grup üyesine olayla ilgili olarak neler hissettiği ve nasıl davrandığı sorulmuştur. Her bir düşünce için, üyelere de örnek olması amacıyla grup lideri tarafından öncelikle tahtaya tarih atılmış, ardından

düşüncenin ortaya çıktığı olay ve olaya ilişkin duyguların yoğunluğu yüzdesi ile birlikte not edilmiştir. Daha sonra üyeye olaya ilişkin tüm otomatik düşünceleri buldurulmaya çalışılmış ve bu düşünceler içerisinde kendisini en çok etkileyeni seçmesi istenmiştir. Ardından lider üyeye bu düşünceyi destekleyen ve desteklemeyen kanıtları buldurmaya yönelik sorular sormuş ve cevaplar tahtada başlıklar altındaki sütunlara kaydedilmiştir. Daha sonra düşünceyi destekleyen ve desteklemeyen kanıtlar doğrultusunda grup üyesinin otomatik düşüncesine alternatif düşünce/düşünceler geliştirilmeye çalışılmıştır. Ardından grup lideri üyeye başlangıçta ifade ettiği duyguların yoğunluk ve otomatik düşünceye inanç yüzdelerinde bir değişiklik olup olmadığını sormuş ve bunları da kaydetmiştir.

Otomatik düşüncelere alternatif düşünceler geliştirebilme uygulaması için grup üyelerinden üç gönüllü seçilmiştir ve aşağıdaki örnek olay gruba okunarak ve alternatif düşünceler geliştirmeye yardımcı sorular aracılığıyla grup üyelerinin günlük eylem alternatifleri arasında yaşadıkları motivasyonel eylem çatışmalarındaki işlevsel olmayan otomatik düşünceleri sorgulanmıştır. Bunun için grup üyeleri ile Mahkeme Oyunu (Leahy, 2003/2010) oynanmıştır

Örnek olay

“Sınıfta sadece 5 kişisiniz ve disiplinli bir öğretmenin dersi. Öğretmen senin çok ilgini çeken bir konuyu anlatıyor. Tam bu sırada yan sırada oturan arkadaşın sıranın altından sana uzun bir yazı olan bir kağıt uzattı ve o an okuman ve cevap vermen için ısrar ediyor.”

Bu olay sırasında hislerin, davranışın ve düşüncelerin neler olurdu? diye sorulup duygu, düşünce ve davranışlarını defterlerine not etmeleri istenir. Otomatik düşüncelere kanıt aranması ve alternatiflerinin üretilmesi, bakış açısı kazandırılması için alternatif düşünce geliştirmeye yardımcı sorular grup üyelerine yöneltilmiştir. Daha sonra grup 2 'ye ayrılmıştır. 1 kişi otomatik düşüncesini savunmak için ayağa kalkmış geri kalan grup üyeleri iki gruba ayrılmıştır. Bir grup o düşünceyi destekleyen sözler söyleyen avukat grubu olurken, diğer grup düşünceyi çürüten savcılar grubu olmuşlar ve grup tartışması başlatılmıştır. Grup üyelerine alternatif düşünce geliştirmeye yardımcı sorular formu verilmiştir. Grup paylaşımı bittikten sonra üyelerin etkinlikle ilgili düşünceleri alınmıştır.

Daha sonra grup üyelerine değişen düşünce/değişen duygu formu dağıtılarak önce formun ön yüzündeki durumlardaki duygu ve düşüncelerini yazmaları ve duygu ve düşüncelerine inanma yüzdelerini ifadelerinin yanına eklemeleri istenir. Grup üyelerine alternatif düşünce geliştirmeye yardımcı sorular tekrar hatırlatılır ve paylaşımlar alınır. Daha sonra grup üyelerinden formun arka yüzünü çevirmeleri ve burada belirtilen durumların ön sayfalarındaki durumların devamı olduğu ve tekrar bu durumlara göre duygu ve düşüncelerini yüzde oranlarıyla kaydetmeleri istenir. Daha sonra grup üyelerinin paylaşımları ve düşünceleri alınır.

5. Oturumun özetlenmesi

Gönüllü bir grup üyesi tarafından oturum özetlenmiştir.

6. Yeni ev ödevinin verilmesi

Grup üyelerine otomatik düşünceler kayıt formunun gelişmiş hali dağıtılmıştır ve hafta boyunca yaşadıkları olumsuz olaylardan sonra doldurmaları, alternatif düşünce soru formu yardımı ile alternatif düşünce geliştirmeye çalışmaları istenmiştir. Ev ödevinin amaçlarının açıklanmasının ardından üyelere ödevle ilgili görüşleri sorulmuştur.

7. Değerlendirme

Grup üyeleri tüm etkinliklere ve bilgilendirme çalışmalarına ilgiyle katılmışlardır. Bazı grup üyeleri otomatik düşünce kaydı formunu kullanmakta zorlandıklarını, ertelediklerini ifade etmişlerdir. Formun kullanımını tekrar örneklerle açıklanmış ve grup sürecinde ev ödevlerinin önemi konusunda tekrar bilgi verilmiştir.

6. Oturum: Bilişsel Çarpıtmalar ve Motivasyonel Eylem Çatışmaları

Amaçlar:

Grup üyelerinin;

- Bilişsel çarpıtmalar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak,
- Bilişsel çarpıtmaları fark etmelerini sağlamak,
- Bilişsel çarpıtmaların motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkisini fark ettirmek.

Hedef Davranışlar:

Grup üyesi;

- Kullandığı bilişsel çarpıtmaları tanır ve ifade eder,
- Bu çarpıtmaların motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkilerini fark eder ve ifade eder.

Oturum İçeriği:

1. **Bir önceki oturumun özetlenmesi ve geri bildirim alınması**
2. **Grup üyelerinin nasıl hissettiklerinin sorulması**
3. **Ev ödevinin gözden geçirilmesi**
4. **Oturum gündeminin paylaşılması**

Bu oturumun gündeminin bilişsel çarpıtmaların tanınması ve motivasyonel eylem çatışmalarında bilişsel çarpıtmaların etkisinin incelenmesi olduğu grup üyelerine söylenmiştir.

Grup lideri tarafından bilişsel çarpıtmalar aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

“Düşüncelerimizi akılcı ve akılcı olmayan düşünceler şeklinde iki ana gruba ayırabiliriz.

Akılcı Olan İnançlar/Düşünceler: Gerçekçidir, gerçeklikle tutarlıdır, kanıtlar tarafından desteklenebilir, mutlak emirler değildir, mantıklıdır, katı değil, esnektir, istekler, dilekler, beklentiler ve tercihlerden oluşur, üzüntü, sinirlenme, endişe gibi makul duygulara yol açar, duygusal, davranışsal ve bilişsel sonuçları işlevseldir, bireyin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olur (Dryden ve Neenan, 2004).

Akılcı Olmayan İnançlar/Düşünceler: Psikolojik rahatsızlığa yol açan akılcı olmayan inançların temelinde mutlak, katı zorunluluklar (-meli, -malı'lar) ve talepler bulunmaktadır (Ellis, 1993/1994). Akılcı olmayan inançlar; gerçeklikle tutarlı değildir, mantıkdışıdır, katıdır, yanlıştır, hatalı çıkarımlara yol açar, emirler ve zorunluluklardan oluşur, sıklıkla aşırı genellemelere neden olur, depresyon, öfke, kaygı gibi sağlıksız olumsuz duygulara yol açar, duygusal, bilişsel ve davranışsal sonuçları işlevsel değildir, bireyin amaçlarına ulaşmasını engeller (Dryden ve Neenan, 2004). Örnek: İnsan zihnini bir fabrikaya benzetirsek bu fabrika hammadde olarak çevreden gelen bilgiler, veriler ve algılardan bazılarını alarak işler. Diyelim bir bisküvi fabrikası birçok farklı şeyden hammadde olarak un, şeker, yağ gibi

hammadeleri alır sonra da bunları işleyerek bisküviye dönüştürür. Eğer bu fabrika kek fabrikasıysa bu kez aynı hammaddelerden ortaya çıkan ürün kek olur. Yaşadığımız olaylar ve algılarımızı da aynı şekilde zihnimiz işler ve bir ürün ortaya koyar. Örneğin bazı kişilerin zihni yaşanan olayları ve algıları genellikle gerçeğe pek uymayan biçimde felakete dönük olarak yorumlar, başka bir kişi ise olan biten çoğu şeyin kendisiyle ilgili olduğunu düşünür, işte bu tür düşünce işleme eğilimlerine düşünce hatası denilmektedir. Bunlar değişen ölçülerde bütün insanlarda görülmekle birlikte ruhsal rahatsızlıklarda veya kişilik bozukluğu olan bireylerde daha sık ve sistematik biçimde ortaya çıkmaktadırlar (Türkçapar, 2011:88). Gerçekliğin çarpıtılmasından oluşan akılcı olmayan inançlar düşünce hatalarından oluşur. Sık karşılaşılan düşünce hataları/bilişsel çarpıtmalar grup üyelerine açıklanmıştır. Grup üyelerinden tanımlanan bilişsel çarpıtmalarla ilgili kendi yaşamlarından örnekler vermeleri istenmiştir. Her öğrenciye bilişsel çarpıtmalar listesi dağıtılmıştır ve kendilerinde olduğunu düşündükleri işlevsel olmayan düşünceleri seçmeleri istenmiştir. Daha sonra bu düşüncelerin kendilerini nasıl etkilediği ve neler hissettirdiği sorularak grup üyelerinden paylaşımda bulunmaları istenmiştir.

Ardından grup lideri tarafından analizi yapılmış olan 1 adet Güzin Abla köşesi mektubu grup üyelerine okunmuş ve mektuplardaki, inançlar, duygular, davranışlar ve bilişsel çarpıtmaların neler olabileceği grup üyeleri ile birlikte tartışılmıştır.

Daha sonra grup üyelerinin işlevsel olmayan düşünceler kayıt formu üzerinde çalışabilme becerilerini geliştirmek amacıyla üzerinde 2 tane örnek durumun yazılı olduğu formlar grup üyelerine dağıtılmış ve grup üyeleriyle birlikte ilk örnek durum paylaşımlarla doldurularak, ikinci örnek durumu grup üyelerinin doldurması için süre verilmiştir. Daha sonra paylaşımlar alınmıştır.

5. Oturumun özetlenmesi

Gönüllü bir üye tarafından oturum özetlenmiştir.

6. Yeni ev ödevinin verilmesi

Grup üyelerine işlevsel olmayan düşünceler kayıt formu verilmiş ve hafta boyunca olumsuz duygular yaşadıkları olaylardan sonra doldurmaları, alternatif düşünce soru formu yardımı ile alternatif düşünce geliştirmeye çalışmaları istenmiştir. Ev ödevinin amaçları açıklanmış ve ev ödeviyle ilgili sorular alınmış ve gelen sorular

cevaplanmıştır.

7. Değerlendirme

Grup üyelerinin grup sürecini ilgiyle takip ettiği ve kendilerindeki bilişsel çarpıtmaları bulmak için aktif çaba sarf ettikleri gözlenmiştir.

7.Oturum – İşlevsel Olmayan Düşüncelerin Fark Edilmesi ve Değiştirilmesi

Amaç:

Grup üyelerinin;

- Motivasyonel eylem çatışmalarına yönelik, işlevsel olmayan düşüncelerini fark etmelerine ve işlevsel düşüncelerle değiştirmelerine yardımcı olmak.

Hedef Davranışlar:

Grup Üyesi;

- Motivasyonel eylem çatışmalarına yönelik işlevsel olmayan düşüncelerin fark eder ve işlevsel olan düşüncelerle değiştirir.
- İşlevsel tepki oluşturmada kullanılan çeşitli teknikler ve uygulama yollarını kavrar.

Oturum İçeriği:

- 1. Bir önceki oturumun özetlenmesi ve geri bildirim alınması**
- 2. Grup üyelerinin nasıl hissettiklerinin sorulması**
- 3. Ev ödevlerinin gözden geçirilmesi**
- 4. Oturum gündeminin paylaşılması**

Grup üyeleri ile bu oturumda sahip olduğumuz değerlere paralel olarak yaşadığımız mativasyonel eylem çatışmalarına yönelik işlevsel olmayan düşüncelerin geçerliğinin, Sokratik sorgulama gibi bilişsel tekniklerle sorgulanacağı belirtilmiştir. Grup lideri, daha sonra İşlevsel tepki oluşturmaya yönelik olarak, aşağıdaki açıklamayı yaparak, örnek vermiştir.

“Motivasyonel eylem çatışması yaşadığımızda, kendi kendimize söylediğimiz kelimeler/cümleler ve düşünceler rahatlamamıza yardımcı olabilir”. Grup lideri, bu açıklamadan yola çıkarak, grubu 2’ye bölerek Örnek Olay...’nın yazılı olduğu kağıtları grup üyelerine vermiş ve her iki grubun kağıdında da aynı olayın yazılı olduğunu ancak farklı davranış biçimlerinin yer aldığı belirtilmiştir. Örnek olaydaki

kişinin gösterdiği davranışa paralel olarak düşüncelerinin/inançlarının neler olabileceğini belirtmenizi istiyorum.

Daha sonra grup üyelerinden düşünceler ile ilgili paylaşımları alınır ve paylaşılan düşüncelerin bilişsel çarpıtmalara göre analizi yapılır. Grup üyelerinin paylaşımlarından olumsuz olan düşünceler grup lideri tarafından seçilerek sürekli olarak böyle düşünürseniz neler olabilir? Örneğin sürekli olarak aşağıdaki düşüncelerin/inançların aklımızdan geçtiğini düşünelim (bunlar zorunluluk içeren işlevsel olmayan düşünceler) neler hissederiz? Nasıl davranırız? Uzun vadede sonuçları neler olabilir?

Örneğin:

Arkadaşlarımı kaybederim

Ders çalışmaktan nefret ediyorum

Hep eğlenceli şeyler yapmalıyım

Sürekli çalışmazsam hedefime ulaşamam

Çok iyi bir işim olmak zorunda.

Kafaya takmaya gerek yok.

Rahatımı bozamam

Grup lideri, işlevsel olan alternatif düşüncelerin bulunabilmesi için “Peki şimdi kendimize ne söylersek kendimizi daha iyi hissederiz? sorusunu gruba yöneltmiştir.

Örneğin

Zamanımı planlayabilirim,

Arkadaşlarıma da vakit ayırabilirim

Bu dersten ilginç şeyler öğrenebilirim

Eğlence kadar hedeflerim için çalışmam da önemli

Çok para kazanmasam da mutlu olabileceğim işi yapabilirim.

Bazı işler can sıkıcı olsa da iyi bir planlama ile istediğim her şeyi yapabilir.

Günlük eylemleriniz arasında bir karışıklık yaşadığınızda aşağıdaki soruları düşünebilirsiniz.

- Anneniz/babanız aynı durumda olsaydı neler söylerdi ?
- En iyi arkadaşınız size yardımcı olmak için ne derdi ? (Elmacı, 2008)
- Düşüncelerine değer verdiğiniz bir büyüğünüz size yardımcı olmak için ne derdi?

Paylaşımların ardından, gönüllü grup üyelerinden 3 tanesi sırayla grup liderinin elinde bulunan işlevsel olmayan düşüncelerden bir tane çeker.

İşlevsel olmayan düşünceler

1. Dostlarımı her zaman memnun etmek benim için önemlidir.
2. Yalnızca başarılı ve çalışkan insanlar saygı değerdir.
3. Çabam hiçbir işe yaramayacak

Diğer grup üyelerine otomatik olumsuz düşüncelerin ve bu düşüncelerin gerçekçi olup olmadığının değerlendirilmesi için bazı soruların yazılı olduğu formlardan verilir.

Birinci grup üyesi işlevsel olmayan düşüncesini açıklar. Diğer grup üyeleri de ellerindeki sorular aracılığıyla işlevsel olmayan düşünceyi sorgulamasında bakış açısını geliştirmesinde yardımcı olmaya çalışırlar.

Paylaşımlardan sonra grup üyelerinin düşünceleri alınır.

Grup lideri tarafından işlevsel olan ve işlevsel olmayan düşüncelerin özellikleri hakkında grup bilgilendirilir.

İşlevsel olan ve işlevsel olmayan düşüncelerin özellikleri (Çivitçi, Türküm, Duy ve Hamamcı, 2009: 106).

İŞLEVSEL DÜŞÜNCE/İŞLEVSEL İNANÇ	İŞLEVSEL OLMAYAN DÜŞÜNCE/İŞLEVSEL OLMAYAN İNANÇ
<ul style="list-style-type: none">• Doğrudur.• Kanıt ve delillerle desteklenebilir.• Mantıklıdır.• Kesin buyruklar değildirler.• İstekler, dilekler, ümit edilenler ve tercihlerdir.• Üzüntü, endişe ve rahatsızlık gibi yönetilebilir, başa çıkılabilir duygulara yol açarlar.• Amaçlara ulaşılmasında yardımcıdır.	<ul style="list-style-type: none">• Yanlıştır.• Hatalı sonuçlar çıkarmaya yönlendirirler.• Çoğunlukla genellemedirler.• Buyruklar, emirler, gereklilikler ve –meli-malı’lardır.• Öfke, kaygı ve depresyon gibi zarar verici duygulara yol açarlar.• Amaçlara ulaşılmasını engelleyicidirler.

Daha sonra grup üyeleri ile işlevsel ve işlevsel olmayan inançları/düşünceleri ayırt etmenin neden önemli olabileceği tartışılır. İşlevsel olmayan düşüncelerimizi fark edebilirsek, bu düşüncelerimizin olumsuz etkilerinden kurtulabiliriz ve bu düşüncelerimizi değiştirebiliriz.

4. Oturumun özetlenmesi

5. Yeni ev ödevinin verilmesi

Üyelerden işlevsel olmayan düşünce kaydı formunun kullanılmaya devam edilmesi istenilmiştir. Ev ödevi ve amaçları açıklandıktan sonra grup üyelerinden ödevle ilgili sorular alınıp cevaplanmıştır. Oturuma ilişkin düşünce ve paylaşımlar alındıktan sonra oturumun özeti yapılarak, oturum sonlandırılmıştır.

6. Değerlendirme

Grup üyelerinin oturuma ilgiyle katıldıkları, etkinlikleri zevkle uyguladıkları gözlenmiştir.

8.Oturum – Değer Yönelimleri, Hedefler, Karar Verme ve İşlevsel Düşünme

Amaçlar:

Grup üyelerinin;

- Karar verme ve hedefler ile başarı ve iyi olma değerleri arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlamak. Hedeflere ulaşmada ve karar vermede işlevsel düşünebilmelerine yardımcı olmak.

Hedef Davranışlar:

Grup Üyesi;

- Karar verme ve hedef belirleme ile başarı ve iyi oluş değerleri arasındaki ilişkiyi fark eder,
- Hedef Belirleme ve Karar verme çalışması yapmalar,
- İşlevsel düşünebilme becerilerini geliştirir.

Oturum İçeriği:

1. Bir önceki oturumun özetlenmesi ve geri bildirim alınması
2. Grup üyelerinin nasıl hissettiklerinin sorulması
3. Ev ödevinin gözden geçirilmesi
4. Oturum gündeminin paylaşılması

Bu oturumun gündemi grup üyelerinin karar verme ve hedef belirleme davranışları ile değer yönelimleri arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlamak ve karar verme, hedef belirleme ile ilgili uygulamalar yapmak ve yapılan uygulamalar aracılığıyla üyelerin işlevsel düşünebilme becerilerini geliştirebilmek olduğu grup üyelerine

söylenmiştir. Ardından aşağıdaki sorular gruba yöneltilerek grup tartışması başlatılmıştır.

“Karar nedir? Yaşamımızdaki önemi nedir? Kararlarınızı nasıl alırsınız? Aldığınız kararlardan pişmanlık duyduğunuz zamanlar oldu mu? En çok hangi konularda karar vermekte zorlanıyorsunuz?” Paylaşımların ardından aşağıdaki açıklama yapılmıştır.

“Günlük yaşamda bireyler farkında olarak veya olmayarak çeşitli karar durumlarıyla karşılaşmaktadırlar. Yaşamı süresince birey etkili kararlar alabilmek için bilgi toplamak ve topladığı bilgileri değerlendirmek durumundadır. Nasıl karar verebilecekleri konusunda yeterince bilgi ve beceri sahibi olmayan bireyler, bir karar anında çoğu zaman çatışma ve kaygı yaşayabilmektedir. Alınan yanlış kararlar bireyin amaçlarına ulaşabilmesine engel olabileceği gibi, onun istemediği bir hayatı yaşamasına neden olabilir.

Karar verme bir durum veya problemin çözümüyle ilgili çeşitli seçenekler arasından birinin tercih edilmesidir. Karar verme, dinamik ve karmaşık bir süreç olduğu için değerlere, kişilerarası ihtiyaçlara, kültürel sınırlamalara, sosyal ve psikolojik durumlara bağlıdır. Karar verme; bilgiyi araştırma ve toplama, problem çözme, yargılama, öğrenme ve hafıza gibi bir çok bilişsel süreçleri içerir (Diniz, 2005).”

Karar sırasında yaşanılacak olan duyguya mı odaklanılır? Sorusu sorularak tartışmalardan sonra aşağıdaki açıklama yapılır.

“Daha önce de ders çalışırken arkadaşlarımla buluşmuştum ve çok eğlenmişim ve sınavdan da geçer not almışım. Yine eğleneceğim ve sınavı da halledeceğim.” Şeklindeki temel inançlarla hareket edildiğinde alınacak karar bellidir.

Yukarıdaki açıklamalardan sonra, her öğrenciye Hedefim kağıtları dağıtılır ve isim yazmadan doldurmaları ve grup liderinin elindeki poşete katlayarak koymaları istenir. Grup lideri tarafından poşetteki kağıtlar karıştırılarak her üyenin kendi kağıdından farklı bir kağıdı çekmesi istenir. Her üyenin kendi kağıdından farklı bir kağıdı çektiğinden emin olunduktan sonra grup üyelerine Hedefe Ulaşmak İçin kağıdı dağıtılır. Bu kağıda her bir grup üyesi seçtikleri kağıttaki üyenin yazdığı hedeflere ulaşması için nasıl kararlar alması, nasıl düşünmesi gerektiği ve bu hedefe

ulaşılabilmesi için işlevsel düşüncelerin neler olabileceğini ile ilgili düşüncelerini yazması istenir.

Grup üyelerinin paylaşımları alındıktan sonra üyelere Karar Verme Çalışması formu dağıtılır ve formda bulunan örnek durum üzerinden çalışma yapılır.

Grup üyelerinin paylaşımları alındıktan sonra üyelere değerlerim ve kararlarım formu dağıtılır. Form öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra alınan kararlarda sahip oldukları değerlerinin etkileri üzerine tartışma başlatılır. Sahip oldukları değerlerin kararları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olabileceği ve daha farklı nasıl düşünölebileceği ile ilgili tartışılır.

5. Oturumun özetlenmesi

Gönüllü bir grup üyesi tarafından oturum özetlenmiştir.

6. Yeni ev ödevinin verilmesi

Grup üyelerinin yaşadıkları olaylara/durumlara daha geniş bir perspektiften bakabilmelerine, yaşadıkları durumlarla ilgili alternatifler üretebilmelerine yardımcı olmak amacıyla balkondan bakma tekniğinden söz edilir (Leahy, 2003/2010: 192). Üyelere, Balkondan İnceleme formu dağıtılır ve bu çalışmanın amacının konuya anlık durumun ötesine geçen bir perspektiften bakmayı kolaylaştırmak olduğu söylenir. Yaşadığınız durumdan geriye çekilseniz ve kendinizi sanki bir balkondan aşağıya bakıyormuşçasına gözleseniz, ne görür ya da düşünürdünüz? Grup üyelerinden 1 hafta boyunca balkondan inceleme formunu doldurmaları istenir. Ev ödevinin ve amaçlarının açıklanmasının ardından üyelere bu ödevle ilgili sorularının olup olmadığı sorulmuştur ve sorular cevaplanmıştır.

7. Değerlendirme

Grup üyelerinin oturuma ilgiyle katıldıkları gözlenmiştir. Grup üyelerinin diğer grup üyelerine hedefleri konusunda verdikleri fikirlerin genellikle işlevsel düşünceler barındırdığı gözlenmiştir.

9.Oturum – Değerler, Motivasyonel Eylem Çatışmaları ve İşlevsel Düşünceler

Amaç:

Grup üyelerinin;

- Motivasyonel eylem çatışmalarında hayır diyebilmenin ve zaman yönetiminin etkilerini fark etmelerini sağlama.

Hedef Davranışlar:

Grup üyesi;

- Olumsuz etkilenebileceği bir durumla karşılaştığında, bunun sonuçları üzerine işlevsel olarak düşünebilir ve gerektiğinde “hayır” cevabını verebilir,
- “Hayır” demekte zorlandığı durumların ve “hayır” demekte zorlanma nedenlerinin farkına varır,
- Ağırlıklı olarak zamanını nasıl geçirdiğini fark eder,
- Zamanı planlamanın motivasyonel eylem çatışmaları üzerindeki etkilerini fark eder,
- Günlük eylemleri ile düşünceleri arasında ne gibi ilişkiler olduğunu fark eder,
- Önceliklerini fark eder.

Oturum İçeriği:

- 1. Bir önceki oturumun özetlenmesi ve geri bildirim alınması**
- 2. Grup üyelerinin nasıl hissettiklerinin sorulması**
- 3. Ev ödevinin gözden geçirilmesi**
- 4. Oturum gündeminin paylaşılması**

Bu oturumun gündeminin grup üyelerinin motivasyonel eylem çatışmalarında hayır diyebilmenin ve zamanı planlamanın etkilerini fark etmelerini sağlamak olduğu söylenmiştir.

Grup lideri tarafından grup üyelerine “hayır” diyebilmeyle ilgili aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- Kişisel değerlerinize, inançlarınıza ve tutumlarınıza uygun olmayan isteklerle karşılaştınız mı?
- Uygun olmayan istekle karşılaştığınızda ne yaptınız, ne hissettiniz?
- Karşılaştıysanız nasıl karşı koydunuz?

- Kişisel değerlerinize, tutumlarınıza ve inançlarınıza uygun olmayan bir isteğe hayır dediğinizde ne gibi kazançlar elde ettiniz?
- Hangi iletişim becerilerini kullanarak karşı koydunuz?
- Karşı koyamadığınız durumlar oldu mu?
- Neden karşı koyamadınız? (MEB, 2007).

Paylaşımlar bittikten sonra aşağıdaki açıklama yapılmıştır.

“Çoğumuz uyum göstermenin toplumda kabul gören bir şey olduğunu öğrenmişizdir. Ayrıca çocuklukta ve ergenlikte arkadaş gruplarımız tarafından kabul edilmek ve gruba dahil olmak isteriz. Bunun için grubun isteklerine, kendi isteklerimize ters düşse bile uymayı tercih edebiliriz. Hayır demekten çekinmenin bir başka nedeni ise karşımızdaki kişiyi kırmaktan, incitmekten çekinmektir. Unutmamalıyız ki, herkesin yapmak istemediği şeylere hayır deme hakkı vardır. İstemediğimiz taleplere, tekliflere hayır demeye başladıkça, kendi hayatımız üzerindeki kontrol duygumuz ve kendimize güvenimiz artar. Bizim hayır cevabını verebilmemiz, karşımızdaki kişilere de hayır deme hakkını sağlar. Bu sayede, daha dürüst ve samimi ilişkiler yaşayabiliriz. Hayır diyebilmemiz kendimizi bize zarar verebilecek durumlardan korumamızı sağlar (MEB, 2007).

Açıklamanın ardından grup üyelerine hangi durumlarda hayır denmesi gerektiği sorulmuştur. Grup üyelerinin paylaşımlarının ardından hayır denilebilecek durumlar konusunda aşağıdaki açıklama yapılmıştır.

“Hayır” diyebileceğiniz durumlar;

1. Sizden istenilenin sizin önceliklerinizle ve yapmak istediklerinizle çelişmesi. (örneğin; ertesi gün çocuğunuz çok önemli bir sınava girecek ve bir arkadaşınız kendisini kötü hissettiği için akşam kendisiyle vakit geçirmenizi istiyor)
2. Karşınızdaki kişinin sizin üzerinizde baskı kurması ve çok ısrarcı olması.
3. Karşı tarafın sizden istediği şeyin size veya başkalarına zarar verebilecek bir şey olması.
4. Karşı tarafın sizden istediği şeyi yapmak için isteğiniz, gücünüz ve motivasyonunuzun olmaması.

Grup üyelerine nasıl “hayır” denilebileceği soru yöneltilmiş ve paylaşımların ardından, aşağıdaki açıklama yapılmıştır.

Hayır diyebilmenin bir çok yolu vardır. Temel yöntemler.

1. Kararınızı belirleyin.
2. Nedenini belirtin.
3. Anladığınızı belirtin.

Karşınızdaki kişinin çok ısrarcı davrandığı durumlarda veya kendinize zarar verecek bir şey yapmanız isteniyorsa, sadece “hayır” deyip ortamdaki uzaklaşabilir veya nedenlerinizi belirtmeden “hayır” kelimesini tekrarlayabilir veya aşağıda belirtilen diğer yöntemleri uygulamayı seçebilirsiniz. Örneğin, bir arkadaşınız size sigara ikram ediyor ve içmeniz için ısrar ediyor.

1. Basit: “hayır” veya “hayır teşekkürler”
2. Olanı söylemek: “Hayır teşekkürler, sigara kullanmıyorum”
3. Konuyu değiştirme: “hayır, teşekkürler. Dünkü filmi izledin mi?”
4. Hayır Tekrarı: “Hayır teşekkürler, hayır istemiyorum, hayır”
5. Yürüyüp gitmek: “Hayır” deyip ortamdaki uzaklaşın.
6. Ortamdan sakınmak: Sigara içme teklifinde bulunacak kişilerden ve ortamlardan uzak durmaya çalışın (MEB, 2007).

Grup üyelerine hangi durumlarda hayır demeleri gerektiği sorulmuştur ve paylaşımda bulunmaları istenmiştir. Grup üyelerine “hayır hesabı formu” verilmiştir. Örnek durum olarak aşağıdaki açıklama yapılmıştır:

“Önemli bir sınava çalışmanız gereken zamanda bir arkadaşınızın sizi dolaşmak için dışarı çağırmıştır. Neden ve Nasıl hayır dersiniz? Elinizdeki forma yazınız.”

(Grup üyeleri formu doldururken aşağıdaki sorular sorularak bakış açılarına katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

“Bir duruma evet ya da hayır derken bunu gerçekten yapmak istiyor muyum yoksa sadece başka birini memnun etmeye mi çalışıyorum?”

“Bunu yaparsam ne elde edeceğim?”

“Eğer bunu yapmaya karar verirsem uzun vadede bana yararları ve zararları neler olabilir?”)

Grup üyeleri formlarını doldurup paylaşımlar alınmıştır.

Grup üyelerine hayır diyebilmeyle ilgili söylemek istedikleri başka bir şey olup olmadığı sorulmuş ve soruların ardından diğer gündem maddesi olan zamanı planlama konusuna geçilmiştir ve aşağıdaki açıklama yapılmıştır.

“Zaman yönetimi zamanı daha etkin kullanarak öncelikleri belirleyip, doğru planlama yapabilmektir. Zaman, yerine konması, geri döndürülmesi, yenilenmesi, depolanması, satın alınması mümkün olmayan tek kaynaktır. Etkili zaman yönetimi ise zamanı mümkün olduğunca etkin ve etkili bir biçimde kullanma ve denetleme sistemidir. Zaman tüm insanların eşit olarak sahip olduğu tek şeydir.

Neden zamanı planlayarak kullanmalıyız?

- Verimsizliği gidermek
- Belirlenen hedeflere ulaşmak
- Kariyer gelişimini sağlamak
- Sorumluluklarımızı uygun bir şekilde yerine getirmek için.

Zaman tuzakları nelerdir?

- Acelecilik ve kararsızlık
- Telefonun kötü kullanımı
- Ayrıntılarla uğraşma
- Planlanmamış ve ani ziyaretler
- Öncelikleri belirlememek
- Hedeflerin belirsizliği
- Arkadaşlarla fazla vakit geçirme
- Dağınık masa düzeni
- Yarım bırakılan işler
- Hayır diyememek
- Aşırı iletişim (Ünker, 2014)

Yukarıdaki açıklama yapıldıktan sonra grup üyelerine bir gün içerisinde yaptıklarını kaydetmelerini sağlayacak “bir günüm” kâğıdı dağıtılmıştır. Bir gün içerisinde yaptıklarını kağıda saat saat kaydetmeleri ve gerçekleştirdikleri eylemin gereklilik düzeyini belirlemeleri istenmiştir. (etkinliğin uygulanmasından bir önceki günü kaydetmeleri istenmiştir) Daha sonra formlar üzerinden tartışma başlatılmış ve zaman tuzakları konusunda grup üyelerinin düşünmeleri için fırsat verilmiş, geçirdikleri günün verimliliği ve kendilerine uzun vadede olabilecek etkileri konusunda tartışma başlatılmıştır. Günlük eylemleri ile grup üyelerinin düşünceleri

arasında ne gibi ilişkiler olduğu, nelere öncelik verip neleri geri planda bıraktıkları ve önceliklerinin altında yatan düşüncelerin/inançların neler olduğunu fark etmeleri ve daha farklı nasıl düşünebilecekleri konusunda tartışma başlatılmıştır.

Daha sonra gönüllü bir grup üyesi “Profesörün Zaman Dersi” hikâyesini okumuştur ve grup üyelerinin zamanı etkili planlama konusunda farklı bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olunmaya çalışılmış ve hikaye üzerinden grup paylaşımı sağlanmıştır.

Daha sonra grup üyelerine “1 gün sonra matematik sınavınız var ve dersi geçebilmek için 60 almanız gerekiyor. Bu bir gününüzü planlayın” şeklinde bir yönerge verilmiştir ve hedefime ulaşmak için yapmam gerekenler formu dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Daha sonra grup tartışması başlatılmıştır.

4. Oturumun özetlenmesi

Gönüllü bir üye tarafından oturum özetlenmiştir.

5. Yeni ev ödevinin verilmesi

Grup üyelerinden kendilerine haftalık hedefler koymaları bu hedeflerine ulaşmak için önceliklerini ve hedeflerine ulaşma düzeylerini belirleyerek defterlerine not etmeleri istenmiştir. Ev ödeviyle ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra grup üyelerine sorularının olup olmadığı sorulmuştur sorular cevaplanmıştır.

6. Değerlendirme

Grup üyelerinin oturum tartışmalarına ve etkinliklere ilgiyle katıldıkları gözlenmiştir. Grup üyeleri genellikle arkadaşlarına hayır diyebilmek konusunda zorluklar yaşadıklarını ama artık daha farklı davranabileceklerini belirtmişlerdir.

10. Oturum-Sonlandırma

Amaçlar:

Grup Üyelerinin;

- Grup süreciyle ilgili duygularının ve düşüncelerinin paylaşılması ve grup sürecinin değerlendirilmesi. Eksik ve anlaşılmayan noktalarının netleştirilmesi,
- Grup sonrasında neler yapmayı düşündükleri konusunda kazanımlarının paylaşılması,
- Grubu olumlu duygularla sonlandırmalarını sağlamak.

Hedef Davranışlar:

Grup üyesi;

- Grup sürecini değerlendirebilir,
- Anlamadığı ve eksik kalan konular hakkında bilgi sahibi olur,
- Kazanımlarını ve becerilerini paylaşabilir,
- Grubu sonlandırmaya ilişkin duygularını ve düşüncelerini ifade edebilir.

Oturum İçeriği:

- 1. Bir önceki oturumun özetlenmesi ve geri bildirim alınması**
- 2. Grup üyelerinin nasıl hissettiklerinin sorulması**
- 3. Ev ödevinin gözden geçirilmesi**
- 4. Oturum gündeminin paylaşılması**

Grup lideri tarafından bu oturumda grupta danışma oturumlarının değerlendirileceği, grup üyelerinin kendilerini değerlendireceği, oturumlardan neler kazandıkları ve edindikleri becerileri paylaşacakları ve süreci sonlandırmaya dair duyguların ve düşüncelerin paylaşılması olduğu grup üyelerine söylenmiştir. Grup lideri üyelere anlaşılmayan bir konu ya da sorularının olup olmadığını sormuştur. Net olunmayan konular açıklandıktan sonra gelen sorular cevaplanmıştır ve süreç özetlenmiştir. Grup üyelerinden kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra grup lideri, üyelere grup süreci ile ilgili kazanımlarını ve edindikleri becerileri paylaşmalarını istemiştir. Ardından, grup lideri gruba sonlandırmaya ilişkin duygularını ve düşüncelerini sormuştur ve paylaşımlar alınarak süreç sonlandırılmıştır.

5. Oturumun ve sürecin sonlandırılması

Grup sürecini, olumlu duygularla sonlandırmak amacıyla, “sevgi bombardımanı” etkinliği yapılmıştır. Her üye, sırayla yüzünü tahtaya dönmüş ve diğer grup üyeleri, bu üyeye ilişkin olumlu duygularını ifade etmişlerdir. Etkinliğe, her üyenin katılımı sağlandıktan sonra, teşekkür edilerek etkinlik tamamlanmıştır. Olumlu duygular ve iyi dileklerle oturum sonlandırılmıştır.

Sonlandırmadan bir hafta sonra grup üyelerine son test ölçümü olarak alt ölçekleri ile birlikte değer yönelimleri ve motivasyonel eylem çatışmaları ölçekleri uygulanmıştır.

6. Değerlendirme

Grup üyeleri grup süreçleriyle ilgili olumlu geri bildirimlerde bulunmuşlardır ve oturumlar bittiği için üzöldüklerini, tekrar gerçekleştirilecek yeni oturumlara zevkle katılacaklarını ifade etmişlerdir. dile getirmişlerdir.

EK II DENEY GRUBUNDA OTURUMLARDA KULLANILAN FORMLAR

BİRİNCİ OTURUMDA KULLANILAN FORMLAR

Form 1: Cümle Tamamlama Formu

1. İnsanlar.....
2. Ailem.....
3. Yakın arkadaşlarım.....
4. Şu andaki ilişkilerim.....
5. Yakın çevremdekilerin çoğu.....
6. Erkekler/kızlar.....
7. Karşı cinsle ilişkilerim.....
8. Başkalarına göre ben.....
9. Bir grup içindeyken.....
10. Yalnızken.....
11. Diğerleriyle kendimi karşılaştırdığımda.....
.....
12. Beni en çok.....kaygılandırır.
13. Olumsuz bir durum yaşadığımda.....suçlarım.
14. Ben.....

İKİNCİ OTURUMDA KULLANILAN FORMLAR

Form 2: Ne Yapmalı?

Ne Yapmalı? (Örnek Olay 1)

“Pazar günü sabah erkenden kalktın ve senin için çok önemli olan pazartesi günü sınava çalışmaya başladın. Bütün gün çalışırsan sınavdan dersi geçebilmen için yeterli olan notu alabileceğini fark ettin. Ancak tam bu sırada telefonun çalmaya başladı ve çok uzun zamandır tanışmayı istediğin kişinin seni buluşmak için dışarıya davet ettiğini öğrendin”

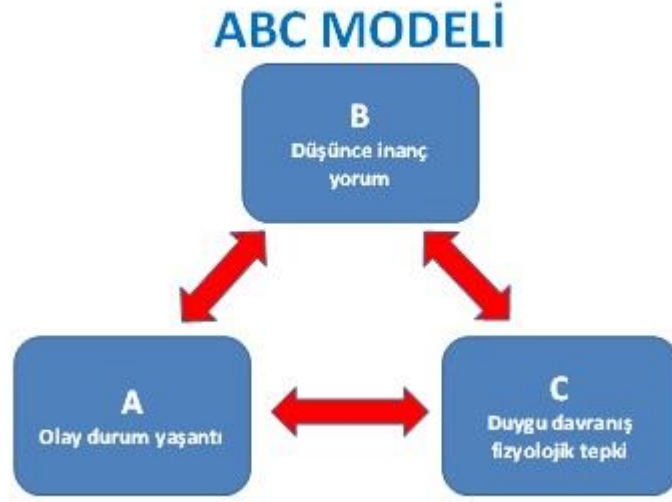
Form 3: Öykü – 1 “Selim’in Hikayesi”

Öykü – 1 “Selim’in Hikayesi” (Çivitçi, Türküm, Duy ve Hamamcı, 2009:153)

Selim 7. sınıf öğrencisiydi. Tarih sınavına iyi çalışmıştı. Ancak sınavda bir sorun yaşamıştı. Boşluk doldurma sorularından birinin cevabını bilemiyordu. Bu soruda “Ümit Burnu”nu keşfettiği sorulmaktadır. Zaten sınavı iyi geçmiş olan Selim, bu soruya cevap olarak, “gereksizin biri bulmuştur” cevabını verdi. Sınav kağıdını neşe içerisinde teslim etti. Ne kadar da kolay bulmuştu sınavı. Sınav sonuçlarının açıklanması bir ayı buldu. Bu süre içerisinde Selim de herkes gibi heyecanla açıklanacak notları bekledi. Ancak bu kadar gecikme, onu da sabırsızlandırıyordu. Derken, o gün geldi ve çattı. Notlar yüksek olandan düşük olana doğru öğretmen tarafından okunuyordu. Selim ilk 10 da olmayı umuyordu. Ama, sınıf yarılanmıştı ve henüz adı okunmamıştı. Giderek umudu ve heyecanı söndü. Neler oluyordu? Kendine için için kızmaya başlamıştı. Yüzü asıldı ve sessizce olacağı bekledi. Tüm sınıfın notları okunmuştu. Öğretmen masasından ayrıldı. Selim, öğretmenin kendisine sürpriz yapmış olabileceğini düşündü bir an. İçinde saman alevi gibi bir umut belirdi. Belki de sınavın birincisiydi. Ama, öğretmeni, Selim’in disiplin kuruluna gideceğini söyledi. Notu ise 85’di. Selim, şaşkına dönmüştü. Utanıyordu. Öğretmen selim’in sınav kağıdına sınav sorularının cevapları ile ilgisiz alaycı ifadeler yazdığı için disiplin kuruluna gönderileceğini söyledi ve Selim disiplin kurulunun yolunu tuttu. Öğretmeni ile çok iyi anlaşılardı. Arkasından vurulduğunu düşündü bir an. Artık, “disipline gitmiş, kötü örnek” bir öğrenciydi. Kendini aşağılanmış hissediyordu. Bütün arkadaşları, beden eğitimi dersine gitmişti. O ise sabah neşe ile çıktığı evine hüzün ve karamsarlık içinde döndü. Erkenden odaya kapandı. Öğretmeninden nefret ediyordu, onun kendisine acımasızca davrandığını düşündü. Babası olayı öğrenmişti. Babasının çok utandığını düşündü. Gözyaşlarını tutamadı. Sınıfta da ağlamıştı. Sınıfta ağladığı için de kendinden utanıyordu. Zaten artık ne fark ederdi ki? Dünya başına yıkılmıştı ve bundan daha kötü bir durum da olamazdı. Zaten bu okulu hiç sevmemişti. Bu okula bir ay geç kayıt hakkı kazanmıştı. Hiçbir zaman da bu okulda başarılı olamayacaktı. Sonraki günlerde dersleri boşladı ve notları kötüleşmeye başladı. Öğretmeniyle hiç konuşmadı ve öğretmenin kendisinden umudu kestiğini düşündü. “Bu ne berbat bir yaşam” diye aklından geçirdi. Kendini çok değersiz buluyordu.

Form 4: ABC MODELİ FORMU (WEB3)

ABC MODELİ FORMU



Aşağıdaki örnek olaya dayanarak olası duygu/davranış ve düşüncelerinizi yazınız.

A : DURUM/ OLAY

Samimi arkadaşınız size selam vermedi.

B : DÜŞÜNCE

C : SONUÇ DUYGU

C : SONUÇ DAVRANIŞ

Form 5: KENDİNE YARDIM FORMU: ABC YÖNTEMİ

(Leahy, 2003/2010: 22)

“Başlatan olay” tanımı, düşünce ve duygunuzdan önce ortaya çıkan olayı anlatır. Örneğin, “sınav yarın olacak”ı fark etmek başlatan olaydır. “Hazır değilim” düşüncesinden önce gelir ve “sonuç: duygu” kaygı ve gerginlik duygusuna ve “sonuç: davranış” sınava sıkı çalışmaya yol açar.

A=Başlatan olay	B=İnanç (düşünce)	C=Sonuç (Duygu)	C=Sonuç (Davranış)

Form 6: DÜŞÜNCELERE KARŞI OLASI GERÇEKLER FORMU

(Leahy, 2003/2010: 23)

Olumsuz düşüncelerinizi sağ kolona yazınız ve sonra gözden geçirmeye gerek duyabileceğiniz bazı diğer gerçekleri de sağ kolona yazınız.

Olumsuz düşünceler	Diğer olası gerçekler

ÜÇÜNCÜ OTURUMDA KULLANILAN FORMLAR

Form 6: SCHWARTZ'IN DEĞER TİPLERİ VE MADDELERİ (DEĞER DÜNYAM ETKİNLİĞİ)

Schwartz'ın değer tipleri ve maddeleri (Değer Dünyam etkinliği için Schwartz'ın değer tipleri ve maddeleri kesilecektir)

1. **Kendini yönetme** (self-direction): bağımsız düşünce ve davranış (yaratıcılık, özgürlük, kendi amaçlarını seçme, meraklılık, bağımsızlık)
2. **Uyarılım** (stimulation): farklılık, değişiklik, dürtü (farklı bir hayat, heyecanlı bir hayat, cesaret)
3. **Hazcılık** (hedonizm): memnuniyet, haz (hayattan zevk almak)
4. **Başarı** (achievement): yetenek göstermede kişisel başarı (hırslı, başarılı, kabiliyetli, etkili)
5. **Güç** (power): toplumsal statü, prestij, baskınlık ve kontrol (otorite, servet, toplumsal güç, toplumsal imajı korumak, toplumsal tanınma)
6. **Güvenlik** (security): güvenlik, düzen, toplumsal stabilite (toplumsal düzen, aile güvenliği, ulusal güvenlik, karşılıklı yardım, temizlik, ait olma hissi, sağlamlılık)
7. **Uyumluluk** (comformity): diğerlerine zarar verecek ve toplumsal normlara uygun olmayan davranış, eğilim ve uyarıların sınırlandırılması (sadakat, öz disiplin, kibarlık, anne baba ve büyüklere saygı göstermek)
8. **Gelenek** (tradition): saygı, sadakat, birisinin kültürün veya dinin bireylere verdiği düşünce ve adetleri kabul etmek (geleneğe saygı, alçak gönüllülük, dindarlık, ılımlılık, hayatta payına düşeni kabul etmek)

9. **İyilikseverlik** (benevolence): günlük ilişkilerde diğerlerinin huzuru ile ilgilenmek (yardımsever, sadık, bağışlayıcı, dürüst, sorumlu, doğru arkadaşlık, olgun aşk)
10. **Evrensellik** (universalism): anlayış, minnettarlık, ve tüm insanların ve doğanın huzuru için koruyuculuk (açık fikirlilik-hoşgörü, toplumsal yargı, eşitlik, dünya barışı, dünya güzelliği, doğayla birlik, bilgelik, çevreyi koruma).

Etkinliğin İşleyişi: Grup lideri tarafından Shwartz'ın değer tiplerinin ve açıklamalarının her birinin ayrı kağıda yazılı olduğu kağıtlar bir torbaya konur ve öğrencilerden birer tane değeri seçmeleri istenir. 10 değer tipi ayağa kalkar ve sırayla seçtiği kağıttaki değer tipini Ben.... Başarıyım, hırslıyım vb. cümlelerle okuması ve okuduktan sonra yakasına takması istenir. Kağıt seçmeyen 3 öğrenciden sırasıyla ayağa kalkmaları ve kendi değer dünyalarını oluşturmaları istenir. Tebeşirle yere büyük bir yuvarlak daire çizilir. Kendi hayatında olan ve olmasını istediği değerleri seçmesi ve merkezden (dairenin ortasından) başlayarak yerleştirmesi istenir. Merkezdeki değer/değerler kendisi için en önemli olanlar merkezden uzaklaştıkça değerlerin öneminin de azaldığı hatırlatılır. Kendisi için hiç önemli olmayan değer/değerlerin de çember dışında kalması gerektiği belirtilir. Değer dünyasını belirleyen grup üyesinden çemberin dışına çıkararak nedenleri ile değer dünyasını tanıtmaları istenir. Diğer 2 üye ile de aynı uygulama yapıldıktan sonra herkes yerine oturur. Grup üyelerine, etkinlik sırasında neler hissettikleri, neler düşündükleri sorularak paylaşımlar alınarak grup lideri tarafından etkinliğin amacının davranışlarımıza rehberlik eden değerlere her bireyin, her toplumun sahip olduğu ve önem derecelerinin de kişiden kişiye, toplumdan topluma ve zamandan zamana da değişebileceği hatırlatılarak etkinliğe son verilir.

Form 7: DEĞERİM ETKİNLİĞİ İÇİN KULLANILACAK FORM

Değerim Etkinliği

Yararları	Zararları

Form 8: DEĞER GÖZLEM FORMU

GÖZLEDİĞİM KİŞİ:

BAŞARI DEĞERİNE SAHİP OLMA DERECEŚİ

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Hiç hafif orta çok

aşırı

İYİ OLMA DEĞERİNE SAHİP OLMA DERECEŚİ

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Hiç hafif orta çok

aşırı

DÜŞÜNCEMİ DESTEKLEYEN KANITLAR:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

DÖRDÜNCÜ OTURUMDA KULLANILAN FORMLAR

Form 9: OTOMATİK DÜŞÜNCE KAYIT FORMU

Örnek 1.

OTOMATİK DÜŞÜNCE KAYIT FORMU			
Tarih	Olay/durum	Duygu(lar)	Otomatik Düşünce(ler)
	Ben ders çalışırken arkadaşlarım eğleniyor.		

Örnek 2.

OTOMATİK DÜŞÜNCE KAYIT FORMU			
Tarih	Olay/durum	Duygu(lar)	Otomatik Düşünce(ler)
	Matematik dersinden zayıf aldım.		

Örnek 3.

OTOMATİK DÜŞÜNCE KAYIT FORMU			
Tarih	Olay/durum	Duygu(lar)	Otomatik Düşünce(ler)
	En sevdiğim iki arkadaşım aynı anda beni farklı yerlere davet ettiler.		

Form 10: OTOMATİK DÜŞÜNCE KAYIT FORMU-BASİT HALİ

OTOMATİK DÜŞÜNCE KAYDI FORMU- BASİT HALİ			
Tarih	Olay/Durum	Duygu (lar)	Otomatik Düşüce (ler)

BEŞİNCİ OTURUMDA KULLANILAN FORMLAR

Form 11: “OTOBÜS DURAĞI” ÖRNEK OLAY FORMU

Örnek Olay 1- “Otobüs Durağı” (Çivitçi, Türküm, Duy ve Hamamcı, 2009: 152)

“Karanlık yağmurlu bir gece, yağmur yağıyor, fırtına var ve gök gürüyor ve siz sabaha karşı 02:00’de tek başınıza ıssız bir yolda araba ile gitmektedirsiniz. Arabanız iki kişilik. Biraz ileride otobüs durağında 3 kişi bekliyor. Birincisi bir doktor, sizi daha önce geçirdiğiniz kalp krizinden kurtarmış. İkinci kişi, çok yaşlı ve hasta neredeyse ölmek üzere olan birisi. Üçüncü kişi, hayatınızın rüyası, her zaman tanışmak için can attığınız birisi. Hava gittikçe kötüleşiyor ve arabanızda sadece iki kişiye yer var.

**FORM 12: ALTERNATİF DÜŞÜNCE GELİŞTİRMEYE YARDIMCI
SORULAR (Hiçdurmaz, 2010)**

1. Bu düşünceyi destekleyen kanıtlar neler?

Bu düşüncenin pek de geçerli olmayabileceğine ilişkin kanıtlar yok mu? Bunlar neler?

2. Acaba bunun farklı bir açıklaması olabilir mi?

3. Olabilecek en kötü şey ne? Buna dayanabilir miyim?

Olabilecek en iyi şey nedir?

En gerçekçi sonuç ne olabilir?

4. Bu otomatik düşünceye inanmamın üzerimdeki etkisi ne oluyor?

Bu düşüncemi değiştirmemin etkisi ne olabilir?

5. Bu konuda ne yapmalıyım?

6. Eğer sevdiğim bir arkadaşım aynı durumda olsaydı ona ne söyledim?

FORM 13: DEĞİŞEN DÜŞÜNCE/DEĞİŞEN DUYGU -1 FORMU (Çivitçi,
Türküm, Duy ve Hamamcı, 2009: 103)

Verilen her durumu okuyunuz. İlgili boşluklara o durumda neler hissedebileceğinizi ve neler düşünüyor olabileceğinizi yüzde oranları ile yazınız.

1. DURUM: Sokakta bisikletini sürerken arkandan bir çocuğun “Heyy, bisikletimi çalma, bisikletimi geri getir!” diye bağırdığını duydum

Düşünce :

Duygu :

2. DURUM: Bir mağazaya girer girmez bir kadın sana çarparak geçti ve koşarak kapıdan çıktı.

Düşünce :

Duygu :

3. DURUM: Koridorda sınıfına doğru yürürken büyük sınıflardan bir kız aniden sana çarptı, arkasına döndü ve “Önüme baksana sersem!” dedi.

Düşünce :

Duygu :

FORM 14: DEĞİŞEN DÜŞÜNCE/DEĞİŞEN DUYGU -2 FORMU (Çivitçi,
Türküm, Duy ve Hamamcı, 2009: 103)

1. DURUM: *(Sokakta bisikletini sürerken arkandan bir çocuğun “Heyy, bisikletimi çalma, bisikletimi geri getir!” diye bağırdığını duydum.)* Hemen durup çocuğa bunun senin kendi bisikletin olduğunu söylemeye hazırlanırken, çocuk bisiklete dikkatlice baktı ve “Çok özür dilerim, kendi bisikletim sanmıştım. İki yıldır biriktirdiğim paralarla yeni almıştım da, kusura bakma arkadaşım.” dedi.

Düşünce :

Duygu :

2. DURUM: *(Bir mağazaya girer girmez bir kadın sana çarparak geçti ve koşarak kapıdan çıktı.)* Birkaç dakika sonra kasiyerden kadının çocuğunun ambulansla hastaneye kaldırıldığını öğrendin.

Düşünce :

Duygu :

3. DURUM: *(Koridorda sınıfına doğru yürürken büyük sınıflardan bir kız aniden sana çarptı, arkasına döndü ve “Önüme baksana sersem!” dedi.)* Ertesi gün aynı kız senden özür diledi ve önceki gün çok çalıştığı halde Türkçe sınavından çok düşük bir not almış olduğu için çok kötü bir ruh halinde olduğunu söyledi.

Düşünce :

Duygu :

FORM 15: OTOMATİK DÜŞÜNCE KAYIT FORMU GELİŞMİŞ HALİ

(Hiçdurmaz, 2010)

OTOMATİK DÜŞÜNCE KAYDI FORMU- GELİŞMİŞ HALİ						
Tarih	Olay/Duru m	Duygu (lar)	Otomatik Düşünceler	Otomatik Düşüncelere Karşı Kanıtlar	Gerçeğe %0-100	Sonuç
						1.Yeni Duyg u %0- 100 2.Oto matik Düşü nceye Olan Şimdi

ALTINCI OTURUMDA KULLANILAN FORMLAR

FORM 16: BİLİŞSEL ÇARPITMALAR LİSTESİ (Köroğlu, 2011; Türkçapar, 2008; Duy, 2003; Hiçdurmaz, 2010):

1. *Ya hep ya da hiç biçiminde (İkili) düşünme*: Her şey siyah ya da beyaz olarak düşünülür. Çok iyi değilse çok kötü olduğu düşünülür. Olaylar ya da insanlara yönelik tutumlarımız uç noktalardadır.
Örnek: “Bu işi başaramazsam ben bir hiç sayılırım.”
“Dersi veremezsem, bu benim başarısız birisi olduğumu gösterir.”
“Ya benimsin ya toprağın.”
2. *Damgalama (Etiketleme) ve aşırı genelleme*: Aşırı genelleme, sınırlı sayıda örneği temel alarak oluşturulmuş bir genel kurala inanmak ve bunu izlemektir. Damgalama (etiketleme) ise daha uygun ve gerçeği kapsayabilecek değerlendirmeler yapmak yerine kişinin kendisine veya diğerlerine genel etiketler yapıştırması ve bütün durumu bu nitelemenin ışığında değerlendirmesi.
Örnek (Damgalama/Etiketleme): “Beceriksiz, yetersiz adamın tekiyim.”
“Kaybetmeye mahkum birisi.”
“Hiçbir özelliği olmayan, itici insanın tekiyim.”
Örnek (Aşırı Genelleme): “Hiçbir zaman doğru kişiyi bulamayacağım.”
“Yeni kişilerle tanıştığımda kendimi hep aptal durumuna sokuyorum.”
“Ne zaman bir plan yapсам, hep önüme bir şeyler çıkıyor.”
“Bir çayı bile taşıyamıyorum, zaten sakarın, beceriksizin birisiyim.”
3. *Bir sonuç çıkarıverme ya da daha önce söylenenlerle ilgisiz olumsuz bir takım sonuçlar çıkarma (Keyfi çıkarsama)*: Böyle bir sonuç çıkarmayı sağlayan veriler olmamasına karşın her şey olumsuz olarak yorumlanır.
Örnek:” Bana acıdığı için beğendiğini söyledi.”
4. *Zihinsel filtreleme (Seçici Soyutlama)*: Olayı, kişiyi bir bütün olarak değerlendirmekten çok olayın, kişinin olumsuz yanlarına odaklanmak.
Örnek: “Eskisi kadar seni seviyorum demiyor. Sanırım artık benden eskisi kadar hoşlanmıyor.”

“Amma da duyarsız anne-babam var, bir tane çocuklarının doğum gününü unuttular.”

“Hoca birkaç cümlemi düzeltti, eminim ödevimi beğenmeyecek.”

5. *Olumluyu görmezden gelme (Büyütme ve Küçültme)*: Olumlu yaşantılar “sayılmaz” ya da bunlar yadsınır.

Örnek: “Üniversite sınavını kazandım, ancak bu benim başarılı olduğumu göstermez, yalnızca şansım yaver gitti.”

“Arkadaşlar iyi sunu yaptığımı söylediler, ama aslında o kadar da iyi değildi, çünkü birkaç yerde tekledim.”

“Sınavdan 60 almış olmam benim ne kadar yetersiz birisi olduğumu gösteriyor.”

6. *Yazgıyı anlama, geleceği öngördüğünü düşünme (falcılık yapma)*: Her şeyin kötüye dönüşeceği öngörülür. Felaketleştirme, olması muhtemel diğer sonuçları hesaba katmaksızın geleceği hep olumsuz olarak öngörme. Küçük bir kanıttan yola çıkarak o kanıtı da yeterince değerlendirmeden ve olması muhtemel diğer sonuçları hesaba katmaksızın durumu hep olumsuz olarak öngörme.

Ör: “Bu sınavı verememiş olmam demek herşeyin bitmesi demek.”

“Prova yaparken bile sesim titriyor, bu sunu yapma işini başaramayacağım.”

“Bir daha kimse benimle yakın ilişki kurmak istemeyecek.”

7. *Duygudan sonuca ulaşma*: Tersine kanıtlar olmasına rağmen bunları yok sayarak ya da ihmal ederek sadece öyle hissedildiği için (aslında inanıldığı için) bir şeyin doğru olduğuna inanma.

Örnek: “Belki bazı şeyleri yapabildim, ama öyle hissediyorum ki ben başarısız biriyim.”

“Korktuğuma göre tehlikeli bir durum var.”

“Utanılacak bir korkak olduğumu hissediyorum.”

8. *Kişiselleştirme*: Kişinin tam denetiminde olmayan bir olay için kendini sorumlu tuttuğu zaman ortaya çıkar.

Örnek: “Sanırım bana gülüyorlardı.”

“Benim gibi sıkıcı birisiyle neden sinemaya gitsin ki?”

“Sesi canlı değildi, zoraki konuşuyordu. Benden sıkıldı artık.”

9. *Değiştirme gayreti*: Çevremizdeki insanların bizim gibi düşünmelerini, bizim isteklerimizi kendi istekleriymiş gibi yapmalarını istemektir. Kişi, iyi ve güzel niteliklerini küçümser, sorunlarını ve kısıtlılıklarını gözünde büyütür.

Örnek: “Ben değişmem, onlar değişmeli.”

“Benim istediğim şekilde giyinmelisin.”

10. *Fedakarlık Seferberliği*: Değiştirme gayretinin tam tersidir. Kendi isteklerini bir tarafa bırakıp başkalarının istediği gibi davranmaktır. Uyumlu gibi görünebilir fakat günü geldiğinde patlamalara neden olabilir.

Örnek: “Şimdiye kadar hep anne-babamın istediklerini yaptım ama gördüğüm muameleye bak.”

“Hocaların tüm beklentilerini karşılamak için sürekli çalıştım ama bir türü beğendiremedim.”

11. *Toptancılık (Bütün yumurtaları aynı sepete koymak)*: Kişinin sahip

olduğu özellikleri ve rolleri toptan olarak algılaması ve bunlar arasında bir ayırım yapmamasıdır.

Örnek: “Ben çirkinim (Arkadaşları tarafından saçtı beğenilmeyen, eleştirilen birinin bu sonucu çıkarması)”

12. *Keşkecilik*: Geçmişte yaşadığımız birtakım olayları zaman

zaman hatırlayıp pişmanlık duymaya denir.

Örnek: “Keşke arkadaşlarımı dinlemeseydim.”

“Keşke daha fazla çalışsaydım.”

“Keşke o sözü söylemeseydim.”

“Keşke duygularıma hakim olabilseydim.”

13. *Zorunluluk ifadeleri*: -meli, -malı düşünce tarzı adı da verilen bu düşünce biçiminde kişinin kendisinin, diğerlerinin nasıl davranması ve dünyanın nasıl olması gerektiği konusunda katı kuralları vardır.

Örnek: “Onun ne hissettiğini bilmeliydim.”

“Hata yapmamalıyım, aksi durumda komik duruma düşerim.”

“Hiç kimseye olumsuz bir yönümü göstermemeliyim.”

“Çevremdekilerle kendim hakkımda bir şey paylaşmamalıyım, aksi takdirde bu aleyhime kullanılabilir.”

“Benden yardım istenilen her durumda yardım etmeliyim.”

14. *Zihin okuma*: Diğer insanların ne düşündüğünü bildiğimize ve onların da bizim ne düşündüğümüzü bildiklerine-bilmeleri gerektiğine inanmak.

Örnek: “ Aslında benden hiç hoşlanmıyor, biliyorum.”

“ Sözlerinden benden ayrılmak niyetinde olduğunu anladım.”

“ Erkeklerin/Kızların beni hiç çekici bulmadıklarını biliyorum.”

“Sesimin titrediğini fark ettiler, yeterince hazırlanmadığımı düşünüyorlar.”

FORM 17: GÜZİN ABLA MEKTUBU (18 Mayıs 2011)

10 aydır ilişki yaşadığım erkek arkadaşım, askere gidince çok değişti. Eskisi gibi sevgi dolu değil. Sanki orada beni unuttu.

Sevgili ablacığım, ben 21 yaşında bir genç kıyım. 10 aydır bir gençle birlikteyim. Erkek arkadaşım, ilişkimizin başlarında bana çok düşküdü. Benimle görüşmeden, sesimi duymadan yapamıyordu. Kendisi şu anda askerliğini yapıyor ve askere gittiğinden beri bana karşı soğuk. Eskisi gibi sevgi dolu değil. Sanki orada beni unuttu... Belki de ben yanlış düşünüyorum ama o eski sevdiğim değil. Ben aramazsam, beni aramıyor. Aradığım zaman da eskisi gibi sıcak davranmıyor. Gitmeden önce evliliği düşünüyor, hayaller kuruyorduk. Şimdi bu konuda tek kelime ettiği yok. Ne mektup yazıyor ne de telefon ediyor. Ne dersiniz, benden uzaklaşmış olabilir mi? Çevremdekiler askere giden erkeğin sevgisinin bittiğini, hatta gönüllerinin bir başkasına kaydığını söylüyor. Ben inanmak istemiyorum ama yine de bu tutumu karşısında çok endişeleniyorum (WEB4).

Mektubun ABC açısından incelenmesi

A – Başlatan Olay – sevgilinin askere gitmesi

C – Sonuç – endişe, kaygı

B – İnanç – eskisi gibi sevgi dolu değil, çok değişti, bana çok düşküdü, askerde benden soğudu, hep benim aramam lazım, soğuk, evliliği düşünmüyor, benden uzaklaştı, çevremdeki insanlar da sevgisinin bitebileceğini, başkasına gönlünün kayabileceğini destekliyor, inanmak istemiyorum, yanlış düşünüyor olabilirim.

Kişinin inançlarının, hatalı, kanıtlarla desteklenmeyen, aşırı genelleştirmeler içeren, zorlayıcı, dogmatik, yıkıcı duygular üreten ve amaca ulaşmayı engelleyen akılcı olmayan pek çok özellik taşıdığı görülmektedir.

Ya hep ya da hiç biçiminde (ikili) düşünme: Kişinin eskiden bana çok düşküdü, hep sesimi duymak isterdi ama şimdi hiç aramıyor, bu durumu çok kötü olarak yorumlaması. İlişkisini iki uç bağlamında değerlendirmektedir, ya bana çok düşkün olacak ya da soğuyacak. Bu durum da sorun çözme yollarını tıkar ve felaketleştirmeye yol açar.

Aşırı genelleme: Kişinin, birkaç olayı temel alarak, (kendisini aramamasını, çevresindekilerin askere giden değişir sözlerini) elinde hiçbir kanıt olmaksızın genel bir kurala inandığı ve bunu izlediği görülmektedir.

Kişinin, bu kadar olumsuz sonuç çıkarmasına yarayacak veriler olmamasına rağmen yaşadıklarını olumsuz olarak yorumladığı kısaca *keyfi çıkarsama* yaptığı görülmektedir.

Falcılık yapma: Kişinin küçük bir kanıttan yola çıkarak (sevgilisinin kendisini eskisi gibi aramaması) o kanıtı yeterince değerlendirmeden ve olması muhtemel diğer sonuçları hesaba katmaksızın durumu hep olumsuz olarak öngördüğü görülmektedir. Kişi sevgilisinin kendisiyle evlenmekten vazgeçtiğini düşünmektedir.

Kişi, endişeli olduğunu söylemektedir. Ayrıca yaşadığı olayda hep olumsuz yanlar görmesi, sevgilisinin aramaması olayını başka olumsuz olaylar yaratarak büyütmesi, başkalarının söyledikleriyle şüphelerinin büyümesi kişinin kaygılandığını da göstermektedir. Kaygılanma sağlıklı olmayan olumsuz bir duygudur ve akılcı değildir. Bu duygu bireyi amaçlarına ulaşmaktan alıkoyar.

Mektuba Güzin Abla'nın Yanıtı

Bence sen biraz hayal dünyasında yaşıyor gibisin kızım. Bu genç adam askerlik yapıyor, tatile çıkmış değil. Çok ciddi bir görev yapıyor ve tabii ki orada, senin yanında olduğu gibi rahat hareket edemiyor. Seni araması pek de kolay olmayabilir. Sen aradığında ise sana duygularını açıklayacak bir ortam bulamıyordur belki. Yanında arkadaşları, kumandanı, çekineceği birileri varsa, elbette senin yanında olduğu gibi sevecen davranamayacaktır. Mektup yazmaya gelince... Bazı kişiler mektup yazmaktan hiç hoşlanmazlar. Hele şimdiki gençler, duygularını kolay kolay kaleme alamıyorlar. Yazmak onlara çok zor geliyor. Ya da mesaj atar gibi kısa,

duygusuz, özet birkaç sözcükle yetiniyorlar. Asıl sen onun sevgine, şefkatine, sıcaklığına ihtiyacı olabileceğini hiç aklına getirmiyor musun? Düşün ki, o ailesinden, sevdiklerinden, sıcak yuvasından uzakta, disiplinli ve zor bir görev yapıyor. Elbette senin sevgine, yakınlığına ihtiyacı var. Kızım, bir gencin askerlik görevi sırasında ne kadar sorunlu, ne kadar hassas ve ne kadar ilgiye muhtaç olduğunu bilemezsin. Onu sorgulamak yerine, ona en sevecen duygularınla sevimli, hoş mektuplar yaz. Özlemini, sevgini dile getir. Sitem edeceğine ona destek olmaya çalış (Güzin Abla, 2011, Mayıs, 18).

Mektuba Güzin Abla'nın verdiği yanıtın ABC açısından incelenmesi

Mektuba Güzin Abla'nın verdiği yanıtın koşullu, duruma göre değişen ifadeler içerdiği, esnek olduğu, yapıcı duygular ürettiği ve amaca ulaşmayı kolaylaştıran akılcı inançlara sahip olduğu görülmektedir. (seni kolaylıkla arayamayabilir, konuşacak ortamı olmayabilir, mektup yazmayı sevmeyebilir, vb.)

Mektupta ayrıca şimdiki gençlere yazmak zor geliyor, kısa, duygusuz birkaç sözcükle yetiniyorlar, askerlikte kişi sorunlu ve hassas olur düşünceleri ise zorunluluk içeren ifadelerdir, aşırı genelleştirme ve damgalama yapılmıştır.

FORM 18: İŞLEVSEL OLMAYAN DÜŞÜNCELER KAYIT FORMU
(Beck, 1976 değiştirilerek kullanılmıştır)

Tarih /Zaman	Olay/ Durum	Otomatik Düşünce(ler)	Duygu (lar)	İşlevsel Tepki	Sonuç
	Yaşadığınız olumsuz duyguya yol açan olay, anı, düşünce neydi? Yaşadığınız herhangi bir fiziksel duyum var mıydı?	Aklınızdan ne tür düşünceler ya da imajlar geçti? O sırada her birine ne kadar inandınız?	O anda ne tür duygular yaşadınız? (üzüntü, kaygı öfke, vb.) Bu duygu ne kadar güçlüydü? (0 ile 100 arasında)	O sırada ne tür düşünce çarpıtmaları yapmış olabilirsiniz? Yukarıdaki soruları kullanarak otomatik düşünce(ler)inize karşı olabilecek bir işlevsel tepki oluşturun Her tepkiye ne kadar inandığınızı belirtin	Her otomatik düşünceye şimdi ne kadar inanıyorsunuz? Şu an ne tür duygular içindesiniz? Her birinin 0 ile 100 arasındaki yoğunluğu ne? Şimdi ne yapacaksınız?
	Bir gün sonra teslim etmeniz gereken önemli bir ders ödeviniz var ama siz ödevi bitirmek				
	Anne-babanızın görmenizi yasakladığı bir filmi izlemek için sinemaya gidiyorsunuz.				

FORM 19: İŞLEVSEL OLMAYAN DÜŞÜNCELER KAYIT FORMU
(Beck, 1976)

Tarih /Zaman	Olay/ Durum	Otomatik Düşünce(ler)	Duygu (lar)	İşlevsel Tepki	Sonuç
	Yaşadığınız olumsuz duyguya yol açan olay, anı, düşünce neydi? Yaşadığınız herhangi bir fiziksel duyum var mıydı?	Aklınızdan ne tür düşünceler ya da imajlar geçti? O sırada her birine ne kadar inandınız?	O anda ne tür duygular yaşadınız? (üzüntü, kaygı öfke, vb.) Bu duygu ne kadar güçlüydü? (0 ile 100 arasında)	O sırada ne tür düşünce çarpıtmaları yapmış olabilirsiniz? Yukarıdaki soruları kullanarak otomatik düşünce(ler)inize karşıt olabilecek bir işlevsel tepki oluşturun Her tepkiye ne kadar inandığınızı belirtin	Her otomatik düşünceye şimdi ne kadar inanıyorsunuz? Şu an ne tür duygular içindediniz? Her birinin 0 ile 100 arasındaki yoğunluğu ne? Şimdi ne yapacaksınız

YEDİNCİ OTURUMDA KULLANILAN FORMLAR

FORM 20: ÖRNEK OLAY FORMU -1. Grup (Çivitçi, Türküm, Duy ve Hamamcı, 2009: 126).

Olay/durum	Düşünceler/inançlar	Sonuç/davranış
Adnan gerçekten zeki bir çocuktur, ama onu her zaman bir kitap kurdu ya da “inek” olarak adlandıran arkadaşlarından bıkip usanmıştır. Çocukluğundan beri doktor olmayı istemiştir. Arkadaşları onu vakit geçirmek ya da gezmek için çağırdıklarında onlara ders çalışması gerektiğini söylemektedir. Arkadaşları bu yüzden onunla dalga geçmektedirler. (Adnan, bir süre sonra arkadaşlarını kaybedebileceğini, arkadaşsız kalabileceğini düşünmeye başlar.)		Adnan çalışmaya devam eder.

FORM 21: ÖRNEK OLAY FORMU -2. Grup (Çivitçi, Türküm, Duy ve Hamamcı, 2009: 126).

Olay/durum	Düşünceler/inançlar	Sonuç/davranış
Adnan gerçekten zeki bir çocuktur, ama onu her zaman bir kitap kurdu ya da “inek” olarak adlandıran arkadaşlarından bıkip usanmıştır. Çocukluğundan beri doktor olmayı istemiştir. Arkadaşları onu vakit geçirmek ya da gezmek için çağırdıklarında onlara ders çalışması gerektiğini söylemektedir. Arkadaşları bu yüzden onunla dalga geçmektedirler. (Adnan, bir süre sonra arkadaşlarını kaybedebileceğini, arkadaşsız kalabileceğini düşünmeye başlar.)		Adnan çalışmaktan vazgeçer.

FORM 22: Otomatik olumsuz düşüncelerin ve bu düşüncelerin gerçekçi olup olmadığının değerlendirilmesi için bazı sorular

- a) Bu düşünce için ne gibi kanıtlarınız var? Bu durum için başka bir bakış açısı olabilir mi?
- b) Acaba başkası bu durumda nasıl düşünebilir?
- c) Yargılarınız acaba nasıl hissettiğinize mi yoksa gerçek hayatta ne yaptığınıza mı dayanıyor?
- d) Kendinize gerçekçi olmayan ve ulaşamayacağınız kadar yüksek standartlar mı belirliyorsunuz?
- e) Ya hep ya hiç tarzında mı düşünüyorsunuz?
- f) Eğer düşündüğünüz gibi olursa ne olur?
- g) Bir ay bir yıl on yıl sonra ne olacak?
- h) Sorunlarla baş etme becerinizi azımsıyor musunuz?
- i) Böyle düşünmek ne işine yarıyor?

FORM 23: İŞLEVSEL OLMAYAN DÜŞÜNCELER KAYIT FORMU

Tarih /Zaman	Olay/ Durum	Otomatik Düşünce(ler)	Duygu (lar)	İşlevsel Tepki	Sonuç
	Yaşadığınız olumsuz duyguya yol açan olay, anı, düşünce neydi? Yaşadığınız herhangi bir fiziksel duyum var mıydı?	Aklınızdan ne tür düşünceler ya da imajlar geçti? O sırada her birine ne kadar inandınız?	O anda ne tür duygular yaşadınız? (üzüntü, kaygı öfke, vb.) Bu duygu ne kadar güçlüydü? (0 ile 100 arasında)	O sırada ne tür düşünce çarpıtmaları yapmış olabilirsiniz? Yukarıdaki soruları kullanarak otomatik düşünce(ler)inize karşı olabilecek bir işlevsel tepki oluşturun Her tepkiye ne kadar inandığınızı belirtin	Her otomatik düşünceye şimdi ne kadar inanıyorsunuz? Şu an ne tür duygular içindediniz? Her birinin 0 ile 100 arasındaki yoğunluğu ne? Şimdi ne yapacaksınız

SEKİZİNCİ OTURUMDA KULLANILAN FORMLAR

FORM 24: HEDEFİM FORMU

BENİM ÖNÜMÜZDEKİ 10 YIL İÇERİSİNDE GERÇEKLEŞTİRMEYİ
DÜŞÜNDÜĞÜM İLK 3 HEDEFİM:

- 1.
 - 2.
 - 3.
-

FORM 25: HEDEFE ULAŞMAK İÇİN

ALINMASI GEREKEN KARARLAR

- 1.
- 2.
- 3.

HEDEFE ULAŞMAYI SAĞLAYACAK İŞLEVSEL DÜŞÜNCELER

- 1.
- 2.
- 3.

DEĞERLENDİRME/ÖNERİ:

FORM 26: KARAR VERME ÇALIŞMASI (Türkçapar, 2012)

	A	B	C	D
1	Y	Y	Y	S
2	Y	Y	S	S
3	Y	S	S	K
4	S	S	K	K

Yarın teslim edeceğim ödev için çalışmak mı televizyonda sevdiğim bir programı izlemek mi?

- 1.Şu anda yapmayı düşündüğünüz şeyi yazın
- 2.Eğer risk alırsanız olabilecek en kötü şey ne bunu puanlayın
1=çok az rahatsızlık verir;
2= sorun olur ama halledebilirim ;
3=kesin sorun fakat muhtemelen aşabilirim
4=şiddetli bir sorun-sıkıntı olur
3. Bu en kötü olayın olma olasılığı nedir: bunu bulun
A=olması çok güç; büyük olasılıkla gerçekleşmez
B=Olasılık var ama küçük veya bazen olabilir;
C=Olasılığı yüksek veya bir süre sonra olma eğiliminde;
D=Olması nerdeyse kesin veya muhtemelen yakın bir süre içinde olur.
4. Bulduğunuz iki harf ve numarayı birleştirin.
Y. Rahatlıkla yapılabilir
S:Üzerinde biraz düşünüp yapabilirsiniz
K: Acil bir durum olmadıkça yapmamak daha iyi olur

FORM 27: DEĞERLERİM VE KARARLARIM

Aşağıda başarı ve iyi olma değerlerinin içeriğinde yer olan kavramlara yer verilmiştir. Her bir kavramı okuduktan sonra kendinizi puanlayınız ve alt tarafa toplamı yazınız.

BAŞARI		İYİ OLUŞ	
Çaba	%	Sosyal aktivitelere katılma	%
Gelecek hedefleri	%	Arkadaşlarla fazla zaman geçirme	%
Okul başarısı	%	Eğlence	%
Çalışmak	%	Planlamadan yapılan etkinlikler	%
TOPLAM	%	TOPLAM	%

FORM 28: BALKONDAN İNCELEME (Leahy, 2003/2010: 210)

Çoğu zaman kendi bakış açımıza göre yaşarız. Herhangi bir etkileşim birçok farklı bakış açısıyla görülebilir. Şimdiki yaşamınızı aldığınızı ve ona bir balkondan gözlüymüş gibi bakmaya çalıştığınız hayal edin. Olayı nasıl görüyorsunuz? Yeni bir bakış açısından bakmanın avantajları neler?

Şu anda olup bitenleri nasıl görüyorum (olumsuz düşünceler, duygular vb.)	Balkondan nasıl görebilirim	Olayı balkondan görmenin avantajları

DOKUZUNCU OTURUMDA KULLANILAN FORMLAR

FORM 29: HAYIR HESABI FORMU

Durum.....			
Neden Hayır Demeliyim?	Puan (1 – 10 arası)	Neden Evet Demeliyim?	Puan (1 – 10 arası)
1.		1.	
2.		2.	
3.		3.	
4.		4.	
5.		5.	
Toplam:		Toplam:	
Nasıl Hayır Demeliyim?			
1.		4.	
2.		5.	
3.		6.	

FORM 30: BİR GÜNÜM FORMU

BİR GÜNÜM		
SAAT	BİR GÜN İÇERİSİNDE YAPTIĞIM EYLEMLER	GEREKLİLİK DÜZEYİ %
7:00		
8:00		
9:00		
10:00		
11:00		
12:00		
13:00		
14:00		
15:00		
16:00		
17:00		
18:00		
19:00		
20:00		
21:00		
22:00		
23:00		
24:00		
01:00		
02:00		
03:00		
04:00		
05:00		
06:00		

FORM 31: PROFESÖRÜN ZAMAN YÖNETİMİ DERSİ (Kağan, 2010)

Hikaye, Northwestern Üniversitesi İş idaresi yüksek lisans öğrencileri ile zaman yönetimi dersi profesörü arasında geçmektedir. Profesör sınıfa girip karşısında duran dünyanın en seçilmiş öğrencilerine kısa bir süre baktıktan sonra, “Bu gün Zaman Yönetimi konusunda deneyle karışık bir sınav yapacağız” dedi. Kürsüye yürüdü, kürsünün altından kocaman bir kavanoz çıkarttı. Arkadan, kürsünün altından bir düzine yumruk büyüklüğünde taş aldı ve taşları büyük bir dikkatle kavanozun içine yerleştirmeye başladı. Kavanozun daha başka taş almayacağına emin olduktan sonra öğrencilerine döndü ve “Bu kavanoz doldu mu?” diye sordu. Öğrenciler hep bir ağızdan “Doldu” diye cevapladılar. Profesör “Öyle mi?” dedi ve kürsünün altına eğilerek bir kova mıcır çıkarttı. Mıcırı kavanozun ağzından yavaş yavaş döktü. Sonra kavanozu sallayarak mıcırın taşların arasına yerleşmesini sağladı. Sonra öğrencilerine dönerek bir kez daha “Bu kavanoz doldu mu?” diye sordu. Bir öğrenci “Dolmadı herhalde” diye cevap verdi. “Doğru” dedi profesör ve gene kürsünün altına eğilerek bir kova kum aldı ve yavaş yavaş tüm kum taneleri taşlarla mıcırın arasına nüfuz edene kadar döktü. Gene öğrencilerine döndü ve “Bu kavanoz doldu mu?” diye sordu. Tüm sınıftakiler bir ağızdan “Hayır” diye bağırdılar. “Güzel” dedi profesör ve kürsünün altına eğilerek bir sürahi su aldı ve kavanoz ağzına kadar doluncaya dek suyu boşalttı. Sonra öğrencilerine dönerek “Bu deneyin amacı neydi” diye sordu. Uyanık bir öğrenci hemen “Zamanımız ne kadar dolu görünürse görünsün, daha ayırabileceğimiz zamanımız mutlaka vardır” diye atladı. “Hayır” dedi profesör, “bu deneyin esas anlatmak istediği "Eğer büyük taşları baştan yerleştirmezsen küçükler girdikten sonra büyükleri hiçbir zaman kavanozun içine koyamazsın" gerçeğidir”. Öğrenciler şaşkınlık içinde birbirlerine bakarken profesör devam etti: “Nedir hayatınızdaki büyük taşlar? Çocuklarınız, eşiniz, sevdikleriniz, arkadaşlarınız, eğitiminiz, hayalleriniz, sağlığınıza, bir eser yaratmak, başkalarına faydalı olmak, onlara bir şey öğretmek! Büyük taşlarınız belki bunlardan birisi, belki bir kaçı, belki hepsi. Bu akşam uykuya yatmadan önce iyice düşünün ve sizin büyük taşlarınız hangileridir iyi karar verin. Bilin ki büyük taşlarınızı kavanoza ilk olarak yerleştirmezseniz hiç bir zaman bir daha koyamazsınız, o zaman da ne kendinize, ne de çalıştığınız kuruma, ne de ülkenize faydalı olursunuz. Bu da iyi bir iş adamı, gerçekte de iyi bir adam olamayacağınızı gösterir”. Profesör, ders bittiği hâlde konuşmadan oturan öğrencileri sınıfta bırakarak çıktı...

**FORM 32: HEDEFİME ULAŞMAK İÇİN YAPMAM BİR GÜN İÇERİSİNDE
YAPMAM GEREKENLER FORMU**

Hedefime Ulaşmak İçin Yapmam Bir Gün İçerisinde Yapmam Gerekenler		
SAAT	Matematik sınavından 60 almak	Önceliklerim (1 ile 10)
7:00		
8:00		
9:00		
10:00		
11:00		
12:00		
13:00		
14:00		
15:00		
16:00		
17:00		
18:00		
19:00		
20:00		
21:00		
22:00		
23:00		
24:00		
01:00		
02:00		
03:00		
04:00		
05:00		
06:00		

Ek V: Bilişsel Davranışçı Terapi Eğitimi Sertifikası



ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

1976 yılında Ordu'da doğan Çağla KARADEMİR, ilk, orta ve lise eğitimini Ordu'da tamamladıktan sonra 1998 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümünden mezun olarak, aynı yıl Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaya hak kazanmıştır. 2002 yılında yüksek lisans öğrenimini tamamladıktan sonra, Ankara Üniversite Sosyal Bilimler Enstitüsü Müze Eğitimi Anabilim Dalı'nda ikinci yüksek lisans öğrenimine başlamış ve 2005 yılında mezun olmuştur ve 2010 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı'nda doktora öğrenimine başlamıştır.

Çağla KARADEMİR, 1998 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda rehber öğretmen olarak çalışmaktadır.

İletişim Bilgisi: caglakarademir@hotmail.com